



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN

ECONOMIA

CICLO XXVII

COORDINATORE Prof. Mazzanti Massimiliano

LA TRANSIZIONE ALTA FORMAZIONE – LAVORO, ANALISI E PROSPETTIVE

Settore Scientifico Disciplinare SECS-P/10

Dottorando

Dott. Calesella Alberto

Tutore

Prof. Masino Giovanni

Anni 2012/2014

Ringraziamenti

Vorrei esprimere un ringraziamento a coloro che in questi anni di straordinaria esperienza mi sono stati accanto, mi hanno accompagnato con estrema fiducia, grande attenzione, offrendomi il loro tempo, la loro capacità di ascolto, ma soprattutto dai quali ho potuto ancora una volta giovare dei loro insegnamenti.

Ringrazio innanzitutto il mio Tutor, Professor Giovanni Masino, che ha saputo condurmi in questo viaggio passo dopo passo, offrendomi mille spunti di analisi, innumerevoli occasioni di riflessione e confronto, il quale ha arricchito non solo la mia conoscenza, ma tutta la mia persona.

Ringrazio tutto il personale docente e non dell'Università degli Studi di Ferrara, in particolare quello afferente al percorso P.I.L., per la cortese collaborazione ed i preziosi suggerimenti operativi, nonché tutto il Servizio bibliotecario di Ateneo per l'estrema gentilezza nei miei confronti.

Desidero ringraziare inoltre l'Agenzia del Lavoro e l'Università degli Studi di Trento, la Libera Università di Bolzano, per l'aiuto concreto fornitomi in questo studio.

Ringrazio tutta la mia Famiglia, mia moglie Erika per l'estrema fiducia che ripone sempre in me, mio figlio Vittorio fonte inesauribile di energia, i miei Genitori sempre presenti nelle mie scelte e tutti coloro che anche con un solo pensiero mi siano stati vicino.

A Vittorio

INDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| INTRODUZIONE | <i>pag.</i> 1 |
| | |
| 1 L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI "ALTERNANZA" NEL NOSTRO ORDINAMENTO | |
| <i>1.1 Premessa</i> | <i>pag.</i> 8 |
| <i>1.2 L'alternanza scuola – lavoro, le origini</i> | <i>pag.</i> 10 |
| <i>1.3 Ambiti di interazione, la Scuola</i> | <i>pag.</i> 13 |
| <i>1.4 Ambiti di interazione, l'Università</i> | <i>pag.</i> 16 |
| <i>1.5 Modalità operative, il Tirocinio</i> | <i>pag.</i> 26 |
| <i>1.6 Modalità operative, l'Apprendistato, contesto</i> | <i>pag.</i> 29 |
| <i>1.6.1 Modalità operative, l'Apprendistato</i> | <i>pag.</i> 30 |
| <i>1.7 Una via intermedia dell'alternanza</i> | <i>pag.</i> 38 |
| <i>1.7.1 Gli IFTS</i> | <i>pag.</i> 38 |
| <i>1.7.2 Gli ITS</i> | <i>pag.</i> 40 |
| <i>1.8 Uno sguardo all'Europa</i> | <i>pag.</i> 41 |
| <i>1.9 Considerazioni conclusive</i> | <i>pag.</i> 47 |

2 L'APPRENDIMENTO IN ALTERNANZA, IL CONTESTO LAVORATIVO

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 2.1 | <i>Premessa</i> | <i>pag.</i> 56 |
| 2.2 | <i>L'apprendimento, riferimenti teorici</i> | <i>pag.</i> 58 |
| | 2.2.1 <i>L'apprendimento, alcune concezioni classiche</i> ... | <i>pag.</i> 59 |
| | 2.2.2 <i>L'apprendimento, altre concezioni alternative</i> | <i>pag.</i> 63 |
| 2.3 | <i>Il raccordo tra apprendimento individuale ed organizzativo</i> | <i>pag.</i> 73 |
| 2.4 | <i>Apprendimento, ma di che cosa? alcuni orientamenti normativi</i> | <i>pag.</i> 77 |
| | 2.4.1 <i>Il problema dei mis-match</i> | <i>pag.</i> 87 |
| 2.5 | <i>Apprendimento, Insegnamento ed Addestramento, implicazioni operative</i> | <i>pag.</i> 89 |
| | 2.5.1 <i>La dimensione "culturale" come leva dell'apprendimento</i> | <i>pag.</i> 97 |
| 2.6 | <i>Apprendimento in alternanza, quale scenario?</i> | <i>pag.</i> 99 |
| 2.7 | <i>Considerazioni conclusive</i> | <i>pag.</i> 101 |

3 CASI STUDIO, LE ESPERIENZE UNIVERSITARIE DI ALTERNANZA A TRENTO, BOLZANO E FERRARA

| | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| | <i>Premessa</i> | <i>pag.</i> 103 |
| 3.1 | <i>L'esperienza di Trento, introduzione</i> | <i>pag.</i> 104 |
| | 3.1.1 <i>Dati e metodi</i> | <i>pag.</i> 105 |
| | 3.1.2 <i>Contesto normativo di riferimento all'epoca vigente</i> | <i>pag.</i> 106 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|----------|
| 3.1.3 Attori coinvolti in partnership..... | pag. 107 |
| 3.1.4 Struttura del progetto..... | pag. 108 |
| 3.1.5 Organizzazione del percorso, della didattica..... | pag. 110 |
| 3.1.6 Fasi del progetto..... | pag. 111 |
| 3.1.7 Sistema di Tutoring..... | pag. 112 |
| 3.1.8 Regole economiche del progetto..... | pag. 112 |
| 3.1.9 Discussione del caso..... | pag. 113 |
| 3.1.10 Approfondimenti..... | pag. 117 |
| | |
| 3.2 L'esperienza di Bolzano, introduzione..... | pag. 119 |
| 3.2.1 Dati e metodi..... | pag. 119 |
| 3.2.2 Contesto normativo di riferimento all'epoca vi- gente..... | pag. 120 |
| 3.2.3 Attori coinvolti in partnership..... | pag. 122 |
| 3.2.4 Struttura del progetto..... | pag. 123 |
| 3.2.5 Organizzazione del percorso, della didattica..... | pag. 126 |
| 3.2.6 Fasi del progetto..... | pag. 129 |
| 3.2.7 Sistema di Tutoring..... | pag. 130 |
| 3.2.8 Regole economiche del progetto..... | pag. 131 |
| 3.2.9 Discussione del caso..... | pag. 132 |
| 3.2.10 Approfondimenti..... | pag. 135 |
| | |
| 3.3 L'esperienza di Ferrara, il P.I.L., introduzione..... | pag. 139 |
| 3.3.1 Dati e metodi..... | pag. 139 |
| 3.3.2 Contesto normativo di riferimento all'epoca vi- gente..... | pag. 141 |
| 3.3.3 Attori coinvolti in partnership..... | pag. 143 |

| | | |
|--------|-----------------------------------------------------------|-----------------|
| 3.3.4 | <i>Struttura del progetto</i> | <i>pag. 144</i> |
| 3.3.5 | <i>Organizzazione del percorso, della didattica</i> | <i>pag. 146</i> |
| 3.3.6 | <i>Fasi del progetto</i> | <i>pag. 148</i> |
| 3.3.7 | <i>Sistema di Tutoring</i> | <i>pag. 153</i> |
| 3.3.8 | <i>Regole economiche del progetto</i> | <i>pag. 154</i> |
| 3.3.9 | <i>Discussione del caso</i> | <i>pag. 155</i> |
| 3.3.10 | <i>Approfondimenti</i> | <i>pag. 158</i> |
| 3.4 | <i>Analisi ed interpretazione dei casi</i> | <i>pag. 163</i> |
| 4 | CONCLUSIONI | <i>pag. 173</i> |
| | BIBLIOGRAFIA | <i>pag. 184</i> |

“E debbasi considerare come non è cosa più difficile a trattare, né più dubia a riuscire, né più pericolosa a maneggiare, che farsi capo a introdurre nuovi ordini. Perché lo introduttore ha per nimici tutti quelli che delli ordini vecchi fanno bene, et ha tepidi difensori tutti quelli che delli ordini nuovi faranno bene”

N. Machiavelli
Il Principe, (Cap. VI), 1513

INTRODUZIONE

1.1 Tematica della ricerca, domande di fondo

La crisi economico-finanziaria che ci ha travolto in questi ultimi anni, ci pone degli interrogativi in termini di analisi delle possibili e migliori vie di uscita che possano contribuire ad una ripartenza del sistema economico, attraverso un riassetto dello stesso, che vede nell'indice "tasso di disoccupazione" valori superiori al 40 % se riferito agli *under 25*¹, senza tralasciare questi ulteriori riferimenti²:

- 2,6 milioni di giovani *under 30* non studiano e non lavorano (inattivi, N.E.E.T.³);
- un giovane *under 30* ha la probabilità di essere disoccupato 3,5 volte superiore a quella di un *over 30*;
- ogni 10 nuovi posti di lavoro, solamente 1 viene occupato da un giovane;
- il 40% della disoccupazione giovanile non è riconducibile al ciclo economico, ma a caratteristiche strutturali⁴;

¹ Fonte OCSCE Settembre 2013, Italia

² Fonte McKinsey, 2014, Studio ergo Lavoro, Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia. <https://www.mckinsey.it/idee/la-ricerca-mckinsey-studio-ergo-lavoro>

³ Not in Employment, Education or Training.

⁴ Rientrano in questa area problematiche attinenti a: *carezza di preparazione nelle competenze richieste dalle imprese, tendenza a entrare tardi nel mercato del lavoro, scelta di percorsi formativi non allineati alla domanda di lavoro, rigidità nell'accettare impieghi non completamente allineati al proprio profilo, scarsa mobilità geografica, inefficienza dei meccanismi di collocamento dei giovani sul mercato del lavoro, scarsa considerazione sociale nei confronti delle professioni ad alto tasso di manualità*. McKinsey, 2014, *op cit.*, p. 1.

- solamente il 29% dei giovani si iscrive ad un corso di Laurea prendendo in considerazione le relative statistiche occupazionali;
- mentre il 70% delle scuole e delle università ritengono adeguate le competenze dei giovani, solamente il 43 % di questi lo crede insieme al 42% dei datori di lavoro;

L'alternanza alta formazione⁵ – lavoro potrebbe rappresentare una forma di aiuto in tal senso e le Università, più in particolare, potrebbero rivestire un ruolo da “ponte facilitatore” nella transizione tra i mondi dell’Istruzione e del Lavoro, attraverso il proprio ruolo Istituzionale, spingendosi oltre alle proprie *mission* della didattica e della ricerca.

Alcune Università italiane⁶, a partire dagli anni 1999/2000, hanno strutturato e proposto, in sinergia con il tessuto socio-economico circostante, una serie di azioni interessanti, proposte ancora oggi, proprio con il compito di guidare, accompagnare e presenziare nel *matching* tra Offerta e Domanda di lavoro, contribuendo in modo significativo a realizzare forme di incontro che in situazioni diverse (convenzionali) non accadrebbero.

Tale visione si delinea condivisa anche a livello Europeo, dove a partire dagli anni novanta si sono auspicate nuove prospettive di interazione tra tessuto sociale, formativo e produttivo.

L’obiettivo così come indicato dal Consiglio Europeo nella conclusione del trattato di Lisbona del 2000 è che l’Europa diventi “*l’economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulla conoscenza, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro e più qualificati e con una maggiore coesione sociale*”⁷.

A livello di studi superiori universitari, si è cercato di uniformarsi a tali ispirazioni con una serie di riforme e novità operative susseguitesesi negli anni successivi e fino ad oggi, in quella che viene definita “terza missione”, che si affianca a quelle più tradizionali e sopra citate di didattica e ricerca.

⁵ Riferibile all’istruzione terziaria, universitaria.

⁶ Si rimanda al Capitolo 4, Casi studio.

⁷ Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, definito anche “Strategie di Lisbona”, si veda al riguardo il Capitolo Primo, pag. 22 e seg.

Cfr., C.R.U.I. – Strategie di Lisbona – European Research Area, www.crui.it/internazionalizzazione.

Questo studio si propone di analizzare e verificare alcune pratiche riferibili proprio al settore dell'“*high education*” afferenti la tematica generale dell'alternanza studio – lavoro. Più in particolare tenta di rispondere, attraverso i Capitoli che seguono, ad alcuni quesiti di fondo: i percorsi “in alternanza studio – lavoro”, proposti nell'ambito dell'alta formazione,

1. come si sono originati e sviluppati nel nostro sistema di Istruzione, con quali modalità?;
2. migliorano i processi di apprendimento e di reclutamento di figure specifiche, con quali implicazioni?
3. facilitano l'incontro tra offerta e domanda di lavoro, come ?

Attraverso uno studio trasversale della letteratura disponibile, sia specialistica di settore sia di carattere normativo/istituzionale si è cercato di far luce sugli interrogativi di partenza al fine di costruire un quadro rappresentativo della situazione italiana ancorché di confronto con le principali visioni europee.

Questa analisi cercherà poi di fornire nel suo complesso una riflessione valutabile in termini di implicazioni di *policy making*:

- a livello di alta formazione, (le università/istituzioni dovrebbero investire in processi di transizione?);
- a livello degli *employers*, (come dovrebbero eventualmente cambiare le politiche di gestione delle risorse umane alla luce dei risultati documentati?);

1.II Metodologia

La ricerca condotta è di tipo applicato e si propone in pratica di analizzare dinamiche in un contesto socio-economico contemporaneo, attraverso la risposta a quesiti specifici. Lo studio è stato realizzato sul campo (*fieldwork*), condotto a fianco degli attori che governano il proprio ambiente di riferimento.

“(…) quando si stabilisce un legame di vicinanza e di partecipazione diventa per il ricercatore più facile interpretare i significati attribuiti al contesto sociale”⁸. L'idea di conoscere, spiegare e comprenderne alcune connessioni in profondità, specialmente se legate a temi come l'istruzione-formazione, l'occupazione, il mercato del lavoro con le relative problematiche, suggerisce l'utilizzo di una metodologia di tipo qualitativo. Tale metodologia appare più adeguata allo scopo, consentendo di reperire un numero maggiore di informazioni e permettendo successivamente di descrivere un caso più in profondità. “(…) è indispensabile che si stabilisca un rapporto d'immedesimazione empatica fra il ricercatore e il suo oggetto di studio: una prossimità, un contatto che risultano essenziali affinché egli possa comprendere la realtà sociale così come questa è interpretata da chi la vive”⁹. Il contatto diretto con i protagonisti dei casi selezionati ha permesso di instaurare con essi un legame di privilegio, entrando in confidenza attraverso i vari momenti di scambio di informazioni¹⁰.

L'approccio della ricerca è di tipo induttivo, e parte dall'osservazione del fenomeno da studiare partendo da concetti da analizzare e successivamente confermare o meno attraverso la ricerca stessa. Il percorso, così affrontato e svolto, “appare destrutturato, aperto e modificato, nel corso della ricerca stessa, dal progredire della comprensione del contesto sociale studiato.”¹¹

Le tecniche e gli strumenti che hanno consentito un'adeguata raccolta dei dati utilizzati sono stati ¹²:

- ▲ interviste “aperte”, di carattere etnografico e conversazionale: effettuate ad un certo numero di soggetti rappresentativi nello studio, allo scopo di raccogliere idee, sensazioni, sentimenti in merito all'argomento di studio;

⁸ Lofland J., Lofland L. H., (1995), *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, in Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni, Teorie, tecniche, casi*, Carocci Editore, Roma.

⁹ Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

¹⁰ Spradley J. P., (1979), *The ethnographic Interview*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Orlando. Van Maanen J., (1988), *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, University of Chicago Press, Chicago. Lofland J., Lofland L. H., (1995), *op. cit.*, in Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

¹¹ Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *op. cit.*, p.4.

¹² Si rimanda ai Paragrafi di Premessa dei successivi Casi Studio, trattati nel Terzo Capitolo, per una più completa presentazione delle tecniche e degli strumenti utilizzati in ciascuno degli stessi.

- ✦ questionari semi-strutturati di approfondimento somministrati agli attori dei casi selezionati;
- ✦ focus groups;
- ✦ osservazioni “partecipate e non partecipate”;
- ✦ letteratura disponibile;
- ✦ analisi di materiale specifico legato ai singoli casi trattati, ma anche fonti diverse come *mass media* e documentazione *web*; ¹³

Una simile tipologia metodologica, ha permesso una più stretta correlazione con l'oggetto di studio, in una interazione che potesse diventare anche di confronto, considerando e presentando l'intero lavoro non tanto in variabili frammentate e/o tabelle astratte, ma piuttosto attraverso la descrizione e l'interpretazione, per una più completa e profonda comprensione dei contesti studiati.

I.III Struttura

Questa ricerca, come si accennava, è stata strutturata principalmente in tre *paper*, opportunamente collegati, che hanno dato origine ad altrettanti Capitoli, pensati per dare risposta ai quesiti di fondo iniziali e che costituiscono nel loro insieme, il lavoro finale.

L'articolazione di questo studio risulta pertanto programmata nel modo che segue, attraverso un'impostazione progettuale “ad imbuto”, che parte cioè dall'analisi della tematica oggetto di studio in generale, per restringersi via via verso contenuti specifici.

Nel Primo Capitolo “*Evoluzione del concetto di “Alternanza” nel nostro ordinamento*” si è cercato di ricostruire come, dal punto di vista storico-giuridico, si sia affermato nella Scuola secondaria del secondo ciclo e all'Università il concetto di alternanza formativa/lavorativa, soffermandosi sui momenti, sulle modalità e

¹³ Cfr., Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *op. cit.*, p.4.

caratteristiche dei singoli ambienti, reputandoli entrambi quali momenti formativi che danno accesso al mercato del lavoro. Emerge, in tale sezione, come nella Scuola e nell'Università tale concetto sia maturato con *steps* diversi, pur condividendo la “matrice Europea” quale spinta Istituzionale, oltre ad una serie di considerazioni, puntualmente richiamate e meglio precisate nel Quarto Capitolo, riservato alle conclusioni finali, al quale si rimanda per ogni approfondimento.

Nel Secondo Capitolo “*L'apprendimento in alternanza, il contesto lavorativo*”, attraverso l'analisi di letteratura specifica sulle dinamiche di apprendimento, è proposta una ricognizione tra le principali teorie dell'apprendimento stesso, inteso sia dal punto di vista individuale sia organizzativo. Questo concetto riveste un ruolo importante e basilare nella più ampia tematica dell'alternanza, rappresentando un denominatore comune dei due momenti formativi. A supporto di ciò viene qui proposta un'analisi anche della letteratura di carattere normativo-istituzionale che delinea i livelli di apprendimento della società in prospettiva *lifelong* e *lifewide*. L'apprendimento diventa, in questo Capitolo, la chiave di lettura di alcuni indicatori, che sono emersi a livello generale in questo studio sull'alternanza formativa:

- l'importanza del lavoro vero e proprio, retribuito;
- l'impatto del nuovo assunto con l'organizzazione, la struttura aziendale;
- problematica di *skill-mismatch* e *qualification mismatch*;
- riflessione sulla “terza” missione delle Università;
- risorse da investire in processi di alternanza;
- la standardizzazione di alcuni “format” di alternanza;

Il confronto oggettivo/pratico di quanto emerso nei Capitoli precedenti, è realizzato nel Terzo Capitolo, quello afferente ai casi studio. In particolare vengono proposti tre casi di alternanza Università-Lavoro:

- 1 Esperienza di Laurea in Apprendistato dell'Università degli Studi di Trento, proposta per due cicli a partire dall'anno accademico 2002/2003, riservata agli studenti del Corso di Laurea in Informatica e documentante la prima

forma di utilizzo del contratto di Apprendistato finalizzato al conseguimento di un titolo Accademico, ancor prima dell'emanazione di una normativa nazionale che lo prevedesse;

- 2 Il progetto “Studenti in attività” della Libera Università di Bolzano, attivato e proposto ininterrottamente dall'anno accademico 2003/2004, riservato agli studenti del corso di Laurea in Ingegneria Logistica e della Produzione, rappresentante una sorta di evoluzione dell'utilizzo del contratto di Apprendistato finalizzato al conseguimento della Laurea.
- 3 I “Percorsi di Inserimento Lavorativo” (P.I.L.) dell'Università degli Studi di Ferrara, attivato a partire dall'anno accademico 2001/2002, riservato agli studenti laureandi di tutti i Dipartimenti e caratterizzato da sei mesi formazione (120 ore in aula e 380 ore in stage) e da un anno di esperienza lavorativa remunerata con contratto;

Al termine di tale rassegna viene proposto un quadro di analisi e di interpretazione dei casi stessi, formalizzando gli assunti anticipati nel Capitolo precedente.

L'ultimo Capitolo, il Quarto, è riservato alle conclusioni, che ci fornisce un insieme di implicazioni di *policy making* riconducibili alle Università ed alle Aziende.

L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI “ALTERNANZA” NEL NOSTRO ORDINAMENTO

1.1 Premessa

Le considerazioni che seguono, traggono spunto dall'analisi delle principali tappe che hanno portato nel nostro ordinamento a parlare di “*alternanza scuola-lavoro*” nell'intento di far luce sulle dinamiche di relazione tra i potenziali soggetti coinvolti.

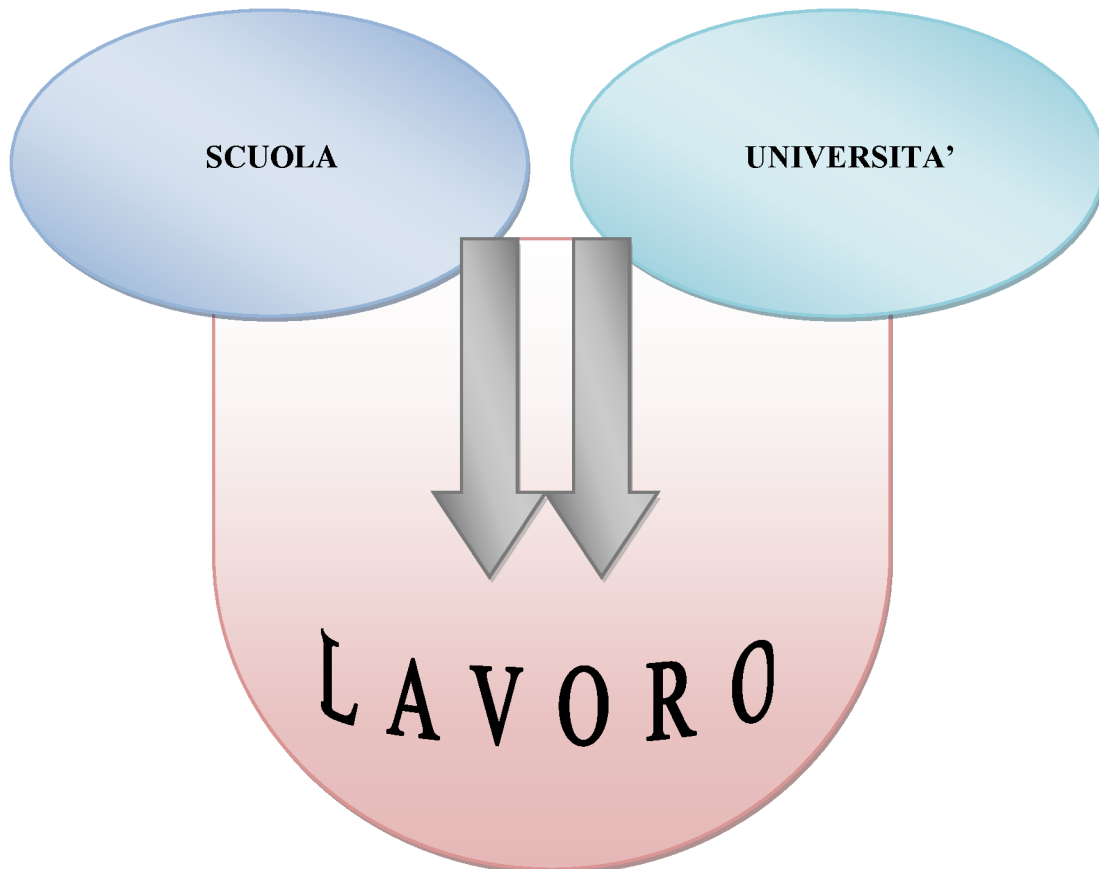
Si è partiti, *in primis*, dagli ambiti di interazione tra le scuole superiori del secondo ciclo e l'occupazione/occupabilità immediatamente successiva al conseguimento del titolo di studio, cercando poi di ampliare il “panorama” dell'esperienza formativa scolastica, valutando come il concetto di alternanza si sia inoltre affermato anche in altre sedi formative, nelle Università.

L'intento di questo studio si concentra nell'esperimento di ripercorrere l'iter di proposta e sviluppo del concetto di “alternanza” nel nostro Paese, verificandone le evidenze nel campo degli studi superiori del secondo ciclo in relazione a quelle della formazione del terzo ciclo, le Università.

In sostanza, perché le scuole superiori e le Università appunto hanno visto maturare l'aspetto dell'alternanza in modi e tempi completamente diversi? Non condividono forse l'obiettivo comune di formare, creare apprendimento e competenze da utilizzare poi nel mondo del lavoro?

Cercheremo di fornire una spiegazione più ampia e possibilmente completa del fenomeno, per meglio capire come si sia arrivati a formulare certe scelte, quali altre strade fossero o potrebbero essere percorribili, sforzandoci di studiare *"(...) i problemi della società nella loro concretezza e completezza, nella loro prospettiva storica e nel loro quadro istituzionale, per arrivare a proposte operative."*¹

Figura 1: il "volto" dell'alternanza.



La Scuola e l'Università appaiono metaforicamente come "occhi" che consentono, da punti di vista distinti, di guardare al comune mondo del lavoro e di sentire e scorgerne i caratteri essenziali per un inserimento armonico e accompagnato.

¹ Fuà G., (1999), *Nota autobiografica*, in Gruppo di Ancona, pp. 497-500.

1.2 L'alternanza scuola - lavoro, le origini

La locuzione "alternanza scuola-lavoro" appare ufficialmente nel nostro ordinamento e nella relativa struttura della formazione con la riforma del sistema scolastico ad opera dell'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Brichetto Arnaboldi in Moratti la quale, con la Legge 28 marzo 2003 n. 53, ha definito le "norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale". In particolare al concetto in esame veniva dedicato un intero articolo (art. 4) con relative note esplicative in calce al provvedimento di legge stesso e circa due anni dopo, con il D.Lgs. 15 aprile 2005 n. 77 si faceva ulteriore chiarezza in merito a "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53", fornendo le relative linee guida².

Tale locuzione, seppur precisa nell'impianto normativo di cui sopra, non era del tutto nuova, soprattutto nel concetto intrinseco che va oltre alle definizioni, oltre alle terminologie, vale a dire nell'azione congiunta del sistema formativo da una parte e del sistema lavorativo dall'altra e dei relativi attori coinvolti.

Infatti in letteratura si può scoprire che già negli anni Settanta se ne parlava³, seppur "antesignamente" con contributi che nascevano "*in un clima di fiducia nel progresso tecnologico secondo lo schema: automazione – liberazione di energie umane – meno lavoro di tipo manuale o < diviso > e possibilità di orario di lavoro fortemente ridotto per tutti – possibilità di redistribuire abbastanza agevolmente il*

² Tuttavia la legge delega menzionata trae ispirazione dagli indirizzi europei derivanti dalle "Strategie di Lisbona" elaborate nel marzo 2000 con l'intento di "diventare entro il 2010 l'economia basata sulla conoscenza, più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale". Si veda in merito Pagliardini V., (2004), *Gli indirizzi Europei sull'alternanza*, in *Annali dell'istruzione*, Le Monnier, Roma.

³ Per un'analisi esaustiva si rimanda alla Ricerca ISFOL (1977), "Apprendistato e Alternanza scuola/lavoro", *Quaderni di formazione*, N. 40, Ricerca ISFOL (1980), "Alternanza scuola/lavoro", *Quaderni di formazione*, N. 66, Ricerca ISFOL (1981), "Alternanza scuola/lavoro", *Quaderni di formazione*, N. 75. ISFOL, acronimo di Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori è un ente di ricerca nazionale, costituito il 15 gennaio 1972, che opera nel campo della formazione, del lavoro e delle politiche sociali.

poco lavoro sgradevole e necessario residuo – possibilità, se tutti (giovani, donne) lavorano, di avere tutti il tempo per studiare”⁴.

Tali contributi documentavano già sperimentazioni condotte oltre quarant'anni fa sul territorio nazionale (e all'estero) e testimoniavano come l'alternanza scuola-lavoro costituisse una valida formula per avvicinare la scuola al lavoro e viceversa.⁵ Certo, erano studi proposti e documentati da Centri di Ricerca attenti alle dinamiche sociali sia in Italia sia all'estero, ma come vedremo, la spinta Istituzionale⁶ ha tardato ad arrivare e si è instaurato un *gap* temporale nei confronti con altre realtà Europee e non.

Infatti già in tali contributi erano apprezzabili le principali esperienze condotte in vari Paesi “CEE”⁷ dove venivano proposte riflessioni e racconti risalenti al 1977 che documentavano come l'alternanza avesse un chiaro impatto a livello di:

- scolarità dell'obbligo, (pre-esperienza lavorativa e esplorazione di possibili scelte professionali);
- ultimi anni dell'obbligo e/o di primi anni della secondaria, (formazione al lavoro e familiarizzazione con lo stesso);
- formazione professionale post-obbligatoria, (conseguimento di capacità lavorative);
- apprendistato (acquisizione di uno “status” ben preciso all'interno dell'organizzazione dell'azienda in cui si presta lavoro);
- educazione permanente (recupero e mantenimento della propria formazione generale).

Questi Paesi venivano presi in esame come eventuali modelli di riferimento da adottare anche in Italia, affermando come fosse necessaria una presa di coscienza

⁴ ISFOL (1980), *op. cit.*, p. 10.

⁵ Si veda al riguardo anche Jallade J.P. (1982), *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), Berlino, in cui si fa cenno alle iniziative CEE (risalenti agli anni 1976 e seguenti) “i giovani e la transizione dalla scuola alla vita attiva”.

⁶ Spinta Istituzionale intesa come azioni ad opera del Legislatore o Autorità competenti in materia. Si richiama all'attenzione in questo senso, la modifica del Titolo V della nostra Costituzione avvenuta nel 2001 che ha attribuito alle Regioni ampie autonomie in materia di Formazione.

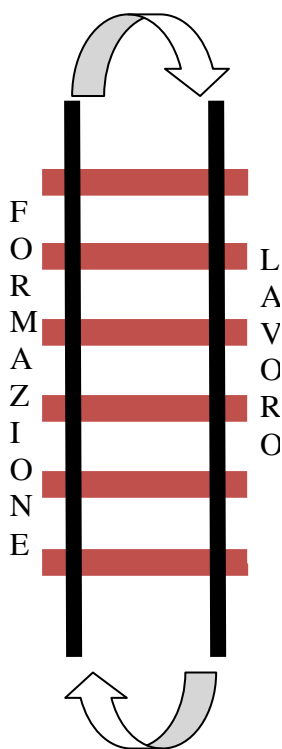
⁷ In particolare Belgio, Danimarca, Francia, Germania Federale, Inghilterra e Scozia, Irlanda, Lussemburgo, Olanda, in ISFOL (1980), *op.cit.*, p. 10.

sulle necessità di riforma della scuola in relazione al fabbisogno di professionalità nelle strutture produttive.

“L’attuale dibattito sulle linee di riforma della formazione professionale può trovare punti di riferimento nelle conoscenze dei sistemi formativi dei paesi dell’area comunitaria. Per quanto riguarda il nostro paese si tratta infatti di elaborare una riforma non solo delle norme ma anche dei contenuti formativi, in relazione ad una scuola di base anch’essa da riformare e dall’evoluzione della professionalità che si viene a determinare nelle strutture produttive...”⁸.

L’auspicio era quello di suggerire una stretta connessione ed integrazione tra il sistema formativo in generale con quello delle strutture produttive (lavorative), affinché potessero viaggiare in parallelo di pari passo ed articolarsi come linee ferrate dello stesso binario e condividere quindi medesimi obiettivi.

Figura 2: Il binario dell’alternanza.



Il fatto che si sia esplicitata una riforma che viene vista in Italia come il vero punto di partenza della strategica questione dell’alternanza, ossia la Legge n. 53 del

⁸ ISFOL (1977), *op. cit.*, p.10.

28 marzo 2003 e successive note interpretative/attuative, dimostra chiaramente la distanza temporale con cui si è affrontato nel nostro Paese il dibattito in questione.

Tuttavia nel corso di quest'analisi, si farà cenno ad alcuni passaggi normativi che si sono attuati e che si sono dimostrati di fondamentale importanza per capire come il concetto di alternanza si sia finora affermato.

Per meglio predisporci ad argomentare il concetto in esame, proseguiamo questa nostra analisi di impianto normativo facendo ulteriori considerazioni in merito a:

- Ambiti di interazione;
 - La Scuola;
 - L'Università;
- Modalità operative;
 - Il tirocinio (o stage);
 - L'apprendistato;

1.3 Ambiti di interazione, la Scuola

In questo breve paragrafo, non si vuole certo dare una definizione "universale" di scuola, non è compito di questo scritto, tuttavia si vuole contestualizzare come viene inteso il termine nella più grande dinamica dell'alternanza in esame.

"In Italia, l'alternanza scuola lavoro è stata introdotta come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo e non come sistema a sé stante (art. 4 legge delega n.53/03). Successivamente, con il Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile del 2005, viene disciplinata quale metodologia didattica del Sistema dell'Istruzione per consentire agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo anche alternando periodi di studio e di lavoro. La finalità prevista è quella di motivarli e orientarli e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro. L'alternanza scuola lavoro si fonda sull'intreccio tra le scelte educative della scuola, i fabbisogni professionali delle imprese del territorio, le personali esigenze formative degli studenti. Il nuovo

ordinamento degli istituti tecnici, professionali e dei licei richiama l'attenzione dei docenti e dei dirigenti sull'alternanza scuola lavoro"⁹.

Ricordiamo, per dovere di cronaca, che con la sperimentazione "Progetto 92", era stata introdotta negli istituti professionali la Terza Area o area professionalizzante la quale, di competenza regionale, permetteva di conseguire un titolo di qualifica professionale specifico, strettamente legato al mondo del lavoro¹⁰.

(...) Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio (D.P.R. 15 marzo 2010, n.88)

(...) I percorsi (...) si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro (D.P.R. 15 marzo 2010, n.87)

*(...) Nell'ambito dei percorsi liceali le istituzioni scolastiche stabiliscono, a partire dal secondo biennio, (...), specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'approfondimento può essere realizzato anche nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro (...) nonché attraverso l'attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio (D.P.R. 15 marzo 2010, n.89)."*¹¹

Il riferimento è esplicito e molto circoscritto, riferendosi ai percorsi di studio del *secondo ciclo* che d'altra parte sono ben definiti dalle ancora più precise

⁹ Si rimanda al Sito web Istituzionale dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, www.indire.it/scuolavoro.

¹⁰ In particolare la Terza Area consisteva in un ulteriore percorso formativo biennale post qualifica, con significative esperienze di stage in azienda, al fine di ottenere capacità tecnico-operative strettamente attinenti ai contesti lavorativi locali. Si veda in merito il C.M. 30 luglio 1991, n. 231, prot. n. 5464, D.M. Pubblica Istruzione 15 aprile 1994.

Ulteriori informazioni al riguardo si possono reperire consultando: Fressura N., (1994), "I sistemi di formazione professionale in Italia", CEDEFOP, Berlino.

¹¹ Questa è la definizione elaborata da INDIRE e reperibile sul sito istituzionale (<http://www.indire.it/scuolavoro/content>). INDIRE è l'acronimo di Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa e rappresenta il più longevo Istituto di Ricerca del Ministero dell'Istruzione (fin dal 1925). L'Istituto, con sede a Firenze, è parte del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole pubbliche e degli enti formativi accreditati dalle Regioni.

indicazioni fornite dall'art. 1 del D.Lgs 17 Ottobre 2005 n. 226 "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'art. 2 della legge 28 marzo 2003 n. 53" che recita:

*"Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione e' costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Assolto l'obbligo di istruzione di cui all'art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, nel secondo ciclo si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76."*¹²

Nel complicato, ma chiaro intreccio normativo, si scopre come le varie norme richiamate abbiano tutte un comune denominatore nella legge 28 marzo 2003 n. 53 (Riforma detta "Moratti") che si dimostra quindi quale punto di partenza nella "ufficialità" della tematica dell'alternanza scuola-lavoro, come si accennava in principio. Questa breve ricognizione in materia legislativa ha fatto però chiarezza sul soggetto che assieme al lavoro completa in questa concezione la logica dell'alternanza. La scuola quindi, intesa seppure con le modifiche che si sono susseguite nel suo ordinamento (si vedano i nuovi Licei, Istituti Tecnici e Professionali¹³), come quell'esperienza di formazione che sta tra la scuola media inferiore ed il lavoro (o eventualmente la formazione "terziaria" come vedremo più avanti).

Per ulteriore chiarezza, riproponiamo qui di seguito un altro passaggio importante per riflettere ulteriormente sull'argomento.

*... "«alternanza», come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro."*¹⁴

"I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite

¹² D.Lgs 17 Ottobre 2005 n. 226, Art. 1.

¹³ In particolare si rimanda al riordino del secondo ciclo, Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112, (nuovi Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali) ad opera della Riforma del Ministro Mariastella Gelmini.

¹⁴ D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, Art. 1 comma 1.

convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.¹⁵”

Si parla appunto di *competenze spendibili nel mercato del lavoro, di apprendimento in situazione lavorativa* e si specifica, ulteriormente, *che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.*

Risiede in questi pochi passi un'altra questione cruciale, quella del significato del termine *lavoro*, ossia come debba intendersi nell'alternanza, con quali regole e se possa essere definito tale allorquando l'esperienza svolta e non costituisca di fatto un rapporto individuale di lavoro.

1.4 Ambiti di interazione, l'Università

Occupiamoci ora di un'altra tipologia di alternanza, quella che si può verificare in età post-diploma, riconducibile appunto ai percorsi di *higher education*¹⁶.

A differenza di quanto visto per la scuola secondaria del secondo ciclo, dove vi è una connessione diretta tra la terminologia "alternanza scuola-lavoro" ed il percorso formativo di riferimento (i percorsi del secondo ciclo appunto) e che trova nella riforma "Moratti" il punto di partenza ufficiale, per i percorsi dell'alta formazione la strada risulta differente, seppur condividendo la stessa matrice Europea.

Tale tematica si inserisce appieno in quella che viene definita "terza missione" dell'università, ossia *"l'insieme delle attività con le quali le università (e*

¹⁵ Art. 1 comma 2 D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77; Si precisa, inoltre, che ai sensi del nuovo disposto di cui alla Legge n. 107 del 13 Luglio 2015 "la Buona Scuola", è istituito a decorrere dall'anno scolastico 2015/2016, il registro nazionale per l'alternanza scuola-lavoro presso le Camere di Commercio, in cui vengono riportati i dati delle imprese e degli enti pubblici e privati che si rendono disponibili a svolgere percorsi di alternanza sia a scopo divulgativo sia a scopo organizzativo.

¹⁶ Includiamo in questa sede tutte le tipologie di Corsi Universitari, Laurea, Laurea Specialistica/Magistrale, Master, Dottorati di Ricerca, tenuti dalle Università.

in forme particolari gli enti di ricerca) entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di insegnamento (nel quale si realizza una interazione con una frazione particolare della società, gli studenti) e di ricerca (nella quale si interagisce prevalentemente con le comunità scientifiche)"¹⁷.

Questa "interazione diretta" produce nuove conoscenze ed è alimentata proprio dai contributi continui delle Università che si rivolgono sempre più al di fuori delle proprie mura. Il contatto con la realtà della società e del tessuto economico-politico diventa un volano di sviluppo che può evolvere oltre alla dimensione locale, contribuendo in modo scientifico alla crescita della conoscenza globale.¹⁸

Tale visione si concretizza ulteriormente dall'incontro del momento formativo con quello lavorativo, in un intreccio tra università, territorio e mondo del lavoro.

Questa attenzione particolare delle università inizia a svilupparsi nei primi anni '90, sotto la spinta dell'Unione Europea, che già nel 1993 con il Libro Bianco di Delors prima e con le "strategie" di Lisbona poi, ha saputo imprimere un punto di svolta determinante in questo nuovo compito¹⁹.

Infatti con il Libro Bianco "*Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*"²⁰, Jacques Delors evidenziava il bisogno di un sistema più integrato tra formazione e mondo del lavoro, affinché i giovani coinvolti in processi formativi fossero meglio preparati ad affrontare l'attività lavorativa. In particolare veniva sollevata la questione della inadeguatezza dei livelli di istruzione e formazione professionale se confrontata con la velocità dei mutamenti tecnologici e la rapidità dei mercati globali. Ed ancora un principio cardine che emergeva era la visione di una formazione che doveva valorizzare il

¹⁷ Definizione di "terza missione" dell'università data dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) in occasione del work-shop del 12/04/2013 tenutosi presso la sede della stessa a Roma.

¹⁸ Cognetti F. (2013), "La third mission dell'università. Lo spazio di soglia tra città e accademia", *Territorio*, Vol. 66.

¹⁹ Alfonsi C.R., Dilorenzo P., (2012), *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia: un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*, Fondazione Crui, Roma.

²⁰ COM (93) 700, 5 dicembre 1993, Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee.

capitale umano per tutta la vita, con la finalità di *"to learn how to learn throughout one's life"*²¹

L'attenzione di questo trattato si rivolgeva quindi in modo esplicito alle università dichiarandone chiaramente i nuovi compiti, le nuove possibilità di azione: *"encourage universities and other higher education institutions to collaborate more intensively with industry and commerce, especially with a view to ensuring the transfer of innovation and technological breakthroughs through continuing training schemes to firms, especially small and medium-sized."*²²

L'interazione con il tessuto produttivo diventa palese ed al contempo strategico per il ruolo che avrebbero potuto avere le università per la crescita dell'Europa.

Si sottolinea, come accennato, un altro aspetto determinante per le nuove politiche formative europee: *"...universities must also be given the resources they need to play their particular role in developing lifelong learning and continuing training..."*²³

Il concetto di *lifelong learning*²⁴, ribadito e ridiscusso nella Conferenza di Lisbona, sarà una questione ricorrente in tutta la trasformazione dell'offerta didattica delle università, anche per l'impatto sociale che ne comporterà.

Creare situazioni vantaggiose a chi si rende protagonista di forme di apprendimento/formazione continui, anche nell'età adulta, rispecchia chiaramente quanto proposto: *"examine ways of introducing tax incentives for firms and individuals to invest in their continuing training as an expression of public policy commitment to the development of life-long learning opportunities for adults"*²⁵.

²¹ Si veda a proposito il citato Libro Bianco alla pag. 120.

²² *Ivi* pag. 133.

²³ *Ivi* pag. 120.

²⁴ Tale concetto si sviluppa negli anni '70 con il rapporto Faure, secondo il quale il *lifelong learning* sarebbe divenuto portante per le future politiche educative. Si veda in merito: Faure E., (1972, *Learning to Be*, Parigi, Unesco).

²⁵ *Ivi* pag. 133.

D'altra parte, si rileva in questi ultimi anni, anche il calo delle immatricolazioni dei giovani studenti, che spingono ulteriormente le università a ricercare nuovi percorsi di offerta formativa. Gli iscritti per la prima volta nell'anno accademico 2011/2012 sono stati circa il 3,3% in meno rispetto l'anno precedente, a conferma del trend negativo iniziato nell'a.a. 2004/2005 che segnava un livello di nuove iscrizioni inferiore a quello che si registrata alla fine degli anni Novanta.(fonte Annuario statistico italiano 2013).

Tali idee di Delors trovarono poi seguito nel successivo Libro Bianco *"Insegnare e apprendere, Verso la società conoscitiva"*²⁶ che ribadì il concetto portante *"debbono essere rafforzate le politiche di formazione e di apprendistato, in particolare la formazione continua, in quanto elementi fondamentali per il miglioramento dell'occupazione e della competitività"*. Anche qui emergono i punti di forza del miglioramento della cultura generale della società, dello sviluppo dell'occupazione e della formazione nell'arco di tutta la vita come valori strategici per la crescita della società stessa.

Queste principali novità iniziarono ben presto a farsi sentire anche nel nostro Paese che nutrì la necessità di adeguare il proprio sistema universitario a quello del resto dell'Europa, predisponendo opportuni gruppi di studio ministeriali al riguardo.²⁷

Si arrivò pertanto alle novità che modificarono l'impianto dell'ordinamento degli studi universitari in Italia, con due importanti riforme: il Decreto Ministeriale n. 509/99²⁸ e il successivo Decreto Ministeriale n. 270/04²⁹.

Ai fini del nostro studio risulta fondamentale qui citare l'articolo 11 del D.M. 509/99 che al comma 3 recita: *"Ogni ordinamento didattico determina:*

a) le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza;

b) il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula;(...)

Specificando al successivo comma 4: *"Le determinazioni di cui al comma 3, lettere a) e b), sono assunte dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni."*

²⁶ Presentato nel 1995 su iniziativa di Édith Cresson commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, Pádraig Flynn commissario per l'occupazione e gli affari sociali e Martin Bangemann commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione.

²⁷ Si ricorda in merito il gruppo di lavoro ministeriale nominato il 29 ottobre 1996 che ha steso il proprio rapporto conclusivo il 23 ottobre 1997, con proposte in merito a "autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario". Al gruppo di lavoro, coordinato dal Prof. Guido Martinotti dell'Università di Milano, partecipò anche la Professoressa Laura Balbo in rappresentanza dell'Università di Ferrara.

²⁸ Decreto 3 novembre 1999, n. 509, "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei".

²⁹ Decreto 22 ottobre 2004, n. 270, "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509".

Il contatto tra università e tessuto produttivo prende forma come un rapporto integrato che tiene conto delle "necessità" formative territoriali. Questa particolare sinergia verrà ampliata ulteriormente dal D.M. 270/04 il quale, sempre all'articolo 11 comma 3 enuncia: " *Ogni ordinamento didattico determina:*

a) le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza;

b) il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula;

c) i crediti assegnati a ciascuna attività formativa e a ciascun ambito, riferendoli per quanto riguarda quelle previste nelle lettere a) e b), dell'articolo 10, comma 1, ad uno o più settori scientifico-disciplinari nel loro complesso;

d) le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo di studio.

4. Le determinazioni di cui al comma 3, sono assunte dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali."

Non solo una collaborazione diretta in fase di pianificazione del percorso di studio, ma anche una partecipazione esplicita negli aspetti puramente gestionali dello stesso. Inoltre diventa palese lo stretto collegamento in merito alle esigenze del mercato del lavoro e delle proprie necessità formative.

Come possiamo notare non si parla espressamente di configurazioni di alternanza "studio-lavoro", ma le forme di cooperazione sopra richiamate ne costituiscono un ingrediente essenziale. Infatti il concetto di alternanza è per quanto riguarda l'università "oscurato" dalla disciplina dei tirocini formativi e rappresenta una potenzialità non ancora espressamente sfruttata dagli Atenei.

Cerchiamo dunque di fare ulteriormente luce sull'argomento. I sopracitati Decreti Ministeriali di riforma hanno introdotto attività formative " *volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i*

tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142".³⁰³¹

I riferimenti ai tirocini formativi richiamati erano dunque già stati disciplinati con apposito decreto del Ministero del Lavoro (n.142/1998), intitolato appunto "Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, su tirocini formativi e di orientamento". Si tratta di un disposto legislativo detto anche "pacchetto Treu" del quale faremo ulteriore cenno tra alcuni paragrafi, quando sarà trattato il tema dell'apprendistato come modalità operativa di realizzazione dell'alternanza.

Procediamo con ordine cronologico nella nostra analisi per meglio comprenderne le dinamiche di ragionamento.

Il citato articolo 18 anticipava tuttavia il senso di alternanza tra momenti di studio e momenti di lavoro, senza differenziazione dei soggetti coinvolti, sia promotori sia utilizzatori. Infatti, leggendone i tratti salienti, veniva riportato: "*Al fine di realizzare momenti di <<alternanza tra studio e lavoro>> e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stages (...)sono emanate, entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, disposizioni nel rispetto dei seguenti principi e criteri generali:*

- a) *possibilità di promozione delle iniziative (...) da parte di soggetti pubblici o a partecipazione pubblica e di soggetti privati non aventi scopo di lucro, in possesso degli specifici requisiti preventivamente determinati in funzione di idonee garanzie all'espletamento delle iniziative medesime e in particolare: agenzie regionali per l'impiego e uffici periferici del Ministero del lavoro e della previdenza sociale; università; provveditorati agli studi; istituzioni scolastiche statali e istituzioni scolastiche non statali che rilascino titoli di studio con valore legale; centri pubblici di formazione e/o orientamento (...)*".

Le università erano già investite di un potenziale compito attivo nella questione dell'alternanza attraverso la proposta nel proprio piano degli studi di iniziative di tirocinio/stages. Il successivo disposto legislativo di regolamento (D.M.

³⁰ Articolo 10 Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi, comma 1f, DM 509/99.

³¹ Articolo 10 Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi, comma 5d, DM 270/04.

142/98), ancora più precisamente stabiliva che *“Al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, sono promossi tirocini formativi e di orientamento a favore di soggetti che abbiano già assolto l'obbligo scolastico (...)”*.³²

Il tirocinio formativo diventa una modalità in cui viene promossa l'alternanza e il successivo articolo 2 dello stesso Decreto stabilisce che tra i soggetti promotori dello stesso figurano anche le università e gli istituti di istruzione universitaria statali e non statali abilitati al rilascio di titoli accademici.

La strada dell'alternanza “studio-lavoro” praticata all'università era dunque tracciata da tempo, seppur derivante da una rete di normative e indicazioni sia nazionali sia comunitarie. Proviamo a completare tuttavia il nostro ragionamento con ulteriori contributi.

Un altro momento importante nella trasformazione del sistema universitario italiano è stato l'adesione a quel percorso di cambiamento iniziato anni fa con il “Processo di Bologna” del 19 giugno 1999 nel quale i Ministri dell'Istruzione pubblica dei 29 Paesi europei intervenuti al convegno³³, nella stessa città Emiliana, convennero sull'importanza di creare un *“European Higher Education Area, EHEA”*, quale *“strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente”*.³⁴ Tale incontro, approfondimento ulteriore di una dichiarazione precedente rilasciata un anno prima presso l'Università Sorbona di Parigi, ha segnato il cammino verso un'Europa intesa come una *società della conoscenza*.³⁵

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000³⁶ aveva come obiettivo proprio quello di concordare una strategia comune per l'Unione Europea al fine di *“sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di*

³² Articolo 1 D.M. (Decreto Ministeriale) 142/98.

³³ Intervenero i Ministri competenti di: Austria, Belgio, Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Inghilterra, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera.

³⁴ Dichiarazione di Bologna (1999), 18 – 19 giugno, Bologna.

³⁵ Tale obiettivo era previsto per l'anno 2010 e a monitoraggio di ciò erano e sono tuttora previsti incontri ogni due anni in cui si analizzano i risultati raggiunti e si formulano proposte per il periodo successivo.

³⁶ Tale Consiglio Europeo, tenutosi in sessione straordinaria a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 viene anche definito “Strategie di Lisbona”.

un'economia basata sulla conoscenza" e di diventare nel decennio successivo "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

D'altra parte la Magna Charta Universitatum del 1988 sanciva proprio l'impegno delle Università nel contribuire con il proprio operato in interazione con *"una società che si trasforma e si apre a dimensioni internazionali"*³⁷ riferendosi all'evolversi delle esigenze e dei bisogni della stessa e della conoscenza. Ed ancora, in questo senso, *"insitutions of higher learning have been in a constant state of change, a process of evolution caused by the often equivocal nature of their relationship with the wider world"*³⁸. L'Università stessa, dunque, si autodefiniva come un processo di evoluzione e cambiamento continui, in stretto rapporto con la società mondiale.

Passando attraverso altri appuntamenti importanti a livello Europeo per la tematica in esame, come il Consiglio di Stoccolma del 2001, il successivo di Barcellona del 2002, la Dichiarazione di Copenaghen sempre del 2002 nei quali si ribadirono in ambito europeo le già richiamate "strategie di Lisbona", si arrivò ad una tappa fondamentale con la Comunicazione della Commissione Europea n. 58 del 2003 "Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza". In tale Comunicazione è ben chiaro l'intreccio strategico e potenziale tra università e i settori produttivi: *"La presente comunicazione si propone di dare il via a un dibattito sul ruolo delle università in seno alla società e all'economia della conoscenza in Europa e sulle condizioni a cui esse potranno svolgere efficacemente il proprio ruolo. La società della conoscenza dipende, per la sua crescita, dalla produzione di sapere di tipo nuovo, dalla sua trasmissione mediante l'istruzione e la formazione, dalla sua divulgazione tramite le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e dal suo uso nei nuovi processi industriali e nei servizi. Le università sono luoghi unici in quanto partecipano al nucleo stesso di tutti questi processi, grazie al loro ruolo centrale in tre settori: ricerca e sfruttamento dei risultati della stessa grazie*

³⁷ Magna Charta Universitatum (1988), 18 settembre, Bologna.

³⁸ Lay S., (2004), *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*, Bononia University Press, Bologna.

alla cooperazione industriale e alle aziende spin-off; istruzione e formazione, in particolare formazione dei ricercatori; sviluppo regionale e locale, cui possono contribuire in modo significativo"³⁹.

Le università sono appunto luoghi unici, che possono vantare collegamenti diretti e privilegiati con il tessuto produttivo che parte *in primis* proprio dalla formazione degli attori che saranno poi coinvolti nei vari processi.

L'attenzione dell'Unione Europea si esplicita ancor più con la successiva Comunicazione n. 152 del 2005 "Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona"⁴⁰. In tale nota viene ribadito come le università siano essenziali nei settori in cui si fonda la "conoscenza" ossia l'istruzione, la ricerca e l'innovazione e più in particolare, guardando alla sinergia con il mondo del lavoro: *"Le università europee devono inoltre divenire dei partner più attraenti per l'industria. Partnership stabili sono una condizione imprescindibile per gli scambi strutturati di personale e per l'elaborazione di piani di studio adeguati alla necessità dell'industria di disporre di laureati e ricercatori ben formati. Ma lo sviluppo di corsi formazione/riqualificazione interessanti dal punto di vista del settore economico richiederà anni di investimenti prima che diventino proficui, soprattutto se le sovvenzioni pubbliche verranno proporzionalmente ridotte. Ciò significa che lo sviluppo di partnership stabili con l'industria potrebbe dipendere (almeno all'inizio) dalla possibilità di agevolazioni fiscali"*⁴¹.

La vicinanza tra università e impresa viene sottolineata come una "condizione imprescindibile" ed addirittura si auspica una collaborazione *ex-ante*, che si manifesti fin dalla pianificazione dei piani di studio affinché risultino più rispondenti alle necessità del tessuto industriale.

Il concetto di alternanza è implicito a questa condizione di collaborazione e lo dimostra il tenore della citata Comunicazione ancorché *"La Commissione esorta tutti gli Stati membri a fare il necessario perché il loro quadro regolamentare*

³⁹ Comunicazione della Commissione Europea n. 58 del 5 Febbraio 2003 "Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza".

⁴⁰ Comunicazione della Commissione Europea n. 152 del 20 Aprile 2005 "Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona".

⁴¹ *Ivi*, p 10.

autorizzi ed incoraggi i dirigenti universitari ad intraprendere vere riforme ed a perseguire priorità strategiche".

Concludiamo questa documentazione citando anche la Comunicazione n. 158/2009⁴² che richiama e sottolinea la necessità di sviluppare il dialogo tra università ed imprese anche per fronteggiare un periodo particolare di crisi economica come quello attuale (ancora), auspicando nella realizzazione di uno studio che consenta di individuare un inventario di "buone pratiche" di cooperazione tra le stesse. *"Le università, visto il loro triplice ruolo di fornitrici dei massimi livelli d'istruzione, di ricerca avanzata e di innovazione di avanguardia, rappresentano il vertice del triangolo della conoscenza in Europa, candidandosi così a guidare l'Europa verso l'ambizioso traguardo di diventare l'economia e la società basata sulla conoscenza più avanzata al mondo.(...) oggi è però altrettanto evidente la necessità di riformare le università perché possano sfruttare al massimo le proprie potenzialità (...). La Commissione ha inoltre proposto di fare della modernizzazione delle università uno dei temi prioritari nel nuovo quadro di cooperazione politica in materia d'istruzione e di formazione nell'ambito della strategia di Lisbona.(...) La comunicazione suggerisce che le imprese potrebbero aiutare le università a rimodellare i curricula e le strutture di gestione nonché contribuire al loro finanziamento."*

La strada dell'alternanza è quindi tracciata anche all'università la quale dovrà, nel rispetto degli inviti manifestati anche in ambito Europeo, adeguarsi a nuovi livelli di standard operativi che ne permettano la realizzazione ed il monitoraggio delle stesse esperienze raggiunte.

⁴² Comunicazione della Commissione Europea n. 158 del 04 Aprile 2009 "Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese".

1.5 Modalità operative, il Tirocinio

Il tirocinio (formativo) o *stage*⁴³ è una modalità operativa volta a favorire l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.

Regolamentato dalla nostra Legislazione con il già richiamato pacchetto Treu⁴⁴ che ha attuato gli accordi tra Governo e Parti sociali ("Patto per il Lavoro" del 24 Settembre 1996) è un contratto che, pur non prevedendo l'instaurazione di un rapporto di lavoro, può agevolare le scelte professionali dei giovani alla prima esperienza lavorative e la conoscenza di potenziali collaboratori da parte delle aziende. Nella logica dell'alternanza il tirocinio rappresenta un collegamento tra i processi scolastici - formativi e il mondo delle imprese, che prevede sia lezioni in classe sia attività pratiche di lavoro, in una situazione reale e non fittizia, in cui la responsabilità formativa è condivisa dalla scuola (università) e dall'impresa secondo una metodologia comune.

*“Al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stages a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico ai sensi della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica”(...)*⁴⁵

La realizzazione di un tirocinio necessita di una convenzione tra un soggetto promotore ed un soggetto ospitante e, più in particolare, per quanto riguarda il nostro studio possiamo prefigurare quale:

- soggetto promotore: università, scuole superiori (2° ciclo), ente formativo che promuove la realizzazione del tirocinio;

⁴³ Nonostante siano reperibili varie definizioni e distinzioni, si opta in questa sede di considerare i due termini tirocinio e stage come sinonimi, seguendo sia i contributi de ISFOL - FSE (1999), *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi — Guida alla progettazione*, Roma, dicembre 1999 sia le indicazioni della Redazione Consulenza Linguistica, Accademia della Crusca, a cura di S. Cresti (2012), www.accademiadellacrusca.it.

⁴⁴ L. 196 del 24 Giugno 1997, art. 18 e regolamento attuativo emanato con il D.M. n. 142 del 25 Marzo 1998.

⁴⁵ *Ibidem*.

- soggetto ospitante: azienda (sia privata, sia pubblica), studio professionale o ente che ospitano il tirocinante durante l'esperienza;

Il soggetto promotore del tirocinio procede con la nomina di un referente o tutor per la stesura del progetto formativo e il monitoraggio delle attività così come il soggetto ospitante, il quale, nomina un tutor per favorire l'inserimento del tirocinante e predispone la documentazione relativa all'apprendimento. I due tutor collaborano per definire le condizioni organizzative e didattiche, per monitorare lo stato di avanzamento del percorso formativo e per garantire l'attestazione dell'attività svolta.

Ulteriori e significative fonti normative in materia di tirocini formativi e di orientamento sono rappresentate dal D.L. 138/2011, convertito con modifiche dalla L. 148/2011. In tali disposti sono apprezzabili novità riferibili ai tirocini legati a percorsi di transizione dalla scuola o dall'università al lavoro, in pratica quelli consistenti in percorsi di accompagnamento dei giovani diplomati o laureati finalizzati ad agevolare le scelte professionali mediante una formazione in ambiente produttivo ed una conoscenza diretta del mondo del lavoro.⁴⁶ Tali tirocini formativi, detti "non curricolari" devono avere tuttavia una durata non superiore ai sei mesi (proroghe comprese) e devono essere realizzati a favore di neodiplomati o neolaureati entro dodici mesi dal conseguimento del relativo titolo di studio.⁴⁷

In materia di tirocini sono state poi elaborate le "linee guida" dalla Conferenza Stato Regioni e Province autonome (24 Gennaio 2013), con l'intento di stabilire standard minimi che potessero essere uniformi su tutto il territorio nazionale ed anche evitarne un uso distorto ed illegittimo.⁴⁸

⁴⁶ Rausei P., (2011), *La riforma dei tirocini fra vincoli e tutele*, in "Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini", Giuffrè Editore, Milano.

⁴⁷ Tuttavia la Corte Costituzionale, con sentenza n. 287/2012 ha giudicato illegittime tali disposizioni (art 11 D.L. 138/2011) in quanto in contrasto con le normative regionale (competente in materia di tirocini). Rimane perciò di riferimento il già citato pacchetto "Treu", L. 196/97 art. 18 e successivo regolamento di attuazione D.M. n. 142/98. Per una più esauriente ricostruzione di carattere normativo si veda anche Tiraboschi M., *Problemi e prospettive nella disciplina giuridica dei tirocini formativi e di orientamento*, in *Diritto Relazioni Industriali*, 2001, n. 1.

⁴⁸ Ad esempio il riconoscimento di un compenso minimo al tirocinante e relative sanzioni in caso di assenza.

Alla luce delle normative richiamate⁴⁹ possiamo citare due grandi macrofamiglie di tirocini:

1. tirocini formativi e di orientamento curricolari, realizzati all'interno di un corso di istruzione o formazione con la propria finalità di ultimare ed affinare il percorso di studio (scuola, università, centri di formazione professionale...) in modalità di alternanza;
2. tirocini formativi e di orientamento non curricolari (già menzionati appena sopra) che consistono appunto in percorsi di accompagnamento di giovani, "freschi" di titolo di studio, dall'esperienza scolastico/universitaria a quella lavorativa, che dovrebbero guidare la transizione al lavoro;

In questa seconda tipologia, possiamo poi distinguere ulteriormente:

- a. tirocini formativi e di orientamento per lavoratori svantaggiati, promossi a favore di particolari categorie disagiate (soggetti in trattamento psichiatrico, tossicodipendenti, alcolisti, condannati ammessi a misure alternative di detenzione);
- b. tirocini di reinserimento o inserimento al lavoro, cioè quelli svolti a favore dei disoccupati, compresi i lavoratori in mobilità, e degli inoccupati;
- c. tirocini di integrazione non comunitaria, promossi a favore degli immigrati (extra U.E.) nell'ambito dei decreti flussi (previsti dal Testo Unico sull'Immigrazione);
- d. tirocini di praticantato, richiesti dagli ordini professionali, che restano disciplinati da normative di settore.

Lo strumento del tirocinio può quindi rendersi utile a contribuire ad affinare il processo di apprendimento e di formazione dello studente in una logica di alternanza studio lavoro. In particolare, quelli definiti curricolari, hanno proprio questo compito e rientrano sempre più nei piani di studio delle università e degli istituti scolastici e rappresentano un primo sguardo al mondo del lavoro.

⁴⁹ Ricordando anche la Circolare n. 24 del 12 settembre 2011 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ed i precedenti riferimenti bibliografici.

1.6 Modalità operative, l'Apprendistato, contesto

Con il contratto di apprendistato si entra in un'altra dimensione rispetto a quanto detto per i tirocini, ossia si entra in un regime di contratto di lavoro vero e proprio. Cercheremo dunque di contestualizzarlo nella tematica in esame e di valutarne la prospettiva applicativa ragionando sulle caratteristiche che assume se correlato al concetto di alternanza.

*"...il rapporto di lavoro è costituito essenzialmente dalle due obbligazioni reciproche della prestazione di lavoro e della retribuzione, nonché dalle situazioni soggettive (...) strumentali alla loro attuazione. In relazione a tale struttura complessa del rapporto va sottolineato come, al suo interno, l'esecuzione del contratto e la concreta attuazione delle obbligazioni che ne scaturiscono, di solito non è demandata all'autonomia negoziale dei contraenti, poiché la legge si preoccupa di imporre direttamente o indirettamente, attraverso il rinvio alle norme dei contratti collettivi, tutta una serie di precise limitazioni al contenuto del contratto e, ancor più, ai comportamenti delle parti nella esecuzione dello stesso."*⁵⁰

Secondo tale definizione, il rapporto di lavoro si concretizza in una sorta di scambio di funzioni reciproche tra il lavoratore ed il datore di lavoro, rispettivamente la prestazione di lavoro e la corrispondenza di una remunerazione. Il contratto (individuale) di lavoro rappresenta dunque l'atto costitutivo del rapporto di lavoro che tuttavia deve essere conforme alle norme collettive nazionali applicate nel determinato settore di riferimento.

Senza soffermarci ulteriormente sulle caratteristiche e gli elementi del contratto di lavoro facciamo un'altra breve considerazione sulla definizione dei ruoli ossia del lavoratore da una parte e del datore di lavoro dall'altra.

*"E' prestatore di lavoro subordinato chi si obbliga mediante retribuzione a collaborare nell'impresa, prestando il proprio lavoro intellettuale o manuale alle dipendenze e sotto la direzione dell'imprenditore."*⁵¹

Anche nella formulazione della fonte Codice Civile è ben esplicitata la relazione tra retribuzione, pagata dal datore di lavoro e la prestazione lavorativa ad

⁵⁰ Ghera E. (2003), *Diritto del Lavoro Il rapporto di lavoro*, Cacucci Editore, Bari, (p. 53).

⁵¹ Articolo 2094 Codice Civile, Prestatore di lavoro subordinato.

opera del lavoratore.⁵² Se volessimo poi approfondire la nostra analisi, ci aiuta ulteriormente la definizione di imprenditore ai sensi dell'Articolo 2082.⁵³

In queste poche righe emerge chiaramente che nell'attività lavorativa è d'obbligo la retribuzione, quale corrispettivo del datore di lavoro al lavoratore. Vi è quindi nel concetto di lavoro una componente imprescindibile che lo rende tale, che lo differenzia sostanzialmente da ogni altro tipo di esperienza, anche formativa come ad esempio il tirocinio, esaminato nel paragrafo precedente.

La condizione del lavoratore è quindi diversa da quella dello stagista o del tirocinante, è un membro dell'organizzazione come gli altri lavoratori, è inserito nell'organigramma con precise mansioni e naturalmente ai sensi delle vigenti norme in materia di lavoro, è titolare di diritti e doveri nell'ambito del suo "status".

1.6.1 Modalità operative, l'Apprendistato

L'apprendistato rappresenta la forma contrattuale che coniuga l'esperienza formativa (anche la scuola e come vedremo altri livelli formativi) con l'esperienza lavorativa. E' la forma ideale, appunto, perché da la possibilità a chi riveste ancora uno "status" di studente, di partecipare a pieno titolo ad un'attività lavorativa perfettamente integrata con la logica formativa. Questo contratto presente anche in altri Paesi europei e non permette, secondo precise disposizioni, la formazione professionale dell'apprendista all'interno del rapporto di lavoro.

⁵² In questa trattazione facciamo riferimento solo alla tipologia di lavoratore subordinato, che più si adatta al concetto di alternanza, tralasciando quella del lavoratore autonomo.

⁵³ Articolo 2082 Codice Civile, Imprenditore, "E' imprenditore chi esercita professionalmente una attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o di servizi." In tale definizione emerge come l'attività economica debba essere "organizzata", cioè attuata attraverso l'organizzazione dei fattori della produzione lavoro e/o capitale. In questo senso chiarisce ogni dubbio di interpretazione la Sentenza della Cassazione civile, sez. Lavoro del 1994 numero 5766 (14/06/1994) che recita "...In presenza degli altri requisiti fissati dall'art. 2082 c.c., ha carattere imprenditoriale l'attività economica, organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o di servizi ed esercitata in via esclusiva o prevalente, che sia ricollegabile ad un dato obiettivo inerente all'attitudine a conseguire la remunerazione dei fattori produttivi, rimanendo giuridicamente irrilevante lo scopo di lucro, che riguarda il movente soggettivo che induce l'imprenditore ad esercitare la sua attività; deve essere, invece, escluso il suddetto carattere imprenditoriale dell'attività nel caso in cui essa sia svolta in modo del tutto gratuito, dato che non può essere considerata imprenditoriale l'erogazione gratuita dei beni o servizi prodotti..." Anche qui si richiama l'attenzione al concetto di remunerazione dei fattori produttivi (lavoro e/o capitale) e che l'attività non debba essere intesa come svolta a titolo gratuito.

Seguendo la metodologia d'analisi utilizzata nei paragrafi precedenti, nella presentazione di queste argomentazioni, possiamo notare che nell'articolazione della fonte normativa di riferimento⁵⁴, all'articolo 2 comma 1 lettera - g - il testo cita:

"(...) dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato (...)".

Il riferimento alla forma contrattuale dell'apprendistato è netta, riconoscendolo come modalità di conseguimento della qualifica, anche per studenti di fatto minorenni. Infatti come vedremo tra poco nel nuovo Testo Unico dell'apprendistato è prevista questa particolare casistica che è la risultanza di varie elaborazioni della normativa in merito al contratto di apprendistato presente nel nostro ordinamento fin dal lontano 1955.⁵⁵

Inoltre tale tipologia contrattuale può essere utilizzata anche per assolvere l'obbligo formativo.

"Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito,(...), l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- a) nel sistema di istruzione scolastica;*
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;*
- c) nell'esercizio dell'apprendistato⁵⁶."*

I due percorsi, scuola e lavoro si uniscono in un unico nuovo percorso che tenta di cogliere e soddisfare gli obiettivi di entrambi. Due momenti che diventano uno solo e che trovano nell'apprendistato il mezzo che permette tutto ciò.

⁵⁴ Legge 28 marzo 2003, n. 53

⁵⁵ Legge 19 gennaio 1955, n. 25

Sulla diffusione e sulle potenzialità di questo istituto nei primi anni '90 si rimanda a Ribolzi L., Papa M., Restelli S., Scarnera A., (1990), *"La formazioni professionale continua in Italia"*, CEDEFOP, Berlino.

⁵⁶ Legge 17 maggio 1999, n. 144 *"Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l' INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali"*, articolo 68 comma 1. Il rimando a tale testo normativo è citato tra le note in calce alla legge riferimento per l'alternanza scuola-lavoro ossia la ormai più volte richiamata Legge 28 marzo 2003, n. 53.

Sono altresì chiari gli intenti del Legislatore a promuovere una crescita a tutto tondo delle nuove generazioni, più istruiti e più formati anche per mezzo di altre vie, l'apprendistato appunto.

(...) Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro.⁵⁷

Qui l'integrazione tra scuola e lavoro diventa evidente tramite il riconoscimento di crediti formativi che possono essere utilizzati per il passaggio tra percorsi di istruzione scolastica, formazione professionale regionale e percorsi in apprendistato.

(...) il Ministro del lavoro e della previdenza sociale con proprio decreto destina (...) una quota fino a lire 200 miliardi, per l'anno 1999, per le attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato anche se svolte oltre il compimento del diciottesimo anno di età, secondo le modalità di cui all'art. 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196.(...). Le predette risorse possono essere altresì destinate al sostegno ed alla valorizzazione di progetti sperimentali in atto, di formazione per l'apprendistato⁵⁸(...).

Il concetto di alternanza scuola-lavoro viene ulteriormente rafforzato quale aspetto mediano tra gli adempimenti in capo al Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca e al Ministero del Lavoro, in un intreccio di competenze che tentano di suggerire ancora una volta le preziose potenzialità dell'apprendistato. Viene fatto riferimento appunto alla legge n. 196/1997, il già richiamato "pacchetto Treu"⁵⁹ che modificando la citata norma del 1955 amplia le possibilità di utilizzo del contratto di apprendistato e ne valorizza ulteriormente le potenzialità. In questo impianto normativo il contratto di apprendistato è riservato ai giovani di età non inferiore a sedici anni e non superiore ai ventiquattro⁶⁰ e viene inteso come uno strumento formativo strettamente correlato con il sistema scolastico.

⁵⁷ *Ivi* articolo 68 comma 2.

⁵⁸ *Ivi* articolo 68 comma 5.

⁵⁹ Tiziano Treu, allora Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale.

⁶⁰ Età elevata a 26 anni nelle aree di cui agli obiettivi n. 1 e 2 del regolamento CEE n. 2081/93. Tali limiti sono elevati di 2 anni in caso di apprendisti portatori di *handicap*.

Un ulteriore passo in avanti si farà nel 2003 quando ai sensi della legge Biagi⁶¹ sarà emanato il Decreto Legislativo 10 settembre 2003 n. 276 che definirà tre tipologie di apprendistato:

- Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione;
- Apprendistato professionalizzante;
- Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta specializzazione;

Tali disposizioni rimarranno in vigore fino alla pubblicazione del nuovo Testo Unico (T.U.) in materia di apprendistato avvenuto successivamente all'approvazione del Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011⁶². Il raggruppamento della disciplina dell'apprendistato in un T.U. si è reso necessario per consentire un'armonizzazione della stessa anche alla luce della modifica dell'articolo 117 della Costituzione che aveva apportato modifiche nelle attribuzioni delle competenze in materia di formazione tra Stato e Regioni.⁶³

D'altra parte, la Legge 24 dicembre 2007 n. 247⁶⁴ dava ampia delega al Governo di riordinare la normativa (tra le altre) in merito di apprendistato e di impegnarsi, più in particolare a:

(...) a) incrementare i livelli di occupazione stabile;

b) migliorare, in particolare, il tasso di occupazione stabile delle donne, dei giovani e delle persone ultracinquantenni, con riferimento, nell'ambito della Strategia di Lisbona, ai benchmark europei in materia di occupazione, formazione e istruzione, così come stabiliti nei documenti della Commissione europea e del Consiglio europeo; (...)

(...) c) individuazione di standard nazionali di qualità della formazione in materia di profili professionali e percorsi formativi, certificazione delle competenze,

⁶¹ Legge 14 febbraio 2003, n. 30 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro".

⁶² D.Lgs. n. 167/2011. A partire dal 25 aprile 2012 si devono seguire le disposizioni di cui al D. Lgs citato che ha sancito l'entrata in vigore del Testo Unico sull'apprendistato dopo un periodo transitorio di 6 mesi per consentire alle Regioni di adeguarsi alle nuove disposizioni.

⁶³ In merito si ricorda che la Corte Costituzionale si è dovuta più volte esprimere per redimere conflitti di competenza tra Stato e Regioni in materia di formazione.

⁶⁴ L. 24 Dicembre 2007, n. 247 "Norme di attuazione del Protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale", si vedano in particolare gli articoli 30, 31, 32, 33.

validazione dei progetti formativi individuali e riconoscimento delle capacità formative delle imprese, anche al fine di agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti mediante l'individuazione di requisiti minimi per l'erogazione della formazione formale;

d) con riferimento all'apprendistato professionalizzante, individuare meccanismi in grado di garantire la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni e l'attuazione uniforme e immediata su tutto il territorio nazionale della relativa disciplina;

e) adottare misure volte ad assicurare il corretto utilizzo dei contratti di apprendistato.(...)

L'attenzione rivolta dal Legislatore verso questo strumento contrattuale si dimostra molto accorta, almeno nell'intenzionalità, alle problematiche di disoccupazione, di equilibrio sociale, di qualità e potenzialità della formazione, qualificazione e monitoraggio della contrattazione, fornendo anche una logica di ragionamento di più ampio respiro e di confronto Europeo.

Secondo la normativa ora vigente viene affermato all'articolo uno del richiamato T.U. che lo stesso "*è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani*" e nel successivo articolo due, ne vengono ridefinite tre tipologie:

- Contratto di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, (anche per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione) riservato ai soggetti che abbiano compiuto quindici anni e fino al compimento del venticinquesimo anno;
- Contratto di apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, riservato ai soggetti di età compresa tra i diciotto ed i ventinove anni, (per gli apprendisti in possesso di qualifica professionale, questa tipologia di contratto può essere stipulata a partire dai diciassette anni di età);
- Contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca (finalizzato al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore, di titoli universitari e della alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, di titoli di specializzazione tecnica superiore, diplomi di specializzazione di istituti tecnici superiori, nonché all'assolvimento di praticantato per professioni o

per esperienze professionali) riservato ai soggetti di età compresa tra i diciotto ed i ventinove anni, (anche in questo caso, per gli apprendisti in possesso di qualifica professionale, questa tipologia di contratto può essere stipulata a partire dal diciassettesimo anno di età);

Tale contratto permette al datore di lavoro di inquadrare l'apprendista fino a due livelli inferiori rispetto alla qualifica che si otterrebbe alla fine del contratto e l'opportunità di beneficiare di incentivi previdenziali e contributivi specifici previsti dalla normativa.

La formazione professionale dell'apprendista è obbligatoria⁶⁵ ed è monitorata all'interno dell'azienda dal tutor aziendale, lavoratore esperto che ha lo scopo di facilitarne sia lo sviluppo formativo sia l'inserimento lavorativo.⁶⁶

Il percorso formativo dell'apprendista è definito dal Piano Formativo Individuale – PFI, che deve sempre accompagnare il contratto di apprendistato. Tale documento descrive quindi gli obiettivi formativi dell'apprendista in riferimento al suo profilo professionale e alle modalità di erogazione della formazione. Rientra in tale formazione, dunque, sia quella di responsabilità diretta dell'azienda, sia quella che è invece demandata alle Regioni (nel caso di apprendistato professionalizzante), a scuole o università (nel caso dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale o di alta formazione).⁶⁷

Ulteriori affinamenti alla normativa in tema di apprendistato si sono avuti con la Legge n. 92 del 2012⁶⁸ che ha apportato nuove modifiche in termini di regime di durata, di numero complessivo degli apprendisti e di conferma in servizio degli stessi⁶⁹ e con il D.L. 20 marzo 2014, n. 34, convertito, con modifiche, in L. 16 maggio 2014, n. 78⁷⁰. Più in particolare, tali recenti disposizioni oltre ad apportare

⁶⁵ Pena il versamento del doppio della differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta in riferimento all'inquadramento da raggiungere al termine dell'apprendistato.

⁶⁶ La figura del tutor aziendale è regolata dal D.M. 28 febbraio 2000 che ne descrive i compiti e le funzioni.

⁶⁷ Per completezza, nel PFI saranno indicati chiaramente i dati relativi all'azienda, quelli riferibili all'apprendista, al tutor aziendale ed il profilo formativo di riferimento.

⁶⁸ Riforma del mercato del lavoro ad opera del Ministro Elsa Maria Fornero.

⁶⁹ Per una lettura più esaustiva si rimanda a: Marino G., (2013), *Il contratto di apprendistato dopo la "riforma Fornero"*, Maggioli Editore, Rimini.

⁷⁰ Tali modifiche rientrano in una più grande serie di provvedimenti legislativi adottati per riformare l'attuale mercato del lavoro (Governo Renzi) con appunto il c.d. "*Jobs Act*", recante "Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese". Per una lettura più esaustiva si rimanda a: Staiano R., (2014), *Jobs act (d.l. 20 marzo 2014, n. 34)*, Fisco e Tasse, Bologna.

modifiche ai contratti di lavoro a tempo determinato (c.d. a termine), contengono novità in materia di apprendistato appunto, con l'intento di semplificarne la disciplina. Citiamo le più significative:

- Modalità semplificate di redazione del piano formativo individuale;
- Nuovi parametri per la stabilizzazione degli apprendisti;
- Possibilità di stipulare contratti *ad hoc* (per le associazioni datoriali più rappresentative a livello nazionale);
- Comunicazione da parte della competente Regione, entro quarantacinque giorni dalla data di instaurazione del rapporto di lavoro, delle modalità di svolgimento della formazione pubblica (regionale);
- Nuovi livelli salariali dell'apprendista in considerazione della componente formativa del contratto stesso.

Per promuovere ulteriormente il contratto di apprendistato, in regime di alternanza scuola-lavoro, lo scorso 5 giugno 2014 è stato emanato un Decreto a firma dei Ministeri dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – del Lavoro e delle Politiche Sociali – dell'Economia e delle Finanze,⁷¹ per l'avvio del programma sperimentale per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado per il triennio 2014/2016 *“che contempla la stipulazione di contratti di apprendistato per l'alta formazione(...)”*⁷².

Ultimissime novità in tema di apprendistato, si sono avute con il D. Lgs. n. 81 del 15 giugno 2015⁷³, che indica *“L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore e quello di alta formazione e ricerca integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro”*⁷⁴ esplicitando anche nel

⁷¹ Ai sensi dell'art. 8 bis del decreto – legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128

⁷² *Ibidem*

⁷³ *“Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183”*.

⁷⁴ *Ivi*, art. 41 comma 3.

nostro ordinamento il termine "duale" come integrazione del momento formativo e lavorativo. In quest'ultima impostazione, il contratto di apprendistato si avvicina ulteriormente ad una dimensione "europea" dove si fa riferimento al Quadro europeo delle qualificazioni⁷⁵ ai fini della validazione dei titoli di istruzione e formazione. Vengono inoltre riviste le tipologie che ora diventano:

- apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore;
- apprendistato professionalizzante;
- apprendistato di alta formazione e di ricerca.

Oltre all'ampliamento delle finalità per cui è possibile redigere un contratto di apprendistato (specialmente nella prima tipologia) ed alcuni tecnicismi in merito a forma, piano formativo individuale, monte ore di formazione aziendale, risoluzione del contratto, le principali novità riguardano:

- la possibilità di prorogare la durata del contratto di un anno, per permettere il consolidamento di ulteriori competenze e al fine di un eventuale proseguimento degli studi;
- nuova formulazione di calcolo delle stipendio, dal quale viene tolto tutto il periodo di formazione esterno all'azienda, mentre per quello interno, viene riconosciuto un importo pari al 10 % della retribuzione dovuta;
- necessità di apposito protocollo tra il datore di lavoro e l'istituzione formativa alla quale l'apprendista intende iscriversi, dal quale deve emergere chiaramente la durata e modalità della formazione aziendale, crediti formativi riconosciuti dall'istituzione formativa stessa;
- viene ribadita la possibilità di utilizzare il contratto di apprendistato, per certe finalità, anche nel pubblico impiego, previo apposito Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri.

Abbiamo finora visto quindi, come nella logica dell'alternanza, la formazione (sia nella scuola secondaria di secondo grado, sia all'università) ed il lavoro vero e

⁷⁵ Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), mira a collegare tra loro i sistemi di qualificazione dei diversi Paesi (U.E.), rendendo le qualifiche più "leggibili e comprensibili" tra i differenti sistemi europei.

proprio possono convivere per mezzo del contratto di apprendistato che, per come è stato concepito e nel tempo ridefinito, si dimostra particolarmente utile all'apprendimento del giovane studente e futuro lavoratore.⁷⁶

1.7 Una via intermedia dell'alternanza

Abbiamo visto, nei paragrafi precedenti, come l'alternanza scuola-lavoro (intendendo quella del secondo ciclo) e università-lavoro si è nel corso di questo ultimo decennio affermata nel panorama formativo italiano. Tuttavia, nell'offerta formativa pubblica del nostro Paese, ne esiste ed è documentabile una terza forma che rappresenta un'ulteriore evoluzione della prima (scuola-lavoro) ma non rientra nel livello formativo universitario. Si tratta dei nuovissimi percorsi rientranti nel sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e dei nuovi Istituti Tecnici Superiori (ITS). Mentre i primi sono corsi formativi di durata pari ad ottocento/mille ore, realizzati secondo una prioritaria programmazione regionale e che rilasciano un'apposita certificazione alla fine del percorso, i secondi sono corsi curricolari della durata biennale finalizzati al conseguimento di un diploma di "tecnico superiore".

1.7.1 Gli IFTS

I percorsi attinenti al sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, IFTS, istituiti dall'art. 69 della Legge 17 maggio 1999 n.144⁷⁷, sono strutturati con

⁷⁶ Ricordiamo inoltre che nella Legge 8 novembre 2013, n. 128 (conversione in legge del Decreto "Carrozza") il contratto di apprendistato di alta formazione è esplicitamente supportato come modalità di realizzazione dei percorsi degli ultimi anni della secondaria superiore, degli ITS (che vedremo nel prossimo paragrafo) ed universitari.

⁷⁷ Per una più esauriente analisi di carattere legislativo, si vedano i seguenti Decreto Interministeriale 31 ottobre 2000, n. 436 (in GU 5 febbraio 2001, n. 29), Regolamento recante norme di attuazione dell'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'istruzione e la formazione tecnica superiore (IFTS). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008, Linee guida per la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli istituti tecnici superiori. Si veda inoltre il DM (MIUR) 7 febbraio 2013 che ha portato ulteriori modifiche all'organizzazione de IFTS.

l'intento di formare figure professionali che possano rispondere alla domanda di lavoro sia privato sia pubblico *"con particolare riguardo al sistema dei servizi, degli enti locali e dei settori produttivi interessati da innovazioni tecnologiche e dalla internazionalizzazione dei mercati secondo le priorità indicate dalla programmazione economica regionale"*.

Rappresentano un'azione integrata tra scuola, formazione professionale, l'università e l'impresa (anche consorzi), al fine di far fronte a specifiche richieste di figure professionali tecniche di alto livello. Sono rivolti sia a giovani sia ad adulti, senza limiti di età, in possesso del diploma della scuola secondaria del secondo ciclo⁷⁸. Riorganizzati recentemente attraverso il Decreto Ministeriale (Ministero Istruzione Università Ricerca) 7 febbraio 2013 puntano ad una forte articolazione a livello locale, nonostante gli standard formativi minimi siano descritti a livello nazionale, lasciando di fatto poi ad ogni regione la possibilità di riadattarli secondo particolari specificità territoriali. Strutturati di regola in due semestri, per un totale di 800/1000 ore formative⁷⁹, sono previste forme di tirocinio obbligatorie che devono coprirne almeno il 30 %. Tali percorsi possono inoltre essere svolti in apprendistato *"al fine di valorizzare pienamente le opportunità offerte dall'apprendimento in assetto lavorativo e connotare al meglio la dimensione professionalizzante delle specializzazioni tecniche superiori..."*⁸⁰

Come visto nei paragrafi precedenti, ecco ancora riproposte le modalità operative con le quali si esplicita l'esperienza formativa in alternanza: il tirocinio e l'apprendistato. L'apprendimento in questi corsi avviene con particolare riferimento alla competenza, intesa come *"comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"*⁸¹

Per una panoramica dell'offerta formativa risalente al 1999, anche a riguardo dell'istruzione tecnica superiore invece, si rimanda a: Alulli G., (1999), "Il sistema di formazione professionale in Italia", CEDEFOP, Tessaloniki.

⁷⁸ *"L'accesso ai percorsi è consentito anche a coloro che non sono in possesso del diploma di istruzione secondaria superiore, previo accreditamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro successivi all'assolvimento dell'obbligo scolastico, tenendo conto, in particolare, della qualifica conseguita nell'assolvimento dell'obbligo formativo di cui all'articolo 68 della legge n. 144 del 1999"*, *ivi*.

⁷⁹ Si vedano al riguardo le ultime modifiche apportate dal DM (MIUR) 7 febbraio 2013.

⁸⁰ Art. 5 del decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167

⁸¹ Allegato A, D.M. 7 febbraio 2013.

1.7.2 Gli ITS

Gli Istituti Tecnici Superiori, istituiti con il già richiamato (in nota) Decreto 25 gennaio 2008, sono scuole ad alta specializzazione tecnologica che realizzano percorsi post diploma del secondo ciclo, allo scopo di rispondere a particolari fabbisogni formativi estesi sul territorio nazionale.⁸² Tali Istituti, si costituiscono mediante la forma della "Fondazione di partecipazione", che può comprendere scuole, enti di formazione, imprese, università e centri di ricerca, enti locali.

Sono strutturati in quattro semestri (o fino a sei se in convenzione con università), per un totale di 1800/2000 ore e rilasciano il titolo di Diploma Tecnico Superiore con l'indicazione dell'area tecnologica e della figura nazionale di riferimento.⁸³ Anche per questa tipologia di corsi è previsto un tirocinio di durata pari al 30% del monte ore totale degli stessi e, caratteristica che li avvicina ulteriormente alle realtà del mondo del lavoro, la metà dei docenti deve provenire dal mondo produttivo o professionale con una specifica esperienza maturata nel settore di riferimento di almeno cinque anni.

Tale caratteristica aumenta la relazione specifica tra istruzione e lavoro ed è ulteriormente sottolineata anche tra gli obiettivi degli ITS:

- *“assicurare l’offerta di tecnici superiori formati a livello post secondario in relazione a figure che rispondano alla domanda proveniente dal mondo del lavoro, pubblico e privato, in relazione alle aree strategiche per lo sviluppo economico del Paese;*
- *sostenere l’integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro;*
- *valorizzare misure per l’innovazione e il trasferimento tecnologico alle piccole e medie imprese;*
- *diffondere la cultura tecnica, tecnologica e scientifica nel Paese;*
- *promuovere l’orientamento dei giovani e delle loro famiglie verso le professioni tecniche recependo il valore educativo e culturale del lavoro;*

⁸² Riferiti alle seguenti aree tecnologiche: efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali, tecnologie della informazione e della comunicazione.

⁸³ Tali corsi offrono la possibilità di ottenere Crediti Formativi Universitari da utilizzare in una eventuale iscrizione ad un corso di Laurea come stabilito dalla legge di riforma universitaria 240/2010.

- *stabilire organici rapporti con i fondi interprofessionali per la formazione continua dei lavoratori, nel rispetto delle competenze delle parti sociali in materia*"⁸⁴.

1.8 Uno sguardo all'Europa

Abbiamo visto finora come il concetto dell'alternanza "studio-lavoro" (usiamo questa dicotomia per comprenderne ogni forma, scuola secondaria di secondo grado, post diploma, universitaria) sia stato trattato nel nostro sistema normativo. Abbiamo inoltre valutato le modalità operative concrete che portano alla sua realizzazione. Sono stati tuttavia richiamati riferimenti europei importanti, primi tra tutti le "strategie di Lisbona" che hanno dato un forte impulso al dibattito in questione. Ne consegue una curiosità, quasi scontata, di dare un'occhiata in Europa per capire quali altre azioni siano poste in essere o quali analogie.

In Germania è presente un modello che comprende forme di alternanza legate sia a specifici percorsi formativi dei cicli secondari sia secondo la forma dell'apprendistato. La prima è garantita dalle scuole professionali o tecniche a tempo pieno, della durata da 1 a 3 anni, che offrono una preparazione teorica e pratica. La seconda è assicurata dal sistema d'istruzione denominato "duale", basato su una forte interazione tra percorsi svolti a scuola e in azienda.

Infatti, dopo la scuola secondaria inferiore⁸⁵, il sistema tedesco propone indirizzi specifici (di 1-3 anni) di prolungamento del percorso inferiore attraverso scuole a tempo pieno dove tuttavia si possono effettuare esperienze di alternanza formativa con il mondo produttivo attraverso la modalità operativa del tirocinio, il *praktikum*.

Tuttavia, il vero "fiore all'occhiello" del sistema formativo tedesco e che vanta radici addirittura secolari è rappresentato dalla formazione detta appunto *duale* in quanto unisce ed integra il contratto di apprendistato in ambiente lavorativo (*ausbildung*) e

⁸⁴ Brochure "Istruzione Formazione Lavoro", ITS, Ministero Istruzione Università Ricerca, Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni.

⁸⁵ Ha una durata di 5 o 6 anni in base all'indirizzo formativo scelto, che prepara già gli studenti a diversi percorsi di istruzione della secondaria superiore (indirizzo professionale, tecnico, ginnasio oppure il sistema duale).

la formazione scolastica.⁸⁶ Vi si può accedere dopo aver assolto l'obbligo scolastico (fissato in dieci anni) quindi di norma a partire dai sedici anni di età e nella legge di riferimento federale non risulta un limite massimo di età per poter beneficiare di questa tipologia contrattuale.⁸⁷ Scuola professionale ed azienda sono entrambe investite del ruolo di "formatrici" dell'apprendista il quale, frequenta per un paio di giorni alla settimana la scuola e lavora nei giorni rimanenti. Tale articolazione permette il cosiddetto "*lernen durch tun*" – imparare facendo – che riassume l'asse portante di questa modalità operativa.⁸⁸ Il datore di lavoro è responsabile della formazione dell'apprendista e può avvalersi di un istruttore (tutor). L'azienda deve "*trasmettere una formazione al lavoro di base ad ampio spettro e di trasferire, per ciascuna professione, le capacità e le conoscenze professionali rilevanti per l'esercizio della stessa che è, a sua volta, inserita nell'ambito di un percorso formativo regolato*".⁸⁹ L'offerta formativa è di circa 360 qualifiche riconosciute che vengono costantemente monitorate ed aggiornate annualmente a livello federale. Il percorso dell'apprendista è annotato mensilmente a cura dello stesso, nel "Quaderno di formazione" e si conclude con l'esame finale di qualifica. Una volta terminato il percorso di alternanza lavorativa in questa modalità duale, il lavoratore può scegliere, qualora ve ne siano le possibilità, di restare a lavorare presso l'azienda che lo ha formato, oppure può continuare la propria formazione frequentando una scuola professionale superiore (*fachschule*) che rappresenta una forma di istruzione terziaria non universitaria.

In Francia abbiamo invece, per quanto riguarda l'istruzione professionale, la compresenza di forme di alternanza sia formativa sia lavorativa, ossia per tutti i percorsi di questo settore⁹⁰ è possibile il conseguimento del titolo attraverso la formazione scolastica "ufficiale" a tempo pieno oppure in apprendistato attraverso i Centri di formazione per apprendisti (*Centres de Formation d'Apprentis* - CFA). La

⁸⁶ Ballarino G., Checchi D., (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia?: istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata.*, Art. Università degli Studi di Milano.

⁸⁷ Tolve G., (2012), *L'apprendistato come leva di placement*, Rivista Formazione Lavoro Persona, Luglio 2012 n. V.

⁸⁸ D'Arista F., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.

⁸⁹ Legge Nazionale Tedesca per la formazione professionale (Berufsbildungsgesetz – BBiG).

⁹⁰ I percorsi CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles), BAC pro (Baccalauréat professionnelle) del secondo ciclo e i BTS (Brevet de Technicien Supérieur) afferenti all'istruzione terziaria.

formazione a tempo pieno offre la possibilità di maturare esperienze orientative al lavoro attraverso lo strumento dello *stage* (realizzabile in tutti i cicli del sistema educativo francese)⁹¹ mentre la formazione in apprendistato permette di effettuare una vera e propria esperienza di lavoro attraverso il contratto di apprendistato stesso. La regolamentazione e la gestione di questi ultimi percorsi spetta essenzialmente alle Regioni ed ai Ministeri competenti nell'ambito della Commissione Paritetica Consultiva.⁹² Possono accedere a questo particolare percorso formativo coloro i quali abbiano concluso l'obbligo di istruzione (fissato ai 15 anni anagrafici) e che abbiano un'età compresa tra i 16 ed i 25 anni⁹³. Il giovane apprendista diviene quindi un lavoratore a tutti gli effetti e sarà seguito da un tutor aziendale che, in accordo con il CFA, avrà il compito di promuovere l'acquisizione di competenze indispensabili per poter concludere il percorso di studi. Sono possibili due forme di apprendistato, una a tempo determinato della durata da uno a tre anni (legato al tipo di professione ed alla qualifica finale da acquisire) ed una a tempo indeterminato nel quale, dopo un periodo legato al tipo di formazione da impartire, il contratto prosegue secondo le regole del settore di riferimento.⁹⁴ L'apprendistato viene definito in Francia come *"una forma di istruzione alternata al lavoro (...) al fine di ottenere una qualifica professionale certificata da un diploma di istruzione professionale o tecnica di secondo grado o di grado superiore, o di uno o più titoli equipollenti"*⁹⁵. Il percorso si conclude con un colloquio finale nel quale vengono anche considerate valutazioni in merito alla condotta sul posto di lavoro nonché una validazione di un dossier di sintesi che ripercorre tutto l'iter formativo svolto durante il periodo di apprendistato.

Nel Regno Unito i percorsi formativi sono riferibili al conseguimento di particolari certificazioni attinenti sia al sistema di istruzione nazionale sia a quello delle qualifiche professionali rientranti nel *National Qualifications Framework*⁹⁶. In

⁹¹ Guide des stages des étudiants en entreprise, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France.

⁹² Caldaro M., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma

⁹³ Il contratto di apprendistato può essere anticipato di un anno (ai 15 anni di età) se risulta completato il primo ciclo dell'istruzione secondaria, ed esteso fino ai 30 anni di età per conseguire un nuovo diploma di categoria superiore o per poter continuare un precedente contratto interrotto prima della scadenza naturale per cause non dipendenti dalla volontà dell'apprendista.

⁹⁴ Tiraboschi M., Working Paper Adapt, 7 maggio 2014, n. 156.

⁹⁵ Articolo 1 Legge n. 572/87, ordinamento francese.

⁹⁶ Quadro Nazionale delle Certificazioni, rif. Scatigno A., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma

particolare i percorsi si dividono in: *General qualifications* (titoli rilasciati dal sistema istruzione), *Vocational qualifications* (titoli professionali) e *Occupational qualifications* (certificazioni inerenti ad una specifica attività lavorativa). Mentre nelle prime due tipologie di percorso, sono possibili forme di tirocinio (*internship*) secondo precisi accordi con i settori di riferimento⁹⁷, nella terza tipologia rientrano le *National Vocational Qualifications (NVQ)*, i *Technical Certificates*, le *Key Skills* che prevedono una specifica formazione sul lavoro affiancata a quella scolastica o di altra struttura formativa attraverso il contratto di apprendistato (*apprenticeship*). Tale istituto si sviluppa ulteriormente nel 1994 con il *Modern Apprenticeship Programme* con il quale, grazie ad ingenti finanziamenti pubblici, è diventato una forma di politica del lavoro atta a qualificare la professionalità dei lavoratori più giovani.⁹⁸ Oltre al *Modern Apprenticeship*, rivolto a giovani dai 16 ai 25 anni di età, sono presenti nel Regno Unito anche altre varie forme di apprendistato:

- Apprendistato Giovani (*Young Apprenticeship*⁹⁹), per ragazzi di età compresa tra i 14 ed i 16 anni che vogliono arricchire il percorso scolastico con un'esperienza lavorativa;
- Pre-Apprendistato (*Pre-Apprenticeship*), corso preparatorio all'apprendistato o al mondo del lavoro, riservato a ragazzi dai 16 ai 18 anni;
- Apprendistato (*Apprenticeship*), rivolto a giovani di età compresa tra i 16 ed i 25 anni, che conduce all'acquisizione della qualifica NVQ livello 2;
- Apprendistato Avanzato (*Advanced Apprenticeship*) rivolto a giovani di almeno 16 anni (anche oltre i 25) al fine di ottenere una qualifica NVQ di livello 3;
- Apprendistato Adulti (*Adult Apprenticeship*), per la riqualificazione professionale degli ultra ventiseienni;

La durata dell'apprendistato può variare in base al tipo di certificazione da conseguire, in genere da un anno a quattro anni¹⁰⁰ e si articola attraverso agenzie formative ed imprese opportunamente accreditate dal *Learning and Skills Council*

⁹⁷Si veda in proposito il sito istituzionale UK www.gov.uk – Department for Education.

⁹⁸Tiraboschi M., Working Paper Adapt, *op.cit.*, p. 43.

⁹⁹ Al riguardo si precisa che nel Regno Unito, con il termine di *Young Apprenticeship*, si descrivono tutte le forme di apprendistato (introdotte nel 2004) e sopra riportate, rivolte ai più giovani, in contrapposizione con l'*Adult Apprenticeship*, rivolto alla riqualificazione dei disoccupati.

¹⁰⁰www.apprenticeship.org.uk.

locale. Al termine del percorso, il giovane lavoratore ottiene la certificazione corrispondente alla qualifica afferente.

In Danimarca sono presenti percorsi di istruzione secondaria, di carattere tecnico e professionale (anche universitario), che permettono di effettuare esperienze formative in azienda attraverso la modalità operativa del *praktik* (tirocinio),¹⁰¹ ma anche percorsi in apprendistato specifici che consentono appunto l'acquisizione di un titolo finale valevole a livello nazionale. La fonte normativa di riferimento è il *Vocational Training Act* che descrive i contenuti minimi di questa tipologia contrattuale che si articola attraverso la concertazione tra Ministero dell'istruzione e le parti sociali coinvolte.¹⁰² Le tipologie di apprendistato presenti sono diverse e si adattano ai vari fabbisogni presenti:

- Apprendistato in alternanza, della durata dai tre ai tre anni e mezzo, rivolto ai giovani del secondo ciclo di istruzione;
- Apprendistato per la formazione professionale di base, della durata fino ad un anno, rivolto a giovani disoccupati *under 30*;
- Apprendistato nel percorso breve di istruzione superiore, della durata tra i due ed i due anni e mezzo, volto al conseguimento di una qualifica universitaria di tipo professionale;
- Apprendistato nel medio-ciclo di istruzione superiore, della durata fino ad un anno, che porta al conseguimento del titolo di Laurea triennale.

In tali percorsi le aziende coinvolte hanno un ruolo centrale e si adoperano per impartire agli apprendisti le conoscenze specifiche necessarie ad imparare un determinato mestiere integrando l'apprendimento in ambito scolastico.¹⁰³ L'intero percorso è certificato dal relativo titolo finale che ne attesta le competenze acquisite.

Il modello educativo Olandese propone un'interessante articolazione di percorsi offrendo una vasta possibilità di scelta per i propri studenti. L'alternanza formazione-lavoro è assicurata nella scuola secondaria dalle modalità operative sia dello *stage* sia dell'apprendistato. Infatti, mentre la prima modalità è presente nei licei, istituti

¹⁰¹ Si veda a proposito, Benini G., Tosi G., (2012), *Il manuale dello stage in Europa, le schede Paese per Paese*, ISFOL.

¹⁰² Innessi A., Moriconi A., Menegotto M., Rizzi P., (2014) *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt – University Press.

¹⁰³ Il periodo trascorso in azienda rappresenta circa il 70% del monte ore complessivo della formazione.

tecnici, professionali e all'università¹⁰⁴, la metodologia dell'apprendistato è riferibile al canale della formazione professionale MBO (*Middelbaar Beroepsonderwijs*) nonché nei programmi del ciclo terziario sia accademico sia professionale.¹⁰⁵ L'intero canale della formazione MBO, offre circa 700 percorsi suddivisi in quattro livelli di qualifiche:

- Livello 1, *assistentenopleiding*, percorsi della durata tra sei mesi ed un anno che attestano capacità ad eseguire lavori semplici di carattere esecutivo;
- Livello 2, *basisopleiding*, percorsi della durata tra due e tre anni che preparano a ruoli esecutivi più complessi rispetto al livello inferiore;
- Livello 3, *vakopleiding*, della durata tra due e quattro anni che preparano a ruoli professionali autonomi senza guida;
- Livello 4, *middenkaderopleiding* (formazione media) o *specialistenopleiding* (formazione specialistica), della durata dai tre ai quattro anni, che forniscono una preparazione adatta a ruoli gerarchicamente superiore e specializzati.¹⁰⁶

Tuttavia tali livelli di qualifica possono essere organizzati secondo una modalità BOL (*Beroepsopleidende Leerweg*), nel quale la formazione in contesto lavorativo è pari ad almeno il 20% del totale monte ore di formazione, e si svolge secondo la modalità dello *stage* e il partecipante è da considerarsi studente, oppure secondo la modalità BBL (*Beroepsbegeleidende Leerweg*) dove la formazione aziendale deve essere pari o superiore al 60% del monte ore di formazione e svolgendosi secondo la modalità dell'apprendistato, il partecipante è da considerarsi lavoratore a tutti gli effetti. In questa seconda modalità BBL, il lavoratore può scegliere fino a 240 percorsi professionali, ciascuno dei quali porta ad una certificazione in base al livello di qualifica corrispondente.

Concludiamo il nostro *excursus* europeo citando il sistema Austriaco che presenta molte analogie con quello duale tedesco. Infatti, per quanto riguarda la scuola del secondo ciclo, oltre ai percorsi di istruzione a tempo pieno ad indirizzo tecnico e professionale che garantiscono forme di alternanza prettamente formativa

¹⁰⁴ Si veda a proposito, Benini G., Tosi G., *op.cit.*, p. 45.

¹⁰⁵ Romito A., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.

¹⁰⁶ Si veda al riguardo anche Megli E. (2004), *Progetto M.E.T.A. (Methodologies of Evaluation of Training in Apprenticeship)*, programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale 2000 – 2006.

attraverso esperienze di tirocinio¹⁰⁷ (*berufspraktikum*), sono presenti i percorsi in alternanza lavorativa secondo la modalità dell'apprendistato.¹⁰⁸ Tale tipologia contrattuale è offerta a tutti i giovani che abbiano completato i 9 anni di istruzione obbligatoria e che abbiano un'età anagrafica compresa tra i 15 e 18 anni. Il contratto di apprendistato stipulato tra il formatore autorizzato alla formazione e l'apprendista, prevede per l'80% della sua durata corsi in azienda per consolidare la parte pratica e per la parte rimanente la frequenza dei moduli scolastici e risulta regolarmente retribuito secondo una scala percentuale riferibile al salario di un lavoratore qualificato. L'apprendista può scegliere tra 218 profili¹⁰⁹ di specializzazione che si articolano secondo precisi regolamenti emanati dal Ministero dell'Economia di concerto con le parti sociali. Il percorso può durare dai 2 ai 4 anni e si conclude con l'esame finale che certifica la capacità di svolgere determinate mansioni riferibili al profilo scelto.

1.9 Considerazioni conclusive

Abbiamo ripercorso, nell'ambito di quest'analisi, come il concetto dell'alternanza tra periodi di studio in aula e di formazione in azienda (fenomeno studiato e validato già a partire dagli anni '70) si sia imposto nel nostro ordinamento con tempistiche e metodologie diverse. Tuttavia nonostante una spinta istituzionale europea comune (le c.d. strategie di Lisbona) che ha auspicato una certa direzione nelle politiche educative dei Paesi membri, scuola del secondo ciclo ed università hanno "percorso" strade diverse in momenti diversi. Se la scuola superiore del secondo ciclo ha recepito esplicitamente il concetto dell'alternanza "scuola-lavoro", quale destinataria, (Legge 28 marzo 2003 n. 53, art. 4) in un *mix* tra politiche di

¹⁰⁷ Esiste inoltre la Formazione integrativa all'istruzione professionale che è caratterizzata da una prevalente formazione scolastica oltre da una pratica in azienda e si rivolge a giovani svantaggiati per favorirli nell'inserimento nel mercato del lavoro. Si veda al riguardo Loconsole M., Zanotto M., (2014) *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt – University Press.

¹⁰⁸ Eurydice Italia, *Il sistema scuola – lavoro in Austria*, - banca dati Eurydice sui sistemi educativi europei, consultabile alla pagina www.eurydice.org.

¹⁰⁹ Dato aggiornato al 2014, fonte Loconsole M., Zanotto M., *Adapt op.cit.*, p.47.

welfare e di istruzione, l'università ne ha permesso un'implicita comparsa quale necessità o possibilità accademica nell'ambito della sua "terza missione".

Sono emerse poi chiare differenze sulle possibili modalità operative con le quali l'alternanza permetta l'incontro della formazione in aula con quella lavorativa. Ci siamo quindi soffermati su come i tirocini (o *stages*) ed i contratti di apprendistato diano luogo a forme di esperienze sostanzialmente diverse tra loro. Mentre le prime, come abbiamo visto, permettono di *"realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro"* e quindi *"accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro"*, le seconde rappresentano *"un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani"*, remunerato ed al contempo permettono di acquisire una certificazione o un titolo di studio.

Si tratta di esperienze di natura diversa nelle quali il giovane si trova ad essere studente nel primo caso, realizzando un'alternanza prettamente formativa, mentre lavoratore nel secondo, dove appunto l'alternanza assume una valenza lavorativa, con una netta differenziazione del suo *status*.¹¹⁰

Abbiamo fornito poi un quadro di paragone europeo, fornendo alcune descrizioni dei modelli di alternanza più interessanti.¹¹¹ In particolare è emerso come siano presenti, con alcune sfumature ed alcune analogie, sistemi che prediligono la modalità operativa dell'apprendistato come leva di *placement*. Non a caso, la Commissione Europea lo scorso luglio 2013¹¹² ha varato "l'alleanza europea per l'apprendistato" al fine di contribuire alla lotta contro la disoccupazione giovanile, individuandone i programmi più efficaci. *"Esortiamo tutte le parti interessate ad aderire all'Alleanza europea per l'apprendistato e a promuovere maggiori e migliori contratti di apprendistato in Europa"*, si legge nella nota della Commissione, *"L'apprendistato può svolgere un ruolo cruciale nella lotta alla disoccupazione*

¹¹⁰ Si veda in merito Nardiello M.G., *Alternanza formativa e alternanza lavorativa*, in Annali dell'Istruzione 2003-2004 n. 5/6 – 1, Le Monnier. Op.cit. e Bellezza E., Massagli E., *Alternanza scuola-lavoro in Europa*, Bollettino Adapt, 8 febbraio 2013.

¹¹¹ Al riguardo, assume degno di nota l'impianto di riforma impostata (e di fatto mai attuata per abolizione del Governo successivo) da Luigi Berlinguer, che prevedeva il riordino dei cicli scolastici in linea con gli altri Paesi Europei, si veda al riguardo: Berlinguer L., (2001), *"La scuola nuova"*, GLF editori Laterza, Roma.

¹¹² Comunicato stampa della Commissione Europea, Bruxelles/Lipsia, 2 luglio 2013.

giovanile, dotando i giovani delle competenze e dell'esperienza richieste dai datori di lavoro". Il riferimento a Germania, Austria, Danimarca, Olanda è stato chiaro, citandoli come i Paesi nei quali il tasso di disoccupazione giovanile sia il più basso dell'area euro. Ancora la Commissione, nel documento "Valutazione del programma nazionale di riforma e del programma di stabilità 2014 dell'Italia" – Raccomandazione del Consiglio¹¹³ si rivolge specificatamente al nostro Paese e per quanto riguarda la tematica in esame, richiama l'attenzione in merito a:

- Tasso di disoccupazione giovanile (15-24) anni particolarmente preoccupante, 40% nel 2013, ben al di sopra della media U.E.;¹¹⁴
- Necessità di rafforzare l'istruzione e la formazione professionale, migliorarne la qualità ed i risultati, adottare misure contro l'abbandono scolastico, potenziare i servizi di orientamento e consulenza per gli studenti del ciclo terziario;
- Scarsa diffusione dei contratti di apprendistato e mancanza di un riconoscimento a livello nazionale delle qualifiche regionali esistenti;
- Scarsi livelli di istruzione e di capitale umano, con una spesa pubblica per l'istruzione pari al 4,2% del PIL (2012) contro il 5,3% della media UE e livelli di istruzione tra i più bassi. Il livello di istruzione terziario tra i giovani tra i 30 ed i 34 anni è del 22,4% (2013), lontano dagli obiettivi nazionali del 26/27% di Europa 2020¹¹⁵;
- Scarse risorse per potenziare il sistema di istruzione e formazione professionale, con bassa ricaduta sia sul secondo ciclo sia sul terzo ciclo non accademico;
- Lenta attuazione di interventi atti a migliorare la qualità delle università;
- Bassa collaborazione in attività di ricerca tra imprese private e istituti pubblici.

¹¹³ COM 2014 / 413 del 2 giugno 2014, Commissione Europea.

¹¹⁴ In Italia si è raggiunto il picco del 44,2% in agosto 2014, fonte Istat.

¹¹⁵ Per un'analisi completa delle strategie Europa 2020, si veda il sito istituzionale ec.europa.eu/europe2020.

Tutta questa serie di criticità ci mostrano come nel nostro sistema ci sia una potenzialità non espressa, che troverebbe in un migliore dialogo tra apparati dell'istruzione e del lavoro, una via verso il superamento di alcuni problemi strutturali che ci riguardano. D'altra parte, il ricorso a "sperimentazioni" (vedi nota a piè pagina n. 67) come quelle previste per il triennio 2014/2016 negli ultimi due anni della secondaria del secondo ciclo, documenta di fatto come l'alternanza sia poco realizzata, nonostante, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, sia stata prevista *de facto* dal 2003. Tuttavia si segnalano, a proposito, anche una serie di intrecci normativi che rendono poco chiara la realizzazione pratica dell'alternanza e che tendono a non esaltarne le reali potenzialità scindendo l'alternanza scuola lavoro (alternanza formativa), come esperienza che non costituisce rapporto individuale di lavoro (che si realizza con il tirocinio), dall'apprendistato che invece, pur "alternando" formazione e lavoro (alternanza lavorativa), ne rappresenta una tipologia contrattuale.¹¹⁶

Ora, dopo avere esaminato la relativa normativa italiana, aver fatto un percorso di confronto europeo ed aver considerato i principali appunti rivoltici della Commissione, appare chiaro che il vero indiziato italiano, se così lo vogliamo chiamare, sembra essere proprio il contratto di apprendistato in quanto strumento non adeguatamente sfruttato.¹¹⁷

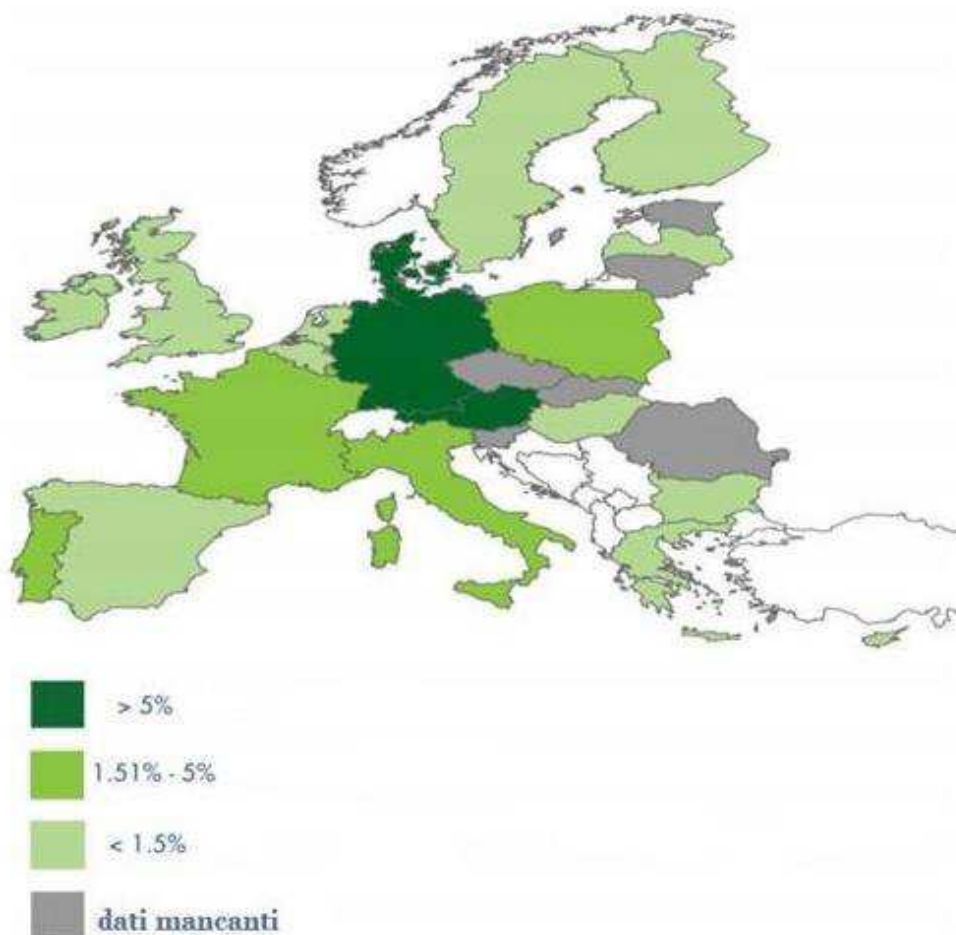
Infatti, come emerge da questo studio preliminare, il nostro sistema ha tenuto distinti l'alternanza "scuola-lavoro" dal contratto di apprendistato, (vedi sopra), quasi come non fossero facce della stessa medaglia. Risulta distorto invero, come la stessa Legge n. 53 del 2003, all'articolo 4 presenti l'alternanza studio-lavoro e venga sottolineato che l'esperienza aziendale non costituisca tuttavia rapporto individuale di lavoro, mentre sempre nello stesso disposto, all'articolo 2, quindi prima di

¹¹⁶ Il riferimento è alla Legge n. 53 del 2003 che prevede sia l'alternanza scuola-lavoro sia l'apprendistato come modalità di conseguimento dei diplomi e delle qualifiche del secondo ciclo, ma nel D.Lgs n. 77 del 2005 (che definisce le norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro della Legge n.53) viene data maggiore risalto all'alternanza scuola-lavoro come percorsi che mirano a creare "apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro", a scapito del contratto di apprendistato, appena menzionato.

¹¹⁷ Si rimanda, per un quadro europeo risalente al 1985, a: Murray J., (1985), "Formazione in alternanza: contratti di formazione per i giovani nella Comunità Europea", CEDEFOP, Berlino – nel quale si documentava come già in quel periodo il contratto di apprendistato era "il principale esempio di formazione in alternanza regolata per legge da contratto" e si dichiarava esplicitamente che "In Italia, malgrado l'alto numero di apprendisti, il sistema risulta regolato solo in maniera molto approssimativa dalla legge e non esiste l'obbligo del contratto".

presentare ufficialmente l'alternanza, venga ribadito che *“dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato;”*

Figura 1: la diffusione dell'apprendistato nella fascia d'età 15-29 anni.¹¹⁸



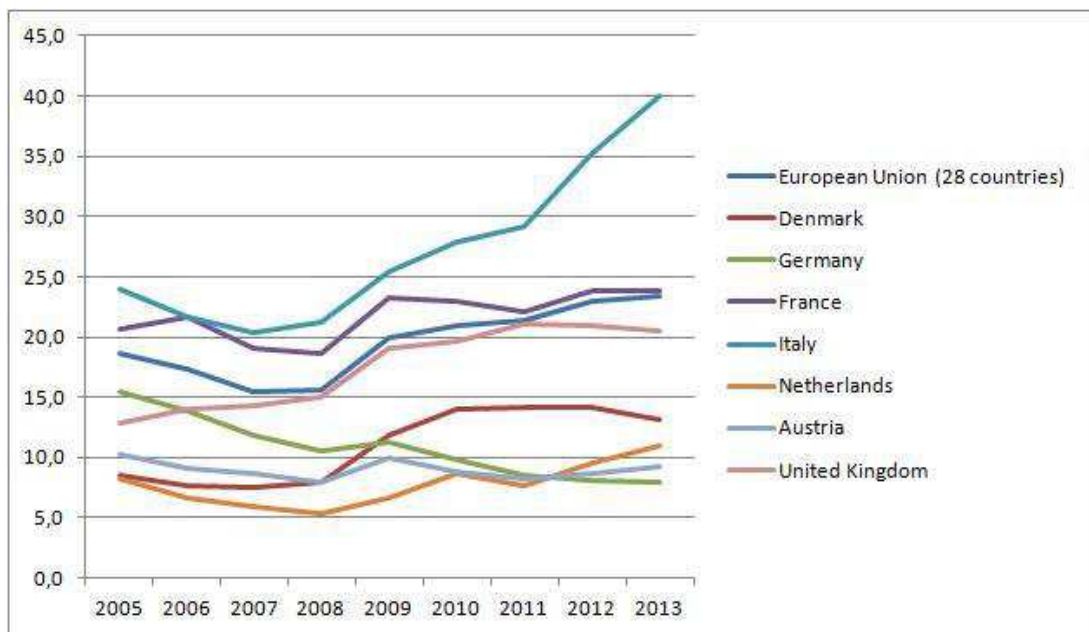
Cioè, prima si presenta l'apprendistato come possibilità utilizzabile anche come strumento per arrivare a conseguire il titolo, seppur differenziandolo con la

¹¹⁸ Fonte: Commissione Europea (2013) Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU 27: Key Success Factors. *“Per identificare gli apprendisti, utilizziamo la variabile TEMPREAS nei microdati dell'indagine sulle forze lavoro (IFL) dell'UE (denominata EU-LFS), che raccoglie informazioni sui motivi per cui si ha un lavoro a termine/un contratto di lavoro a tempo determinato. Attenendoci alle indicazioni espresse durante la 3^ conferenza europea degli utenti per EU-LFS ed EU-SILC (Mannheim, 21- 22 marzo 2013), consideriamo quali apprendisti le persone che hanno stipulato un “contratto a tempo determinato che comprende un periodo di formazione (apprendisti, tirocinanti, contratti di ricerca, ecc.) (TEMPREAS=1)”.* La maggior parte delle persone di età compresa tra i 15 e i 29 anni rientranti in questa categoria è costituita da apprendisti”.

Calcolo basato su dati Eurostat, microdati EU LFS (2011).

coniugazione oppositiva "o", ma di fatto completamente in sintonia con il concetto stesso di alternanza scuola-lavoro. Ancora, nel successivo citato Decreto di attuazione del 2005, tutta l'attenzione in merito all'alternanza viene spinta a focalizzarsi ancora sul concetto che l'esperienza lavorativa sia comunque da non considerarsi rapporto individuale di lavoro, con la conseguente conclusione che l'alternanza debba comunque riguardare forme di esperienze da realizzarsi attraverso modalità operative di stage / tirocini. Oltretutto, la più volte richiamata Legge n. 53, proprio all'articolo 4, rimandava espressamente all'art. 18 Legge 196/1997 (pacchetto Treu) che normava proprio i tirocini formativi...*"Al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, attraverso iniziative di tirocini pratici e stages a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico"* richiamando il concetto di "alternanza studio e lavoro". L'alternanza è stata per forza circoscritta ad un particolare meccanismo di realizzo a scapito dell'altra che, invece, si sarebbe dimostrata più idonea per formare a tutto tondo un giovane lavoratore che al contempo avrebbe potuto conseguire un titolo di studio.

Figura 2: Tassi di disoccupazione UE fascia età 15 – 24 anni.¹¹⁹



¹¹⁹ Libera ricostruzione rif. dati Eurostat al 06/11/2014, sulle ordinate valori in percentuale.

Non dimentichiamo poi che, nonostante nella citata Legge Treu fosse già regolato il contratto di apprendistato, come già precisato qualche paragrafo fa, lo stesso strumento contrattuale sarà inserito come modalità di assolvimento dell'obbligo formativo nel secondo ciclo di istruzione appena due anni dopo, con la Legge 144/99 "*...l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale c) nell'esercizio dell'apprendistato.*"

Era tutto previsto, sia dalle politiche educative, sia da quelle di *welfare*, ma nonostante ciò, non si è realizzato un modello che potesse puntare all'occupabilità e all'occupazione dei nostri giovani, come purtroppo i dati attuali dimostrano.

Sicuramente non sono solo queste le ragioni al riguardo, ma come emerge dalla panoramica europea, dai dati sui tassi di disoccupazione, sulla diffusione dell'apprendistato (Figure 3, 4 e 5) e dalle sollecitazioni della Commissione, lo strumento dell'apprendistato risulta essere la modalità operativa affinché possa realizzarsi la "vera" alternanza come formazione intergrata tra studio e lavoro, dove la componente scuola (o università) e quella lavoro risultino mezzi e fini di un processo condiviso almeno in partenza e che permetta, a ciascun attore coinvolto, di trarne opportunamente i benefici che ne possano derivare. Insomma, si parte insieme e poi la strada rimane aperta oltre la qualifica, oltre al diploma e oltre al lavoro, lasciando al giovane allievo un bagaglio di esperienza concreta da spendere nella vita come meglio crede.

Il denominatore comune di questa fase delicata che coinvolge tutti le parti interessate (apprendista, azienda, scuola o università, sindacati, associazioni di categoria, partner progettuali) è costituito dall'apprendimento.

Avviene in ogni fase e vedremo, nel prossimo capitolo, come le dinamiche di apprendimento impattano nei meccanismi dell'alternanza, con attenzione particolare all'esperienza lavorativa.

Figura 3: Evoluzione dell'occupazione in apprendistato per area geografica di contribuzione – Numero medio annuo di rapporti di lavoro in apprendistato, anni 2002 – 2013¹²⁰.

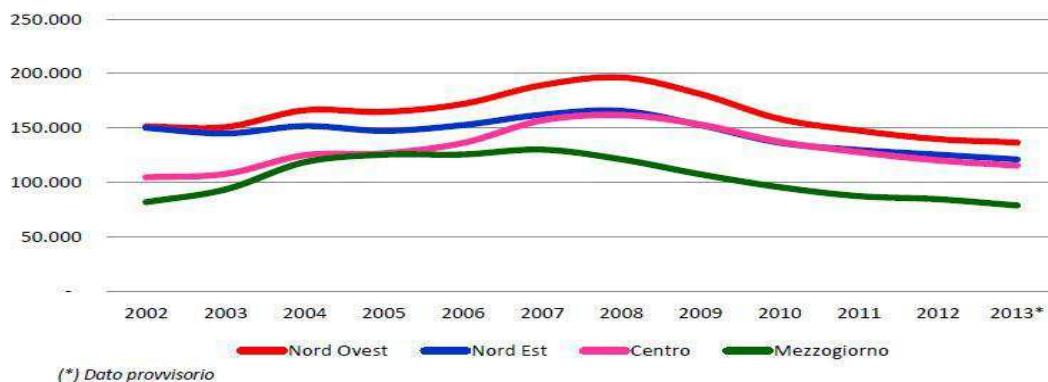
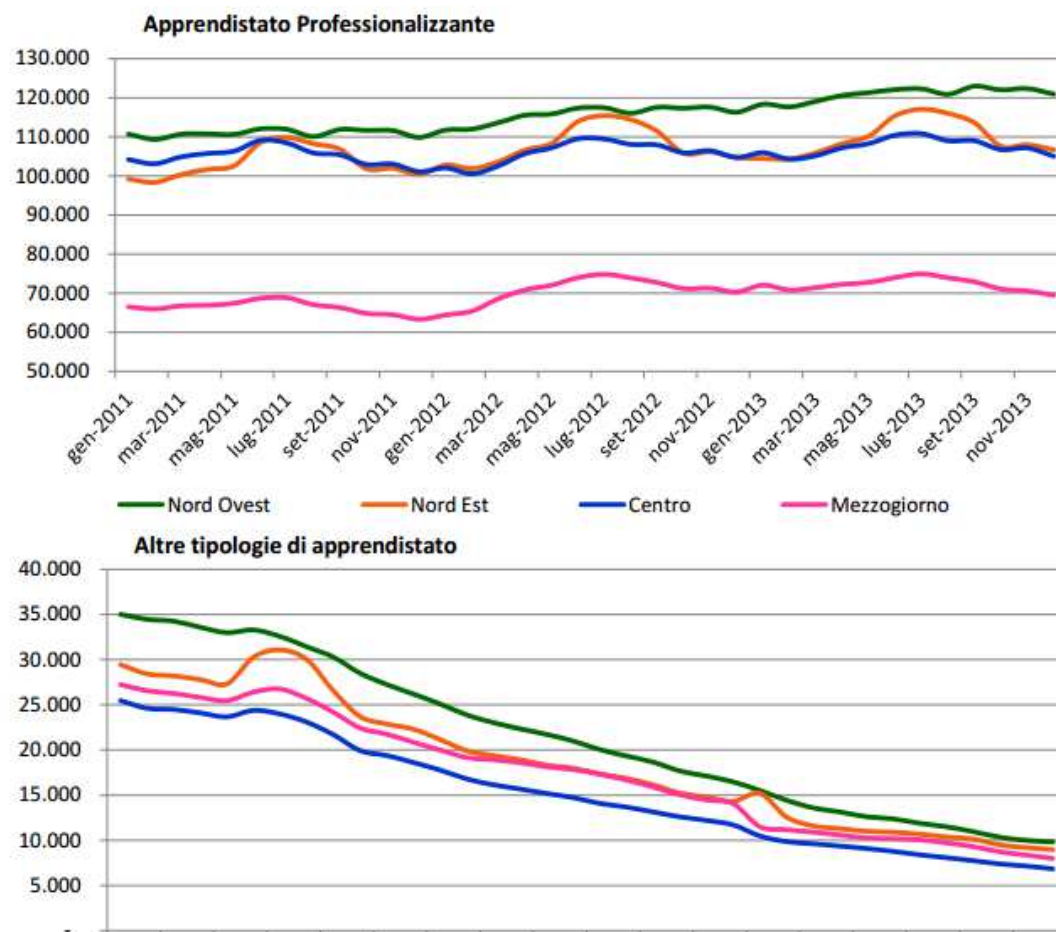


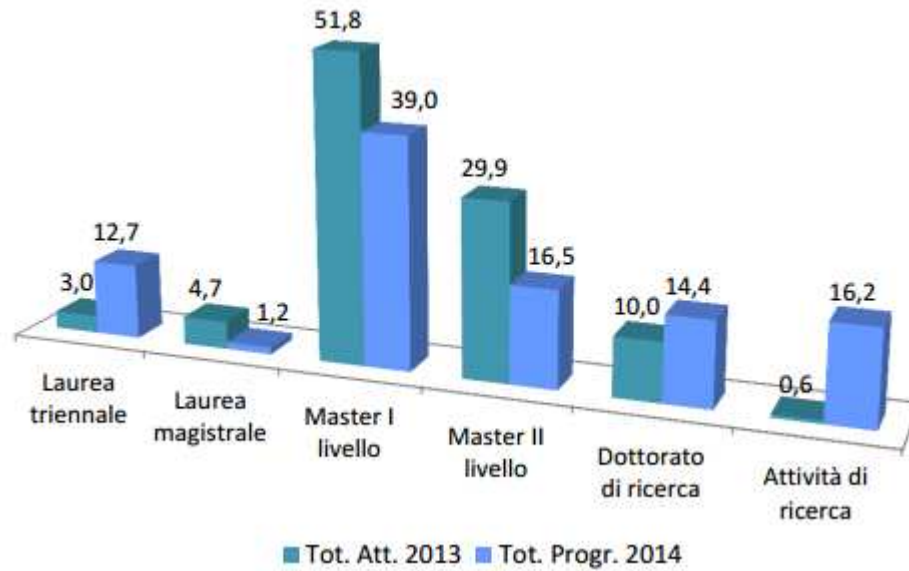
Figura 4: Evoluzione mensile del numero di rapporti di lavoro in apprendistato per tipologia di contratto ed area geografica di lavoro – valori assoluti, periodo gennaio 2011 – dicembre 2013¹²¹.



¹²⁰ Fonte: <http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-apprendistato>, "L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione", XV Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato, collaborazione fra INPS e ISFOL", anno 2015. I dati sono forniti da INPS – Archivi delle denunce retributive mensili (Emens).

¹²¹ Fonte: Rif. nota piè pagina precedente.

Figura 5: Apprendisti partecipanti ai corsi-percorsi di apprendistato di alta formazione e ricerca attivi nel 2013 e programmati per il 2014, per tipologia di percorsi (Tot. = 100%)¹²².



¹²² Fonte: <http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-apprendistato>, "L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione", XV Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato, collaborazione fra INPS e ISFOL", anno 2015. I dati sono forniti dalle Regioni e dalle Province Autonome.

L'APPRENDIMENTO IN ALTERNANZA, IL CONTESTO LAVORATIVO

2.1 Premessa

Abbiamo visto, nel Capitolo precedente, come nella logica dell'alternanza si vengano a legare due momenti formativi che costituiscono tuttavia le linee ferrate della medesima ferrovia:

- quello riferibile alla Scuola/Università;
- quello riferibile all'Azienda/Ente datoriale.

Tali momenti, separati dagli ambienti che li contraddistinguono, in realtà rappresentano e devono essere visti come un unico processo di apprendimento che costituisce la trave portante dell'alternanza studio-lavoro.

Tuttavia, l'apprendimento “in aula” viene misurato, valutato e certificato da opportune prove di verifica, che ogni studente (ed insegnante) conosce bene in un sistema ormai “classico”¹, mentre l'apprendimento in azienda e più precisamente in un contesto di lavoro, rappresenta la tematica di studio sulla quale questo Capitolo tenterà di fare alcune considerazioni di merito.

Come già anticipato il *focus* sarà orientato alle esperienze di lavoro vero e proprio, quello basato sul principio della controprestazione ossia quello nel quale da un lato abbiamo il lavoratore che presta la propria attività lavorativa, mentre dall'altro abbiamo il datore di lavoro che assicura la remunerazione², tralasciando quindi altre forme esperienziali prettamente temporanee, poco rilevanti nella

¹ Inteso come conosciuto, prassi.

² Si rimanda al precedente paragrafo 1.6.

tematica trattata, in accordo con la seguente valutazione *“i contesti che offrono il maggior potenziale di apprendimento sono quelli in cui i partecipanti hanno ruoli attivi, nei quali sono coinvolti in azioni reali che producono risultati significativi non solo per loro stessi, ma per l'intera comunità”*³, così come *“Gli effetti dell'apprendimento dell'anno di lavoro sono decisamente superiori a quelli dello stage. L'inserimento di un giovane, con funzioni pienamente operative (e retribuite) all'interno di una équipe operante da tempo, mette in condizione quest'ultima di essere interessata per prima a svolgere una azione di insegnamento sul nuovo inserito, in quanto tanto più rapido e completo è l'apprendimento, tanto minore sarà lo sforzo per il resto della squadra”*⁴

Nell'ambito del secondo Capitolo, abbiamo fatto riferimento a varie forme di alternanza citando gli ambiti operativi di realizzazione (di interazione) e le modalità operative riferibili. Abbiamo poi proposto una panoramica Europea in merito, al fine di conoscerne alcune pratiche esistenti.

Ogni Paese propone e consente la realizzazione della propria visione dell'alternanza studio-lavoro, ovviamente con caratteristiche del tutto particolari e singolari a seconda della tipologia perseguita. Da ciò ne conseguono una serie di ragionamenti differenti anche in conseguenza di tutto quello che ruota attorno alla grande tematica dell'alternanza, come teorie ispiratrici, politiche di *welfare*, realtà sindacali, ambiente geo-politico, mercato del lavoro, ecc...

Visioni diverse dunque, ma tutte con lo stesso scopo: avvicinare il sistema formativo istituzionale a quello aziendale a tutto vantaggio dell'occupabilità giovanile e non solo.

³ Zucchermaglio C., (1998), *Vygotskij in Azienda – Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci Editore, Roma.

⁴ Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999), *Apprendere Lavorando – Programmi formativi e inserimento dei giovani nelle imprese*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia.

Il concetto è reso ancora più esplicito dagli Autori nel seguente passaggio: *“...è come se su una barca di quattro rematori si decidesse di sostituirne uno già esperto e di inserire un <<novizio>>; il resto della squadra è iper motivato ad insegnare, altrimenti <<ciò che non saprà fare il novizio dopo il periodo di training dovrà essere fatto dagli altri>>. La stessa azione non avviene se su una barca di quattro rematori il <<rematore novizio>> resta in <<stage>>; il nuovo arrivato, a cui la squadra deve insegnare, resta un peso e non potrà essere di aiuto nel tempo: per insegnargli bisogna comunque distrarre tempo dal lavorare e il tempo e le energie impiegate nell'insegnare non verranno ricambiate dal giovane che al termine dello stage se ne va. E' questa la causa per cui molti giovani in stage vengono coinvolti in funzioni semplici, di estrema routine, che comportano un apprendimento modesto e che <<non disturbano troppo>> l'azienda e i lavoratori esperti che non hanno <<troppo tempo da perdere>>, seppure tutor, con il <<novizio>>”.*

2.2 L'apprendimento, riferimenti teorici

Dare una definizione di apprendimento, seppur circoscrivendola a contesti di lavoro, non è affatto semplice date le ampie risorse di letteratura a disposizione e diventa ancora più difficile se raffrontata ad una dinamica di alternanza studio-lavoro.

Può rappresentare una sorta di *cambiamento relativamente permanente del set di competenze e di comportamenti individuali o collettivi*⁵ che si può realizzare con lo studio, l'esperienza, l'allenamento. Può figurare *un'attività fisiologica e primaria dell'individuo*⁶ come le funzioni più basilari del dormire del respirare o del mangiare. Può essere inteso come il prodotto *di specifiche forme di copartecipazione sociale*⁷, ancora come il *risultato della schematizzazione e dell'interiorizzazione di una nuova esperienza per mezzo di metodologie di analisi e di valutazione basate sugli apprendimenti pregressi*⁸. Ma ancora, l'apprendimento può essere visto come *il modo in cui le persone diventano membri di una comunità e partecipano alle sue attività*⁹ attraverso l'interazione tra gli stessi, oppure come *il processo di interazione fra gli adattamenti che si producono a livello individuale e di gruppo e l'adattamento propriamente organizzativo*¹⁰, che considera sia la dimensione individuale sia quella di gruppo. Come possiamo poi non essere d'accordo con la definizione secondo la quale l'apprendimento è *un processo intellettuale attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo*¹¹?

Possiamo sforzarci di raggruppare tutte le visioni teoriche in merito al concetto di apprendimento, ma già con questa limitata rassegna, balzano agli occhi termini come:

- cambiamento;

⁵ Hellriegel Don, Slocum John W. Slocum Jr., (2010), *Comportamento Organizzativo*, Hoepli, Milano.

⁶ Fontana A., (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni*, Le Monnier Università, Firenze

⁷ Lave J., Wenger E., (2006), *L'apprendimento situato*, Edizioni Erickson, Trento.

⁸ Mezirow J., (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

⁹ Zuccheromaglio C., (1998), *Vygotskij in azienda*, Carocci Editore, Roma.

¹⁰ Cangelosi V.E., Dill W.R., (1965), *Organizational learning: observations toward a theory*, in "Administrative Science Quarterly", 10.

¹¹ Hilgard E., Bower G., (1970), *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.

- attività;
- prodotto;
- risultato;
- modalità;
- processo.

Hanno forse qualcosa in comune questi termini?

Una risposta positiva a questo interrogativo, potrebbe sembrare azzardata, soprattutto se legata a decenni di proliferazione accademica e non, sul più ampio tema dell'apprendimento, ma se riflettiamo bene sembra esistere un denominatore comune nel termine *dinamicità* (azione).

L'apprendimento si concretizza in una mutazione di condizioni in costante evoluzione, dove in effetti non sembra esserci mai in valore assoluto un punto di arrivo.

2.2.1 L'apprendimento, alcune concezioni classiche

Persino le teorie più vecchie, più studiate, quando ancora non esisteva la visione dell'alternanza studio-lavoro, concettualizzano l'apprendimento come un ambito di attività non completamente determinabile né circoscrivibile.

Pensiamo al “connessionismo/associazionismo”¹² postulato da Edward Lee Thorndike secondo il quale l'apprendimento procede appunto mediante tentativi, prove ed errori attraverso precise associazioni tra stimoli e possibili azioni conseguenti. Viene dallo stesso affermata la “legge dell'effetto” secondo la quale le connessioni si rinforzano con una determinata ricompensa, aumentando così le probabilità di ulteriori stimoli. Il fatto che il felino arrivi ad aprire il chiavistello e possa così arrivare a prendere il pesce costituisce un atto comportamentale del tutto casuale, ma via via che si ripete l'esperimento tale abilità si realizza in un tempo

¹² Si veda al riguardo Thorndike Edward Lee ed in particolare la pubblicazione “Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals” (1898), *Psychol. Rv., Monogr. Suppl.*, 2 No .8, in cui riporta la sperimentazione riguardante le modalità in cui un gatto affamato riesce ad aprire il chiavistello della gabbia in cui è rinchiuso e a prendere un pesce collocato appositamente al di fuori.

sempre minore. Il gatto ha quindi appreso, seppure a tentativi, portando lo psicologo statunitense a formulare le seguenti conclusioni:

- l'apprendimento avviene mediante un meccanismo casuale, attraverso uno sviluppo per prove ed errori e pertanto in modo inconsapevole e non intelligente (*trial and error*);
- tra tutti i comportamenti messi in pratica per raggiungere un obiettivo, vengono selezionati solamente quelli che hanno conseguenze positive (legge dell'effetto);
- l'apprendimento è rafforzato dalla frequenza delle connessioni tra comportamento e premio (legge dell'esercizio);

Secondo questo schema, denominato "apprendimento per Stimolo-Risposta" (S-R) si sostiene che *"la probabilità che un'azione venga ripetuta e quindi appresa, dipenda dalle sue conseguenze"*.¹³

Ma come possiamo collegare l'apprendimento animale con quello umano? Thorndike ne fu naturalmente influenzato, sotto questo aspetto, e nei suoi studi mise in relazione le due realtà sostenendo che gli stessi fenomeni essenzialmente meccanici del primo siano fondamentali anche per il secondo.¹⁴ Nello studio dell'apprendimento non si può non citare questo autore, come affermato anche da Tolman già nell'anno 1938 *"...tutti noi in America, abbiamo preso Thorndike, più o meno esplicitamente, come nostro punto di partenza"*.¹⁵ D'altra parte, l'influenza di Thorndike si farà sentire anche in successivi studi, come vedremo tra un attimo.

Nel contempo, il fisiologo premio Nobel russo Ivan Pavlov¹⁶ formalizzava il *"condizionamento classico"* sempre partendo da osservazioni sugli animali. Famoso è il suo esperimento che vede come protagonista un cane al quale viene presentato il cibo appena dopo uno stimolo neutro, una luce. Il cane che alla presentazione del cibo comunemente produce salivazione, con lo stimolo condizionato (luce) produce ugualmente salivazione, anche se poi non viene presentato il cibo. C'è stato un meccanismo di apprendimento proprio in forza dell'associazione luce-cibo che ha creato lui stesso.

¹³ Salmaso S., (2006), *Strumenti della Formazione - L'apprendimento*, CLEUP sc., Padova.

¹⁴ Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p.58.

¹⁵ Tolman E. C., (1938), The determiners of behavior at a choice point. *Psychol. Rev.*, 45.

¹⁶ Per una lettura esaustiva in merito si rimanda a Pavlov I.P., (1927), *Conditioned Reflexes*, Oxford Univ. Press, London.

Per essere più precisi, non c'è stato un apprendimento di un nuovo comportamento (il cane comunque produce salivazione in presenza di cibo), ma viene “condizionata” una determinata condotta¹⁷ (che si riscontra solo in determinate condizioni).

Sempre sulla stessa onda di Thorndike e Pavlov, si assiste ad un passo avanti con Edwin Ray Guthrie¹⁸, il quale portò in esame il concetto di “*condizionamento contiguo*”, come principio della contiguità tra S – R, postulando, più precisamente “*Una combinazione di stimoli che ha accompagnato un movimento tenderà, ricorrendo nuovamente, ad essere seguita da quel movimento*”¹⁹ I lavori di Guthrie erano a stretto contatto con le esperienze della vita quotidiana e sottolineavano l'importanza della selezione degli stimoli fisici a cui rispondere.²⁰

Un ulteriore *step* in questo rilevante filone della psicologia comportamentista si deve a Burrhus Frederic Skinner²¹, fautore del “*condizionamento operante*”, il quale, riprendendo gli studi di Thorndike, dimostrò con determinati esperimenti, che il rinforzo (ricompensa) produce cambiamenti prevedibili sul comportamento. E' il soggetto stesso che produce dei comportamenti spontanei e li associa a determinati risultati. Il *test* tipico di Skinner si svolgeva prevalentemente in una gabbia da lui stesso opportunamente creata, (Skinner box) e dotata di un comando a leva speciale. All'interno della gabbia, una cavia affamata premeva casualmente la leva ed un dispositivo ne registrava la pressione esercitata sulla stessa. Più tardi, veniva collegato alla leva stessa un distributore di cibo (R) e la cavia che, premendo nuovamente la leva per puro caso, riceve il cibo, torna subito a premere nuovamente

¹⁷ Mecacci L., (2001), Manuale di psicologia generale, Giunti, Firenze. Al riguardo: “...non si apprende un nuovo comportamento, ma semplicemente si impara a fornire una risposta già nota a stimoli che solitamente non causano quel tipo di risposta. Il cane non impara a salivare, ma apprende ad emettere saliva quando viene presentato uno stimolo che, in assenza di condizionamento, non lo indurrebbe ad un simile comportamento”.

¹⁸ Le prime considerazioni di Guthrie sul condizionamento si possono apprezzare in: Guthrie E.R., (1930) conditioning as a principle of learning, Psychol. Rev., 37.

¹⁹ Guthrie E.R., (1935), *The psychology of learning*, Harper & Row, New York.

²⁰ “La madre di una bambina di dieci anni si lamentava con uno psicologo per il fatto che la figlia la infastidiva con la sua abitudine di gettare in terra soprabito e cappello ogni volta che entrava in casa. Centinaia di volte la madre aveva insistito perché la bambina raccogliesse la sua roba e l'appendesse all'attaccapanni. Questi modi rozzi cambiarono solo dopo che la madre, dietro consiglio, cominciò ad insistere non perché la figlia raccogliesse gli abiti dal pavimento, ma perché li indossasse, ritornasse in strada e rientrasse in casa, questa volta togliendosi soprabito e cappello ed appendendoli al posto giusto”. Guthrie (1935), *op.cit.*, p.61.

²¹ Si veda al riguardo Skinner, B. F., *The behavior of organisms: an experimental analysis*, Appleton Century Crofts, New York.

la leva con maggiore intensità: si conferma che il ripetersi dell'atto di premere la leva non sia più casuale, ma ora volontario.

Non si può poi non citare, come affermato da Hilgard (1970), il padre delle teorie comportamentiste (o behaviorismo) come “scuola di psicologia”, John Broadus Watson²², il quale con i suoi contributi finirà per condizionare lo sviluppo della psicologia stessa. *“I comportamentisti (...) avevano ed hanno in comune la convinzione che una scienza della psicologia debba basarsi sullo studio di ciò che è manifestamente osservabile: stimoli fisici, movimenti muscolari e secrezioni glandolari che essi suscitano, prodotti ambientali che ne derivano. I comportamentisti hanno avuto opinioni diverse su quello che è possibile inferire oltre che misurare, ma tutti escludono l'auto-osservazione (introspezione) come legittimo metodo scientifico (...). I comportamentisti, in parte per premunirsi contro un uso indiretto dell'introspezione, sono stati inclini a preferire la sperimentazione sugli animali e sui bambini nella prima infanzia.”*²³

Nello stesso periodo, in Europa, andava affermandosi la teoria della *Gestalt* (struttura-forma)²⁴ ad opera dei tedeschi Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer²⁵, che rappresentò un vero e proprio punto di rottura con tutte le teorie qui sopra menzionate. In particolare emergeva il concetto di apprendimento per intuizione (*per insight*) come alternativa all'apprendimento per prova ed errore. Si sosteneva, secondo questa visione, che l'esperienza fosse sempre strutturata e che la reazione non fosse riferita ad un insieme di dettagli separati, ma ad una complessa struttura di stimoli, *“l'insieme è più della somma delle sue parti”*²⁶. Di grande importanza, in questa visione, la “teoria del campo” postulata da Kurt Lewin secondo il quale l'uomo reagisce ad una serie di stimoli presenti nell'ambiente in cui vive

²² Watson John B., nel 1913 proclamò la posizione comportamentistica diventandone il più attivo sostenitore. Si veda al riguardo: Watson J.B., (1914) *Behavior, An Introduction to comparative psychology*, Holt Rinehart and Winston, New York.

²³ Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

²⁴ Zerbetto R., (1998), *La Gestalt terapia della consapevolezza*, Xenia edizioni, Milano.

²⁵ Per un trattamento completo della visione dell'apprendimento secondo il punto di vista della Gestalt, si rimanda a: Koffka K., (1935), *Principles of Gestalt psychology*, Harcourt Brace & World, New York.

²⁶ Petruccelli F., Messuri I., Santilli M., (2012), *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico*, Franco Angeli, Milano.

(persone, oggetti, personalità dell'individuo) e la grande attenzione agli studi dei gruppi.²⁷

Assolutamente degna di nota, e collegata per certi aspetti alle teorie di matrice socio-costruttiviste che citeremo nel prossimo paragrafo²⁸, è la teoria conosciuta come “funzionalismo” della quale John Dewey ne è il fondatore. Criticando le classiche visioni dell'apprendimento secondo lo schema S-R, sosteneva che l'apprendimento potesse evolvere anche nel tipo “R-S” (concetto di arco riflesso), in cui la risposta potesse costituire lo stimolo²⁹. L'influenza più importante, anche in riferimento a questo lavoro, è lo studio sull'apprendimento prodotto nelle pratiche scolastiche, in particolare in merito al *problem-solving* intelligente. Dewey prospettava un cambiamento nelle metodologie di apprendimento esistenti nelle scuole di quei tempi che, secondo le sue teorie, dovevano evolvere verso forme di esperienza concreta, costruttiva che potesse stimolare lo scambio di saperi e che riducesse la distanza tra scuola e tutto ciò che era invece al di fuori dalla scuola³⁰.

2.2.2 L'apprendimento, altre concezioni alternative

Una nuova visione del concetto di apprendimento, strettamente collegato alla tematica trattata nel capitolo precedente, è la visione dello stesso come una attività situata e più precisamente “*un processo che chiamiamo partecipazione periferica legittima*”³¹ di cui Jean Lave ed Etienne Wenger sono i pionieri. L'idea di fondo di questo costrutto risiede nel concetto di incontro, di relazione, fra *junior* e *senior*, dove “*le persone che apprendono partecipano inevitabilmente ad una comunità di*

²⁷ Lewin K., (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano.

Risulta interessante, in questo studio, la definizione di “gruppo” data da Lewin, anche per ulteriori riflessioni in merito all'ambiente di lavoro: “(il gruppo)...*qualcosa di più, o qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri. Il gruppo ha una sua struttura, dei suoi fini particolari e delle relazioni con altri gruppi; quello che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri bensì la loro interdipendenza. Esso può definirsi come una totalità dinamica.*”

²⁸ Infatti, come rilevato da Zucchermaglio C. (1998), si veda prossima nota n. 36, “*L'ambiente sociale (...) è realmente educativo nei suoi effetti proprio nel grado con cui un individuo condivide o partecipa a molte attività conciunte...*” Dewey anticipa alcuni tratti delle comunità di pratica.

²⁹ Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

³⁰ Dewey J., (2004), *Democracy and Education*, Dover Publications, New York.

³¹ Lave J., Wenger E., (2006), *L'apprendimento situato – Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.

praticanti, e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità”³². Gli studi di Lave e Wenger analizzarono approfonditamente il concetto di apprendistato come forma di insegnamento e ne riportarono alcune esemplificazioni come basi per lo sviluppo di una teoria sull'apprendimento situato. Dalle levatrici maya dello Yucatan ai sarti di Vai e Gola in Liberia, dai nocchieri della marina USA ai macellai specializzati della grande distribuzione statunitense finanche agli alcolisti astinenti di *Alcoholics Anonymous*, viene proposta una chiara visione delle potenzialità dell'apprendimento attraverso l'apprendistato come una “*forma di produzione di persone consapevoli e capaci*”³³.

Naturalmente queste analisi esulano dal mero contratto di lavoro (di apprendistato), ma è la sostanza del trasferimento di conoscenza dal maestro all'apprendista che rappresenta il nocciolo di questo approccio all'apprendimento.³⁴

“Osservazione” e “cultura” rappresentano gli estremi del percorso periferico legittimato: “*la perifericità legittima dei nuovi arrivati non fornisce loro soltanto un posto di <osservazione> ma, cosa più importante, comporta la partecipazione come mezzo di apprendimento della <cultura della pratica> per assorbirla ed esserne assorbiti*”³⁵. C'è apprendimento dove c'è partecipazione e le persone che partecipano si trasformano, evolvendo, in praticanti. La partecipazione segue una logica ad imbuto “senso centripeto” che aumenta via via i saperi attraverso la pratica.

Assume particolare rilevanza in questo ambito il contributo di Lev Semënovic Vygotskij, secondo il quale “*l'apprendimento ha luogo attraverso l'interazione con altri membri della società, membri più competenti nelle pratiche sociali e nell'uso di quegli strumenti essenziali per mediare le attività cognitive individuali*”³⁶.

Interazione sociale dunque, interscambi tra individui, ma anche dei relativi strumenti prodotti, come il linguaggio, agiscono su quella che Vygotskij definisce “zona di sviluppo prossimale” intesa come “*la distanza tra il livello effettivo di*

³² *Ibidem.*

³³ *Ibidem.*

³⁴ Il contratto di lavoro di apprendistato, come presentato nel capitolo precedente, riveste comunque un ruolo di prim'ordine ed è la concretizzazione di una visione di apprendimento sul piano pratico, nel panorama delle tipologie contrattuali disponibili nel nostro ordinamento.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ Zucchermaglio C., (1998), Vygotskij in Azienda – Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi, Carocci Editore, Roma.

sviluppo così come è determinato dal problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida in un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci"³⁷. Gli ambienti ed i contesti sono collettivi e sono popolati da altri individui che interagiscono e condividono forme di apprendimento.

Secondo Malcom Shepherd Knowles invece, gli adulti ed i bambini imparano diversamente proponendo, al riguardo, la teoria dell'apprendimento degli adulti definita "andragogia" (in contrapposizione appunto al concetto di pedagogia)³⁸. I principi attraverso i quali Knowles differenzia il modello andragogico da quello pedagogico sono:

1. il bisogno di conoscere: l'adulto sente l'esigenza di sapere perché occorra apprendere e a cosa possa servire tale apprendimento. L'adulto sa analizzare i propri bisogni, conosce le proprie necessità;
2. il concetto di sé: come si vede l'adulto è un'azione autonoma, non è dipendente da altri come nel bambino. L'adulto si percepisce come responsabile, autonomo;
3. il ruolo dell'esperienza precedente: per un adulto l'esperienza pregressa è estremamente condizionante sia come base a cui rapportare nuovi apprendimenti sia come barriera e resistenza agli stessi;
4. la disponibilità ad apprendere: gli adulti sono disponibili ad apprendere concetti che possano ritornare utili a livello professionale (o personale) come risposta ai propri crescenti ruoli;
5. l'orientamento verso l'apprendimento: gli adulti investono sull'imparare in relazione all'assolvimento dei propri compiti nella vita reale, per risolvere problematiche riscontrabili nella propria esistenza;
6. la motivazione: l'adulto vuole migliorarsi, punta ad un progresso della propria situazione lavorativa, all'incremento dell'autostima, ad un miglioramento della qualità della propria vita³⁹.

³⁷ Vygotskij L. S., (1978), *Mind in society*, Harvard University Press-Cambridge, London, tr. it. (1987) *Il processo cognitivo*, Editori Boringhieri S.pa., Torino.

³⁸ Per una maggiore trattazione si rimanda a: Knowles M.S., (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.

³⁹ Fontana A, (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Le Monnier, Firenze.

Knowles propone un modello "in evoluzione", non caratterizzato da contenuti statici è "un modello di processo, non contenutistico, in cui è centrale il richiamo alla responsabilità del discente e alla condivisione del suo progetto di apprendimento perché (...) non esiste apprendimento in età adulta che non coinvolga l'esperienza passata e futura dell'individuo"⁴⁰.

Le teorie fin qui proposte hanno in comune la concezione dell'apprendimento come fenomeno individuale, anche se inserito in contesti collettivi come i contributi di Lave, Wenger ed in parte Vygotskij ci mostrano. Tuttavia, nel corso di questa rassegna, proponiamo un'altra visione dell'apprendimento, riscontrabile nel grande filone di studi di matrice prettamente organizzativa e definito appunto "apprendimento organizzativo" (*organizational learning*). Tale visione non rappresenta pertanto un'altra proposta di studio, ma un'altra concezione di apprendimento, una prospettiva che si sposta dall'individuo all'organizzazione. "L'impresa si fonda sull'apprendimento e l'apprendimento è consapevolezza delle scelte ed è quindi ampliamento delle possibilità di scelta, e liberazione e affermazione del valore della persona"⁴¹. L'apprendimento organizzativo, non è quindi da intendersi come la mera somma degli apprendimenti individuali dei propri appartenenti: "Although organizational learning occurs through individuals, it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative result of their members' learning. Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits, and beliefs over time, organizations develop world views and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations' memories preserve certain behaviors, mental maps, norms, and values over time"⁴². Possono quindi apprendere le organizzazioni? Come producono, acquisiscono e memorizzano conoscenza? Ci si pone l'interrogativo se entità collettive come le organizzazioni siano capaci di apprendere o se invece tale azione sia possibile tramite l'azione dei propri singoli membri. Questi interrogativi trovano risposte diverse nelle teorie dell'apprendimento organizzativo proposte dagli autori che citeremo qui di seguito.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Forlenza F., (1998), in Presentazione de *L'apprendimento organizzativo* (di Argyris C., Schon D.A.), Guerini e Associati, Milano.

⁴² Hedberg B., (1981), "How organizations learn and unlearn", in P. Nystrom and W. Starbuck (eds), *Handbook of Organizational Design*, Oxford University Press, New York.

Molto vicina alle teorie “individualiste” basate sulla relazione Stimolo - Risposta⁴³ è la proposta di James March e Richard Cyert, i quali sostengono che sia gli individui, sia le organizzazioni, sono analogamente visti come “*sistemi per il trattamento di informazioni, in cui l'esperienza è definita come associazione tra obiettivi e schemi di azione che nel passato hanno permesso di conseguirli*”⁴⁴. In tale impostazione le organizzazioni apprenderebbero come gli individui attraverso “*comportamenti adattivi nel tempo, rispetto ai quali le azioni dei singoli membri deve essere visto come uno strumento*”⁴⁵. L'organizzazione modifica il proprio comportamento come conseguenza di stimoli esterni e l'apprendimento avviene per memorizzazione delle combinazioni S – R esplicitate attraverso le procedure decisionali (che corrisponderebbero alla razionalità individuale). Non è l'incremento delle conoscenze individuali che determina l'apprendimento organizzativo, ma la modificazione della struttura organizzativa che accresce il proprio patrimonio di combinazioni S – R.

Vincent E. Cangelosi e William R. Dill, definiscono poi l'apprendimento organizzativo come “*il processo di interazione fra gli adattamenti che si producono a livello individuale e di gruppo e l'adattamento a livello propriamente organizzativo*”⁴⁶. L'apprendimento origina pertanto nell'individuo e nei gruppi e si concretizza attraverso la gestione di divergenze e conflitti tra gli stessi che tuttavia non è graduale, ma si realizza in maniera discontinua “*piuttosto che attraverso una progressione graduale di piccoli aggiustamenti*”⁴⁷. In tale approccio, l'apprendimento organizzativo è reso possibile dalla funzione costruttiva del conflitto e dalla tensione/stress che si forma dentro l'organizzazione.

Chris Argyris e Donald Schon, descrivono invece come l'apprendimento organizzativo sia relativo all'individuazione e alla correzione di errori. Ci propongono la loro “teoria dell'azione”, come la visione di tutta la conoscenza incapsulata nell'organizzazione fatta di *routine* specifiche, soluzioni note verso certi problemi, nonché riferimento per ogni azione sia formale (prescrizione di compiti)

⁴³ Cfr, paragrafo 2.2.1.

⁴⁴ Cyert R., March J., (1963), *A behavioural Theory of the Firm*, Engelwood Cliff, Prentice Hall.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Fabbri T.M., (2003), *L'apprendimento organizzativo – Teoria a progettazione*, Carocci, Roma.

⁴⁷ Cangelosi V. E., Dill W. R. (1965), *Organizational learning: observations toward a theory*, in “Administrative Science Quarterly”, 10, in Fabbri (2003) *op.cit.*, p.67.

sia informale (mantenimento di certe credenze e relazioni tra le persone), distinguendo tra:

- teorie dichiarate o professate: che spiegano o giustificano un certo *pattern* d'azione;
- teorie in uso: implicite nei *pattern*, non rendicontabili sotto forma di dati, ma che si possono tuttavia ricostruire attraverso l'osservazione del *pattern* stesso⁴⁸.

Il cambiamento delle teorie in uso nell'organizzazione come espressione di concrete modificazione dei comportamenti volti alla correzione di errori (*mismatch* tra aspettative e risultati) genera apprendimento organizzativo. Tali modificazioni tuttavia debbono essere “codificate” nelle teorie in uso e costituire la nuova base per le azioni future. Questi autori distinguono ulteriormente:

- apprendimento a circuito singolo (*single - loop learning*): è rivolto soprattutto al raggiungimento di obiettivi specifici, che cambia le strategie d'azione senza modificare tuttavia i valori della teoria dell'azione;⁴⁹
- apprendimento a doppio circuito (*double – loop learning*): che modifica oltre le strategie d'azione, anche le teorie in uso, portando ad una correzione di valori e norme organizzative;⁵⁰
- “deutero apprendimento” (*deutero – learning*): che rappresenta una forma di apprendimento a doppio circuito attraverso il quale l'organizzazione modifica il proprio sistema di apprendimento, un “apprendere ad apprendere”⁵¹.

Ancora, secondo Robert Duncan e Andrew Weiss l'organizzazione è un sistema dove le azioni intraprese sono intenzionali rispetto ad uno scopo e ciò presuppone che vi sia una conoscenza che lega azioni specifiche e risultati. Tale conoscenza costituisce dunque la base dell'azione organizzativa e viene modificata nel momento in cui viene rilevato un errore, un *gap*, tra prestazioni ottenute e prestazioni attese. La conseguente ricerca di nuove conoscenze capaci di far fronte

⁴⁸ Argyris C., Schon D.A., (1998), *L'apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano

⁴⁹ *Ibidem*, come ad esempio le correzioni di alcune procedure per far fronte a difetti produttivi.

⁵⁰ *Ibidem*, come ad esempio l'implementazione di nuovi processi produttivi.

⁵¹ Al riguardo Cfr. G. Bateson, (1976) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

agli errori rilevati, costituisce la base per l'apprendimento organizzativo come "il processo mediante il quale è sviluppata la conoscenza sulle relazioni azioni – risultati, e sull'effetto esercitato su di esse dall'ambiente"⁵². L'apprendimento organizzativo è dunque, per questi autori, il cambiamento della conoscenza organizzativa che si instaura attraverso la "comunicazione di nuove relazioni azione-risultato sviluppate dagli individui e grazie all'accettazione delle stesse da parte di altri membri dell'organizzazione"⁵³. Riveste particolare importanza, in questa visione, la legittimazione della nuova conoscenza acquisita attraverso azioni, volte a renderla pubblica e quindi condivisibile a tutta l'organizzazione.

C. Marlene Fiol e Marjorie A. Lyles ci portano invece il loro contributo attraverso due livelli di analisi⁵⁴:

- sul contenuto: l'apprendimento è visto come un processo responsabile della modifica di schemi concettuali, regole di interpretazione condivise individualmente nell'organizzazione (*cognition development*) o come un processo che porta invece cambiamenti ai comportamenti, alle azioni e conseguentemente alle *performances* dell'organizzazione (*behaviour development*)⁵⁵;
- sul livello⁵⁶: l'apprendimento può essere di basso livello (*lower level*) ossia svilupparsi nell'ambito di regole definite senza comportare cambiamenti nel sistema di norme regolanti l'organizzazione nel breve periodo, oppure di alto livello (*higher level*), quello che è orientato a modificare il sistema di norme che regola l'organizzazione nel lungo periodo⁵⁷;

Continuando la nostra rassegna, citiamo il contributo di Barbara Levitt e James G March, i quali ci prospettano la loro visione di apprendimento organizzativo attraverso tre osservazioni:

⁵² Duncan R., Weiss A., (1979), *Organizational learning*, in L. L. Cummings, B. M. Staw (eds), *Research in organizational behavior*, vol I, pp 75-123, in Fabbri T.M., (2003), *op.cit.*, p.67.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Profili S., (2004), *Il knowledge management, Approcci teorici e strumenti gestionali*, Franco Angeli, Milano.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Molto vicino a questa impostazione, risulta il contributo di Argyris e Schon, che distinguono invece rispettivamente in "single loop learning" e "double loop learning", si veda sopra.

⁵⁷ *Ibidem*.

- le organizzazioni basano il loro comportamento su *routine*;
- le *routine* si adattano all'esperienza in modo incrementale, sono appunto *history-dependent*;
- le organizzazioni sono orientate a determinati obiettivi⁵⁸.

Il ruolo delle *ruoutine*, in questo approccio, è di prim'ordine, essendo parte della memoria organizzativa, "*come si fanno le cose qui*"⁵⁹, ed il loro cambiamento è il risultato di esperienze dirette o indirette che l'organizzazione fa. "*...l'apprendimento è visto come una modalità di sviluppo di competenze e più precisamente come il processo di codificazione di inferenze desumibili dalla storia, dall'esperienza propria o altrui, in routine che guidano il comportamento*"⁶⁰.

Ancora, Herbert A. Simon afferma che l'apprendimento ha luogo nelle menti individuali, apprendendo in due modi, attraverso i propri membri o attraverso l'acquisizione di nuovi membri con conoscenze che l'organizzazione non possedeva: "*All learning takes place inside individual human heads; an organization learns in only two ways: (a) by the learning of its members, or (b) by ingesting new members who have knowledge the organization didn't previously have.(...) What an individual learns in an organization is very much dependent on what is already known to (or believed by) other members of the organization and what kinds of information are present in the organizational environment.(...) an important component of organizational learning is internal learning - that is, transmission of information from one organizational member or group of members to another*"⁶¹.

Per Simon si tratta dunque di una trasmissione di conoscenza che tuttavia parte dagli individui e che è influenzata dalle informazioni dell'ambiente organizzativo di riferimento. Più precisamente ne viene individuata una componente basilare, "*internal learning*", l'apprendimento interno che costituisce la trasmissione di informazioni che parte dal singolo membro o da un gruppo, verso altri.

⁵⁸ Fabbri T.M., (2003), *op. cit.*, p. 67.

⁵⁹ Levitt B., March J. G., (1988), *Organizational learning*, in "Annual Review of Sociology", 14.

⁶⁰ *Ibidem*.

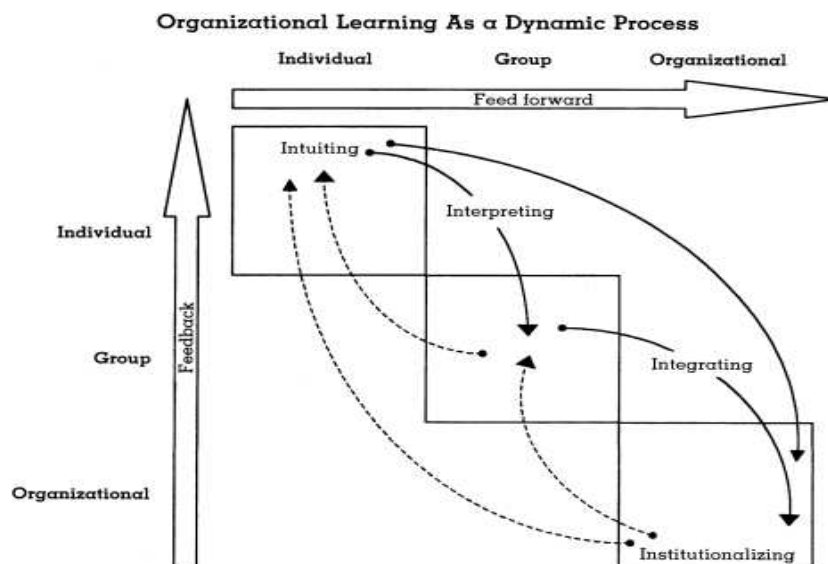
⁶¹ Simon H. A., (1991), *Bounded rationality and organizational learning*, in "Organization Science", I.

Secondo Mary M. Crossan, Henry W. Lane e Roderick E. White, l'apprendimento organizzativo è visto come un “processo dinamico” che si realizza a livello di individuo, gruppo ed organizzazione, in quattro fasi distinte (Figura 1):

- *intuiting*: intuizione, come processo di riconoscimento preconcio delle possibilità;
- *interpreting*: interpretazione, come spiegazione, generazione di significato attraverso parole ed azione dell'idea intuita;
- *integrating*: integrazione, il processo mediante il quale si condividono le conoscenze attraverso mutuo adattamento;
- *institutionalizing*: istituzionalizzazione, il processo di standardizzazione delle *routine*, la trasposizione a livello organizzativo dell'apprendimento che ha avuto origine negli individui (*embedding*)⁶².

Se la fase di intuizione si svolge quasi esclusivamente a livello di individuo, la successiva di interpretazione può svolgersi sia a livello di individuo sia di gruppo. Anche la fase di integrazione può risultare comune ai livelli di gruppo ed organizzativo, mentre l'ultima, l'istituzionalizzazione viene codificata a livello organizzativo.

Figura 1: L'apprendimento organizzativo come un processo dinamico⁶³.



⁶² Crossan M. N., Lane H. W., White R., (1999), *An organizational learning framework: from intuition to institution*, in “Academy of Management Review”, 24, 3.

⁶³ *Ibidem*.

Karl E. Weick poi in vari contributi ci fornisce la sua visione dell'apprendimento organizzativo: "(...) riguarda primariamente gli individui, che apprendono nell'organizzazione e che interagiscono e competono reciprocamente affinché le cose che hanno appreso siano "sentite" (heard) all'interno dell'organizzazione"⁶⁴. Tale impostazione riflessiva evolve da altri suoi studi precedenti che riguardavano l'apprendimento individuale e che ponevano alcune basi nel già citato modello S – R. Infatti, secondo Weick, essendo la relazione tra S – R del tipo "stesso stimolo – diversa risposta", ed essendo tale relazione poco probabile nelle organizzazioni, "si deve concludere che o le organizzazioni non apprendono oppure apprendono ma in una maniera non tradizionale"⁶⁵. Questo in quanto le organizzazioni tendono ad applicare *routine* note e perseguire in tal modo medesime risposte. In conseguenza di ciò, questo autore afferma inoltre che le organizzazioni capaci di legare l'apprendimento alla formula "stesso stimolo – diversa risposta" sono quelle capaci di influenzare, da un lato gli stimoli (ridurli sensibilmente) e dall'altro il grado delle conseguenti risposte, *più discrezionali o molto forti* a tutto vantaggio della sperimentazione⁶⁶. Inoltre viene posta in analisi la rilevanza della modifica sia del comportamento sia della conoscenza nei processi di apprendimento ed il relativo sviluppo cognitivo. Al riguardo Weick, orientato allo studio de *l'organizing*, inteso come il processo dell'organizzare, (contrapposto alla visione di un'organizzazione dalla struttura statica), formula inoltre una riflessione interessante sull'attribuzione e creazione di "senso" – *sensemaking*⁶⁷ - ai flussi esperienziali sia individuali sia organizzativi⁶⁸.

⁶⁴ Weick K. E., Ashford S. J., (2001), *Learning in organization*, in F. M. Jablin, L. L. Putnam (eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research and methods*, in Fabbri T.M., (2003), *op. cit.*, p. 67.

⁶⁵ Fabbri T.M., (2003), *op. cit.*, p. 67.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Per un approfondimento si rimanda a: Weick K. E., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications; trad. it. *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

⁶⁸ Bartezzaghi E. (2010), *L'organizzazione dell'impresa*, Edizioni ETAS RCS Libri, Milano.

2.3 Il raccordo tra apprendimento individuale ed organizzativo

La carrellata tra le principali teorie dell'apprendimento dei paragrafi precedenti ci consente di riflettere sulle dinamiche mediante le quali si acquisiscono nuove conoscenze da un punto di vista sia individuale sia collettivo/organizzativo (Tabella 1).

La questione dell'alternanza formativa e la seguente entrata nel mondo del lavoro ci stimola ulteriormente ad analizzare il rapporto esistente tra l'apprendimento individuale e quello organizzativo e come avviene il passaggio della conoscenza tra i due livelli. *“La conoscenza, di per sé, riveste (...) un limitato interesse per l'azienda: l'interesse si concretizza se la conoscenza è affiancata dalle capacità per integrarla e per utilizzarla in modo finalizzato”*⁶⁹. Utilizzare in modo finalizzato la conoscenza ed integrarla nei processi aziendali diventa basilare. E' necessario un ponte che funga da veicolo di trasmissione di conoscenza “da” e “verso” l'azienda. Tuttavia non è sufficiente che la *“conoscenza sia resa disponibile in maniera diffusa all'interno dell'impresa (...), ma è necessario un asset la cui permanenza all'interno dell'impresa è indipendente dalla perdita di quei soggetti che ne sono portatori”*⁷⁰. La conoscenza dovrebbe pertanto rimanere all'interno dell'organizzazione anche qualora qualche componente individuale venisse a mancare senza comportare danni per sopraggiunta mancanza di *expertise*. *“(...) l'impresa per sviluppare la propria knowledge-base ha bisogno che i suoi membri mettano in comune i loro saperi individuali; ma una volta che la conoscenza è divenuta <<collettiva>> essa può prescindere dalla identità dei singoli, almeno individualmente considerati”*⁷¹. Non vi può essere organizzazione che crea conoscenza senza gli individui; l'organizzazione li sostiene e crea un'opportunità, un contesto in cui vi possa essere creazione di conoscenza⁷².

⁶⁹ Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *The knowledge creating company, Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerrini e associati, Milano

⁷⁰ Ciappei C., (2005), *Il governo imprenditoriale*, Firenze University Press, Firenze.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *op. cit.*, p.73.

Tabella 1: Confronto tra apprendimento individuale e organizzativo⁷³.

| Variabili a confronto | Apprendimento Individuale | Apprendimento Organizzativo |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MOTIVAZIONE | Risponde a bisogni prevalentemente individuali | Risponde a bisogni prevalentemente organizzativi |
| FUNZIONE | Adegua competenze e capacità rispetto al cambiamento | Attiva energie realizzative verso il cambiamento |
| PROCESSI ATTIVATI | Principalmente cognitivi | Cognitivi e di interazione sociale |
| RAPPORTO TRA CONOSCENZA E AZIONE | Frequente anteposizione della teoria alla pratica: conoscenza come "guida" all'azione | Concomitanza di conoscenza e azione: le dinamiche cognitive originano e si strutturano sul terreno della prassi |
| EFFETTI | Opera sulla variabile umana: trasforma conoscenze e comportamenti degli individui | Opera sull'organizzazione nel suo insieme |
| FUNZIONI AZIENDALI COINVOLTE | Coinvolge quasi esclusivamente la Funzione del Personale | Coinvolge ed investe tutte le Funzioni aziendali |
| SISTEMA DI VALUTAZIONE | Si misura sui risultati conseguiti dai soggetti | Si misura sui risultati conseguiti dall'intero sistema organizzativo |

Il modello della "spirale di conoscenza", prospettato da Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi, (Figura 2)⁷⁴ ci aiuta in questo ragionamento permettendoci di vedere l'intero percorso di "conversione di conoscenza" che si articola attraverso le fasi di socializzazione, esteriorizzazione, combinazione ed interiorizzazione. Questo modello si basa su due dimensioni, quella ontologica e quella epistemologica.

Secondo la prima dimensione, *la conoscenza è il prodotto di singoli individui* e la conoscenza organizzativa sarebbe da intendersi quale "il processo di diffusione a livello organizzativo della conoscenza creata dagli individui e di sistematizzazione

⁷³ Oggero L, (1998), Alla ricerca di nuove rotte manageriali – L'azienda tra apprendimento e desiderio, Franco Angeli, Milano

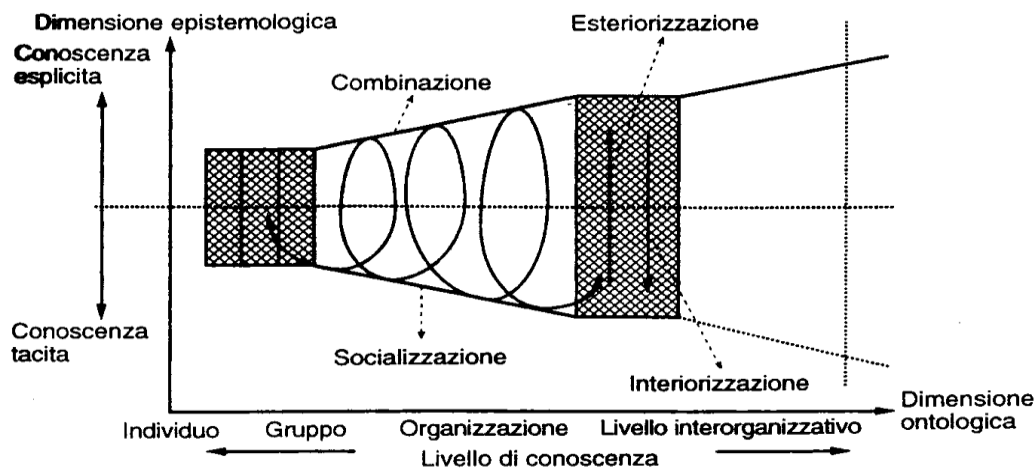
⁷⁴ *Ibidem*.

della stessa entro la rete di conoscenze dell'organizzazione"⁷⁵. Il punto di partenza è quindi l'individuo e la sua sfera di conoscenze che in una interazione organizzativa le diffonde e tramuta in una dimensione collettiva, di gruppo, organizzativa.

Nella seconda dimensione, invece, gli Autori si riferiscono alla visione teorica enunciata da Micheal Polanyi che distingue tra conoscenza tacita ed esplicita. Se la conoscenza tacita è di tipo personale, strettamente legata al contesto e difficilmente comunicabile, quella esplicita è invece codificabile e trasmissibile attraverso il linguaggio tanto che il livello complessivo di conoscenze che possa essere espresso sarebbe in realtà solamente minimale "*possiamo conoscere più di ciò che possiamo esprimere*"⁷⁶.

La conversione della conoscenza rappresenta proprio il processo di interazione sociale tra conoscenza tacita ed esplicita che costituisce il fondamento per la creazione e la diffusione della conoscenza umana. L'espressione spirale della conoscenza indica il processo di ampliamento della conoscenza tacita individuale verso una creazione di conoscenza organizzativa dove l'interazione tra conoscenza tacita ed esplicita si amplia sempre di più lungo la scala ontologica (dal livello di conoscenza individuale a quello organizzativo)⁷⁷.

Figura 2: La spirale di conoscenza⁷⁸.



⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Polanyi M., (1966), *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London (tr. It. La conoscenza inespresa, Armando Editore, Roma, 1976)

⁷⁷ Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *op. cit.*, p. 73.

⁷⁸ *Ibidem*.

Attraverso la spirale avviene un processo cumulativo che evolve e cresce in automatico dove non si verifica soltanto il passaggio della conoscenza dal livello individuale a quello interorganizzativo, ma anche in termini qualitativi (nella dimensione sia ontologica sia epistemologica) e quantitativi (viene generata conoscenza nuova)⁷⁹.

“La modalità di socializzazione di solito prende avvio dalla costruzione di un <<campo>> d’interazione, che faciliti la condivisione delle esperienze e dei modelli mentali di chi vi partecipa. La modalità di esteriorizzazione è innescata da un <<dialogo o da una riflessione collettiva>> significative, in cui l’utilizzo di metafore o analogie idonee aiuta i membri del team a formulare conoscenze tacite, nascoste, altrimenti difficili da comunicare. La modalità di combinazione è innescata dalla <<messa in rete>> di conoscenze di nuova creazione e di conoscenze consolidate provenienti da altri settori dell’organizzazione e nella loro cristallizzazione in prodotti, servizi o sistemi di gestione innovativi. L’interiorizzazione, infine, è innescata dall’<<apprendimento attraverso l’esperienza>>”⁸⁰. Nella socializzazione vi è un passaggio da una forma di conoscenza tacita ad un’altra nell’ambito di una relazione diretta tra individui, dove è l’esperienza ad alimentare i processi di acquisizione. Al riguardo è estremamente di aiuto la citazione *“Gli apprendisti lavorano con i maestri e apprendono le capacità artigianali non dal linguaggio ma attraverso l’osservazione, l’imitazione e la pratica”* (concetto esteso de l’*on the job training*)⁸¹. Nella seconda fase, l’esteriorizzazione, vi è invece un passaggio di conoscenza da tacita ad esplicita attraverso il dialogo, il confronto, la riflessione che avviene sempre in un contesto di relazione tra individui. Opposta alla prima fase, vi è quella della combinazione, dove avviene la conversione di conoscenza da esplicita ad esplicita attraverso uno scambio ed una combinazione di conoscenze (esplicite) esistenti in “corpi” di conoscenza tra loro distinti. L’interiorizzazione poi rappresenta il passaggio di conoscenza dalla dimensione esplicita a quella tacita. “Attraverso l’azione” avviene una forma di apprendimento che interiorizza conoscenza tacita nell’individuo posto in una relazione di gruppo.

⁷⁹ Ciappei C., (2005), *op.cit.*, p. 73.

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ *Ibidem.*

“In questo contesto diventano determinanti due fattori: le conoscenze delle singole persone e la capacità delle aziende di mettere in moto i meccanismi più adatti per sviluppare, utilizzare e misurare tali conoscenze, a livello individuale e a livello organizzativo. Ecco pertanto che si delineano le caratteristiche della learning organization⁸², da cui deriva l’esigenza di focalizzare l’attenzione sull’apprendimento individuale e organizzativo. Due sono gli elementi di fondo da considerare: la motivazione all’apprendimento, sia a livello individuale che a livello organizzativo, e le infrastrutture per l’apprendimento”⁸³. La questione cruciale dell’apprendimento, assume importanza anche in via “ex-ante” (suggerito dal sostantivo femminile “motivazione”), che allude appunto a progettazione, cambiamento, sfida. La motivazione ad apprendere costituisce un punto di partenza per la creazione di un ambiente che consenta lo scambio di conoscenze e tale ambiente trova propulsione in adeguate infrastrutture come programmi di formazione ad hoc, opportune modalità didattiche, sistemi di verifica ecc...

2.4 Apprendimento, ma di che cosa? alcuni orientamenti normativi

Parlare di apprendimento, come visto, significa spaziare in un orizzonte contenutistico più o meno “in-finito”, cerchiamo allora di circoscrivere l’argomento adattandolo ai contesti di vita di relazione delle persone. In contesto di lavoro risulta legato indiscutibilmente alla tipologia di lavoro stesso, operazioni tipiche, relazioni, manualità, intelletto, abilità, competenze, che ogni attività lavorativa richiede, spaziando quindi in forme di apprendimento di tipo “generale” e “specifico”⁸⁴. Se per apprendimento generale intendiamo quello afferente a capacità tecniche acquisibili tramite informazioni in merito a principi e nozioni (conoscenze dichiarative) e a modalità di esecuzione del lavoro richiesto (conoscenze procedurali), per apprendimento specifico si intende l’acquisizione dei processi lavorativi (struttura

⁸² “organizzazione che apprende”

⁸³ Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *op. cit.*, p. 73.

⁸⁴ Morrison E. W., (1993), *Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization*, in <<Journal for Applied Psychology>>, n. 78.

produttiva) nonché quelli attinenti alla divisione del lavoro, ruoli e poteri ecc... (struttura organizzativa)⁸⁵.

Parliamo solamente di apprendimento lavorativo puro o esiste invece un'area “macro livello”, generalizzabile a relazioni di vita sociale, nella quale l'apprendimento lavorativo stesso è ricompreso? Chi guida le dinamiche di formazione ad ogni livello, locale e non, costruisce modelli sui quali poi si basano modalità di apprendimento, pensiamo alla scuola, agli enti di formazione, alle associazioni datoriali e quindi ai titoli di studio, ai corsi di perfezionamento, alle competenze richieste e così via. Oltre alle teorie dunque esistono delle raccomandazioni di tipo istituzionale? Abbiamo visto, nel capitolo precedente, come l'alternanza studio-lavoro abbia avuto dei punti di partenza chiave, cerchiamo di continuare il nostro ragionamento sullo stesso percorso.

Jacques Delors dopo la stesura del Libro Bianco “*Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*”⁸⁶ nel quale sottolineava la necessità di un sistema più integrato tra formazione e lavoro si cimentò in un altro testo importantissimo per l'impatto sui sistemi di formazione europei: “*Nell'educazione un tesoro*” (*Learning: the treasure within*). In tale elaborato, pubblicato nel 1996 dalla commissione UNESCO, Delors sottolinea l'importanza della persona che apprende nella sua integralità, come cittadino che si prende cura del mondo, che lo abita responsabilmente come bene comune. “*Education has to face up to this problem now more than ever as a world society struggles painfully to be born: education is at the heart of both personal and community development; its mission is to enable each of us, without exception, to develop all our talents to the full and to realize our creative potential, including responsibility for our own lives and achievement of our personal aims (...) knowledge of self and of the environment, or the development of skills enabling each person to function effectively in a family, as a citizen or as a productive member of society*”.⁸⁷

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Si veda al riguardo il capitolo precedente, in particolare il paragrafo “Ambiti di interazione, l'Università”.

⁸⁷ Delors J., (1996), *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, Paris, p. 17 highlights.

Questo documento sarà di fondamentale importanza per i sistemi formativi in quanto postula ed anticipa concetti che sono diventati “da manuale” in tema di apprendimento lungo il corso di tutta la vita. Delors ci parla infatti dei quattro pilastri cardini:

1. *“Learning to know, by combining a sufficiently broad general knowledge with the opportunity to work in depth on a small number of subjects. This also means learning to learn, so as to benefit from the opportunities education provides throughout life”*⁸⁸;

Apprendere a conoscere è un pilastro che mira alla trasformazione della società attraverso un'acquisizione degli strumenti della conoscenza che deve partire dalla scuola. E' da lì che si deve iniziare, insieme alle famiglie ad esercitare alla riflessione, a comprendere oltre ai contenuti curricolari le continue trasformazioni della società. Maturare un modo di pensare più flessibile diventa strategico anche per un miglior inserimento nel mercato del lavoro;

2. *“Learning to do, in order to acquire not only an occupational skill but also, more broadly, the competence to deal with many situations and work in teams. It also means learning to do in the context of young peoples' various social and work experiences which may be informal, as a result of the local or national context, or formal, involving courses, alternating study and work”*⁸⁹;

Apprendere a fare da' una visione dell'apprendimento più orientata al lavoro dove l'individuo deve possedere competenze in grado di poterlo aiutare a far fronte ad una varietà di situazioni spesso anche imprevedibili. In questo pilastro, vengono qualificate metodologie di apprendimento sia di contesto formativo ufficiale (apprendimento formale) sia di contesto “sociale” (apprendimento informale) che esamineremo tra poche righe;

3. *“Learning to live together, by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence - carrying out joint projects and*

⁸⁸ *Ivi*, p. 37

⁸⁹ *Ibidem*.

*learning to manage conflicts - in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding and peace*⁹⁰;

I giovani devono anche imparare a vivere insieme e vivere con gli altri in un'ottica di separazione della rivalità tra Nazioni nel senso di una consapevolezza delle somiglianze tra tutti gli esseri viventi. Risulta naturale che lo sforzo di capire gli altri è nullo se prima non si capisce se stessi;

4. *“Learning to be, so as better to develop one’s personality and be able to act with ever greater autonomy, judgement and personal responsibility. In that connection, education must not disregard any aspect of a person’s potential: memory, reasoning, aesthetic sense, physical capacities and communication skills”*⁹¹;

Apprendere ad essere individui dotati di ragione deve essere tra i principali scopi dei sistemi educativi, essendo la ragione uno dei fondamentali talenti dello studente come la memoria, il potenziale del ragionamento, il senso estetico, l'abilità fisica...

L'educazione è un'esperienza sociale attraverso la quale lo studente conosce se stesso sviluppa abilità e consegue conoscenze.

In tali pilastri dell'apprendimento il *focus* viene rivolto ai sistemi formativi⁹² quali promotori dello sviluppo personale in una dimensione di relazioni ben più ampie come la famiglia, la comunità locale, la nazione.

Come abbiamo inoltre già considerato nel capitolo precedente, i lavori di cui Delors prese parte grazie ai preziosi contributi di Édith Cresson, arrivarono sino alle Strategie di Lisbona⁹³ secondo le quali *“l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo...”* si sarebbe poi basata su otto competenze chiave⁹⁴:

⁹⁰ *Ibidem.*

⁹¹ *Ibidem.*

⁹² Intesi come la formazione scolastica.

⁹³ Le strategie di Lisbona del 2000, vengono poi riviste nel 2005 ed è in questa circostanza che nell'ambito degli obiettivi del programma “Istruzione e formazione 2010” vengono individuate le otto competenze chiave. Tali competenze derivano inoltre dalla Comunicazione della Commissione UE del 2001 “Spazio europeo dell'apprendimento permanente e dalla successiva risoluzione del Consiglio UE del 2002.

⁹⁴ Proposte secondo la Raccomandazione n. 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

1. la comunicazione in madrelingua, come capacità di esprimersi ed interpretare in forma sia orale sia scritta una serie di concetti con un modo di comunicare creativo sul piano linguistico;
2. la comunicazione in lingue straniere, come capacità di mediazione e comprensione di almeno due lingue diverse dalla madrelingua con una certa padronanza;
3. la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico, come abilità di sviluppare la logica matematica in situazioni quotidiane, la padronanza di conoscenze di base circa il mondo che ci circonda;
4. la competenza digitale, come saper utilizzare con destrezza le principali tecnologie della società dell'informazione (TSI) insieme alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
5. imparare ad imparare, che è collegata all'apprendimento (vedi sopra), in un'ottica di caparbietà nell'apprendimento e di visione nell'organizzazione sia del proprio apprendimento sia in quello di gruppo, sfruttandone ogni opportunità;
6. le competenze sociali e civiche, come rispettivamente la capacità di saper interagire in maniera costruttiva nelle relazioni di vita sia lavorativa sia sociale (benessere a livello individuale e collettivo) e la conoscenza di concetti e regole di vita di carattere socio-politico (uguaglianza, democrazia, giustizia, ecc.);
7. senso di iniziativa e di imprenditorialità, come la capacità di tradurre idee in azione (creatività, innovazione, assunzione di rischi), saper pianificare e realizzare progetti, raggiungere obiettivi. L'individuo, conoscendo il proprio contesto lavorativo, deve essere in grado di coglierne le opportunità.
8. consapevolezza ed espressione culturale, come coscienza della potenzialità dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni tramite la più ampia varietà di mezzi di comunicazione, tra cui anche la musica, la letteratura, le arti visive e le arti dello spettacolo.

Tali competenze chiave, come ribadito dal documento dell'Unione Europea (U.E.), dovrebbero essere perseguite non solo dai giovani in ambito formativo-scolastico come preparazione alla vita adulta, ma anche dagli adulti nell'arco di tutta la vita in un processo di sviluppo delle proprie capacità. Queste raccomandazioni sono da considerarsi strumenti di riferimento per i Paesi dell'U.E.: *“tale quadro di riferimento è rivolto principalmente ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, ai datori di lavoro e ai discenti stessi”*⁹⁵.

Ne emerge quindi una certa influenza delle *policy* in merito all'istruzione e alle dinamiche di apprendimento di una società (almeno a livello U.E.) e nella logica dell'alternanza sia la componente scuola/università/studio sia la componente lavoro ne sono direttamente influenzate. *“La società della conoscenza”* mira proprio ad un cambiamento nell'approccio all'apprendimento che non sia solo legata a certi momenti specifici, come il corso di studio, ma che sia continuo, nell'arco della vita e che diventi soprattutto una realtà.

Si alimenta quindi in questo approccio, la visione integrata della tematica dell'alternanza, non due linee ferrate separate, ma unite nello stesso binario.

L'appuntamento di Lisbona sfociò poi nel *“Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”*⁹⁶ con l'obiettivo di dare inizio ad un dibattito a livello europeo in merito ad *“una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica che privata”*. Si mira ad una valorizzazione delle esperienze di apprendimento sul piano personale affinché tutti possano trarne beneficio. Tutti devono avere la possibilità di accedere a percorsi formativi e di straordinaria importanza è la locuzione *“i sistemi di formazione e d'istruzione devono adattarsi ai bisogni dell'individuo e non viceversa”*⁹⁷, che riassume l'approccio che deve essere seguito.

L'esperienza di ogni Paese membro risulta essere vitale⁹⁸ per la progressione della visione a *“tutto tondo”* delle dinamiche di apprendimento in particolare: *“elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche in tutti i settori, per*

⁹⁵ (cfr), documento di sintesi: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training-youth.

⁹⁶ Si veda in merito il Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione SEC (2000) 1832 del 30.10.2000, *“Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”*.

⁹⁷ Ivi, pag. 9

⁹⁸ Si vedano in merito le note conclusive del Capitolo precedente.

garantire un'offerta di qualità e, contemporaneamente, l'adeguatezza delle conoscenze e delle competenze acquisite alle mutevoli esigenze occupazionali, dell'organizzazione del luogo di lavoro e dei metodi di lavoro”⁹⁹.

Spicca la visione integrata tra la formazione e le richieste del mondo del lavoro che, naturalmente, devono andare di pari passo, a conferma che l'alternanza già resa necessaria dalle analisi proposte nel capitolo precedente, risulta oltretutto strategica.

Nel citato documento si propongono quindi tre categorie di apprendimento:

- l'apprendimento formale, intenzionale dal punto di vista del discente che porta all'ottenimento di un diploma o di qualifiche attraverso certificazioni ufficiali e che si svolge negli istituti d'istruzione e/o di formazione, contesti opportunamente organizzati e strutturati;
- l'apprendimento non formale, sempre intenzionale dal punto di vista del discente, non porta a certificazioni ufficiali e si svolge al di fuori delle strutture d'istruzione e di formazione, ma è impartito sul luogo di lavoro o attraverso attività di organizzazioni quali ad esempio associazioni giovanili, sindacati, partiti politici;
- l'apprendimento informale, non necessariamente intenzionale dal punto di vista del discente è quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate alla famiglia, al lavoro, al tempo libero. Non essendo strutturato in termini di obiettivi, può non essere riconosciuto dallo stesso interessato quale apporto alle sue conoscenze e competenze;

Già dalle definizioni e dalle stesse classificazioni, appare immediato che l'apprendimento formale sia di fatto l'espressione dei contenuti e delle impostazioni dei modelli di istruzione. La visione dell'apprendimento continuo nell'arco di tutta la vita però, suggerisce di dividerne pienamente la valenza anche di quello informale e non formale come momenti di formazione “autentica” con risultati riconoscibili anche sul mercato del lavoro. *“Il fatto che la tecnologia informatica sia entrata prima nelle famiglie che nelle scuole conferma l'importanza dell'apprendimento informale. L'ambiente informale rappresenta una riserva*

⁹⁹ Ivi pag. 5.

considerevole di sapere e potrebbe costituire un'importante fonte d'innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento.”¹⁰⁰.

La “società della conoscenza” vuole questo, un apprendimento che sia continuo nella vita e che ne abbraccia ogni aspetto e che realizzi quindi la “complementarità dell'apprendimento formale, non formale e informale(...) si possono acquisire conoscenze utili in maniera piacevole anche nell'ambito della famiglia, durante il tempo libero, in seno alla collettività locale e il proprio lavoro quotidiano. Il concetto di “istruzione e formazione riguardante tutti gli aspetti della vita” rivela anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo”.¹⁰¹

Il memorandum ci fa riflettere ulteriormente sulle potenzialità che l'apprendimento, così inteso, potrebbe avere sulla società e dove l'alternanza formativa ne diventa uno strumento primario. Il contesto lavorativo diventa quindi un'altra occasione dove imparare, nel quale non “pesa” solamente quello che si ha appreso a scuola, all'università, ma anche nella vita. In questo senso, l'apprendimento in contesto lavorativo risulterebbe influenzato da ogni altra forma realizzatasi nell'esperienza di vita. I concetti di *Lifelong Learning* (apprendimento permanente o per tutto l'arco della vita) e *Lifewide learnig* (apprendimento in tutti i contesti della vita) diventano dei punti cardine dei quali anche l'alternanza studio-lavoro deve tenere conto. **(Figura 3)** “Il soggetto apprende dal momento della nascita alla terza età e il suo processo conoscitivo e abilitante si avvia all'interno della famiglia, della scuola o della formazione professionale, per poi ampliarsi e completarsi all'interno di contesti lavorativi e professionali, maggiormente connessi alle scelte individuali e al vissuto soggettivo”¹⁰².

La Dichiarazione di Copenaghen del 2002¹⁰³ sottolinea in maniera puntuale come “Le strategie di apprendimento permanente e di mobilità sono essenziali per promuovere l'occupabilità, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e la

¹⁰⁰ Ivi pag. 10.

¹⁰¹ Ibidem.

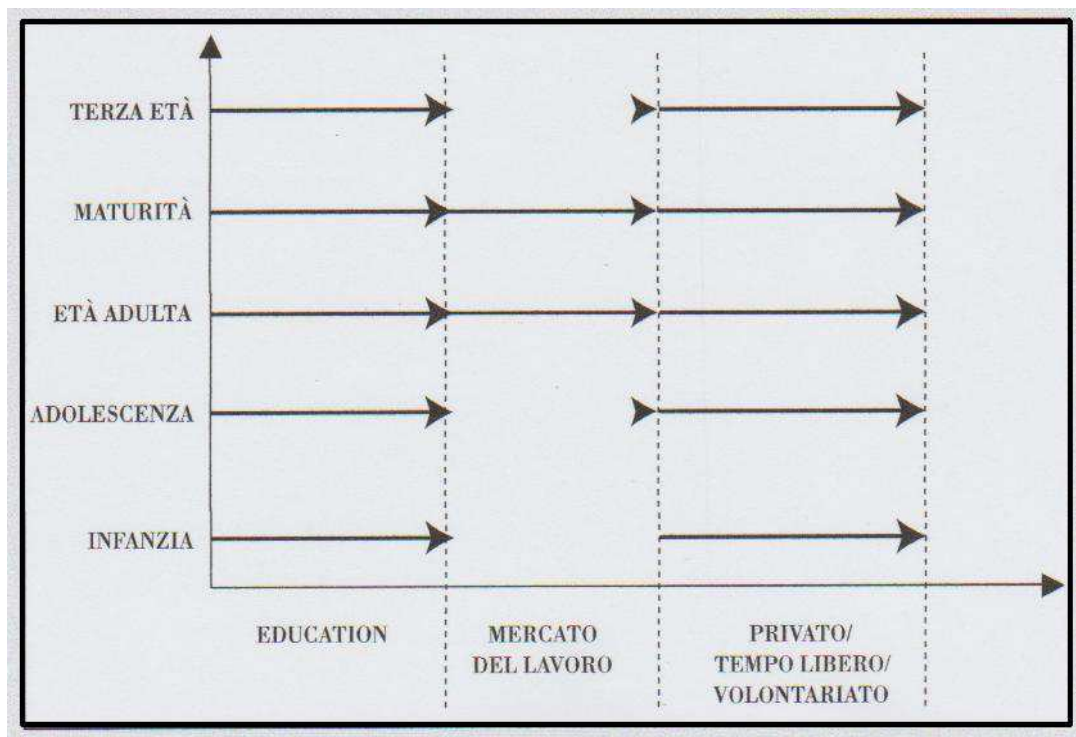
¹⁰² National Agency for Education, Lifelong and Lifewide learning, Stockolm, genuary 2000, in: ISFOL a cura di Perulli E. (2006), *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale ed informale in Italia e in Europa*, ISFOL Editore, Roma

¹⁰³ Si veda in merito la Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

realizzazione personale"¹⁰⁴. I sistemi di istruzione e formazione professionale europei sono coinvolti direttamente per contribuire a realizzare una società della conoscenza, ma anche un mercato del lavoro europeo aperto a tutti. In quest'ottica, anche l'apprendimento non formale ed informale devono essere considerati al fine di armonizzare le diverse impostazioni dei sistemi formativi a livello europeo.

Attraverso queste tappe istituzionali, abbiamo cercato di riallineare l'impostazione del concetto di apprendimento in riferimento alla dinamica dell'alternanza studio-lavoro, che lo vede integrato tra i due momenti formativi.

Figura 3: L'apprendimento "Lifelong" e "Lifewide".¹⁰⁵



Ragionare solo per contesto lavorativo, appare quindi limitativo ed escludente. La potenzialità dell'apprendimento in alternanza sta proprio nella visione integrata degli stessi, laddove l'atto dell'imparare dovrebbe esserne condizionato sia da quello formale, sia da quello informale e sia da quello non formale. In merito risulta d'obbligo qui ricordare che già nel 2005 la Direzione Generale "Istruzione e Cultura" della Commissione Europea aveva presentato un'apposita relazione sul

¹⁰⁴ Dichiarazione di Copenaghen del 2002, pag. 2.

¹⁰⁵ ISFOL (2006), *Op. cit.*, p. 84.

tema della validazione anche degli apprendimenti non formali ed informali in U.E.¹⁰⁶
107

Risulta poi particolarmente d'enfasi qui citare le “Linee guida per la formazione”¹⁰⁸ promosse nel nostro Paese nel 2010, con due finalità:

1. rafforzare il sistema di rilevazione ed analisi dei fabbisogni di competenze e figure professionali a livello sia territoriale sia di settore produttivo;
2. ottimizzare dinamiche di *matching* tra domanda ed offerta di lavoro.¹⁰⁹

Ne derivano una serie di azioni da implementare sul territorio in merito alle quali i firmatari dell'accordo convergono:

¹⁰⁶ ECOTEC, European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission, Brussels, September 2005.

¹⁰⁷ Si veda in merito anche CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della formazione professionale) un'agenzia dell'Unione Europea che diffonde informazioni e svolge ricerche sulla formazione professionale e più in generale sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel 2009 CEDEFOP ha pubblicato le *Linee Guida Europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, tramite le quali propone un sistema di validazione e certificazione dell'apprendimento non formale e informale considerando sia l'ambito lavorativo sia l'ambito educativo. Propone inoltre una serie di azioni da espletare in merito, attori coinvolti, processi e definizioni utili. Tuttavia tali disposizioni sono da intendersi quali suggerimenti operativi e possono essere applicate dai Paesi che le ritengono utili, non avendo valore legale (obbligo applicativo).

Sempre in quest'ottica, particolarmente importante per il nostro Paese è la Legge 28 giugno 2012, n. 92 “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita” la quale riprendendo i concetti di apprendimento permanente in una visione *lifelong* e *lifewide* e di apprendimento formale, non formale e informale, definisce e suggerisce modalità per una valorizzazione degli stessi, relazionandoli a precisi standard di certificazione delle relative competenze. La convalida dell'apprendimento non formale e informale, nonché la relativa certificazione delle competenze è quindi una realtà, prevista da apposita normativa. Inoltre, riferito alla tematica più generale di questo lavoro, è rilevante citarne il comma 56 a) “*le università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico*” per quanto riguarda i compiti delle Università, ma anche i commi 56 b) “*le imprese, attraverso rappresentanze datoriali e sindacali*” e 56 c) “*le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura nell'erogazione dei servizi destinati a promuovere la crescita del sistema imprenditoriale e del territorio, che comprendono la formazione, l'apprendimento e la valorizzazione dell'esperienza professionale acquisita dalle persone*” riferiti agli ambiti lavorativi.

Tale impostazione è stata successivamente riproposta attraverso la Raccomandazione del Consiglio del 20 Dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale proponendone l'individuazione dei risultati, la documentazione in merito, la valutazione degli stessi e la certificazione della valutazione.

¹⁰⁸ Intesa del 17 Febbraio 2010 tra Governo, Regioni e parti sociali, Italia.

¹⁰⁹ Butera F., De Michelis G. (a cura di), (2011), *L'Italia che compete – L'Italian Way of Doing Industry*, Franco Angeli, Milano.

- ricorrere al metodo dell'apprendimento per competenze¹¹⁰, attraverso una ridefinizione di un sistema nazionale;
- promuovere l'apprendimento in impresa per gli inoccupati, attraverso tirocini, corsi di istruzione e formazione tecnico-superiore, il contratto di apprendistato;
- rilanciare la formazione degli adulti, mediante accordi di formazione-lavoro e forma di riqualificazione per gli inattivi;
- sperimentare su base regionale, secondo standard nazionali, un sistema di valutazione e certificazione delle competenze acquisite (formali, informali, non formali)¹¹¹.

2.4.1 Il problema dei mis-match

Meritevole di un ulteriore approfondimento la problematica dei *mismatch* (*matching*), di cui si accennava nel paragrafo precedente, che riguarda anche le qualifiche, oltre alle competenze, dove le prime sono riferite al titolo di studio posseduto mentre le seconde sono legate alle conoscenze ed alle abilità indipendentemente dalle qualifiche stesse. “E’ chiaro che soltanto una parte delle competenze vengono a formarsi tramite percorsi di istruzione formale, mentre un’altra parte si forma con l’esperienza lavorativa, oppure si perde o diventa obsoleta, particolarmente durante i periodi di inattività”¹¹². La mancanza di adeguatezza sia del titolo, sia delle competenze, genera dissipazione di risorse. Se il *qualification mismatch* (differenza tra qualifica necessaria e qualifica posseduta) è rilevabile in quanto connesso alla formazione ricevuta, più di difficile misurazione è lo *skill mismatch* (differenza tra competenze necessarie e competenze possedute) che riveste maggiore rilevanza dal punto di vista pratico, “perché si riferisce all’effettivo patrimonio di capacità esistenti e male utilizzate da un sistema economico”¹¹³.

¹¹⁰ Per uno studio approfondito del modello delle competenze si rimanda a Boyatzis R.E., (1982), *The competent manager: A model for effective performance*, John Wiley, NY.

¹¹¹ Butera F., De Michelis G. (a cura di), (2011) *op.cit.*, p. 86.

¹¹² Masino G., (2013), *Il lavoro come processo di sviluppo personale*, TAO Digital Library, Bologna.

¹¹³ *Ibidem*.

Emerge quindi una questione di fondo che rappresenta di fatto la problematica basilare che l'alternanza potrebbe risolvere. Università ed azienda evidentemente non parlano lo “stesso linguaggio” e formazione, da una parte, e lavoro, dall'altra, appaiono come realtà separate. *“Si tratta di un problema riconducibile alla concezione di fondo delle attività di istruzione da un lato e di reclutamento e selezione dall'altro. (...) se si partisse da una concezione alternativa, la “transizione” non dovrebbe neppure essere necessaria, perché è proprio la “separazione” netta tra tali sistemi a costituire il primo e fondamentale (...) ostacolo a un percorso efficace che porti naturalmente e senza soluzioni di continuità dall'istruzione al lavoro. (...). Bisogna partire da un ragionamento complessivo su come viene concepita l'istruzione, e su come vengono concepite le attività di selezione, reclutamento e inserimento nel luogo di lavoro”*¹¹⁴.

Stride l'idea che vi siano migliaia di posti di lavoro che rimangono vacanti in un'economia delicata ed in crisi come quella che stiamo vivendo¹¹⁵. Il problema non è affatto semplice se pensiamo all'impostazione del nostro sistema formativo, sulle prassi, mode ed orientamenti, spesso contraddistinti da forme di “isomorfismo” delle modalità di selezione del personale. Le aziende sono veramente preparate nel valutare la scelta dei migliori candidati in relazione alle proprie esigenze? Si innesca quindi un altro livello di complessità, quello dell'analisi precisa del livello di competenze richieste, di cui i *mismatch* accennati ne sono la prova, in un'ottica di miglioramento dell'impresa¹¹⁶. *“(...) nelle discipline economico-manageriali e organizzative, in modo quasi concorde si sostiene che il concetto di competenza offra una concreta opportunità per superare il “modo tradizionale” << e non più efficace >> di gestire le persone, e di cambiare per migliorare l'organizzazione”*¹¹⁷.

¹¹⁴ *Ibidem.*

¹¹⁵ Al riguardo, una ricerca svolta nel secondo semestre del 2014 dal centro studi della CGIA di Mestre, basata su dati Unioncamere-Ministero del Lavoro ha evidenziato come circa 8500 posti di lavoro rischiavano di non essere coperti in quanto non reperibili sul mercato del lavoro. Tale elaborazione, basata su un campione qualificato di imprenditori italiani si è basata su una previsione di assunzione non stagionale e riporta i profili più difficili da reperire: analisti e progettisti di software, tecnici programmatori, ingegneri energetici e meccanici, tecnici della sicurezza sul lavoro, tecnici esperti in applicazioni informatiche, installatori e riparatori i apparati elettrici ed elettromeccanici, attrezzisti di macchinari utensili, professioni sanitarie infermieristiche ed ostetriche, acconciatori, professioni sanitarie riabilitative. Fonte: <http://www.cgiamestre.com/2014/09/lavoratori-introvabili>.

¹¹⁶ Qui intesa come attività economica.

¹¹⁷ Berdicchia D., (2012), *Organizzazione, competenze e prospettive di cambiamento*, Maggioli Editore, Rimini.

2.5 Apprendimento, Insegnamento ed Addestramento, implicazioni operative

L'apprendimento, qualunque sia, si articola attraverso la presenza di attori che rappresentano i soggetti che lo impartiscono, propongono ed i soggetti che lo recepiscono, condividono. In questa impostazione appare chiara una relazione stretta tra insegnamento ed apprendimento, dove non avviene una semplice “*trasmissione di saperi e di conoscenze*”¹¹⁸, ma dove invece i due concetti sono legati dall'attività di “*far apprendere a qualcuno*”¹¹⁹. E' un processo continuo, intenzionale, con regole proprie: “*Se si considera l'insegnamento come processo d'azione orientato all'apprendimento altrui e l'apprendimento come processo d'azione del soggetto che apprende, si avverte che la relazione tra questi processi è anche l'incontro di una molteplicità di regole, di diversa natura e di diverse fonti. Da una parte il processo d'insegnamento richiama le regole dei saperi e delle capacità, prodotte e definite dai processi disciplinari; dall'altra parte il processo di apprendimento richiama le regole dei processi d'azione nei quali è implicato il soggetto che apprende(...). E tale incontro di diverse regole non è esente da conseguenze: la regolazione del processo di apprendimento si produce manipolando e rielaborando, al contempo, le regole disciplinari, e le regole dei processi d'azione che le nuove conoscenze indotte dall'apprendimento trasformano, così come producendo nuove regole. Si evidenzia allora l'importanza dell'aspetto regolatore, cioè organizzativo, di quest'agire sociale che è l'apprendere.*”¹²⁰

Vi è una “chiara commistione” di implicazioni che vertono sulla trasferibilità dei contenuti da parte dell'insegnante, ma anche sulle capacità di tradurre in operatività tali contenuti dal discente.

L'impatto con la realtà lavorativa muta i contesti conosciuti dove si verifica l'apprendimento, che appare allargato, oltre l'ente formativo ed oltre l'azienda stessa, con “*approfondimenti che possano portare ad una conoscenza dell'arte del dialogo,*

¹¹⁸ Maggi B., (2010), “Si possono trasmettere saperi e conoscenze?”, TAO Digital Library, Bologna.

¹¹⁹ *Ibidem.*

¹²⁰ *Ibidem.*

*della comunicazione, della conoscenza personale, delle relazioni, della capacità di decidere, organizzarsi, lavorare in équipe, diagnosticare.*¹²¹»

D'altra parte, l'azienda stessa che impiega un lavoratore, mira costantemente al miglioramento degli “asset” in termini di adeguamento delle risorse umane ai propri fabbisogni. Ancora, le qualità di un potenziale lavoratore non sono solo da intendersi a livello personale “intrinseco”, ma sono legate ad un processo di relazioni che accrescono nel tempo tra esso stesso e l'organizzazione che va ben oltre al mero momento selettivo¹²².

L'ingresso lavorativo delle persone è caratterizzato da possibili e frequenti difficoltà¹²³ in termini di impatto con la nuova situazione occupazionale che portano a parlare di “*reality shock*”¹²⁴. Tale momento, rappresentabile come “ciclo transizionale” (Figura 4)¹²⁵, costituisce un valido aiuto per affrontare i percorsi di inserimento al lavoro: “*la prospettiva di verificare o sviluppare una soddisfacente identità anche in relazione ai ruoli adulti e di avere un'opportunità di <<essere finalmente se stessi>> rappresentano certo un fattore di attivazione e motivante per superare le difficoltà iniziali*”¹²⁶. E' un momento delicato, nel quale mancano riferimenti certi, manca esperienza, manca sicurezza, ma soprattutto è un mondo nuovo, diverso nei ruoli, nei tempi, nelle responsabilità. “*Quanto il giovane, ad esempio, è consapevole che dovrà assumere responsabilità personali, affrontare nuove regole sociali, attivare comportamenti che saranno valutati in base all'appropriatezza, all'efficacia e all'efficienza? Sarà stato sostenuto e stimolato a predisporre strumenti cognitivi (rappresentazioni, aspettative, atteggiamenti), capacità tecniche e sociali adatti per regolare questa fase di inserimento? Quanto risulterà inattesa e sorprendente la nuova situazione implicando, pertanto, processi*

¹²¹ Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999), *Apprendere Lavorando – Programmi formativi e inserimento dei giovani nelle imprese*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia.

¹²² Newell S., (2009), Recruitment and selection, in Bach S. (Ed.), *Managing Human Resources: Personnel Management in Transition*, New York: John Wiley & Sons, in Masino G., (2013), *op. cit.*

¹²³ Questa entrata in un'organizzazione può comportare vere e proprie forme di ansia sia di carattere “depressivo” (non si vorrebbe andare al lavoro) sia di carattere “persecutorio” (senso di perdita se di fatto non si va al lavoro) che condizionano il primo ingresso nel mondo del lavoro. Si veda in merito Cepollaro G. (a cura di), (2001), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.

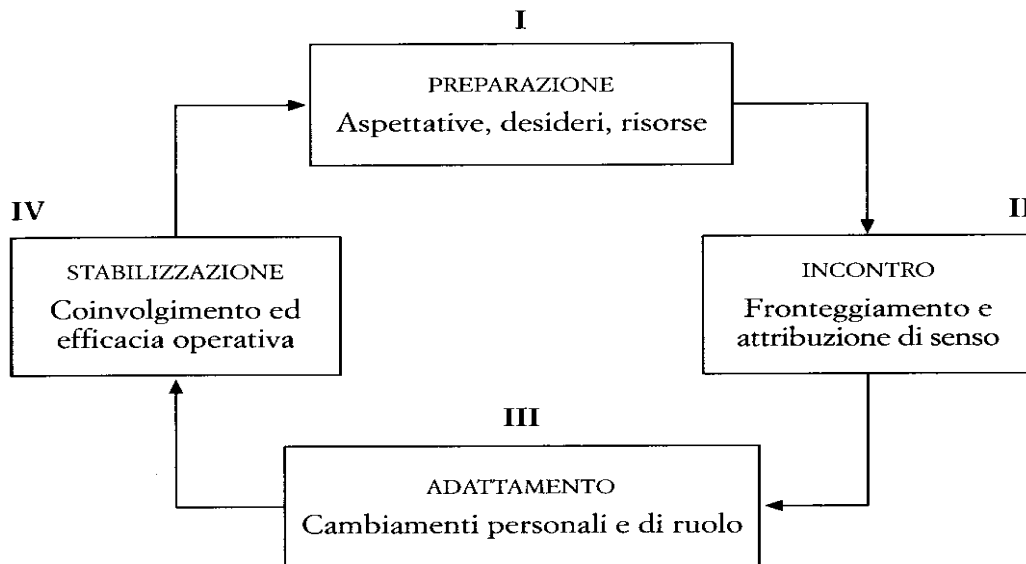
¹²⁴ Sarchielli G., (2003), *Psicologia del Lavoro*, Il Mulino, Bologna

¹²⁵ Nicholson N., (1987), *Work-role transitions*, in P. Warr (a cura di), *Psychology at Work*, Penguin, Harmondsworth.

¹²⁶ Sarchielli G., (2003), *op.cit.*, p. 90.

complessi di decifrazione della realtà, di scoperta di significati, di adattamenti alle regole, di apprendimenti tecnico-pratici?"¹²⁷.

Figura 4: Il ciclo transazionale di Nicholson.



Seguendo il ragionamento del “ciclo transazionale”, appaiono di grande conforto per il neo inserito le fasi I e II, quali anticipazioni di visioni e possibili realtà elaborate (o elaborabili) nella fase prelaborativa, (*ex-ante*), così come assumono un significato altrettanto stimolante le successive fasi III e IV quali presa di coscienza degli “*elementi significativi del nuovo contesto*”¹²⁸ (*ex post*).

I contenuti dell’apprendimento lavorativo vanno ben oltre a concetti esclusivi della mansione ricoperta, si allargano oltre alla sfera professionale fino a raggiungere tratti della personalità che ne viene coinvolta.

Utile al riguardo, il contributo di matrice psicologica secondo il quale il livello di “*self-efficacy*”¹²⁹ *misurato al termine degli studi è in grado di predire*

¹²⁷ *Ibidem.*

¹²⁸ *Ibidem.*

¹²⁹ Come capacità di esercitare un controllo saldo sulla situazione, si veda in merito: Bandura A., (1993), *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, in <<Educational Psychologist, 28(2)>>.

l'adattamento innovativo nei nuovi ruoli lavorativi (a dieci mesi di distanza dall'ingresso del lavorativo)''¹³⁰.

Le caratteristiche personali incidono sugli esiti dell'inserimento lavorativo, ma una volta entrato nell'organizzazione, il neo assunto deve aver chiare quali siano *"le aspettative richieste del ruolo professionale assegnato (implicite ed esplicite) come pure occorre divenire consapevoli: delle informazioni di carattere sociale utili per stabilire rapporti interpersonali con i compagni di lavoro e i superiori; dei criteri in uso per valutare l'adeguatezza delle prestazioni e delle condotte lavorative in generale; dei valori e delle caratteristiche della specifica cultura organizzativa''¹³¹.*

Dal punto di vista del neo inserito in azienda, i processi di apprendimento si possono sviluppare secondo diversi contenuti o dimensioni della *"socializzazione lavorativa''¹³²:*

- efficienza e efficacia della prestazione;
- relazioni interpersonali;
- consapevolezza rispetto alle relazioni di potere e differenze di posizione nella scala gerarchica;
- linguaggio tecnico professionale e le espressioni tipiche del modo di comunicare all'interno dell'organizzazione;
- i valori di fondo e le finalità esplicite e implicite dell'organizzazione;
- la storia e la cultura locale manifestata attraverso le tradizioni, le regole sociali anche non scritte e i rituali che rendono tipica la vita di una data organizzazione e che si sono sedimentati nel corso del tempo¹³³.

L'entrata nel contesto lavorativo pone il neo inserito in una situazione di apprendimento multiplo, non solo la mansione in sé, ma una serie di caratterizzazioni che contraddistinguono il nuovo ambiente di riferimento.

¹³⁰ Ashforth B.E., Saks A.M., (2000), *Personal control in organizations. A longitudinal investigation with newcomers*, in <<Human relations, 53>>, in Sarchielli G., (2003), *op.cit.*, p. 90.

¹³¹ Sarchielli G., (2003), *op.cit.*, p. 90.

¹³² Chao G.T., O'Leary – Kelly A.M., Wolf S., Kliein H.J., Gardner P.D., (1994), *Organizational socialization: Its content and consequences*, in "Journal of Applied Psychology", n. 5, in Sarchielli G., (2003), *op.cit.*, p. 90.

Più in generale, la socializzazione è *"il processo tramite il quale I membri più anziani di una società trasmettono ai più giovani le abilità e le conoscenze sociali necessarie per muoversi in modo corretto in quella società"*, Hellriegel Don, Slocum John W. Slocum Jr., (2010), *op.cit.*, p. 58.

¹³³ *Ibidem*.

E' necessaria, tuttavia, una chiara definizione del ruolo dell'accompagnatore nell'inserimento¹³⁴, che possa fungere quindi da guida all'intero processo di apprendimento *on the job*, attraverso opportuni metodi di addestramento quali:

- *coaching*, attraverso il quale si instaura una relazione tra il neo inserito (*junior*) ed il lavoratore esperto (*senior*) che ha anche un ruolo di responsabilità a livello gerarchico, dove questo *coach* funge da “allenatore” al fine di far acquisire a tutti i componenti della squadra, capacità che siano adeguate al particolare mestiere nel contesto lavorativo;
- *mentoring*, caratterizzato da un rapporto tra *junior* e *senior* al di fuori della linea gerarchica, dove l'esperto diventa un sostegno anche emozionale, interessando non solo la formazione tecnico-professionale, ma anche competenze trasversali e gestionali, instaurando un rapporto anche a livello interpersonale;

¹³⁴ Al riguardo ricordiamo che anche il Legislatore Italiano si è già espresso con vari disposti e, per giusta precisazione, riportiamo qui di seguito i passaggi più salienti. Le aziende devono necessariamente prevedere il lavoratore che fungerà da “maestro” al nuovo lavoratore, al fine di assicurare “*il necessario raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione esterna*” (D.M. 08/04/1998). Il maestro deve possedere, naturalmente, competenze adeguate e deve conoscere le attività lavorative che caratterizzeranno quelle del neo assunto (In particolare deve avere almeno tre anni di anzianità lavorativa nel medesimo settore ed essere inquadrato ad un livello pari o superiore a quello dell'apprendista o dallo stesso Datore di lavoro se in possesso di adeguate competenze, D.M. n. 22 del 28/02/2000) Questo “*tutor*” ha un compito molto delicato, svolge la funzione di facilitatore nell'inserimento aziendale prendendo per mano l'apprendista ed introducendolo al nuovo “*status*” di lavoratore. Più in particolare, spetta a lui:

- affiancare l'apprendista durante il periodo di apprendistato;
- trasmettere le competenze necessarie all'esercizio dell'attività lavorativa;
- favorire l'integrazione tra le iniziative formative esterne all'azienda e la formazione in contesto lavorativo;
- collaborare con l'ente di formazione esterno all'azienda al fine di valorizzare il percorso di apprendimento in alternanza;
- esprimere proprie valutazioni sulle competenze acquisite dall'apprendista; (Il percorso di formazione dell'apprendista viene descritto nel Piano Formativo Individuale (redatto dall'azienda). Vengono qui riportate le attività, i contenuti della formazione, obiettivi prefissati, tempi di realizzazione e modalità.)

Il *tutor* aziendale diventa quindi un riferimento importante di aiuto, ma anche di esempio da seguire. L'apprendimento si verifica in situazione lavorativa, dove il responsabile aziendale dell'intero processo, è anche il valutatore, colui che ne certifica il livello acquisito. Nell'ambito del contratto di apprendistato, al quale qui ci si riferisce, ogni Regione in concerto con le organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e con le parti sindacali, programmano specifici interventi formativi ai *tutor* i quali sono chiamati a (Art. 3, D.M. n. 22 del 28/02/2000):

- conoscere il contesto normativo relativo ai dispositivi di alternanza;
- comprendere le funzioni del tutore e relativa contrattualistica;
- gestire l'accoglienza degli apprendisti e il relativo inserimento;
- gestire le relazioni con gli *stakeholders* esterni all'azienda e coinvolti nella formazione;
- valutare i risultati dell'apprendimento.

- *tutoring*, nel quale l'interazione tra neo inserito e lavoratore esperto si basa sulla trasmissione di saperi pratici tramite l'esperienza diretta e la presa di coscienza delle relazioni tra conoscenze teoriche e pratiche¹³⁵;

L'addestramento riguarda quindi *obiettivi specifici* di una certa mansione, abilità particolari, risponde alla necessità di “saper fare” una determinata azione ed ancora è riferito ad *una certa uniformità, una competenza su cui contare*¹³⁶. In particolare operazioni come ad esempio “*saper riparare una radio*” ed ancora “*l'abilità di dattilografare che porta a battere 60 parole al minuto con un numero minimo di errori*”¹³⁷. Un'altra particolarità dell'addestramento riguarda la necessità di operare per obiettivi ben chiaramente specificati. La persona sottoposta ad addestramento necessita di conoscere, apprendere, senza margini di errore attraverso una comunicazione chiara e priva di indeterminatezza¹³⁸.

Operare per obiettivi presuppone una chiara progettazione dell'attività di *training*, nel senso che si rende necessaria una esplicitazione di quello che deve essere appreso. Al riguardo ci torna utile la riflessione di Paul M. Fitts¹³⁹, il quale già nel 1962, ci propone una *tassonomia dei compiti* come guida, descrizione di ciò che si dovrebbe apprendere. Egli rileva come l'apprendimento di abilità complesse sia articolato attraverso una fase iniziale di cognizione, poi in una di fissazione ed infine in una di automazione. Inoltre, le abilità percettivo-motorie, diverse da compito a compito, dipendono da:

1. *sequenze di stimolo e risposta, loro coesione, continuità, frequenza e complessità;*
2. *codificazione stimolo-risposta e trasformazioni in codice;*
3. *natura e quantità dell'immissione e dell'informazione esterna di feedback;*
4. *natura del feedback interno;*

¹³⁵ Sarchielli G., (2003), *op.cit.*, p. 90.

¹³⁶ Glaser R., (1962), *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ Mager R. F. (1961), *Preparing instructional objectives*, Fearon Publishers, Palo Alto, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

¹³⁹ Fitts P. M., (1962), Factors in complex skill training. In R. Glaser (Editor) *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

5. *dinamica dei sistemi fisici (ritardi, oscillazioni, ecc.);*
6. *complessità globale dei compiti*¹⁴⁰.

Un altro spunto interessante ci perviene da Edwin A. Fleishman¹⁴¹, il quale, a partire dagli stessi anni, ci fornisce un punto di vista leggermente diverso dall'approccio percettivo-motorio, ma *un'analisi fattoriale delle capacità implicite in diverse abilità, in diversi stadi di pratica*, che lo porteranno, in oltre quarant'anni di ricerca, ad elaborare una tassonomia specifica che comprende ben 52 *abilities*¹⁴² divise in 4 sottocategorie: *cognitive, psychomotor, physical, sensory e abilities*¹⁴³. Tale approccio, oltre che individuare le capacità di acquisire conoscenze e *skill* particolari, richieste dal lavoro, specifica le caratteristiche stabili e durevoli del lavoratore che influenzano la performance¹⁴⁴.

Ogni attività ed ogni settore avranno quindi determinate competenze da valorizzare e trasmettere all'apprendista che si appresta ad imparare un lavoro, in un compito che spesso appare complicato proprio perché influenzato da esperienze di vita diverse.¹⁴⁵

Tipico di questa situazione, è l'applicazione dello *scaffolding*¹⁴⁶, quale supporto di sostegno ed affiancamento nel processo di inserimento, che stimola la consapevolezza dei propri modi di agire.

Se la tassonomia dei compiti, come visto, è riferibile alla sfera lavorativa, ed essendo questo lavoro imperniato sulla tematica dell'alternanza studio-lavoro, appare allora significativo qui menzionare anche l'altra prospettiva (quella dello studio), la tassonomia degli obiettivi educativi, proposta ancora oggi come modello formativo per il corpo Docente. Al riguardo ci riferiamo al modello elaborato da

¹⁴⁰ Fitts P. M., (1962), *op.cit.*, p. 94.

¹⁴¹ Fleishman E. A., (1962), The description and prediction of perceptual-motor skill learning. In R. Glaser (Editor) *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970), *op. cit.*, p. 58.

¹⁴² Per un approfondimento si rimanda a: Noe R. A., Hollenbeck J. R., Gerhart B., Wright P.M., ed. it. a cura di Boldizzoni D., Paoletti F., (2006) *Gestione delle risorse umane*, Apogeo srl, Milano.

¹⁴³ Cerase F. P., (2002), *L'analisi delle competenze nel lavoro amministrativo*, Franco Angeli, Milano.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ Come visto nel paragrafo precedente, il processo di apprendimento si plasma in un intreccio tra formale, non formale ed informale, dove è impossibile predeterminarlo proprio perché intrecciato con l'esperienza di vita personale oltre che professionale.

¹⁴⁶ ponteggio, impalcatura, per un approfondimento si rimanda a: Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2).

Benjamin S. Bloom, il quale nel 1956 pubblica “*Taxonomy of Educational Objectives*”¹⁴⁷ che ci fornisce un’indicazione sugli obiettivi didattici da raggiungere, ordinati secondo un criterio “irreversibile” (in ordine dai più semplici ai più complessi).

Secondo questo approccio, Bloom distingue sei livelli di obiettivi cognitivi:

1. Conoscenza, *come capacità di rievocare materiale memorizzato;*
2. Comprensione, *come capacità di afferrare il senso di una informazione e di saperla trasformare;*
3. Applicazione, *come capacità di far uso di materiale conosciuto per risolvere problemi nuovi;*
4. Analisi, *come capacità di separazione degli elementi, evidenziandone i rapporti;*
5. Sintesi: *come capacità di riunire elementi al fine di formare una nuova struttura organizzata e coerente;*
6. Valutazione: *come capacità di formulare autonomamente giudizi critici di valore e metodo*¹⁴⁸.

Formazione prima e lavoro poi hanno dunque propri obiettivi da raggiungere, legati al loro contesto, ma l’approccio “apprendimento in alternanza” potrebbe suggerire una contemporanea azione di raggiungimento comune di tali obiettivi, visto che i momenti non sarebbero più separati.

*“L’apprendimento è spesso considerato un effetto dell’insegnamento. In realtà, il rapporto tra processi di insegnamento e processi di apprendimento è estremamente più complesso e, comunque, i luoghi, le occasioni, le modalità di apprendimento possono essere del tutto estranee ad ambiti propri di formazione. L’apprendere è scoprire autonomamente qualcosa, in cui la persona è costantemente impegnata”*¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Bloom B. S. (Editor), (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: Cognitive domain, Longmans, New York.

¹⁴⁸ Per un ulteriore approfondimento si rimanda a: <http://www.edscuola.it/archivio/ped/bloom.html>.

¹⁴⁹ Meghnagi G., (1994), *Conoscenza e Competenza*, Loescher, Torino, in Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999) *op.cit.*, p. 57.

2.5.1 La dimensione “culturale” come leva dell'apprendimento

La cultura di un'organizzazione comprende una serie di valori e norme di comportamento tra i membri dell'azienda che influenzano il modo di pensare e di comportarsi.¹⁵⁰ Infatti essa si manifesta nei simboli, nelle pratiche sociali, nei riti, nel modo di parlare e di vestire. E' un fenomeno complesso essendo a sua volta inserita in culture nazionali, incorporando elementi di altre società esterne. Molto probabilmente i dirigenti sono il riflesso di culture associate alle classi sociali professionali e manageriali, ed ancora i lavoratori dipendenti riflettono le culture delle classi lavoratrici ed in generale quindi che ogni gruppo rifletta elementi della propria cultura.¹⁵¹

“La cultura è nella mente e nel cuore degli uomini: un complesso di tradizioni trasmesse da una generazione all'altra che prescrive tutto ciò che il singolo deve sapere, pensare e sentire per poter far parte di un'organizzazione”¹⁵².

La cultura organizzativa, quindi, contiene elementi fondamentali come valori, ideologie, accordi negoziali, abitudini, stili, comportamenti, significati storicamente costruiti, che orientano le azioni verso il consenso e i progetti comuni, che rendono possibili gli sforzi organizzativi e, dunque, l'esistenza dell'organizzazione stessa. *“Ma se è la <<cultura>> che determina sostanzialmente la filosofia d'impresa, sorge immediato il quesito di come si forma la cultura d'impresa, chi ne è l'artefice. (...) In generale si può affermare che la cultura è l'insieme dei valori di norme condivise all'interno di un'organizzazione, di atteggiamenti, di stile e metodi di direzione, di dichiarazioni esterne e di modelli di comportamento, di modi di interpretare le sfide ambientali e di reagirvi con coerenza alla luce della filosofia aziendale consolidatasi nel tempo. Tutti questi significati riflettono la cultura d'azienda, ma non corrispondono all'essenza della cultura, che si riferisce, invece, a un livello più profondo, vale a dire agli assunti di base e alle convinzioni condivise dai soggetti che operano nell'impresa”¹⁵³.*

¹⁵⁰ Schuster L., 1985, *Organizzazione ed Efficienza nelle Aziende di Credito*, Franco Angeli, Milano.

¹⁵¹ Grant R. M., 2006, *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, Il Mulino, Bologna.

¹⁵² Goodenough W. H., (1981), *Culture, language, and society*, Benjamin/Cummings Pub. Co., San Francisco.

¹⁵³ Corvi E., (1995), “Visibilità e immagine nel funzionamento d'impresa”, in *Economia & Management*, n. 1.

Con l'ingresso lavorativo, il neo inserito, si trova ben presto a rendersi conto di quell'insieme di simboli che caratterizzano una determinata organizzazione e direttamente o indirettamente viene invitato a conformarsi in un arco di tempo solitamente breve. I simboli, prima di tutto, rappresentano un segnale, uno stimolo che gli forniscono una prima idea di quale sia il modo corretto di stare e di comportarsi all'interno di quell'organizzazione.¹⁵⁴

La cultura si colloca quindi all'interno dell'ambito sia cognitivo sia affettivo e rappresenta una caratteristica durevole di un'organizzazione, crescendo lentamente, affermandosi quando una certa “unità sociale”, esiste da lungo tempo con una sua storia alle spalle. Essa produce un sistema di credenze consensualmente condiviso che emerge dall'interazione tra membri e che influenza il comportamento degli individui. La cultura, tuttavia, ha una natura dinamica, pertanto è suscettibile di cambiamenti, seppur solo in determinate condizioni e in maniera molto lenta.

Cultura aziendale e formazione risultano quindi legate dalla medesima visione e si influenzano reciprocamente. *“La leva formativa, infatti, non è solo uno strumento di risposta ad esigenze operative ed organizzative, al fine di adattare le risorse umane alle strategie aziendali (approccio lineare), o di integrarle con le altre componenti del sistema-impresa (approccio interdipendente), ma assume un ruolo di supporto alla leadership aziendale nei processi di trasformazione e sviluppo di quei valori, intorno ai quali si è costituita l'organizzazione. Tale ruolo è tanto più importante quanto più la cultura aziendale risulta basata su linee conservatrici ed in pieno contrasto con le esigenze poste da un continuo dinamismo esterno”*¹⁵⁵.

Ecco l'importanza delle politiche formative come azione di supporto alla *governance* di impresa, caratterizzata appunto da una stretta relazione tra organizzazione, gestione delle risorse umane e strategia aziendale, che si possono riassumere in:

- La gestione delle risorse umane si colloca all'interno della pianificazione strategica in un processo *top down* che parte dalla definizione dell'ambiente e della strategia aziendale;

¹⁵⁴ Alvesson M., Berg. P.O., 1993, *L'organizzazione e i suoi simboli*, Cortina, Torino.

¹⁵⁵ Carnevale C., (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, Franco Angeli, Milano.

- Le risorse umane hanno un ciclo di vita e ciò richiede una gestione del personale unitaria ma differenziata;
- La prestazione è una variabile che dipende da quattro elementi: selezione, valutazione, ricompensa e sviluppo;
- La formazione non è una funzione specifica, ma uno strumento a disposizione del management per implementare la strategia deliberata¹⁵⁶.

La leva dell'apprendimento (politiche formative) evolve verso una dimensione in cui non si pone più come "*semplice strumento volto a colmare eventuali esigenze operative ed organizzative, ma tende a realizzare e sviluppare una nuova <<cultura d'impresa>>*"¹⁵⁷.

2.6 Apprendimento in alternanza, quale scenario?

Ora che abbiamo riflettuto sul concetto portante dell'apprendimento, come comune denominatore del momento formativo d'aula e di quello aziendale, proviamo a determinare una serie di indicatori che costituiscano il "legante" di questi due momenti nella logica dell'alternanza studio-lavoro. Questi indicatori, ci consentiranno di approfondirne ulteriormente la loro valenza attraverso l'interpretazione dei casi studio che seguiranno nel Capitolo successivo.

Primo tra tutti, l'importanza dell'esperienza lavorativa vera e propria, con relativa mansione, ruolo, responsabilità, retribuzione. Può rappresentare, questo aspetto, un punto di forza dell'alternanza così concepita? Quali dinamiche e quali livelli di apprendimento si possono instaurare in questa configurazione, che invece non è apprezzabile in forme diverse di esperienza quali ad esempio gli stages/tirocini?

Se pensiamo poi all'inserimento lavorativo da un punto di vista prettamente "organizzativo", allora risulta altrettanto importante esaminare quali dinamiche interne si possano instaurare, specialmente per quanto riguarda una sorta di

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ Caiafa R., (2009), *Le politiche di formazione e sviluppo nella gestione strategica delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.

“rimodulazione strutturale” dell’azienda ospitante. Come si modifica quest’ultima con il subentro nel gruppo di lavoro di risorse nuove (ancorché temporanee)?

Ancora, la metodologia “allocativa” degli studenti nelle imprese e le dinamiche di apprendimento che si instaurano attraverso forme di alternanza, riescono a rispondere alle inefficienze in termini di *skill* e *qualification* e quali contributi danno alla relativa problematica dei *mis-match*?

Le sperimentazioni effettuate per quanto riguarda l’alternanza in alta formazione (delle quali riferiremo tra poco) ci hanno fatto parlare di “terza missione” delle Università, come nuovo terreno di dialogo tra le stesse ed il tessuto socio-economico locale. In questo ambito, avviene uno scambio prezioso di informazioni, anche grazie al contributo di *partners* esterni che concorrono ulteriormente alla realizzazione delle esperienze stesse. Anche questi soggetti, tuttavia, apprendono e consolidano esperienze legate alle varie sperimentazioni. E’ possibile pensare di “convertire” parte di questi apprendimenti direttamente nelle due missioni caratteristiche dell’università, quelle della didattica e della ricerca? In pratica, potrebbe l’alternanza studio-lavoro diventare una sorta di materia curricolare oggetto quindi di didattica e di ricerca?

Ne seguono poi una serie di implicazioni di carattere organizzativo-funzionale in termini di risorse da dedicare alla realizzazione di esperienze di alternanza, quali strutture, personale, processi.

Come anticipato, analizzeremo nel prossimo Capitolo tre casi studio riferibili alle Università di Ferrara, Trento e Bolzano che hanno sperimentato in forme e tempi diversi, esperienze di alternanza formativa di alto livello. Questi casi studio hanno nel tempo amplificato la loro cassa di risonanza, avendo dato la possibilità di essere osservati anche da altri Atenei quali spunto per la realizzazione di percorsi aventi le stesse finalità. La sperimentazione stessa diventa una forma di apprendimento che può essere divulgata, replicata. Quali sono quindi le condizioni perché ciò possa avvenire? Si può immaginare una sorta di standardizzazione di alcuni processi? Con quali criticità?

2.7 Considerazioni conclusive

Abbiamo ripercorso in questo Capitolo il concetto portante dell'apprendimento in una dinamica di alternanza studio-lavoro. Pur comprendendone le visioni evolutive o semplicemente "di corrente", abbiamo ipotizzato come il concetto stesso sia condito, amalgamato di sfumature che richiamano una visione dinamica, legata all'agire degli attori che ne prendono parte. Se la scuola, l'università hanno i loro tempi, le loro modalità di erogazione, l'azienda ha i suoi, legati alle specificità lavorative, alle proprie caratteristiche organizzative, al proprio vissuto storico. L'alternanza lavorativa tuttavia si inserisce in un contesto che suggerisce una nuova visione dell'iter formativo delle persone (prima ancora che dei lavoratori), è questo a cui mira *"l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo..."*.

La dimensione sociale del fenomeno è ormai chiara da tempo a livello Europeo e viene esplicitata ancor più quando le relative Comunicazioni, Raccomandazioni e documenti di programma ne richiamano e ne sottolineano l'attenzione: *"tale quadro di riferimento è rivolto principalmente ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, ai datori di lavoro e ai discenti stessi"*.

D'altra parte, oltre ai suggerimenti istituzionali che si basano sul riscontro di evidenze pratiche ormai conosciute di buone prassi di integrazione tra momento formativo d'aula e contestuale esperienza lavorativa (si rimanda al primo Capitolo, dove è trattato esplicitamente l'argomento), emergono situazioni "deficitarie" dal mercato del lavoro, dove domanda ed offerta hanno problemi di incontro, i famosi *"mismatch"*, che paradossalmente, portano al verificarsi di situazioni sia di inefficienza allocativa del personale, sia di circostanze in cui posti di lavoro rimangono vacanti nonostante gli alti tassi di disoccupazione.

Si rende necessaria una riprogettazione generale del modo di concepire l'istruzione dalla parte degli attori eroganti (scuola / università) e la predisposizione a forme nuove, partecipate, in apprendimento negli ambienti lavorativi che consentano un passaggio integrato e nel contempo funzionale all'attività lavorativa, in particolare per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento sia del momento formativo, sia del momento lavorativo.

L'apprendimento è parte integrante delle politiche di formazione aziendale che rientra in una visione strategica della gestione delle risorse umane. L'apprendimento ne viene quindi condizionato dalla *vision* del management che matura le giuste scelte in relazione agli obiettivi che si pone.

In tutta questa nuova “creazione di valore”, l'organizzazione aziendale sembrerebbe essere influenzata da una sua determinante: la propria cultura.

CASI STUDIO, LE ESPERIENZE UNIVERSITARIE DI ALTERNANZA A TRENTO, BOLZANO E FERRARA

Premessa

Abbiamo fin qui visto, almeno dal punto di vista teorico, come viene delineato il concetto di alternanza studio-lavoro e quali possono essere alcune prassi di carattere organizzativo che ne conseguono. L'autonomia universitaria e la mancanza di un *format* specifico da seguire, ha permesso alle Università di cui al presente studio, di elaborare modelli di alternanza diversi, facendo leva sulle proprie capacità di analisi del loro contesto di riferimento. Le esperienze che proponiamo in questa sede sono tra le più “anziane” proposte in ambito universitario e riguardano più precisamente i tre casi seguenti:

- “Laurea in Apprendistato” dell'Università degli studi di Trento, percorso attivato negli anni accademici 2002/2003 e 2003/2004;
- “Studenti in Attività” della Libera Università di Bolzano, percorso realizzato a partire dall'anno accademico 2003/2004 e tuttora in corso;
- “Percorsi di Inserimento Lavorativo” (P.I.L.) dell'Università degli studi di Ferrara, attivi fin dal lontano 2001 e tuttora in corso.

Particolarità comune a questi tre casi è la presenza di un contratto di lavoro vero e proprio, remunerato, che permette di parlare senza approssimazione alcuna di "esperienza lavorativa" per gli studenti che ne prendono parte. Vediamo ora, qui di seguito, le caratteristiche peculiari di ogni esperienza proposta.

3.1 L'esperienza di Trento, introduzione

Nel Novembre dell'anno 1999, l'Agenzia del Lavoro di Trento, nell'ambito della formulazione del proprio piano strategico di attività formative, individuava e predispondeva tre tipologie di offerta per quanto concerneva il contratto di apprendistato:

- 1) Corsi obbligatori per gli apprendisti (120ore) previsti dalla normativa in vigore, con articolazione secondo quanto stabilito dai rispettivi CCNL;
- 2) Corsi per la crescita professionale finalizzati alla preparazione dell'apprendista ed alla conseguente competitività dell'azienda ospitante con gli standard di riferimento europei;
- 3) Corsi sperimentali per l'accesso ai titoli di studio di diploma di qualifica, di maturità e di laurea.

L'esperienza che si documenta rientra nella terza tipologia ed è stata un'antesignana forma di stretta integrazione tra un percorso di studio di alta formazione, la laurea in Informatica presso la "Facoltà" di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali dell'Università degli Studi di Trento, e vera esperienza lavorativa, remunerata, attraverso la modalità operativa del contratto di apprendistato.

Ben oltre quattro anni prima dall'entrata in vigore di una norma nazionale che prevedesse il contratto di apprendistato di alta formazione¹, l'Agenzia del Lavoro di Trento² ne anticipava la possibilità concreta di realizzo e costituiva le basi per la

¹ Introdotto con il D.LGS. n. 276/2003 art. 50, "Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni". Abrogato e modificato dal D.LGS n. 167/2011.

² L'esperienza di Trento è stata accennata anche in Tiraboschi M., Gelmini P.R., "Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi", Collana ADAPT – FONDAZIONE "Marco Biagi", n. 13, Giuffrè Editore.

creazione di un progetto sperimentale unico nel suo genere nel nostro Paese, che prese il via ufficiale nell'anno accademico (a.a.) 2002/2003³ e che sarebbe stato replicato, con alcune modifiche, l'anno successivo (a.a. 2003/2004) dalla Libera Università di Bolzano, "Facoltà" di Ingegneria e che costituisce tuttora un caso studio interessante e di grande attualità come buona prassi di alternanza studio-lavoro riferita a percorsi di istruzione "terziaria".

3.1.1 Dati e metodi

Il caso qui trattato rappresenta, come anticipato, una sperimentazione condotta presso l'Università di Trento a partire dall'a.a. 2002/2003 e conclusasi nell'a.a. 2006/2007, quindi circa sette anni prima dall'inizio della stesura di questo intero lavoro. Considerando la nuova organizzazione dipartimentale universitaria nel frattempo implementata, nonché la modificazione dei relativi corsi di Laurea e le trasformazioni delle strutture afferenti ai soggetti partner di questa iniziativa, con trasferimenti di risorse umane all'epoca responsabili di progetto, nonché il pensionamento di alcune di queste, la realizzazione di tale ricerca è stata possibile utilizzando principalmente le tecniche e gli strumenti seguenti:

- Interviste etnografiche, conversazionali, semi-strutturate⁴ rivolte ai referenti della sperimentazione rintracciati, in particolare un docente interno dell'Università e una consulente esterna;

Sono state realizzate complessivamente n. 22 interviste, delle quali una di carattere colloquiale condotta sul posto al fine sia di instaurare un rapporto di reciproca collaborazione sia di reperire informazioni preliminari di carattere generale, n. 12 di approfondimento realizzate via posta elettronica e n. 9 ulteriori di dettaglio conseguite telefonicamente. Le evidenze di tali comunicazioni sono state raccolte poi in un *data base* organizzato tramite cartelle informatiche distinte per area tematica, che

³ A questa edizione ne seguì una seconda, l'anno successivo, poi la sperimentazione si concluse.

⁴ Spradley J. P., (1979), *op. cit.*, p. 4.

Lee T. W., (1998), *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

hanno consentito, nella rielaborazione delle stesse, di creare opportune sottocategorie caratterizzanti i paragrafi espositivi del caso trattato (e degli altri successivi, per un diretto confronto);

- Analisi di documentazione formale ed informale⁵ relativa all'oggetto di studio;

Sono stati consultati complessivamente n. 16 documenti, dei quali:

- n. 11 interni ai soggetti partner della sperimentazione suddivisi ulteriormente in n. 9 documenti formali relativi alla presentazione del progetto, protocolli di intesa e rendicontazioni varie e n. 2 documenti informali contenenti appunti e note di commento private di alcuni referenti all'epoca coinvolti nell'esperienza documentata;
 - n. 5 esterni, tra cui n. 2 afferenti ad articoli di stampa locale dell'epoca e n. 3 articoli di riviste specifiche di settore.
- *Storytelling*: sono state raccolte sotto forma di appunti (*fieldnotes*) storie riferite ai contesti legati alle sperimentazioni, emerse durante la realizzazione di alcune interviste, che hanno caratterizzato ulteriormente l'ambito operativo all'epoca esistente fornendo spunti per una maggiore comprensione globale dello studio⁶.

3.1.2 *Contesto normativo di riferimento all'epoca vigente*

Il riferimento normativo nazionale allora vigente era costituito dalla Legge n. 196/1997, il c.d. "pacchetto Treu"⁷ che modificando la precedente norma di rinvio in materia, risalente al 1955, ampliava le possibilità di utilizzo del contratto di apprendistato e ne valorizzava ulteriormente le potenzialità. In questo impianto normativo il contratto di apprendistato era riservato ai giovani di età non inferiore a

⁵ Macrì D. M., Tagliaventi, M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

⁶ Boje M., (1991), *The Storytelling Organization: A Study of Story Performance on an Office-Supply Firm*, in "Administrative Science Quarterly", 36, pp.106-26.

⁷ Tiziano Treu, allora Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale.

sedici anni e non superiore ai ventiquattro⁸ e veniva già inteso come uno strumento formativo strettamente correlato con il sistema scolastico.

Successivamente, due anni dopo, il Decreto n. 302/99 del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, prevedeva l'erogazione di una quota di risorse⁹ subordinatamente alla presentazione di un “Piano della attività formative” da parte delle Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano, in relazione alla costituzione di progetti sperimentali di formazione per l'apprendistato ai sensi della Legge n. 144/1999. Per ottemperare a ciò, all'inizio dell'anno 1999, l'Agenzia del Lavoro di Trento costituì un Comitato di Indirizzo e Monitoraggio, ed approvò entro il medesimo anno il relativo Piano richiesto.¹⁰ Tale Piano venne costruito in un'ottica di intervento progressivo, nel quale il primo *step* era rappresentato dalla realizzazione dei percorsi di cui al precedente punto 1) - in premessa – già a partire dall'anno 2000 e successivamente nel 2000/2001 i percorsi di cui al precedente punto 2) per arrivare alla sperimentazione del percorso di apprendistato di cui al punto 3) nel 2002/2003 per quanto riguarda il conseguimento della Laurea in Informatica.¹¹

3.1.3 Attori coinvolti in partnership

La realizzazione di tale esperienza, si è concretizzata attraverso la sottoscrizione di un protocollo di intesa, con validità quadriennale, “*per un percorso*

⁸ Età elevata a 26 anni nelle aree di cui agli obiettivi n. 1 e 2 del regolamento CEE n. 2081/93. Tali limiti sono elevati di 2 anni in caso di apprendisti portatori di *handicap*.

⁹ Afferenti al Fondo Sociale Europeo, nell'ambito dell'azione di sistema PON Ob 3.

¹⁰ Per completezza di informazione è utile ricordare in questa sede che un ulteriore passo in avanti si farà nel 2003 quando ai sensi della legge Biagi sarà emanato il Decreto Legislativo 10 settembre 2003 n. 276 che definirà tre tipologie di apprendistato:

- Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere all'istruzione e formazione;
- Apprendistato professionalizzante;
- Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta specializzazione;

Tali disposizioni rimarranno in vigore fino alla pubblicazione del nuovo Testo Unico (T.U.) in materia di apprendistato avvenuto successivamente all'approvazione del Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011¹⁰. Il raggruppamento della disciplina dell'apprendistato in un T.U. si è reso necessario per consentire un'armonizzazione della stessa anche alla luce della modifica dell'articolo 117 della Costituzione che aveva apportato modifiche nelle attribuzioni delle competenze in materia di formazione tra Stato e Regioni.¹⁰ Si veda in questo senso Tiraboschi M., (2011), “Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini, Commentario al D.LGS 167/2011”, Giuffrè Editore, Milano.

¹¹ Per ulteriori informazioni si rimanda a “1983-2003 La politica locale del lavoro in provincia di Trento compie vent'anni – Atti del Convegno, Trento 9 giugno 2003” Agenzia del Lavoro di Trento.

sperimentale di apprendistato volto all'acquisizione della Laurea di primo livello"

tra:

- L'Agenzia del Lavoro della Provincia Autonoma di Trento, in riferimento alla possibilità di attivazione di percorsi di apprendistato che potessero consentire l'accesso ai titoli di studio (vedi contesto paragrafo precedente);
- L'Associazione degli Industriali della Provincia di Trento, in quanto interessata ad avviare un'esperienza di alternanza studio-lavoro per profili professionali di elevate competenze tecnico-scientifiche;
- L'Associazione degli Artigiani e Piccole Imprese della Provincia di Trento, anch'essa interessata alla realizzazione di un'esperienza di alternanza per profili attinenti alla propria categoria;
- L'Università degli Studi di Trento, come soggetto attivo nella formazione d'aula per quanto riguarda la didattica e la ricerca nel settore dell'informatica.

3.1.4 Struttura del progetto

Il progetto che venne concepito mirava a realizzare un percorso di formazione in alternanza che fosse comprensivo sia di attività formative in Università sia in azienda, rivolto a giovani (come da normativa allora vigente¹²) assunti con contratto di apprendistato. Si rendeva dunque necessario scegliere un settore nel quale fossero compresenti richieste di personale e contestuale necessità di aggiornamento e formazione. Il settore che offriva queste caratteristiche venne individuato in quello dell'informatica, perciò il progetto prese avvio attraverso la consultazione degli attori coinvolti, al fine di determinare un modello che rispondesse alle criticità legate alla novità di questa tipologia di esperienza nel nostro Paese.

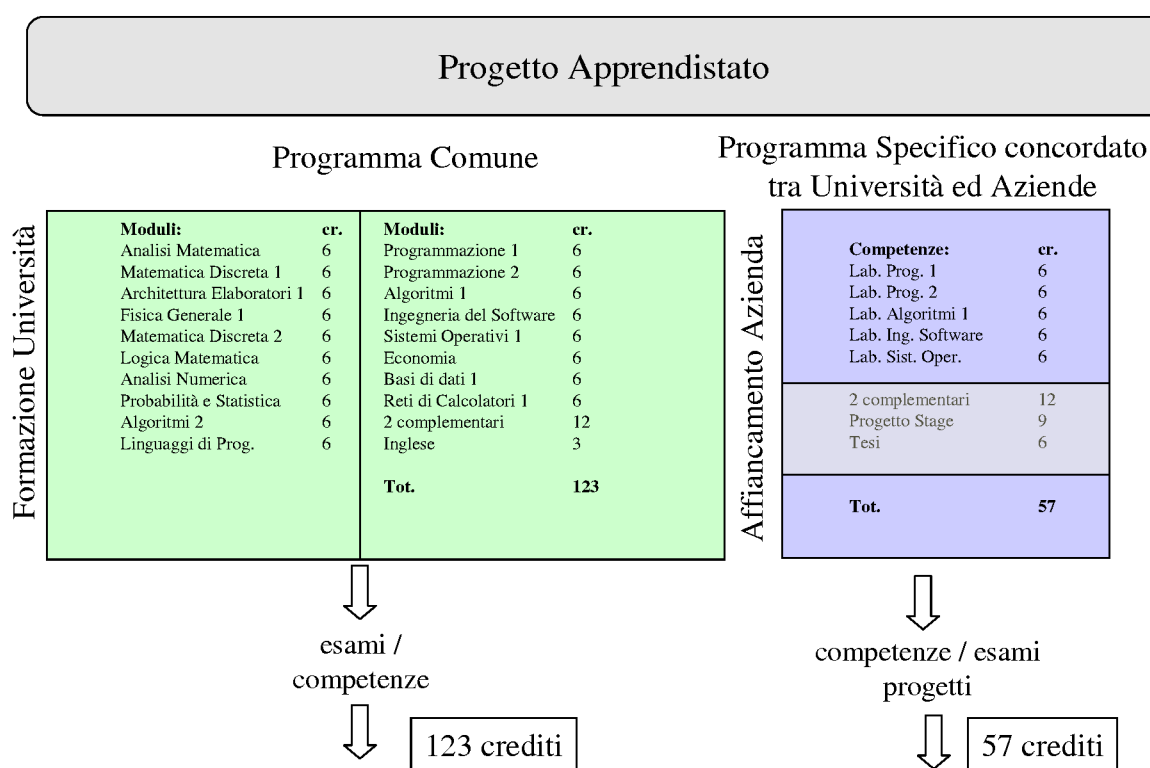
L'intero percorso venne strutturato in quattro anni, perciò venne creato un percorso *ad hoc* nel piano degli studi universitario (che, normalmente, prevede la durata del ciclo dell'intero corso di Laurea di primo livello in tre anni secondo l'ordinamento tuttora vigente) distribuiti in bimestri, per 30 esami complessivi finali

¹² Di età non inferiore a 16 anni e non superiore a 24. Di fatto, il progetto si riferiva a giovani in possesso del Diploma per garantire l'accesso all'istruzione universitaria, tuttavia doveva iniziare entro il limite del compimento del 24° anno, ma poteva tranquillamente terminare oltre tale soglia.

dei quali 21 legati alla frequenza obbligatoria dei corsi universitari e 9 connessi ad attività predisposte dai *tutors* aziendali in collaborazione con i docenti universitari (Figura 1).

Il percorso prevedeva la prova finale effettuata con le stesse modalità valedoli per tutti gli studenti del corso di Laurea in Informatica, con la possibilità di accesso all'albo *junior* degli ingegneri, settore dell'informazione.

Figura 1: articolazione del progetto.¹³



Crediti Universitari per Laurea di 1° livello in Informatica (180 crediti)

¹³ Fonte: Agenzia del Lavoro di Trento.

3.1.5 Organizzazione del percorso, della didattica

Il tema dell'alternanza tra lavoro e studio era centrale e prevedeva su base annua, in particolare, 800 ore di lavoro ed 800 ore di studio articolati in periodi di alternanza bimestrale al primo anno e semestrale nei successivi. Tale soluzione è stata dettata dall'organizzazione universitaria vigente, rappresentando di fatto una forma di adeguamento alla stessa e non ad una scelta mirata a quale potesse essere la migliore per sostenere l'alternanza¹⁴. Era previsto un breve periodo in azienda, antecedente al bimestre in università, al fine di favorire un più armonico inserimento in azienda del giovane apprendista, nonché la reciproca conoscenza.

Naturalmente, essendo lo studente un lavoratore vero e proprio, anche durante il periodo universitario vigevano gli adempimenti contrattuali:

- Presenza obbligatoria;
- Precisi orari definiti;
- Comunicazione all'azienda per eventuali assenze;
- Disciplina malattie;
- ...;

Per quanto riguardava gli esami sviluppati in Università, di cui al paragrafo precedente, venivano offerti presso la Facoltà opportuni servizi di supporto allo studio, accompagnamento e monitoraggio degli apprendimenti¹⁵, con lo scopo di rendere massima l'efficacia delle 800 ore formative. Si puntava molto a lavorare nell'ottica di percorsi personalizzati al fine di concordare al meglio il piano degli studi dell'apprendista.

Gli esami sviluppati in azienda (5 laboratori e 2 insegnamenti complementari a scelta libera dello studente), prevedevano invece, l'acquisizione delle competenze nella stessa, mentre la loro valutazione con il relativo riconoscimento dei crediti (C.F.U.)¹⁶ veniva effettuato esclusivamente dall'Università.

Il titolo veniva acquisito con un totale di 180 C.F.U., che corrispondevano ai normali tre anni accademici necessari per conseguire il titolo in modalità *full-time*,

¹⁴ La seconda edizione del progetto è stata poi articolata tutta per semestri, essendo cambiato il modello universitario (per semestri).

¹⁵ Realizzati da docenti esterni con specifici contratti e da studenti di Dottorato.

¹⁶ Crediti Formativi Universitari

ma che diventavano quattro in modalità in alternanza. Al pari di tutti gli studenti iscritti al medesimo corso, l'esame finale consisteva nella dissertazione pubblica di un elaborato scritto con votazione espressa in cento-decimi (con eventuale lode), vertente anche aspetti inerenti l'innovativa esperienza svolta.

3.1.6 Fasi del progetto

Il progetto era articolato in fasi ben precise, vediamole nel dettaglio:

- 1) Individuazione delle aziende interessate al progetto: dagli incontri con le varie Associazioni di categoria emerse la disponibilità di 13 aziende che presero parte alla sperimentazione che provocò un eco tale per cui successivamente anche alcune scuole superiori del secondo ciclo ed alcuni Collegi professionali avanzarono richiesta formale per l'attivazione di percorsi analoghi per il conseguimento rispettivamente del diploma di Maturità e di Laurea in Ingegneria Edile e Meccanica;
- 2) Selezione dei potenziali apprendisti: parteciparono alla sperimentazione 28 giovani nella prima edizione e 8 nella seconda (su un totale di oltre 150 diplomati partecipanti) che furono scelti con un'articolazione così delineata:
 - a) Pubblicazione del relativo bando da parte dell'Agenzia del Lavoro di Trento;
 - b) Realizzazione di opportuni *test* motivazionali (nella prima edizione) e di verifica del livello delle conoscenze di base di matematica e di informatica (nella seconda edizione), a cura dell'Università di Trento;
 - c) Selezione finale da parte delle Aziende partecipanti.
- 3) Stipula del contratto di assunzione in apprendistato tra Azienda ed Apprendista: lo studente diventava lavoratore a tutti gli effetti ed il rapporto era quindi regolato da specifico contratto;
- 4) Firma della convenzione tra Agenzia del Lavoro e Azienda partecipante: l'atto era ufficializzato da apposita convenzione, anche perché venivano erogati alcune tipologie di contributo per far fronte all'impegno formativo aziendale, come meglio specificato nel prossimo sottoparagrafo 3.6.

3.1.7 Sistema di Tutoring

Molto articolato risultava il sistema di tutoraggio implementato da questa esperienza essendo presenti diverse figure a vari livelli:

- il *tutor* dell'apprendimento, opportunamente selezionato dell'Università, operativo durante il periodo universitario, con il compito di supportare gli apprendisti nello studio (a gruppi) di tematiche legate ai contenuti delle lezioni universitarie;
- il *tutor* organizzativo, con compiti di coordinamento dei *tutors* dell'apprendimento, di rendicontazione verso l'Agenzia del Lavoro, di realizzazione delle linee strategiche concordate con il docente responsabile del progetto stesso, di supporto agli apprendisti per criticità riscontrate, gestione assenze e di monitoraggio di tutto il processo;
- il *tutor* aziendale, operativo e responsabile del percorso formativo dell'apprendista in azienda, con ulteriori compiti di confronto con il docente (*tutor*) accademico in merito ai programmi formativi con il compito di sviluppare un rapporto finale sull'esito formativo dell'apprendista. Il *tutor* aziendale doveva inoltre partecipare ad uno specifico percorso formativo, organizzato dall'Agenzia del Lavoro, finalizzato al progetto di alternanza;
- il *tutor* accademico, docente universitario, che appunto era responsabile della definizione (con il *tutor* aziendale) del percorso formativo aziendale, garantiva la congruenza delle attività aziendali con quanto concordato con il *tutor* aziendale e si confrontava anche con l'apprendista in merito all'andamento del processo.

3.1.8 Regole economiche del progetto

Il progetto promosso dall'Agenzia del Lavoro di Trento, poneva attenzione anche agli ulteriori sforzi a cui andavano incontro i soggetti coinvolti nell'iniziativa, oltre naturalmente al trattamento economico del lavoratore-studente che era riferita alla qualifica di apprendista per il settore di attività appartenente e stabilita a livello

contrattuale. Inoltre risultavano in toto a carico dell'apprendista le tasse di iscrizione al ciclo di studi universitari.

Alle aziende, veniva erogato dall'Agenzia, previa stipula di opportuna Convenzione, un contributo annuo di Euro 4.130 per ogni apprendista coinvolto, al fine di compensare i maggiori oneri in merito alla formazione aziendale da impartire, fissata, come abbiamo visto, in 800 ore.

Anche il costo della formazione del *tutor* aziendale, di circa 32 ore, era rimborsata a cura dell'Agenzia (rimborso costo salariale).

L'Agenzia si impegnava, inoltre, a rimborsare anche all'Università gli ulteriori costi riconducibili al progetto, sempre sulla base di opportune Convezioni stipulate in ragione d'anno.

3.1.9 Discussione del caso

Abbiamo avuto modo, in questo breve saggio, di constatare l'articolazione del progetto sperimentale di "alternanza università-lavoro", proposto dall'Agenzia del Lavoro di Trento e realizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Trento nell'anno accademico 2002/2003 con la partecipazione delle più rappresentative Associazioni di categoria. Nonostante non fossero presenti obblighi legislativi in questo senso, l'Agenzia intuendo una possibilità derivante dalla visione strategica della propria *mission*, promosse e sviluppò questa tipologia di alternanza lavorativa, attraverso la modalità operativa del contratto di apprendistato, prima esperienza documentabile in questo senso nel nostro Paese. Tale sperimentazione, riproposta l'anno successivo, risultò molto apprezzata tanto da suscitare l'interesse in una eventuale replica sia in contesti di scuola secondaria del secondo ciclo, sia in altri contesti universitari, tanto da essere di ispirazione per un'analoga esperienza condotta poi dall'Università di Bolzano a partire dall'anno successivo.

Le potenzialità del progetto erano molteplici, cerchiamo di fornirne, qui di seguito, opportuna evidenza.

Con tale percorso si dava l'opportunità a qualche ragazzo, che magari sarebbe rimasto fuori dal circuito formativo universitario, di conseguire la Laurea di primo

livello con buone *performances* in termini di risultati ottenuti. Al contempo e altra faccia della stessa medaglia, consentiva di recuperare il *drop-out* di studenti che lasciavano gli studi universitari per inserirsi nel mercato del lavoro. Forti di questo richiamo formativo, alcuni partecipanti hanno poi approfondito gli studi (dopo l'esperienza lavorativa in alternanza) continuando con il ciclo di Laurea Specialistica producendo un sensibile aumento del numero di laureati in Trentino. Altri, invece, si sono fermati dopo la Laurea di primo livello, ma hanno continuato con l'esperienza lavorativa.

Inoltre, tale sperimentazione, consentiva di potenziare il rapporto di collaborazione tra Università degli Studi e realtà imprenditoriale locale e, più in particolare, di contribuire a formare un maggiore numero di laureati con competenze di carattere informatico in relazione ai fabbisogni del mercato del lavoro locale e non. L'intero processo, costantemente monitorato dalla presenza di ben quattro *tutors*, poggiava su basi ben strutturate, tuttavia si sono riscontrate delle ridefinizioni dei tempi da dedicare alle fasi d'aula e d'azienda. Infatti, l'aver ottenuto, da parte dell'apprendista, ruoli di maggior responsabilità in azienda, rendeva la permanenza di lungo periodo in università non sempre funzionale agli incarichi affidatigli. Tale questione assume un significato rilevante nella struttura organizzativa delle aziende e documenta come l'apprendista fosse veramente inserito in un percorso di crescita professionale riconosciuto dalle stesse aziende partecipanti.

Tuttavia, la novità e la relativa complessità del progetto, hanno comportato ulteriori considerazioni sull'intero impianto dello stesso. Nonostante una buona adesione al percorso, alcuni ragazzi si sono manifestati poco inclini a maturare un'esperienza simile, argomentando perplessità sulle proprie potenzialità (o limiti) e sul carico di lavoro prospettato.

Anche dal lato "Azienda" è emersa la particolare gravosità nella selezione dei curricula, azione questa non sempre facile, oltretutto si trattava di selezionare figure specifiche da inserire nel proprio organico attraverso un'esperienza formativa in alternanza, una vera novità anche per loro.

Per quanto riguarda la tempistica, nonostante l'intero percorso fosse stato portato a quattro anni proprio per permettere un alleggerimento del peso delle attività sia universitarie sia lavorative, dal punto di vista dell'azienda tale termine poteva

rivelarsi particolarmente ampio, soprattutto per il carico formativo al quale doveva giocoforza far fronte. Assume ulteriore importanza, in questo punto, l'organizzazione dei corsi universitari (in bimestri e/o semestri) che, come visto, durante la sperimentazione è cambiata (da bimestri a semestri) e che ha creato una sorta di "adattamento forzato" dell'alternanza rispetto ai tempi universitari. Emerge quindi il delicato problema dell'intreccio di *mission* tra università e azienda, ancora distinte, con modelli organizzativi orientati rispettivamente allo studente a tempo pieno o al lavoratore, e non prettamente allo studente in alternanza, rispetto al quale sarebbe auspicabile invece un modello formativo con tempistiche *ad hoc*.

Un altro dibattito, degno di nota, è stato il livello salariale dell'apprendista che, in questa esperienza, risultava allineato ai livelli contrattuali previsti per questa figura, anche se non rientranti in percorsi specifici di alternanza. L'alternanza era percepita come un potenziale costo aggiunto, laddove veniva pagato uno stipendio pieno per una controprestazione "solamente" parziale.

Sulla base di quanto osservato in questo studio, emerge una forma di contrapposizione tra i modelli di funzionamento tra singole strutture organizzative¹⁷ dove, al di là di quelle chiare e delineate dell'università da una parte e dell'azienda dall'altra, prova a trovare affermazione una terza forma, quella dell'università e dell'azienda congiunte in una nuova "super struttura", che le lega (non solo queste, ma anche tutti gli altri partner) proprio in virtù dalle finalità formative che l'alternanza suscita. Questa nuova struttura però risulta essere artificiale, non può esistere da sola, nel senso che vive in simbiosi con le altre due, anzi sono le altre due

¹⁷ La struttura organizzativa è lo schema di ruoli, relazioni e procedure che consentono l'azione coordinata dei suoi membri. Infatti la struttura:

1. Indica i rapporti di dipendenza formale, come il numero di livelli gerarchici e l'ampiezza di controllo;
2. Indica il raggruppamento di individui in unità organizzative e di unità organizzative nella totalità dell'organizzazione;
3. Comprende la progettazione di sistemi di comunicazione e coordinamento efficaci tra unità organizzative;

La struttura è estremamente importante per il coordinamento del lavoro, in quanto rappresenta un sistema di supervisione comune obbligando le varie unità organizzative a condividere risorse comuni e generando conseguentemente indicatori comuni di *performance*.

Essa schematizza le varie unità organizzative, assegnando a ciascuna di queste obiettivi, funzioni e compiti operativi.

Ferrante M., Zan S., 1999, *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma, Blau P., Scott R. W., 1972, *Le organizzazioni formali: un approccio comparato*, Angeli, Milano.

che la mantengono in vita, con evidenti problemi di natura organizzativa legati ai ruoli, alle responsabilità, agli ambienti. Il fatto stesso che il percorso formativo documentato sia nato e sia stato possibile da un'intuizione, una progettazione della locale Agenzia del lavoro fa emergere la questione di come tale iniziativa fosse fuori dalla singola "portata" delle aziende e/o dell'università. Insieme però è stato possibile e anche l'aspetto dell'adattamento forzato sopra richiamato ne è una prova: il vestito dell'alternanza è stato "calato" sui corpi tradizionali delle aziende e dell'università con evidenti pregi e difetti correlati.

Questo primo caso, estremamente interessante in quanto rappresenta una "pietra miliare" nel nostro Paese, quale primo esempio dell'utilizzo del contratto di apprendistato finalizzato al conseguimento di un titolo universitario, ci ha fornito un quadro generale delle problematiche riconducibili alla realizzazione di un'esperienza formativa in alternanza, consentendoci di apprezzare prima di tutto la grande forza di volontà degli attori coinvolti, ma anche la grande portata innovativa che può scaturire dal dialogo tra università e tessuto produttivo, indipendentemente dal fatto che ci siano leggi o appositi regolamenti che lo permettano (purché non lo vietino).

3.1.10 Approfondimenti

Tabella 1, L'esperienza di Trento in numeri¹⁸.

| Dalla nascita, anno accademico 2002/2003 ed edizione successiva | |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Indicatore | Valore |
| Studenti partecipanti | 28 + 8 (primo e secondo ciclo) |
| Studenti laureati nel percorso duale | 11 + 5 (primo e secondo ciclo) |
| Conclusione del percorso entro i termini (studenti) | Oltre 31% |
| Aziende partner partecipanti | Oltre 30 |

Dopo un'interessante adesione di studenti al primo ciclo di sperimentazione (n. 28), si assiste ad un calo importante degli stessi per il ciclo successivo (n. 8), facendo registrare una variazione negativa di oltre il 71%. Tale dato, da quanto emerso, è riconducibile sia ad una forma di mancanza di storicità e di esperienza, dal lato delle imprese e dal lato degli studenti (interesse degli stessi verso questa formula) vista la novità assoluta di questa sperimentazione, sia dal fatto che i numeri iniziali di aderenti derivavano da una precisa necessità progettuale/occupazionale, che negli anni successivi è venuta meno. Anche la percentuale degli studenti che hanno concluso il percorso entro i termini risulta relativamente contenuta, meno di un terzo dei partecipanti, sintomo di alcune difficoltà legate al percorso. All'incertezza connessa a questo innovativo percorso formativo, si aggiungono difficoltà derivanti dalla partecipazione stessa a questo percorso. Tuttavia, si riportano nelle tabelle che seguono, alcuni indicatori relativi a punti di forza e difficoltà osservate, sia dal lato aziende sia dal lato studenti.

¹⁸ I dati presentati sono stati forniti dall'Agenzia del Lavoro di Trento in sinergia con l'Università degli Studi di Trento.

Alcuni indicatori, quali *Votazione media di laurea*, *Prosecuzione del rapporto lavorativo nell'azienda aderente al progetto (studenti)*, *Prosecuzione del percorso di studi (anche altre Università)*, *Apprezzamento / soddisfazione degli studenti circa il programma stesso*, *Aziende che intendono rinnovare il contratto di lavoro alla fine del percorso in apprendistato*, *Aziende partner che intendono rinnovare la loro partecipazione al progetto (o che hanno inteso rinnovare)*, *Personale universitario coinvolto tra Professori, Assistenti, Ricercatori, (tutor universitari)*, *Personale aziendale coinvolto tra Dirigenti e Quadri, (tutor aziendali)*, identificati e presentati per i casi studio che seguono, sono qui omessi in quanto non disponibili.

Tabella 2, Punti di forza del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti¹⁹.

| AZIENDE | STUDENTI |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Incremento delle relazioni tra Azienda ed Università;</p> <p>Individuazione e formazione <i>ad hoc</i> di manodopera altamente specializzata;</p> <p>Aumentare il livello di istruzione tra i propri dipendenti;</p> | <p>Permette la realizzazione di una formazione universitaria che altrimenti non si avrebbe perseguito, richiamando sui banchi di studio studenti che altrimenti si sarebbero fermati;</p> <p>Questo richiamo formativo ha rilanciato la successiva esperienza universitaria attraverso il proseguimento con la Laurea Specialistica;</p> <p>Realizzazione lavorativa attraverso la proposta di prosecuzione nell'azienda aderente alla sperimentazione oltre alla scadenza della stessa;</p> <p>Esperienza solida da inserire nel curriculum-vitae, utile per ulteriori inserimenti lavorativi;</p> |

Tabella 3, Criticità del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti²⁰.

| AZIENDE | STUDENTI |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Impreparazione ad affrontare una selezione aziendale dei <i>curricula</i> da inserire nel proprio organico attraverso un'esperienza formativa in alternanza;</p> <p>Mancanza di riferimenti esperienziali, difficoltà operative nei periodi di frequenza universitaria correlate con i compiti di lavoro;</p> <p>Criticità legate al salario, che comunque era riferito ad uno stipendio pieno al pari degli altri lavoratori (al pari di anzianità e livello) non inseriti in percorsi analoghi;</p> | <p>Vengono rilevati "limiti" partecipativi di alcuni studenti, i quali, non sono sicuri nell'affrontare tale esperienza in quanto nutrono perplessità sulle proprie capacità ad affrontare il "nuovo" carico di lavoro;</p> <p>Tempi "lungi" per conseguire il titolo, nonostante sia proposta una didattica distribuita su quattro anni, a volte non sufficiente;</p> |

¹⁹ Gli indicatori presentati nelle tabelle seguenti sono stati estrapolati sia dalla consultazione di documentazione specifica sia nel corso delle interviste realizzate, si veda precedente paragrafo 3.1.2 Dati e metodi.

²⁰ Si veda nota precedente.

3.2 *L'esperienza di Bolzano, introduzione*

L'esperienza "Studenti in Attività" proposta dalla Libera Università di Bolzano (L.U.B.), rappresenta in Italia la più longeva esperienza di affiancamento del contratto lavorativo di apprendistato ad un corso di studi universitario. Le caratteristiche socio-economiche locali del territorio, unite alle intuizioni degli attori "pionieri" di questo modello, hanno permesso la proposizione continua di tale esperienza iniziata a partire dall'anno accademico 2003/2004 e proposta ininterrottamente sino ai giorni nostri. Ispirato alle caratteristiche strutturali del sistema "duale" tedesco, il modello Studenti in Attività propone momenti formativi sia in aula sia in azienda, collegando i due periodi in una visione integrata di didattica e necessità reali della domanda di lavoro.

3.2.1 *Dati e metodi*

Il caso che segue è stato affrontato attraverso uno studio di carattere etnografico e si è avvalso delle seguenti tecniche e strumenti:

- Interviste etnografiche, conversazionali, semi-strutturate²¹ rivolte ai referenti della sperimentazione, in particolare un docente interno dell'Università ed il relativo *staff* di segreteria;

Sono state realizzate complessivamente n. 15 interviste, tra le quali due condotte sul posto, di carattere colloquiale, n. 8 di approfondimento realizzate via posta elettronica e n. 5 ulteriori di dettaglio, telefonicamente. Le evidenze raccolte sono state poi ordinate in un *data base* organizzato tramite cartelle informatiche distinte per area tematica, precedentemente ideata e creata durante lo studio, già avanzato, del caso documentato nei paragrafi precedenti.

²¹ Spradley J. P., (1979), *op. cit.*, Lee T. W., (1998), *op. cit.*, p. 4.

- Analisi di documentazione formale ed informale²² relativa all'oggetto di studio;

Più in particolare, sono stati consultati complessivamente n. 15 documenti, dei quali:

 - n. 9 interni ai soggetti partner della sperimentazione suddivisi ulteriormente in n. 6 documenti formali relativi alla realizzazione del progetto, studi di fattibilità nonché alcune rendicontazioni e n. 3 documenti informali contenenti commenti privati di alcuni referenti;
 - n. 6 esterni, tra i quali n. 3 afferenti ad articoli di stampa locale reperiti via *web* e n. 3 articoli di riviste specifiche di settore.
- *Focus group*²³ realizzato presso l'Università di Bolzano con un totale di 12 partecipanti, profilo medio 45 anni, dei quali n. 7 tra docenti, ricercatori, responsabili di corso, dirigenti di associazioni datoriali, n. 3 imprenditori e n. 2 ex-studenti;
- *Storytelling*: raccolte sotto forma di *fieldnotes* e riferite ai contesti legati alla lunga sperimentazione studiata ed emerse durante la realizzazione di alcune interviste. Hanno completato le altre metodologie utilizzate al fine di reperire un maggior numero di informazioni attinenti anche alla cronistoria del percorso formativo²⁴.

3.2.2 Contesto normativo di riferimento all'epoca vigente

Nell'anno 2003, le novità portate dalla riforma Biagi²⁵, in particolare l'introduzione nel nostro ordinamento della formulazione del contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta specializzazione, catturarono l'attenzione della Direzione dell'Associazione degli Industriali della

²² Macrì D. M., Tagliaventi, M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

²³ Morgan D.L., (1997), *Focus Groups as Qualitative Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, Lee T.W., (1998), *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks in Macrì D. M., Tagliaventi, M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

²⁴ Boje M., (1991), *The Storytelling Organization: A Study of Story Performance on an Office-Supply Firm*, in "Administrative Science Quarterly", 36, pp.106-26.

²⁵ Legge 14 febbraio 2003, n. 30 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro" e successivo Decreto Legislativo 10 settembre 2003 n. 276.

Provincia di Bolzano²⁶ (ora Assoimprenditori Alto Adige), particolarmente attenta ed esperta in dinamiche attinenti al Diritto del lavoro, che si mosse fin da subito per cercare di valutare nuove sinergie attivabili. Ricordiamo che prima dell’entrata in vigore della Legge Biagi le norme allora vigenti in materia erano costituite dalla Legge n. 196/1997, il c.d. “pacchetto Treu”²⁷ che modificava il precedente impianto normativo del 1955 e che riservava la tipologia contrattuale dell’apprendistato ai giovani di età non inferiore a sedici anni e non superiore ai ventiquattro²⁸.

La realtà imprenditoriale locale e la “giovane” Università, istituita solamente sei anni prima²⁹, si prestarono poi come partner ideali per intraprendere una nuova tipologia di integrazione tra sistemi di alta istruzione e lavoro ispirata al modello Tedesco, avvalendosi dei finanziamenti del Fondo Sociale Europeo (F.S.E.), PON obiettivo 3. Grazie a questa *vision* nacque già a partire dall’anno accademico 2003/2004 il progetto “studenti in attività”, una forma di didattica universitaria, della durata quadriennale, offerta nell’ambito di un regolare contratto di lavoro in apprendistato che avrebbe consentito di avvicinare il mondo dell’Università al mondo dell’Impresa e viceversa. Il progetto venne realizzato *in primis* presso la facoltà di Ingegneria, nel corso di Laurea in Ingegneria logistica e della produzione, particolarmente orientato a carriere direttive all’interno di aziende industriali attivato nel 1999 in convenzione con il Politecnico di Torino³⁰. Nell’anno accademico 2005/2006 il percorso venne attivato anche nel corso di Laurea in Scienze e tecnologie informatiche³¹.

Per l’implementazione del progetto si resero necessarie tuttavia alcune azioni propedeutiche³²:

²⁶ Ideatore e curatore del progetto ne fu il Direttore, Dottor Antonio Sebastiani.

²⁷ Tiziano Treu, allora Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale.

²⁸ Età elevata a 26 anni nelle aree di cui agli obiettivi n. 1 e 2 del regolamento CEE n. 2081/93. Tali limiti sono elevati di 2 anni in caso di apprendisti portatori di *handicap*.

²⁹ Il 31 Ottobre 1997 è stata istituita la Libera Università di Bolzano quale ateneo plurilingue a vocazione internazionale. Si tratta di un’istituzione non statale, autorizzata al rilascio di titoli universitari ai sensi della legge 07/08/1990, n. 245, articolo 6, comma 1.

³⁰ Alcuni sbocchi professionali sono riconducibili a: - Direttore di produzione, - Coordinatore dei progetti per nuovi impianti e/o prodotti; - Responsabile controllo qualità; - Responsabile della sicurezza sul lavoro.

³¹ Tale sperimentazione proseguì per tre cicli, avviati negli anni accademici 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 poi venne sospesa.

³² Si veda in merito il documento “Progetto Studenti in Attività”, a cura di Chiara Barbieri, collana Xformances – Banca Dati Buone Prassi, con il Patrocinio di ISFOL, Unione Europea, Ministero del Lavoro e della Prevenzione Sociale, Fondo Sociale Europeo, Ministero dello Sviluppo Economico.

- Armonizzazione delle norme in vigore nella Provincia di Bolzano in materia di apprendistato, al fine di riconoscere il profilo professionale di ingegnere apprendista nell'elenco delle professioni riconducibili all'apprendistato;
- Accordi sindacali in merito di disciplina del nuovo contratto lavorativo, in particolare durata e livelli retributivi;
- Redazione di apposito progetto finalizzato all'ottenimento di risorse da parte del Fondo Sociale Europeo per l'avvio della sperimentazione;
- Sottoscrizione di uno specifico Protocollo di intesa che chiarisse gli aspetti strutturali del nuovo progetto di alternanza.

3.2.3 Attori coinvolti in partnership

La realizzazione del progetto *Studenti in Attività*, nato con l'intento di *“Avvicinare giovani diplomati all'università, produrre figure qualificate la cui cronica mancanza è denunciata dalle imprese, ridurre la distanza tra aziende ed università, offrire una sperimentazione significativa dell'applicazione allargata dell'alto apprendistato”*³³, è stata possibile grazie al coinvolgimento di una serie di soggetti:

- Associazione degli Industriali della Provincia di Bolzano (ora Assoimprenditori Alto Adige), quale ideatrice e promotrice del progetto. In tale qualità ne ha curato il coordinamento e la direzione;
- Libera Università di Bolzano che è sede dei corsi di laurea dove avviene la sperimentazione del progetto. Tale sede provvede alla realizzazione pratica dello stesso, ne cura il monitoraggio e la valutazione;
- Politecnico di Torino, quale titolare del corso di laurea in ingegneria logistica e della produzione opera in convenzione con la L.U.B. e partecipa al monitoraggio della sperimentazione;

³³ Franzellin V., Manager coordinatore del progetto “Studenti in Attività”, nel *paper* “Apprendisti Ingegneri a Bolzano”, L.U.B. (2014).

- Centro Tecnologia e Management (C.T.M.) di Bolzano, cooperativa di formazione di Assoimprenditori Alto Adige, con servizi di consulenza e formazione prevalentemente orientati alle aziende aderenti al progetto;
- Provincia Autonoma di Bolzano come ente di riferimento territoriale circa normative e regolamenti afferenti all'intera sperimentazione ed in particolare l'Ufficio Apprendistato;

Naturalmente vanno ricordate il numero vario di aziende che costituiscono il tessuto capillare delle imprese del territorio locale e che partecipano come espressione della domanda di lavoro secondo la modalità dell'alternanza che il *format* Studenti in Attività propone e persegue.

E' stato inoltre istituito un Comitato Scientifico di progetto costituito da rappresentanti di Assoimprenditori, C.T.M., Provincia Autonoma di Bolzano³⁴, Libera Università di Bolzano, Politecnico di Torino, Ministero del Lavoro, Organizzazioni Sindacali.

3.2.4 Struttura del progetto

Il progetto nacque con l'intento di unire due momenti formativi importanti per la vita di uno studente e di un lavoratore ossia la formazione universitaria con quella lavorativa. Come anticipato, il punto di partenza di questa sperimentazione furono le novità introdotte dalla riforma Biagi, in particolare la possibilità per giovani fino al ventinovesimo anno di età di essere assunti con un contratto di apprendistato particolare, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio "superiore". Le sinergie fin da subito createsi tra gli attori coinvolti in partnership portarono ben presto alla determinazione di un modello didattico-formativo che rispondesse alle finalità di progetto rendendo "*l'esperienza lavorativa funzionale al processo di apprendimento*"³⁵. Il percorso universitario individuato fu, come detto, il corso di Laurea di primo livello in Ingegneria Logistica e della Produzione (poi

³⁴ In particolare il Dipartimento lavoro, innovazione, ricerca, cooperative e formazione professionale italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e l'ufficio Fondo Sociale Europeo della stessa.

³⁵ Franzellin V., *op.cit.*, p. 122.

evolutesi in Industriale Meccanica ad indirizzo Logistica e della Produzione), strutturato su quattro anni anziché tre, per meglio distribuire il carico di studio e lavoro. Venne quindi predisposto un piano degli studi “ad hoc” con momenti formativi teorici in aula e contenuti applicativi da acquisire in azienda scanditi in ragione d’anno, (Figura 2) ispirato al principio “materie di base/teoriche sviluppate in università, mentre le materie di indirizzo applicativo affrontate direttamente in azienda”. Nel primo ciclo di sperimentazione, riconducibile agli anni 2003 – 2007 il progetto, che era sovvenzionato dal F.S.E., garantiva la copertura quadriennale del contratto di apprendistato che iniziava praticamente in contemporanea con il primo anno del ciclo di studi. Successivamente, come vedremo nei prossimi paragrafi, la ristrutturazione delle fonti di finanziamento ha comportato una ristrutturazione del percorso di alternanza, di fatto riducendolo a tre anni di contratto (corrispondenti al secondo, terzo e quarto anno accademico) proponendo il primo anno di immatricolazione universitaria come anno di selezione e quindi di esclusiva frequenza accademica. Sul totale degli esami necessari al conseguimento del titolo, circa 3/5 sono preparati attraverso una tradizionale frequenza al relativo corso con prova d’esame finale e la parte restante che rappresentano gli esami “in attività” sono preparati autonomamente secondo esperienze applicative riconducibili all’attività lavorativa diretta (*learning by doing*).

Figura 2: Piano esemplificativo degli studi “studenti in attività L.U.B.”³⁶

| | Period | Title | Credits | cumulated |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------------------|---------|-----------|
| 1st academic Year | | | | |
| 1 | from beginning of October | Mathematics I | 5 | |
| | in the middle of November | Physics I | 5 | |
| | | General and Inorganic Chemistry | 2,5 | |
| 3rd week of November | | Exam session I | | |
| 2 | from 3rd week of November | Mathematics II | 5 | |
| | at the end of January | Physics II | 5 | |
| | | General and Inorganic Chemistry | 2,5 | |
| 1st week of February | | Exam session II | | |
| second half of February | | Internship nr. 1 | 4 | |
| 3 | from beginning of March | Material Sciences | 5 | |
| | at the end of April | Technical and Industrial Drawing | 4 | |
| 1st week of May | | Exam session III | | |
| 4 | from 1st week of May | Management Accounting | 5 | |
| | at the end of June | Organisation of companies and markets | 4 | |
| first 2 weeks of July | | Exam session IV | | |
| 5 | from the end of June | Summer period in the company | | |
| | until the end of September | | | |
| 3rd week of September | | Exam session V | | |
| | | | | 47 CP |

³⁶ Franzellin V., i.d. Il piano si riferisce al primo ciclo 2003 – 2007 “a sovvenzione F.S.E.”.

2nd academic Year


| | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1 | from beginning of October | Statistics | 5 |
| | in the middle of November | | |
| 3rd week of November Exam session I | | | |
| 2 | from 3rd week of November | Fundamentals of Mechanics | 5 |
| | at the end of January | | |
| 1st week of February Exam session II | | | |
| 3 | second half of February | | Periodo in the company |
| | from beginning of March | Energetics and plants (Mathematics III / Operative research) | 4 |
| | at the end of April | Introduction to information science | 5 |
| 1st week of May Exam session III | | | |
| 4 | from 1st week of May | Fabbrication processes | 5 |
| | at the end of June | Quality Management | 5 |
| first 2 weeks of July Exam session IV | | | |
| 5 | from the end of June | Summer period in the company | |
| | until the end of September | | |
| 3rd week of September Exam session V | | | |
| | | | 33 CP |

3rd academic Year

| | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------|------------------|
| 1 | from beginning of October | Fundamentals of electronics | 4 |
| | in the middle of November | Fundamentals of electrical engineering | 5 |
| 3rd week of November Exam session I | | | |
| 2 | from 3rd week of November | Production Systems | 5 |
| | at the end of January | HR Management | 4 |
| 1st week of February Exam session II | | | |
| 3 | second half of February | | Internship nr. 2 |
| | from beginning of March | English Specialized | 4 |
| | at the end of April | Automatic control and actuation | 5 |
| 1st week of May Exam session III | | | |
| 4 | from 1st week of May | Industrial plants | 5 |
| | at the end of June | (Operational business management / SCM) | 5 |
| first 2 weeks of July Exam session IV | | | |
| 5 | from the end of June | Summer period in the company | |
| | until the end of September | | |
| 3rd week of September Exam session V | | | |
| | | | 41 CP |

4th academic Year

| | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------|------------------|
| 1 | from beginning of October | (Marketing / IT and ERP Systems) | 5 |
| | in the middle of November | (Production planning / Production logistics) | 5 |
| | | Fundamentals of law for engineers | 4 |
| 3rd week of November Exam session I | | | |
| 2 | from 3rd week of November | Norms and Methods for Job Security | 2 |
| | | Job security and ecology | 3 |
| | at the end of January | (CAD CAM / Distribution Logistics) | 5 |
| | | (Project Management / Transport Systems) | 4 |
| 1st week of February Exam session II | | | |
| 3 | second half of February | | Internship nr. 3 |
| | from beginning of March | Final internship | 11 |
| | at the end of April | | |
| 1st week of May Exam session III | | | |
| 4 | from 1st week of May | Final internship | 11 |
| | at the end of June | | |
| first 2 weeks of July Exam session IV | | | |
| 5 | from the end of June | Summer period in the company | |
| | until the end of September | | |
| 3rd week of September Exam session V | | | |
| | | | 59 CP |

 Period in the company

() Optional courses

180 CP

La parte lavorativa è caratterizzata da un contratto di lavoro di apprendistato che riconosce al partecipante uno stipendio regolare (maturato anche nei periodi di frequenza esclusiva universitaria) pari a circa Euro 600,00 lordi il primo anno, crescenti di Euro 100,00 mensili di anno in anno, per tredici (o quattordici) mensilità³⁷.

3.2.5 Organizzazione del percorso, della didattica

Lo studente in attività stipula, come visto, un contratto di apprendistato con l'azienda partecipante al progetto con un “patto formativo” ben preciso: attraverso la contestuale esperienza e formazione lavorativa – universitaria, conseguirà un titolo di Laurea di primo livello corrispondente a 180 Crediti Formativi Universitari (C.F.U.). Come ricavabile dal piano degli studi di cui al paragrafo precedente, i periodi di attività in azienda e quelli trascorsi in università sono legati, nell'arco dei quattro anni del percorso, da un rapporto di 60:40, segno della particolare importanza attribuita al momento formativo aziendale. (**figura 3**)

A partire dall'anno 2007, come accennato nel paragrafo precedente, il piano di studi subisce una variazione e la relativa ripartizione percentuale del momento formativo in università e in azienda risulta essere così rideterminato:

- Primo Anno: 100% in Università;
- Secondo e Terzo Anno: 35% in Università, 65 % in Azienda;
- Quarto Anno: 100% in Azienda

La didattica universitaria può vantare un'offerta trilingue dei propri corsi, proposti in italiano, tedesco e inglese, rispettivamente nella proporzione: 3 corsi in italiano, 2 in tedesco ed 1 in inglese. Parimenti, l'esperienza lavorativa è svolta in un territorio connotato dalla presenza ufficiale di bilinguismo (italiano e tedesco) che

³⁷ In riferimento ai Contratti Collettivi Nazionali del Lavoro riconducibili all'esperienza lavorativa e regolati da precisi accordi sindacali provinciali.

consente ulteriormente l’affinamento di proprietà e contenuti linguistici legati ad un determinato mestiere. L’apprendimento sul campo, concordato con i vari tutors³⁸ che monitorano l’esperienza, consente di maturare esperienze diverse legate ai vari mansionari secondo una logica di *job rotation*. Tale approccio risulta allineato e corrispondente all’intero programma formativo, facilitato da lezioni a distanza e gruppi di studio seguiti dai docenti curricolari universitari che prestano la loro attività in orari “extra-lavorativi”³⁹. Agli studenti partecipanti è data inoltre la possibilità di sviluppare casi studio specifici legati alla propria esperienza con il duplice vantaggio di contribuire da una parte ad arricchire processi innovativi di interesse aziendale e di consolidamento ed ulteriore sviluppo di concetti di interesse accademico. Rispetto all’esperienza universitaria “tradizionale”, gli studenti apprendisti devono dimostrare impegno, motivazione e volontà superiori, cercando di non perdere il passo con le proprie scadenze accademiche rappresentate soprattutto dal superamento degli esami di fine modulo.

Tali studenti devono naturalmente sottostare ad una serie di adempimenti tipici del dipendente:

- Timbratura giornaliera in entrata ed uscita sia per i periodi di studio in Università, sia per quelli di lavoro in azienda;
- Orario di lavoro normalmente fissato in 8 ore al giorno;
- Osservanza delle norme contrattuali;
- Disciplina della malattia/infortunio...;

³⁸ Si rimanda al paragrafo successivo.

³⁹ Si tratta di lezioni svolte soprattutto in orari di ricevimento e appuntamenti specifici nei week-end.

Figura 3: Le presenze aziendali e accademiche degli apprendisti⁴⁰.

| Period | | Weeks | Exams | Education at the university in the company | |
|--------------------------|----------------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------------------------|-----------------------|
| 1st academic Year | | | | | |
| University | start October middle February | 19 weeks | 4 exams | ca. 1.120 hours | ca. 960 hrs. |
| Company | middle February start March | 3 weeks | 1 exams | | |
| University | start March start May | 9 weeks | 2 exams | | |
| Company | start May end September | 21 weeks | 2 exams | | |
| | | | | 54% | 46% |
| 2nd academic Year | | | | | |
| University | end September start May | 31 weeks | 8 exams | ca. 1.240 hours | ca. 840 hrs. |
| Company | start May end September | 21 weeks | 2 exams | | |
| | | | | 60% | 40% |
| 3rd academic Year | | | | | |
| University | end September end November | 9 weeks | 2 exams | ca. 720 hours | ca. 1.360 hrs. |
| Company | end November start March | 13 weeks | 3 exams | | |
| University | start March start May | 9 weeks | 2 exams | | |
| Company | start May end September | 21 weeks | 2 exams | | |
| | | | | 35% | 65% |
| 4th academic Year | | | | | |
| University | end September end November | 9 weeks | 3 exams | ca. 360 hours | ca. 1.720 hrs. |
| Company | end November end September | 43 weeks | 5 exams | | |
| | | | | 17% | 83% |
| Total | | Weeks | Exams | | |
| at the UNIVERSITY | | 86 weeks | 21 exams | ca. 3.441 hours | ca. 4.882 hrs. |
| in the COMPANY | | 122 weeks | 15 exams | 41% | 59% |

⁴⁰ Franzellin V., *op.cit.*, p. 122. Lo schema si riferisce al primo ciclo 2003 – 2007 “a sovvenzione F.S.E.”.

3.2.6 Fasi del progetto

La pluriennale⁴¹ realizzazione di questo percorso ha potuto standardizzare alcuni passaggi fondamentali che tuttavia si rendono necessari ogni anno. Le caratteristiche territoriali ed il contesto relazionale maturato soprattutto tra Assoimprenditori Alto Adige ed Università facilitano alcuni passaggi cruciali. Ecco qui di seguito le tappe fondamentali che si rendono necessarie in ogni edizione:

- Ricerca ed accoglimento degli studenti potenzialmente interessati alla partecipazione al progetto. In tale occasione l'università crea i data-base necessari alla gestione generale del percorso. Questa fase avviene tra i mesi di ottobre e novembre;
- Presentazione ufficiale del progetto ed incontro dei candidati con le aziende partecipanti al progetto (*speed dating*). In tale occasione, che si svolge a metà novembre circa, tutti gli studenti partecipanti possono presentarsi e consegnare il proprio curriculum-vitae alle aziende e queste iniziano i colloqui selettivi che saranno approfonditi ulteriormente con altri incontri presso le proprie sedi.
- Selezione ufficiale del candidato, che è gestita discrezionalmente dalle aziende, si articola e si perfeziona all'incirca tra novembre e maggio dell'anno successivo. In tale occasione possono essere somministrati anche *tests* attitudinali;
- Preparazione dei contratti di lavoro e relative sigle, che sono perfezionati tra i mesi di maggio e luglio. Lo studente diventa ufficialmente lavoratore;
- Inizio fase dell'alternanza vera e propria con l'ingresso dello studente in azienda, generalmente nei mesi di giugno/luglio;

L'esperienza in attività, si concluderà dopo tre anni effettivi di contratto di apprendistato alla conclusione dell'ottavo semestre accademico.

⁴¹ Avendo avuto inizio nell'a.a. 2003/2004, siamo oggi giunti al dodicesimo anno di sperimentazione.

3.2.7 Sistema di Tutoring

La realizzazione di un percorso strutturato come il progetto Studenti in attività, richiede un monitoraggio ed un coordinamento continuo da parte dei soggetti coinvolti nel controllo dello stesso.

Sono previsti a ciò due tutor specifici:

- Tutor universitario o accademico: si tratta di un docente curricolare o di un assistente delegato per ogni corso sviluppato “a distanza”, nel momento formativo aziendale. E’ un supporto, riferimento universitario di collegamento durante l’esperienza “in attività” e si occupa di seguire gruppi di studio in orari extra-lavorativi⁴², supervisionare eventuali *case study* e progetti aziendali particolari perseguendo i fini del “*learning by practice and projects*”⁴³;
- Tutor aziendale: è un dipendente dell’azienda che impiega l’apprendista, opportunamente istruito sulle finalità e regole del progetto dai referenti di corso universitari e nominato dall’Ufficio apprendistato della Provincia Autonoma di Bolzano all’atto di autorizzazione del contratto. Collabora con il tutor universitario per progetti particolari o *case study* specifici.

Oltre alle figure dei *tutors* esiste un coordinatore del programma, strutturato interno all’Università, che fornisce supporto ed istruzioni operative a tutte le figure coinvolte a vari livelli, dal *problem solving* al *coaching – mentoring* di chi ne avesse necessità. Tale figura si occupa inoltre della formazione ed assistenza dei tutors universitari in merito a metodologie didattiche idonee al programma, materiale didattico di supporto, organizzazione del tutoring interno. Vi è inoltre un’organizzazione che opera in *staff* al coordinatore che partecipa direttamente a momenti cruciali del percorso. L’ufficio “orientamento” della L.U.B. si occupa infatti della consulenza in ingresso di primo livello, sostanzialmente la prima fase vista nel paragrafo precedente, mentre l’ufficio centrale “tirocini e placement”, supporta il coordinatore nella fase successiva lo “*speed dating*”. Abbiamo inoltre

⁴² Dopo le ore 18:00 o nel week-end.

⁴³ Franzellin, *op.cit.*, p. 122.

l'ufficio "marketing", sempre afferente all'università, che si occupa di *advertising* verso gli studenti, e Assoimprenditori che si occupa, invece, di quello rivolto alle aziende. Vi è poi un supporto di tipo amministrativo garantito dall'ufficio "segreteria" di facoltà, per la gestione e verifica delle presenze, delle timbrature, operazioni di *back-office*, supporto operativo quale *call-center*.

Il Consiglio di corso e i docenti curricolari, offrono sempre il loro supporto per ogni tipologia di azione relativa alla didattica.

3.2.8 Regole economiche del progetto

La realizzazione del progetto ha potuto contare, nel primo quadriennio di sperimentazione 2003-2007, sul contributo di fondi europei⁴⁴ e ministeriali⁴⁵ per complessivi 2,5 milioni di Euro, impiegati a vario titolo per attività di:

- marketing legato al programma attraverso attività di *advertising* via radio, web, giornali, mailing e conferenze specifiche;
- contribuzione alle imprese pari al 50 % dei costi aziendali degli apprendisti (in tal modo vengono rimborsati alle imprese gli esborsi dei periodi in cui lo studente non è presente in azienda) e del 100% delle ore di attività di affiancamento e formazione dei *tutors* aziendali.
- finanziamento di attività didattiche sperimentali realizzate a distanza, nei week-end e su piattaforme tecnologiche *ad hoc*;
- realizzazione materiale didattico a supporto dell'apprendimento in attività;
- contribuzione di progetti aziendali collegati alla didattica;
- coordinamento e monitoraggio di supporto al programma;

Come si può evincere, la ripartizione delle risorse risulta strettamente orientata a supportare i maggiori oneri gravanti sulle imprese e sull'università, ma diventa anche veicolo di innovazione e ricerca.

⁴⁴ Fondo Sociale Europeo, misura PON obiettivo 3.

⁴⁵ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il 31 maggio 2005 è stato firmato il protocollo per il finanziamento del progetto tra il Presidente della Provincia Autonoma di Bolzano e il Sottosegretario del Ministero stesso.

Il 29 maggio del 2007, un protocollo d'intesa specifico, sottoscritto dagli attori coinvolti nella sperimentazione, ha permesso di raggiungere l'obiettivo dell'autonomia finanziaria.

Ricordiamo inoltre che, agli studenti in attività è riconosciuto un regolare stipendio il cui ammontare è stato ricavato da specifici accordi sindacali di categoria a livello provinciale e che parte da Euro 600 mensili lordi il primo anno e crescenti di Euro 100 in ragione d'anno. Tali importi sono sempre assicurati, sia nei periodi di effettiva attività lavorativa in azienda sia in quelli di frequenza esclusiva universitaria.

3.2.9 Discussione del caso

Il progetto “studenti in attività”, risultato di una sinergia del territorio per il territorio, occupa un posto di prim'ordine nella panoramica disponibile delle esperienze di vera alternanza università-lavoro, quando con “vera” si intende che lo studente diventa effettivamente lavoratore per mezzo di un regolare contratto di lavoro stipulato.

Tale progetto si dimostra quindi essere un valido strumento di *placing*, contribuendo significativamente e positivamente alla crescita di variabili quali l'occupabilità e l'occupazione come confermato dalle tabelle che seguono.

E' un'esperienza che permette, al giovane che ne prende parte, di:

- conseguire un titolo di studio universitario corrispondente alla Laurea di primo livello in Ingegneria Industriale Meccanica, indirizzo Logistica e della Produzione;
- maturare un'esperienza lavorativa strettamente connessa con il *core* del piano di studi del corso di Laurea, inserito in un'azienda che ne garantisce e completa la formazione specifica, attraverso il contratto di lavoro di apprendistato;
- contribuire alla propria indipendenza economica contando sul regolare stipendio, garantito dal contratto;

- arricchire contemporaneamente il proprio *Curriculum-Vitae* grazie ad una formula che lo proietterà sul mercato del lavoro con un congruo vantaggio competitivo:
 - titolo di studio, Laurea, arricchito dalla didattica trilingue;
 - esperienza di lavoro specifica;
 - giovane età;

Allo stesso tempo permette alle Aziende che partecipano di:

- superare le problematiche di *qualification mismatch* e *skill mismatch*, di cui al capitolo precedente, nel senso che effettivamente l’azienda contribuisce a “costruire” la risorsa di cui ha effettivamente la necessità;
- avere vantaggi in termini di costo, usufruendo di un percorso che viene aiutato anche da altri soggetti partecipanti, a livello sia organizzativo sia economico;
- aumentare le proprie opportunità di impresa attraverso la rete di relazioni che si consolidano nel tempo, prime tra tutte le opportunità di ricerca e sviluppo legate al proprio mercato di riferimento.

Con queste caratteristiche distintive, l’Università non si rende più appetibile, attraente solo per i neo-diplomati, ma anche per i giovani lavoratori che per una serie di ragioni non hanno potuto o creduto necessario continuare i propri studi a livelli superiori. Non solo, la rete di relazioni maturate in un simile percorso, avvicinano gli attori che ne prendono parte, primi tra tutti l’Università e l’Azienda, che dialogano alla pari, seppur con compiti specifici, ma assolutamente integrati ed orientati allo studio ed alla ricerca.

Pur permanendo anche in questo caso una forma di “super struttura”⁴⁶ terza, che ingloba quelle di università ed aziende, diventano apprezzabili gli sforzi migliorativi affrontati per correggere alcune problematiche evidenziatesi nei primi anni e comuni per certi versi anche al precedente caso studio.

⁴⁶ Si rimanda alla nota piè pagina n. 17.

Prima di tutto l’aspetto delle risorse finanziarie necessarie per sovvenzionare l’intero percorso. A partire dall’anno 2007 il percorso Studenti in Attività ha raggiunto l’autonomia finanziaria escludendo di fatto alcuna fonte di finanziamento esterna. Infatti, stabilendo che il primo anno di formazione sia condotto interamente in università, si è potuto fare a meno, in questa fase, della controprestazione rappresentata dallo stipendio. Appositi accordi sindacali poi hanno ridimensionato i livelli salariali, di fatto creando una busta paga *ad hoc*⁴⁷ per gli aderenti a questa iniziativa e superando i *rumors* legati al fatto che lo stipendio “pieno” corrisposto anche in periodo formativo prevalentemente universitario fosse inadeguato.

Tale iniziativa formativa è poi sistematicamente pubblicizzata da un adeguato supporto di *advertising* realizzato sia dall’Università con apposito sito *web* dedicato, ma anche da una serie di iniziative promosse dall’Ufficio apprendistato e maestro artigiano della Provincia Autonoma di Bolzano, con frequenti incontri aperti al pubblico.

Un altro aspetto interessante di questo caso è la sua dimensione “germanofona” nel senso che trova radici legate proprio all’ambiente circostante di riferimento, caratterizzato da condivisioni sia a livello universitario sia a livello produttivo, dei modelli di ispirazione duale tedesca, già discussi e documentati nel primo capitolo. Questa impostazione di fondo rilevata, supportata anche da relazioni forti con altre Università europee interessate a queste forme e modelli di riferimento, promuove ulteriormente il dialogo e la ricerca tra tutti gli *stakeholders* interessati.

⁴⁷ Nessun stipendio al primo anno interamente in Università, Euro 600,00 lordi mensili al secondo anno, Euro 700,00 al terzo ed Euro 800,00 al quarto, per tredici mensilità.

3.2.10 Approfondimenti

Tabella 1, L'esperienza "Studenti in attività" in numeri⁴⁸.

| Dalla nascita, anno accademico 2003/2004 ad oggi | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Indicatore | Valore |
| Studenti partecipanti | 79 |
| Studenti laureati nel percorso duale | 60 |
| Votazione media di laurea | Prossima a 100/110 |
| Conclusione del percorso entro i termini (studenti) | Circa 80 % |
| Prosecuzione del rapporto lavorativo nell'azienda aderente al progetto (studenti) | Circa 40 % (80 % ricevono una proposta) (5 anni dopo la laurea il 70 % degli studenti duali lavora all'interno del sistema economico locale) |
| Prosecuzione del percorso di studi (anche altre Università) | Circa 50 % |
| Apprezzamento / soddisfazione degli studenti circa il programma stesso | Oltre 95% |
| Aziende partner partecipanti | Oltre 60 |
| Aziende che intendono rinnovare il contratto di lavoro alla fine del percorso in apprendistato | Oltre 80 % |
| Aziende partner che intendono rinnovare la loro partecipazione al progetto | Oltre il 90 % (ciclicamente) |
| Personale universitario coinvolto tra Professori, Assistenti, Ricercatori, (tutor universitari) | Oltre 40 |
| Personale aziendale coinvolto tra Dirigenti e Quadri, (tutor aziendali) | Oltre 60 |

⁴⁸ Dati forniti dal Manager Didattico del programma, riconducibili fino all'edizione 2014/2015.

I dati sopra riportati documentano dodici anni di attività del progetto e ci mostrano come in questo periodo, n. 79 studenti ne abbiano preso parte, con una percentuale di conclusione entro i termini di circa l'80%. A differenza del caso precedentemente trattato tuttavia, emerge come sia inferiore il numero degli studenti che incidentalmente prende parte ad ogni edizione (n. 79 studenti in 12 edizioni, contro i n. 36 studenti in due edizioni di Trento). Tale aspetto è riconducibile all'impostazione di base della sperimentazione. Come accennato nei paragrafi precedenti, l'esperienza di Trento nasceva da una specifica necessità progettuale e sperimentale, mentre Bolzano ha adottato successivamente questa metodologia formativa a partire dalla sua nascita ufficiale risalente, come visto, alla riforma "Biagi". Cambiavano sostanzialmente i presupposti e le necessità contingenti alle due tipologie di progetto in apprendistato. Tuttavia l'alta percentuale di studenti che si laureano nei tempi previsti, documenta il superamento di alcune criticità strutturali viste nel caso precedente. Diversa articolazione dei momenti formativi d'aula e *on the job*, diversa predisposizione retributiva, specifiche attività di valutazione, monitoraggio e confronto circa l'andamento delle attività hanno reso possibile la continuativa realizzazione di questo percorso che comunque lascia trasparire punti di vista delle aziende e degli studenti, per certi versi molto simili a quelli emersi nello studio precedenti. Al termine del percorso si osserva come, nonostante l'80% degli studenti- lavoratori ricevano una proposta successiva contrattuale, solo la metà di questi l'accettino mentre il 50 % ritorna mediamente sui banchi di studio universitari. Questo aspetto è interessante in quanto consente di rilevare contemporaneamente sia un aumento occupazionale (quelli che rimangono in azienda) sia un aumento degli iscritti universitari (quelli che ritornano sui banchi di studio). Anche l'alta percentuale documentante l'interesse delle aziende aderenti diventa di rilievo come sinonimo di garanzia di realizzazione del percorso. Significa in termini pratici, posti di lavoro disponibili e una buona pubblicità a livello economico locale, supportata dalle iniziative parallele delle Associazioni di categoria. L'alto numero di personale universitario coinvolto testimonia come, seppur mancando un ufficio "centralizzato" referente per tutto il programma, via sia una rete efficiente che opera in *staff*, formata dall'ufficio orientamento, dall'ufficio tirocini e placement, dall'ufficio marketing, dalla segreteria di Facoltà nonché dalla disponibilità dei docenti curricolari.

Tabella 2, Punti di forza del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti⁴⁹.

| AZIENDE | STUDENTI |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Far fronte alla cronica carenza di manodopera professionalmente qualificata; | Poter apprezzare il collegamento tra quanto studiato (teoria) e quanto richiesto dal lavoro (pratica); |
| Poter usufruire di professionalità / manodopera qualificata a costi inferiori; | Maturare una reale esperienza di lavoro che si tramuta in valore aggiunto rispetto alle tradizionali esperienze di studio "full time"; |
| Poter formare il lavoratore in relazione alle proprie necessità aziendali; | Apprezzare una certa versatilità del profilo sia di studio sia professionale (job rotation); |
| Creare senso di appartenenza nel lavoratore in prospettiva di una eventuale prosecuzione del rapporto di lavoro; | Poter ricevere opportunità di sviluppo della propria professionalità / carriera; Percepire una retribuzione che aiuta a far fronte ai costi della propria formazione; Maturare un'esperienza di studio /lavoro trilingue; |

Tabella 3, Criticità del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti⁵⁰.

| AZIENDE | STUDENTI |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nonostante il contratto lavorativo sia passato nel tempo da 4 anni a 3, risulta comunque un impegno importante in termini di maggiori impegni (formazione, tutoraggio, adempimenti vari) mentre non si lamentano del costo. | Gli impegni sono maggiori, "non è la classica vita da studente"; Lo studio ed il lavoro necessitano di ritmi adeguati per cui non sono sempre facili da conciliare; |
| Il modello dovrebbe essere più flessibile, permettendo maggiore libertà di transito tra l'università e l'azienda e viceversa; | La struttura del modello appare per certi versi "rigida" in quanto i periodi di alternanza tra università ed azienda non permettono altri percorsi integrativi come ad esempio l'Erasmus; |

⁴⁹ I dati sono stati raccolti dall'analisi globale di questo studio attraverso le tecniche e strumenti presentati nel paragrafo 3.2.2 Dati e metodi.

⁵⁰ Si veda nota precedente.

Tabella 4, Cronistoria del progetto.

| ANNO | EVENTO |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2003 | Nascita ed implementazione del progetto “studenti in attività” presso la facoltà di Ingegneria con la partecipazione di 20 studenti e 19 imprese, (finanziato del Fondo Sociale Europeo, PON obiettivo 3); |
| 2004 | Il progetto cresce raggiungendo un numero di 33 studenti (e 32 imprese coinvolte) a fronte di un numero medio di iscritti al corso di Ingegneria compreso tra 30 e 40; |
| 2005 | I numeri crescono ulteriormente a 44 studenti. La sperimentazione si estende anche al corso di Laurea in Informatica con 6 studenti partecipanti alla prima edizione. Le imprese partecipanti raggiungono il totale di 42; F.S.E. e Assoimprenditori ottengono dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali un finanziamento pluriennale di 1,5 Milioni di Euro. |
| 2006 | Gli apprendisti ingegneri raggiungo quota 51, 11 gli informatici, per un totale di 42 imprese. Nel corso dell’anno viene concluso il primo ciclo avviato nel 2003. La L.U.B. vince il premio “Giuseppina Mai”, dell’omonima Fondazione di Confindustria, per le proprie caratteristiche innovative. |
| 2007 | Dopo quattro anni di sperimentazione, il progetto acquisisce autonomia finanziaria con apposito protocollo di intesa siglato nel mese di Maggio. Viene inserito nel catalogo nazionale “buone pratiche” del F.S.E. |
| 2008 | Il “format” del progetto viene studiato da una delegazione del Governo spagnolo in visita ufficiale in Alto Adige e quindi alla L.U.B., al fine di adottarlo nel proprio territorio dei Paesi Baschi. Il progetto è pubblicato, su incarico del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, sul bollettino nazionale “documentando” di Italia Lavoro nella Banca Dati “Buone Prassi”. |
| 2009-2015 | Il progetto continua ad essere proposto e studiato. Nel 2010 viene descritto e pubblicato come “ <i>educational research project</i> ” da ICETI, International Conference on Education, Training and Informatics – Orlando (FL). Il sistema, ormai collaudato, raggiunge ben 12 anni di consolidata esperienza. Circa 80% degli studenti che ne prendono parte si laureano regolarmente entro i termini con votazioni prossime al 100/110. |

3.3 *L'esperienza di Ferrara, il P.I.L., introduzione*

L'Università degli Studi di Ferrara ha elaborato e proposto, a partire dall'anno accademico 2001/2002, un modello sperimentale di alternanza che si è consolidato nel tempo ed è attualmente realizzato. Riservato inizialmente alla sola Facoltà di Economia, a partire dall'anno accademico 2003/2004 è stato esteso a tutto l'Ateneo Estense diventando nel tempo un appuntamento importante nell'offerta formativa di Ateneo. Tale progetto si articola in corsi o meglio percorsi che mirano ad integrare la didattica e l'entrata nel mondo del lavoro, costituendo appunto i Percorsi di Inserimento Lavorativo (P.I.L.). Attraverso specifiche fasi d'aula, di stage e di lavoro vero e proprio, il laureando dell'Università di Ferrara partecipa ad un percorso di 18 mesi di durata complessiva, nel quale avrà maturato un'esperienza accademica preparatoria all'ambiente lavorativo, un'esperienza di stage formativa e finalizzata alla successiva esperienza di lavoro regolarmente retribuito ed a tempo pieno.

3.3.1 *Dati e metodi*

Nel caso trattato di seguito è stato fatto ricorso ad uno studio di carattere etnografico orientato a "*imparare dalle persone piuttosto che studiare le persone*"⁵¹ e si è avvalso delle seguenti tecniche e strumenti:

- Interviste di carattere etnografico, semi-strutturate e conversazionali,⁵² rivolte ai referenti del progetto, più in particolare n. 3 docenti interni dell'Università di Ferrara, n. 3 ricercatori e n. 1 direttore, di strutture partner del percorso studiato e n. 4 referenti in *staff*;

Sono state realizzate complessivamente n. 14 interviste, delle quali n. 7 di carattere colloquiale condotte sul posto, n. 4 di approfondimento

⁵¹ Spradley J. P., (1979), *op. cit.*, Lee T. W., (1998), *op. cit.*, p. 4.

⁵² *i.d.*

realizzate in itinere via posta elettronica e n. 3 ulteriori di dettaglio, telefonicamente. Le evidenze raccolte sono state via via ordinate in un *data base* organizzato tramite cartelle informatiche distinte per area tematica, in linea con il contemporaneo studio degli altri casi.

- Analisi di documentazione formale ed informale⁵³ relativa all'oggetto di studio;

Sono stati consultati complessivamente n. 19 documenti, dei quali:

- n. 14 interni ai soggetti partner della sperimentazione suddivisi ulteriormente in n. 8 documenti formali relativi alla realizzazione del progetto, studi di fattibilità nonché alcune rendicontazioni e precedenti ricerche in merito correlate ad alcune osservazioni temporali e n. 6 documenti informali contenenti note, appunti e commenti privati di alcuni referenti;
- n. 5 esterni, tra i quali n. 2 afferenti ad articoli di stampa locale reperiti durante la ricerca e n. 3 articoli di riviste ed annuari specifici di settore.
- Osservazioni sul campo in diretta interazione sia con gli operatori partner, sia con gli studenti iscritti per le edizioni PIL 2013 e 2014, da ottobre 2014 a novembre 2015, dalle fasi iniziali d'aula ai colloqui aziendali finali per un totale di tredici mesi, in qualità di⁵⁴:
 - Partecipante come osservatore;
 - Osservatore come partecipante;
 - Esclusivamente osservatore;

Le evidenze osservate sono state raccolte come *field notes*, utilizzate per far emergere sensazioni e punti di vista delle aziende e soprattutto degli studenti.

- *Focus groups*⁵⁵ realizzati sia presso l'Università di Ferrara sia presso due soggetti esterni partner così articolati:

⁵³ Macrì D. M., Tagliaventi, M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

⁵⁴ Gold R.L., (1958), *Roles in Sociological Field Observation*, in "Social Forces", 36. Waddington D., (1994), *Participant Observation* in G. Symon, C. Cassel (eds), *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*, SAGE Publications, London. In Macrì D. M., Tagliaventi, M. R., (2000), *op. cit.*, p. 4.

⁵⁵ Morgan D.L., (1997), Lee T.W., (1998), *op. cit.*, p. 120.

- n. 3 condotti in Università, con approccio sia antecedente sia successivo all’osservazione, con una media presenze di cinque partecipanti tra docenti, ricercatori e responsabili di corso, profilo medio 48 anni;
 - n. 2 condotti presso distinti soggetti partner, con una media presenze di 4 partecipanti tra ricercatori e direttori di corso, profilo medio 44 anni.
- *Storytelling*: sono state raccolte sempre sotto forma di *fieldnotes* durante i lunghi periodi di osservazione, interazione, incontri di dibattito ed interviste riconducibili alla lunga sperimentazione storica del P.I.L.. Il racconto di storie è stato ritenuto un metodo utile per capire al meglio alcune dinamiche legate alla particolarità di questo percorso emerse in circa sedici⁵⁶ anni di sperimentazione formativa⁵⁷.

3.3.2 *Contesto normativo di riferimento all’epoca vigente*

Il caso Ferrarese, a differenza dei due successivi di Trento e Bolzano, non si basa su una particolare tipologia contrattuale formativa come può essere il contratto di apprendistato, ma mette in campo una serie di azioni finalizzate all’inserimento lavorativo che si concretizza con un contratto a tempo determinato di 12 mesi, regolato dalle relative normative e C.C.N.L. di settore.

Come anticipato in premessa, il PIL nasce ufficialmente nell’anno 2001, (anche se alcune fasi della sperimentazione presero il via “ufficioso” già nell’anno 2000) da un’evoluzione di una precedente esperienza di matrice puramente aziendale nel senso di “extra-universitaria”, realizzata a partire dal 1996 presso la Montell-Basell di Ferrara⁵⁸. In tale esperienza, si volle far fronte alla variabile, ma veloce, richiesta di manodopera temporanea da allocare in azienda: “... *l’aumentata velocità di evoluzione dei programmi di ricerca ha indotto l’idea di poter disporre di quote di*

⁵⁶ Alla data di ultimazione di questo lavoro, il P.I.L. risulta attivo.

⁵⁷ Boje M., (1991), *op. cit.*, p. 120.

⁵⁸ In particolare, l’idea nacque presso il Centro Ricerche “Giulio Natta” della Montell di Ferrara (ora LyondellBasell), uno dei maggiori centri di ricerca a livello mondiale nel campo dei materiali plastici.

lavoro diretto di ricerca quantitativamente variabili in maniera significativa e immediata e quindi a prendere in considerazione la possibilità di acquisire lavoratori a tempo determinato a fronte di nuove attività, difficilmente programmabili che presentano tuttavia opportunità da esplorare per un loro possibile consolidamento"⁵⁹. Attraverso una lunga contrattazione sindacale, conclusa con un accordo *ad hoc*⁶⁰, nacquero i "Contratti a Termine" (C.a.T.) attraverso la definizione di un innovativo modello formativo caratterizzato da:

1. Formazione iniziale, della durata di un mese, caratterizzata da lezioni in aula e visite a laboratori, strutture di ricerca, impianti di produzione;
2. Stage in azienda, per un periodo da due a quattro mesi, realizzato in laboratorio, impianto pilota o di produzione, in affiancamento all'interno di una squadra di operatori esperti e verifica della fase formativa;
3. Contratto di lavoro a tempo determinato della durata di almeno dodici mesi e regolato dalle normative di settore;
4. Iter di formazione per l'inserimento in progetti di creazione di nuova imprenditoria giovanile al termine dell'anno di lavoro, pianificati dall'Ente locale⁶¹.

Passando attraverso una evoluzione dei C.a.T., nell'anno 2000 venne siglato un Accordo tra Associazioni produttive Ferraresi, Camera di Commercio e principali Sindacati che istituiva il "Piano Locale per l'Occupazione", nell'ambito del quale, furono proposti a livello locale i Contratti di Prima Esperienza (C.P.E.). Sfruttando la medesima impostazione organizzativa del C.a.t., i nuovi CPE, vennero estesi anche a livello di giovani diplomati e ben presto prese avvio la prima edizione del P.I.L. presso la Facoltà di Economia dell'Università di Ferrara.

Ricordiamo, giusto per contestualizzare meglio il periodo iniziale di implementazione del P.I.L., che la normativa nazionale riferibile a forme di apprendistato era costituita dalla Legge n. 196/1997, il c.d. "pacchetto Treu"⁶² che modificava la precedente norma di rinvio in materia del 1955 e ne ampliava le possibilità di utilizzo. In questo impianto normativo il contratto di apprendistato era

⁵⁹ Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999), *Apprendere lavorando – Programmi formativi e inserimento dei giovani nelle imprese*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia

⁶⁰ Verbale di accordo (3.6.96)

⁶¹ Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999), *op.cit.*

⁶² Tiziano Treu, allora Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale.

riservato ai giovani di età non inferiore a sedici anni e non superiore ai ventiquattro⁶³ e veniva già inteso come uno strumento formativo strettamente correlato con il sistema scolastico, pur non essendo ancora previste le forme specifiche per l'acquisizione di un titolo di studio.

Il P.I.L., in questo senso sondava altre strade, prevedendo, come vedremo nei prossimi paragrafi, specifiche forme di inserimento lavorativo mediante contratti a tempo determinato riferibili a ciascun settore coinvolto. Questa sarà una caratteristica che contraddistinguerà il P.I.L. in tutte le sue edizioni e fino ai giorni nostri.

3.3.3 Attori coinvolti in partnership

Il progetto sperimentale P.I.L. si avvale della collaborazione di una serie di *partner* che operano in convenzione:

- Università degli Studi di Ferrara, quale ente promotore della sperimentazione si occupa della definizione, sviluppo e monitoraggio dei risultati del progetto, in particolare dell'individuazione di obiettivi generali e specifici delle aree di attività, azioni di supporto alla selezione dei partecipanti, valutazione degli inserimenti aziendali e di accreditamento delle esperienze. L'Università di Ferrara si avvale di un ufficio *ad hoc*, il "Job Centre" che si occupa di una serie di iniziative finalizzate ad un migliore contatto tra domanda e offerta di lavoro (tirocini, orientamento, presentazioni aziendali, ecc...) e che segue direttamente tutte le attività di supporto al P.I.L.;
- Il Centro Documentazione e Studi (C.D.S.) di Ferrara, che si occupa della mappatura delle Aziende potenzialmente interessate al progetto e di azioni a supporto delle fasi di selezione dei partecipanti, tutoraggio e monitoraggio delle attività di training, inserimento aziendale, reportistica dei processi di adattamento per le aziende e per gli studenti, sviluppo e valorizzazione professionale nel lavoro;

⁶³ Età elevata a 26 anni nelle aree di cui agli obiettivi n. 1 e 2 del regolamento CEE n. 2081/93. Tali limiti sono elevati di 2 anni in caso di apprendisti portatori di *handicap*.

- Il Consorzio Provinciale di Formazione (C.F.P.) di Ferrara, che ha operato fino al 2013 come ente titolare della gestione del finanziamento pubblico del progetto e fornitore di supporto alla formazione, con particolare riferimento alla direzione ed amministrazione del progetto nonché coordinamento didattico e tutoraggio della formazione;
- Il Centro di Formazione “Città del Ragazzo – Opera Don Calabria”, a partire dal 2013 opera in partenariato sia con il Job Centre dell’Università, sia con il C.D.S. per la gestione generale dell’intero progetto;

La rete di relazioni stabilizzatesi in circa quindici anni di sperimentazione, ha permesso il coinvolgimento anche di una serie di associazioni imprenditoriali come la Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa (C.N.A.), Confindustria, Associazione Piccole e Medie Industrie (A.P.I.), Lega Coop, Agenzia di Sviluppo Delta 2000⁶⁴.

3.3.4 Struttura del progetto

I P.I.L. dell’Università di Ferrara rappresentano una via di collegamento tra la didattica universitaria e il mercato del lavoro, attraverso un accompagnamento integrato tra istruzione, formazione e lavoro. Tale percorso, della durata totale di 18 mesi, si articola in:

- 6 mesi di formazione sia in aula (Università) sia in azienda attraverso lo stage preparatorio alla successiva esperienza lavorativa, distinti in:
 - 120 ore di sviluppo formativo in aula (compresi i seminari di presentazione delle aziende partecipanti) nel quale sono trattati temi attinenti:
 - Organizzazione aziendale, qualità e sicurezza nei processi di lavoro;

⁶⁴ Rapporto Finale PIL 2008 Università degli Studi di Ferrara, (2009).

- Diritto del Lavoro, il mercato del lavoro e le relazioni di lavoro;
- La competenza professionale e la comunicazione efficace;

Questo momento è caratterizzato dalla partecipazione delle aziende aderenti al percorso, le quali si descrivono sotto il punto di vista organizzativo, operativo, ma soprattutto avanzano la loro disponibilità circa il profilo professionale dei posti di lavoro che metterebbero a disposizione. Tale fase si concluderà con l'abbinamento dei candidati con i posti messi a disposizione, attraverso colloqui di selezione vera e propria;

- 380 ore⁶⁵ di *stage* formativo nell'azienda che poi si impegnerà a garantire il contratto di lavoro di 12 mesi. A questa fase partecipano solamente i laureandi che sono stati abbinati ad una determinata azienda partecipante. Lo *stage* formativo sarà realizzato nell'azienda e nel posto di lavoro che si occuperà successivamente con il contratto di lavoro e rappresenta un'esperienza formativa preliminare/propedeutica al successivo inserimento mediante contratto di lavoro;
- 12 mesi di esperienza lavorativa vera e propria, regolata con apposito contratto di lavoro redatto secondo le normative vigenti in materia, con contestuale programma di accompagnamento e tutoraggio dell'Università. Non è prevista una tipologia contrattuale specifica, ma le condizioni previste sono che la durata del rapporto di lavoro sia di 12 mesi, con orario di lavoro a tempo pieno e salario pieno secondo normativa C.C.N.L applicabile.

Il progetto mira a perseguire una efficace integrazione tra la fase conclusiva del ciclo di studi e l'avvio di una prima forma di esperienza lavorativa attinente al piano degli studi conseguito. Caratteristica fondamentale del P.I.L. è che i partecipanti non debbano essere laureati nel momento della preiscrizione, ma possano conseguire il titolo a percorso avviato. Questa è la parte fondamentale che rappresenta il "contatto primario" tra l'Università e l'Azienda, dove la prima,

⁶⁵ Nelle ultimissime edizioni tale valore è stato portato a 350 ore.

attraverso il sistema dei crediti formativi, riconosce al laureando una parte del “peso” del percorso universitario, reso possibile proprio dalla possibilità offerta dalla seconda. Infatti, tramite lo strumento dei Crediti Formativi Universitari (C.F.U.)⁶⁶ acquisiti con la partecipazione alle lezioni d’aula, stage ed esperienza lavorativa, l’Università riconosce parte delle attività curricolari, consentendo una abbreviazione dei tempi relativi al percorso universitario (figura 4).

Attraverso il P.I.L. lo studente anticipa il verificarsi di un primo contatto con il mondo del lavoro mediante una forma di accompagnamento realizzato dall’Università, durante il quale conseguirà il titolo e contemporaneamente un’esperienza lavorativa concreta da inserire nel proprio Curriculum-Vitae.

Figura 4, l’approccio dell’alternanza nel P.I.L.⁶⁷.



3.3.5 Organizzazione del percorso, della didattica

Il percorso P.I.L., come visto, è riservato agli studenti “laureandi” iscritti nell’Ateneo Ferrarese⁶⁸. Questa è una caratteristica portante del progetto, essendo appunto un percorso di accompagnamento guidato verso il mercato del lavoro, dove le fasi di istruzione – formazione – lavoro appaiono integrate ed aventi un comune punto di contatto rappresentato dall’essenza del progetto stesso. Tale condizione, permette di mantenere inalterati i Piani degli Studi di ogni Corso di Laurea di provenienza dello studente partecipante, trovando poi uniformità nel P.I.L. La

⁶⁶ Ogni Corso di Laurea partecipante al P.I.L., ne definisce il tipo e la quantità da assegnare. L’orientamento di base è di poter raggiungere 30 CFU totali così distinti:

- 12 CFU per le 120 ore della formazione d’aula;
- 8 CFU per la fase di Stage;
- 10 CFU per la fase di lavoro.

⁶⁷ Rapporto di Ricerca C.D.S. “I Percorsi di Inserimento Lavorativo PIL dell’Università di Ferrara”, (2005).

⁶⁸ Partecipano tutte le “ex-Facoltà”, ora Dipartimenti di Architettura, Economia, Ingegneria, Giurisprudenza, Studi Umanistici, Scienze Matematiche Fisiche Naturali, Farmacia, Medicina.

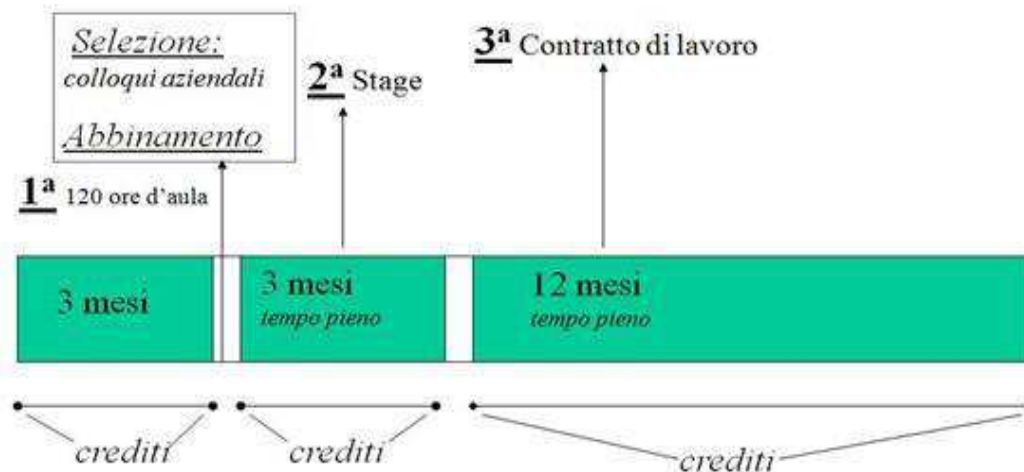
didattica curricolare pertanto non subisce variazioni, ma da la possibilità di riconoscere C.F.U. a chi ne prende parte. Analizzeremo pertanto, in questo paragrafo, la parte afferente alla partecipazione al progetto, che diventa uguale per tutti gli studenti (Figura 5).

Il P.I.L. viene riproposto annualmente ed è “alimentato” da una parte, dagli studenti che si trovano a dover ultimare il proprio ciclo di studi e dall’altra, dalle aziende che ogni anno aderiscono alla partecipazione al progetto. Tale aspetto non permette di descrivere delle finestre temporali fisse, ma consente invece di tracciare una tempistica in parte flessibile proprio per far fronte alle esigenze di tutti i partecipanti. Vediamole qui di seguito:

- Tra Giugno e Dicembre (anno x): questo lasso temporale è riservato alle adesioni degli studenti interessati, ad incontri informativi e colloqui motivazionali, verifica dei posti di lavoro messi a disposizione e dei relativi profili professionali richiesti dalle aziende;
- Tra Ottobre e Gennaio (anno x, anno x +1): viene proposto ed attivato il programma formativo d’aula (120 ore, di cui si accennava al paragrafo precedente), contraddistinto da lezioni frontali collettive in merito ad argomentazioni propedeutiche all’inserimento lavorativo e seminari aziendali di presentazione, nei quali ciascuna azienda partecipante al progetto si presenta e manifesta la sua “*job call*”;
- Tra Febbraio e Maggio (anno x+1) inizia il processo di inserimento (abbinamento) degli studenti nelle aziende attraverso una fase specifica (mercato 1 e 2, vedi prossimo paragrafo) che consente di verificare i profili effettivamente messi a disposizione dalle aziende, l’espressione delle scelte degli studenti e l’effettuazione del *matching* tra le due;
- Tra Maggio e Luglio (anno x+1) viene sviluppato il programma formativo in azienda (380 ore di cui 30 adibite a rientro in aula per attività formative attinenti il percorso) attraverso uno stage specifico nell’area di attività in cui sarà realizzata la successiva esperienza lavorativa, con contratto di 12 mesi;
- Tra Luglio e Giugno (anno x+1, anno x+2) si articola e realizza l’esperienza lavorativa contrattualizzata con contestuale monitoraggio ed accompagnamento dei referenti di progetto, sia aziendali sia universitari.

In questa articolazione si delinea la parte prettamente “didattica” del P.I.L. che trova nella fase d’aula, nelle candidature e nell’inserimento lavorativo, la chiave portante dell’intero percorso.

Figura 5, articolazione del P.I.L.



3.3.6 Fasi del progetto

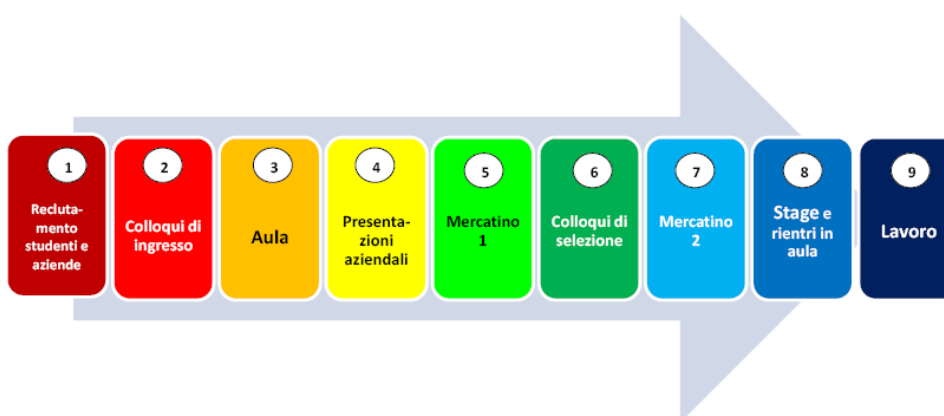
Vediamo ora, nel dettaglio, le singole fasi caratterizzanti il progetto P.I.L., proposte nelle medesime impostazioni sin dalla prima edizione a tutt’oggi. (figura 6)

1. Reclutamento studenti ed aziende: questa fase primaria si rivolge alla platea di riferimento o meglio dei diretti protagonisti del percorso P.I.L. e consente di pianificarne l’organizzazione e funzionamento. Viene attivata ogni anno e, naturalmente, per ogni edizione vi sono cambiamenti sulla composizione dei “profili” sia degli studenti sia delle aziende partecipanti. Mentre dal lato studenti il flusso si alimenta in modalità “automatica”, essendo un’opportunità di Ateneo che trova una precisa collocazione nell’ambito delle attività promosse dal Job Centre, naturalmente attraverso una procedura

esplicita e mappata, dal lato aziende si rende necessario un coinvolgimento “*multitasking*” da parte di tutti i partner di progetto.

Il reclutamento delle aziende avviene attraverso criteri di coerenza “settoriale”, ossia attraverso la corrispondenza tra attività d’impresa e specifici mestieri riconducibili a particolari percorsi di Laurea ed attraverso criteri di coerenza “di mestiere”, indipendentemente dal settore, ma basandosi sul ruolo della manodopera richiesta. La verifica dei profili richiesti si rivolge *in primis* verso aziende operanti sul territorio limitrofo (Emilia Romagna, Veneto e Lombardia) anche se nelle ultime edizioni si è visto crescere l’attenzione verso imprese operanti in altre regioni.

Figura 6: le fasi del P.I.L.



Nonostante nella lunga sperimentazione si siano verificate situazioni in cui un determinato candidato sia stato abbinato ad un profilo non perfettamente coerente con il proprio percorso di studi, l’abbinamento perfetto rappresenta invero l’obiettivo principale sin dalle prime fasi. Il coinvolgimento delle aziende, per le quali si auspica nel tempo una sorta di fidelizzazione al progetto, avviene partendo dall’indagine annuale “Excelsior” promossa da Unioncamere ed attraverso un’ulteriore elaborazione di altri indicatori forniti da Banca d’Italia, Associazioni Imprenditoriali, Prometeia (settori industriali), Associazioni di categoria locali, dati forniti dal P.I.L. stesso, viene elaborato, a cura del C.D.S., un database di aziende contattabili e

potenzialmente interessate. Ne seguirà un'opportuna convenzione formalizzata tra Università ed azienda aderente.

2. Colloqui di ingresso: sono composti da una duplice valutazione, svolta dall'Università e mirano in particolare a:
 - a. elaborare una primaria graduatoria generale degli studenti partecipanti che considera la votazione media degli esami sostenuti e quelli ancora da sostenere (peso 50 % nel processo di selezione)⁶⁹;
 - b. effettuare un'analisi sia motivazionale, sia delle caratteristiche di personalità, ritenute basilari per l'assunzione dei futuri incarichi da parte degli studenti (peso 20 % nel processo di selezione)⁷⁰;
3. Aula: questa fase, come si accennava, rappresenta la parte formativa preparatoria alla futura esperienza di stage e di lavoro. Vi partecipano tutti gli studenti e rappresenta una sorta di "omogeneizzazione delle conoscenze" dei partecipanti al percorso, utili all'inserimento nel mercato del lavoro. Le lezioni sono sviluppate per unità di contenuto e sono articolate nel modo seguente:
 - a. Introduzione al percorso, nel quale sono presentati gli Enti partner, vengono descritti gli obiettivi del percorso, l'articolazione didattica, l'organizzazione ed il funzionamento dello stesso;
 - b. Le competenze professionali e la comunicazione efficace, dove si analizzano i fattori caratterizzanti delle culture organizzative, le competenze richieste nei vari ruoli, le tecniche di preparazione al colloquio di selezione, principali criteri di selezione aziendale, la comunicazione, la presentazione del curriculum-vitae;
 - c. Il mercato e le relazioni di lavoro, nel quale si affrontano tematiche attinenti al mercato del lavoro, delle politiche di mobilità, relazioni industriali, le principali normative attinenti ai contratti di lavoro, opportunità di genere.

⁶⁹ Tale prima forma di graduatoria si rende necessaria al fine di valutare gli studenti con lo stesso metodo, ossia essendo appunto "non lavoratori" e quindi non essendo impegnati in altre esperienze lavorative, si presume e si considera che le competenze acquisite derivino in toto dalla formazione universitaria.

⁷⁰ Il restante 30% del "peso" della selezione è rappresentato dai colloqui di selezione di cui al successivo punto 6, realizzati a cura dell'azienda ospitante.

- d. Organizzazione, qualità e sicurezza nei processi di lavoro, dove si affrontano tematiche attinenti le determinanti organizzative quali i processi decisionali, il coordinamento, la valutazione dei risultati organizzativi, ma anche l'impresa come produttrice di conoscenza (educazione scolastica e addestramento sul luogo di lavoro, il capitale umano), la sicurezza nei luoghi di lavoro, sistemi di qualità, gestione ambientale.
4. Presentazioni aziendali: in questa fase, le aziende aderenti al percorso P.I.L. si presentano agli studenti ed esplicitano la domanda di lavoro nell'ambito del progetto. In questa fase, Tecnici e Referenti organizzativi delle aziende enunciano i principali processi organizzativi e le tecnologie impiegate, descrivono i profili curricolari richiesti con delineazione degli obiettivi da perseguire, funzioni ed attività da svolgere, specificano le competenze ricercate e le modalità di inserimento prescelte. Partecipano, nel ruolo di "facilitatori", referenti universitari con il compito di supportare gli studenti nell'analisi e nell'approfondimento dei dati e delle informazioni attinenti alle discussioni seminariali.
5. Mercatino 1: tale appuntamento è riservato a tutti gli studenti iscritti al percorso che hanno già sostenuto i colloqui in ingresso e che risultino ancora partecipanti (non ritirati) con almeno il 70 % della fase d'aula completato. Questa fase predispone una allocazione primaria degli studenti verso i rispettivi posti di lavoro prescelti e messi a disposizione dalle aziende. Come si accennava al precedente punto 2, viene stilata una graduatoria "generale" al fine di creare un abbinamento possibile studente-azienda, attraverso una valutazione della media dei voti degli esami già sostenuti e registrati alla data di inizio del percorso, ponderata alla media di Ateneo e tradotta in cinquantaresimi (max 50 punti). A tale valore si aggiunge quello ottenuto nei colloqui motivazionali (max 20 punti) per arrivare al punteggio che sarà la base per il successivo valore acquisito nei colloqui di selezione. La prassi del

P.I.L. prevede che venga comunque garantito un numero minimo di colloqui nell’ambito del Mercatino 1⁷¹.

6. Colloqui di selezione: tale appuntamento rappresenta un momento importante per gli studenti che partecipano al percorso. Infatti si concretizza un vero e proprio colloquio di lavoro con l’azienda prescelta, con la partecipazione anche di un “tutor” rappresentante dell’Università. In questa fase, lo studente candidato, può ottenere un punteggio aggiuntivo (max 30 punti) che sommato ai precedenti, costituirà ora la graduatoria espressa in centesimi.
7. Mercatino 2: con questa fase, i candidati che sono rientrati in almeno una graduatoria di posto, avviene l’abbinamento studente/azienda. In caso di accettazione, le graduatorie saranno via via rideterminate liberando disponibilità per quelli che seguono. Può succedere che qualche posto rimanga vacante anche dopo la fase di Mercatino 2 rendendo quindi necessaria la riproposizione delle fasi Mercatino 1, Colloqui di selezione e Mercatino 2.
8. Stage e rientri in aula: con questa fase il P.I.L. raggiunge la parte propedeutica e preparatoria alla successiva del lavoro “contrattualizzato”. Iniziano infatti le 380 ore complessive tra stage in azienda e rientri in aula (30 ore) per le attività di completamento della formazione⁷². Lo stage verrà realizzato nella stessa area e nella stessa funzione che sarà occupata successivamente con il rapporto di lavoro.
9. Lavoro: il *clou* dell’esperienza P.I.L. è rappresentato dall’esperienza lavorativa annuale (12 mesi) remunerata e regolata con apposito contratto secondo le vigenti normative in materia. Non è prevista una tipologia contrattuale specifica, ma ogni azienda è libera di proporne una (tale forma è esplicitata al momento delle presentazioni aziendali) a patto che:
 - a. La durata del rapporto di lavoro sia di dodici mesi;
 - b. Orario di lavoro pieno;
 - c. Salario pieno come dai relativi Contratti Nazionali di categoria.

⁷¹ In particolare 1 colloquio tra i primi 3 preferiti, un secondo tra i primi 5, un terzo tra le successive preferenze.

⁷² Sono contemplate in queste ore di rientro in aula, particolari esercitazioni di informatica personalizzate per area di interesse, azioni di monitoraggio e supporto allo stage, predisposizione della tesi per l’esame di fine corso e conseguimento del relativo attestato.

3.3.7 Sistema di Tutoring

Come abbiamo avuto modo di vedere, il percorso risulta essere abbastanza articolato sia nei tempi, sia nelle modalità di implementazione dello stesso, coinvolgendo una serie di figure diverse. In *primis*, il Job Centre di Ateneo svolge la funzione di referente ufficiale di progetto con una propria struttura in pianta stabile e con una serie di professionalità operative di supporto agli studenti. Anche dal lato aziende viene individuata una risorsa che garantirà adeguato sostegno al neo inserito. Vengono così a delinearsi:

- Il Referente Formativo (RE.F.), che rappresenta il tutor universitario nel percorso e può essere nominato tra gli attori partner di progetto, con il compito di aiutare lo studente nel suo percorso sia formativo sia di “auto percezione” del proprio *status*, nonché di interfaccia con l’azienda ospitante. Il RE.F., fornisce supporto anche per le operazioni propedeutiche all’esperienza lavorativa, come approfondimenti sulle tematiche d’aula, la costruzione e la valutazione del bilancio delle competenze, supporto che continua per tutta la durata dell’esperienza lavorativa, alla fine della quale, sarà realizzata la scheda “port-folio” che certificherà le competenze acquisite nell’intero percorso.
- Il Referente Aziendale (RE.A.) è il tutor aziendale, colui che segue lo studente-lavoratore nell’inserimento in azienda, che ne conosce l’attività svolta e che ha un’esperienza ampia circa la realtà operativa dell’azienda ospitante e dei relativi processi di lavoro nonché delle finalità proprie del P.I.L.. Svolge funzioni di presidio, di integrazione e di sostegno. Il RE.A. è chiamato ad evidenziare le competenze specifiche lavorative acquisite nell’anno di lavoro che costituiranno la base per la realizzazione del citato “port-folio”.

Il RE.F e il RE.A. collaborano al fine di creare un percorso sinergico che possa garantire un ambiente armonico per il neo inserito, ma anche una verifica obiettiva sulle reali competenze acquisite che potranno essere spese in futuro dal lavoratore come base di partenza per ulteriori esperienze lavorative.

Assume importanza, anche se non proprio con compiti di *tutoring*, l’operato del Comitato di Indirizzo, quale organismo del Corso di Laurea con compiti di verificare e dare valore alle competenze acquisite (comunicate dai RE.F e RE.A.) attraverso un riconoscimento formale, nonché del Manager Didattico quale referente del Corso di Laurea rispetto al P.I.L..

3.3.8 Regole economiche del progetto

Il P.I.L., nel corso della sua sperimentazione, ha potuto contare sul sostegno concreto delle Amministrazioni, Provinciale di Ferrara e Regionale dell’Emilia-Romagna, le quali annualmente hanno inserito il progetto nei programmi a valere sul Fondo Sociale Europeo (F.S.E.) con un contributo finanziario erogato per la parte formativa d’aula e per tutte le attività connesse alla realizzazione del percorso di inserimento lavorativo degli studenti⁷³. Tuttavia, proprio per le particolarità legate alle modalità di utilizzo di questa fonte di finanziamento (generale ed aperta a varie progettualità e non specifica per il P.I.L.), questo supporto è avvenuto in modo non continuo. La parte relativa alla remunerazione del lavoro rimane a carico delle Aziende partecipanti, essendo di fatto realizzata la contro prestazione lavorativa da parte dello studente. Tale aspetto è regolato dalle contrattazioni collettive di riferimento del settore in cui è impiegato il neo-inserito, a patto che sia a tempo pieno e per la durata di dodici mesi.

Nel corso di questi ultimi anni, anche per far fronte alla negativa congiuntura economico-finanziaria, si è ipotizzato di valutare la fattibilità di esperienze di stage magari più lunghe, ma remunerate secondo le attuali normative⁷⁴ o magari attraverso una contrattazione sindacale *ad hoc* che possa permettere allo studente partecipante di far fronte alle spese derivanti dal *surplus* di attività.

⁷³ In particolare, l’Assessorato alla Formazione Professionale della Provincia, in concerto con la Regione predispongono il bando “P.I.L.” da finanziare con l’Asse C, Misura C3, Azione 2 del F.S.E.

⁷⁴ Si veda in merito la Legge n. 92/2012, la quale ha demandato alle Regioni ed alle Province Autonome la definizione delle linee guida in merito a standard minimi in materia di stage e tirocini e successiva Legge n. 99/2013.

3.3.9 *Discussione del caso*

La lunga sperimentazione dei Percorsi di Inserimento Lavorativo dell'Università di Ferrara evidenzia un particolare interesse degli attori partner in sperimentazioni innovative a vantaggio dell'occupabilità. Questo aspetto da sempre contraddistingue il P.I.L. che ha saputo allocare nel mercato del lavoro giovani altrimenti lasciati soli e svincolati da ogni forma di aiuto “formativo” come accompagnamento nella transizione tra il mondo della formazione e quello del lavoro. La “tecnologia PIL”, che nel corso degli anni ha suscitato interesse anche presso altri Atenei italiani come l'Università “La Sapienza” di Roma, l'Università di Bologna, di Verona, del Molise e del Salento si basa fundamentalmente sui seguenti passaggi:

1. Criterio di adattabilità reciproca: la mappatura iniziale della domanda di lavoro rappresentata dalle aziende partecipanti consente di restringere il campo di analisi delle scelte concrete di opportunità di lavoro da parte dello studente, che, con la fase seguente dei “mercatini”, ha la possibilità di mettersi in gioco direttamente con un colloquio di lavoro vero e proprio dove è l'azienda ad incontrare chi è interessato ad entrare nella sua organizzazione. In pratica ci si incontra perché lo si vuole entrambi e questa è una condizione creata e supportata dal P.I.L. che non sarebbe scontata altrimenti;
2. L'analisi del *curriculum studiorum*, nonché i colloqui motivazionali e tutte le azioni di supporto in fase di selezione costituiscono una base solida e tecnicamente validata per processi di selezione del personale nei quali anche le aziende ne sono direttamente coinvolte;
3. La mappatura delle competenze iniziali e finali consentono al partecipante al P.I.L. di capire le proprie potenzialità e/o limiti, consente di fare un'autovalutazione su se stessi, oltre che maturare con il port-folio finale, crediti formativi spendibili nel proprio corso di studi. Quest'ultimo aspetto rappresenta una sorta di “effetto acceleratore” in quanto, lo studente, vedendosi riconosciuti potenzialmente fino a 30 C.F.U. può abbreviare la durata del percorso di studi stesso. Tale particolarità rappresenta anche una

forma di raccordo tra apprendimento in Università e in Azienda collegate nel P.I.L. in un unico processo.

Il P.I.L. accompagna gli studenti verso il mercato del lavoro con un'esperienza formativa della durata complessiva di 18 mesi, terminata la quale si trovano con un *surplus* di competenze accumulate che hanno comportato un cambiamento del loro *status*: sono diventati lavoratori o meglio, hanno avuto un'esperienza in quanto tali. Questa condizione, tuttavia, lascia aperta la strada alle aspirazioni di ciascuno, come continuare l'esperienza lavorativa nell'azienda partner con un contratto a tempo indeterminato, optare per un altro impiego presso altri datori di lavoro oppure ritornare all'Università.

Con questa impostazione, il P.I.L. promuove non tanto l'occupazione in sé, ma l'occupabilità dei giovani che si stanno per laureare, diventando di interesse non solo per alcuni studenti di un singolo Dipartimento o di corso di Laurea, ma di fatto per tutti gli studenti dell'Ateneo ferrarese, ampliando di molto il numero degli stessi a cui è offerta questa possibilità formativa. Tale aspetto suscita particolare interesse, in quanto contrariamente ai precedenti casi, l'essere svincolati da un contratto di apprendistato legato al contesto formativo, abbrevia ulteriormente l'ambito operativo in cui Università ed Azienda intrecciano i loro percorsi. Non più tre o quattro anni di contratto lavorativo (apprendistato), ma un solo anno dando così la possibilità a più studenti di maturare esperienze di lavoro e alle aziende di essere coinvolte in un percorso alternativo per un periodo più breve e contemporaneamente di occupare profili diversi alle proprie dipendenze: potenzialmente, considerando un contratto di apprendistato di 3 anni, nel quale l'azienda "x" occuperebbe un solo studente, nella tecnologia P.I.L. l'azienda "y" ne occupa tre. Inoltre, le fasi di selezione, rappresentate dai "mercatini", forniscono alle aziende un innovativo sistema di *recruiting* nel quale si cerca di assegnare non tanto lo studente più bravo, ma il più adatto che possa rappresentare un valore aggiunto per l'impresa stessa in un gioco di relazioni che appare "fuori dagli schemi". Una volta presentatesi, le aziende ricevono le candidature di quegli studenti che si ritengono interessati alla tipologia di lavoro offerto, senza preclusioni di sorta rispetto al corso di Laurea di appartenenza. Perciò un candidato può di fatto far valere alcune sue competenze di carattere trasversale al

piano di studi perseguito e riuscire ad inserirsi ugualmente in una graduatoria che, con presupposti diversi, lo escluderebbe. Inoltre, tale procedura consente allo stesso candidato di posizionarsi ai primi posti di più graduatorie aziendali, fornendogli poi la possibilità della scelta occupazionale che più preferisce. Oltre alla preferenza precedentemente espressa dall'azienda verso un determinato candidato, anche quest'ultimo può poi “preferire” un'azienda piuttosto che un'altra, contribuendo a creare un migliore legame tra le due parti (*matching*).

Questo impianto formativo appare per certi aspetti “paternalistico” nel senso che, usando una metafora, l'Università prende per mano lo studente, lo istruisce in merito ad una possibile esperienza futura al di fuori dell'Università stessa e lo accompagna poi fino all'interno dell'Azienda, senza però abbandonarlo definitivamente. In tale configurazione, è apprezzabile non tanto una “super struttura” che ingloba contemporaneamente Università-Azienda (come osservato per le esperienze in apprendistato), ma una forma di “struttura nella struttura”, di dimensione universitaria, dove alcuni partner collegati primariamente all'Università e referenti del percorso fungono complessivamente da accompagnatori nel mercato del lavoro, laddove poi vi sarà un'altra struttura organizzativa a prendere in carico il neo lavoratore, in un'esperienza che sarà totalmente lavorativa. Senza dimenticare però che ci sarà sempre, durante tutto il percorso lavorativo, l'altra “struttura nella struttura” (quella di carattere universitario), ad assisterlo come ad esempio nella realizzazione finale delle competenze acquisite (*port-folio*). Università ed aziende entrano in relazione con ruoli che appaiono quindi più netti, sfruttando al massimo le proprie singole caratteristiche, ma coinvolti in un progetto comune, il P.I.L..

3.3.10 Approfondimenti

Tabella 1, Il P.I.L. in numeri, dal 2001 al 2014⁷⁵

| Partecipanti / Inserimenti | Edizioni annuali del progetto | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|--------|--------|
| | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Studenti partecipanti a aula e colloqui az. | 28 | 51 | 63 | 90 | 102 | 89 | 85 | 49 | 56 | 87 | 58 | 69 | 51 | 53 |
| Aziende partecipanti | 15 | 19 | 26 | 51 | 54 | 65 | 97 | 22 | 21 | 27 | 31 | 23+10* | 8+19* | 8+23* |
| Posti messi a disposizione dalle aziende | 32 | 32 | 41 | 78 | 93 | 121 | 100 | 44 | 36 | 40 | 45 | 31+14* | 10+30* | 16+52* |
| Candidati inseriti in azienda | 25 | 25 | 33 | 51 | 71 | 60 | 47 | 23 | 26 | 23 | 26 | 19+12* | 6+21* | 8+17* |
| Corso di provenienza partecipanti | | | | | | | | | | | | | | |
| Economia | 28 | 51 | 41 | 35 | 28 | 23 | 29 | 20 | 24 | 28 | 23 | 26 | 20 | 8 |
| Ingegneria | | | 15 | 20 | 21 | 28 | 15 | 11 | 8 | 12 | 10 | 9 | 6 | 11 |
| Scienze | | | 17 | 7 | 16 | 11 | 8 | 6 | 12 | 14 | 5 | 13 | 11 | 14 |
| Architettura | | | | 11 | 5 | 5 | 2 | - | - | 3 | - | - | 1 | 3 |
| Giurisprudenza | | | | 10 | 12 | 8 | 6 | 2 | 1 | 6 | 10 | 4 | 5 | 8 |
| Lettere | | | | 4 | 19 | 19 | 7 | 10 | 10 | 22 | 10 | 9 | 4 | 3 |
| Medicina | | | | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Farmacia | | | | | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 2 | - | 8 | 4 | 6 |

⁷⁵ Fonte, Università degli Studi di Ferrara.

Tabella 2, Il P.I.L., altri dati⁷⁶

| Dalla nascita, anno accademico 2001/2002 ad oggi* | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Indicatore | Valore |
| Studenti partecipanti fase aula, (inseriti in azienda) | 931, (493) |
| Studenti laureati nel percorso (entro l'anno di lavoro) | circa 64 % |
| Votazione media esami in ingresso al percorso | 26,5/30 |
| Prosecuzione del rapporto lavorativo nell'azienda aderente al progetto (studenti) | 50/60% |
| Prosecuzione del percorso di studi (anche altre Università) | circa 20% |
| Apprezzamento / soddisfazione degli studenti circa il programma stesso | oltre 70% |
| Aziende partner partecipanti (stage ed esperienza lavorativa) | oltre 500 |
| Aziende che intendono rinnovare il contratto di lavoro alla fine del percorso | oltre 50% |
| Aziende partner che intendono rinnovare la loro partecipazione al progetto | Ciclico, oltre il 50% |
| Personale universitario coinvolto tra Professori, Assistenti, Ricercatori, (tutor universitari) | Media n. 12 |
| Personale aziendale coinvolto tra Dirigenti e Quadri, (tutor aziendali) | n. 1 / 2 per ogni azienda |

***alcune precisazioni sui dati esposti:**

- **valori aggiornati all'edizione PIL 2014;**
- **gli studenti partecipanti ai colloqui di ingresso superano abbondantemente le mille unità;**
- **le aziende informate del progetto, solo all'edizione PIL 2004 erano 1750;**
- **la media esami rappresenta la situazione pregressa di arrivo nel PIL:**

I dati sopra riportati ci mostrano prima di tutto la "mole" di studenti che, in quattordici anni di sperimentazione (alla data di ultimazione di questo lavoro il P.I.L. risulta attivo, per quindici anni totali di sperimentazione) hanno preso parte a questo percorso. Sui n. 931 studenti interessati alla fase d'aula, ossia che hanno aderito alle

⁷⁶ I dati sono stati raccolti dall'analisi documentale e dalle osservazioni effettuate nel corso della ricerca, secondo le metodologie indicate nel precedente paragrafo 3.3.2.

fasi iniziali del percorso, oltre la metà (n. 493) sono riusciti ad entrare nella fase successiva, quella dell'esperienza lavorativa. In pratica, il P.I.L. ha contribuito a “creare” n. 493 posti di lavoro tramite le sue caratteristiche intrinseche che lo denotano, riscuotendo alte percentuali di gradimento da parte di studenti ed aziende. Innanzitutto, come visto, si dimostra un valido strumento di selezione e reclutamento di giovani laureati sia in termini di competenze specifiche, sia in un'ottica di consolidamento del rapporto di lavoro. Attraverso la sua articolazione poi, permette una sorta di flessibilità in entrata per quelle aziende che riescano a strutturare posizioni specifiche i cui compiti operativi siano acquisibili nei dodici mesi di esperienza lavorativa, permettendo una sorta di turnover di giovani laureati alla prima esperienza lavorativa. Anche la percentuale dei laureati entro i termini mostra come, tutto sommato, nonostante la difficoltà nel conciliare studio e lavoro, il P.I.L. sia comunque un percorso fattibile. Il dato riferibile alla prosecuzione dell'esperienza lavorativa nell'azienda aderente al progetto, riferisce come il P.I.L. possa rappresentare un'esperienza lavorativa intermedia a cicli diversi della formazione universitaria, ma anche un percorso che possa agevolare l'inserimento di giovani laureati nei comparti produttivi. Il numero delle aziende partecipanti al percorso appare elevato. Questo valore rappresenta lo sforzo profuso dai partner dell'Università di Ferrara, sempre orientati alla ricerca di profili aperti correlati agli studenti potenzialmente inseribili nel percorso, tanto da allargare (nel corso degli anni) la ricerca stessa anche al di fuori della Provincia di Ferrara e della Regione Emilia-Romagna. Il personale universitario coinvolto, viene qui proposto considerando i partner operativi di Ateneo, come il Job Centre, il C.D.S., il Centro “città del ragazzo”, nonché tutti i docenti e ricercatori curricolari coinvolti nelle lezioni specifiche del percorso.

Tabella 3, Punti di forza del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti⁷⁷.

| AZIENDE | STUDENTI |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Possibilità di collaborare con giovani dal profilo di studi alto sui quali puntare per lo sviluppo d'impresa;</p> | <p>Vengono proposte modalità di apprendimento diverse;</p> |
| <p>Il percorso di inserimento di 15 mesi (stage più lavoro) consente una riorganizzazione anche delle altre risorse verso attività e progetti nuovi;</p> | <p>Opportunità di svolgere colloqui di lavoro;</p> <p>Possibilità di realizzare una prima esperienza lavorativa con l'aiuto dell'Università;</p> |
| <p>Si può sempre contare sull'assistenza di un tutor universitario durante la permanenza in azienda del neo inserito;</p> | <p>Maturare un'esperienza che consenta di arricchire il proprio Curriculum in vista di un successivo lavoro;</p> |
| <p>Il supporto offerto dall'Università nei processi di selezione aiuta ad incontrare candidati adatti al profilo richiesto;</p> | <p>Avere riscontri pratici di concetti prima studiati solo in teoria;</p> |
| | <p>Fare una autovalutazione sulle proprie competenze;</p> |

⁷⁷ Gli indicatori sono stati raccolti dall'analisi globale di questo studio attraverso le tecniche e strumenti presentati nel paragrafo 3.3.2 Dati e metodi.

Tabella 4, Criticità del progetto visto dalle Aziende e dagli Studenti⁷⁸.

| AZIENDE | STUDENTI |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Rigidità burocratica del sistema che dovrebbe invece essere più flessibile e non legata ai tempi e fasi note del P.I.L.;</p> <p>Il P.I.L. sarebbe utile anche nei primi anni dell'Università e non solo alla fine, per dare possibilità allo studente di orientarsi su strade formative più adatte alla loro predisposizione;</p> <p>Durante l'esperienza P.I.L. dovrebbe essere l'Università a scandire i tempi per gli esami rimanenti e non lasciarne la libertà allo studente-lavoratore che potrebbe correre il rischio di perdere di vista i propri impegni;</p> <p>Il meccanismo dei "Mercatini" può essere sfavorevole per le aziende in quanto rimane l'incognita della scelta finale da parte dei laureandi giudicati idonei;</p> | <p>All'inizio si fatica a comprendere la reale potenzialità del progetto, alcuni si iscrivono e poi valutano la convenienza o meno;</p> <p>Difficoltà nel doppio ruolo di studente – lavoratore, il lavoro lascia poi poco tempo allo studio se si deve concludere il percorso;</p> <p>L'inserimento dei candidati dovrebbe essere più selettivo e premiare di più il percorso all'interno del progetto;</p> <p>La modalità di selezione in ingresso, agevola troppo chi ha una media voti più alta;</p> |

⁷⁸ Vedi precedente nota a piè pagina.

3.4 Analisi ed interpretazione dei casi

- **L'importanza del lavoro vero e proprio, retribuito: il colloquio.**

I casi studio presentati mostrano tre modi differenti di intendere l'alternanza studio lavoro a livello universitario (due abbastanza simili, seppur con differenze, Trento e Bolzano), nei quali la componente “lavoro” è resa chiara attraverso esperienze lavorative contrattualizzate e della durata diversa. L'Università di Ferrara, propone nell'ambito del P.I.L., un contratto di lavoro a tempo determinato della durata di un anno da offrirsi agli studenti laureandi dopo un'opportuna fase d'aula preparatoria all'esperienza lavorativa, mentre le Università di Trento e di Bolzano hanno proposto rispettivamente un contratto di apprendistato “sperimentale” della durata di quattro anni e “specializzante” di tre anni (originariamente quattro) molto simile per certi aspetti al sistema “duale” tedesco, nel quale i momenti formativi d'aula e *on the job* sono racchiusi in un unico percorso, senza soluzione di continuità.

Se l'Università di Ferrara imposta il P.I.L. come una scelta, una possibilità che può essere maturata da tutti gli studenti dell'Ateneo in corso d'opera, visto che è riservato solamente per gli studenti che sono in procinto di laurearsi, secondo una visione “*ex post*”, le Università di Trento e Bolzano hanno invece optato per una scelta di percorso definito sin dall'inizio, dove attraverso il contratto di apprendistato si stabilisce “*ex ante*” la natura e le caratteristiche del percorso stesso che si intraprenderà. Naturalmente viene rinviato od anticipato il momento selettivo, dove evidentemente per ragioni strutturali ed organizzative vengono raccolti i *curricula* e via via creati gli abbinamenti con le aziende aderenti ai progetti. Già dal momento selettivo si originano processi di apprendimento che sono direttamente legati all'esperienza lavorativa successiva, infatti un particolare interessante, comune a tutti e tre i casi studiati, è rappresentato dal colloquio di lavoro. Il colloquio rappresenta un momento estremamente delicato per un potenziale lavoratore, è un'opportunità che viene spesso vissuta con ansia, assenza di riferimenti, proprio perché si delinea come una novità, un evento che capita raramente ed al quale il più delle volte non ci si sente preparati. Tale momento è comunque garantito dalle tre tipologie di sperimentazione nelle quali si prepara il candidato al momento selettivo, attraverso

incontri specifici, specialmente nel P.I.L. dell'Università di Ferrara dove, come visto, sono organizzate lezioni preparatorie alla stesura e presentazione del curriculum-vitae, nelle quali vengono affrontate inoltre le tematiche attinenti all'analisi delle competenze richieste nei vari ruoli, la comunicazione, nonché i criteri di selezione. Il colloquio di lavoro è comunque garantito e la partecipazione a questi percorsi rappresenta un'opportunità in più offerta nell'ambito di queste progettazioni accademiche che consentono ai propri studenti di arrivare più "preparati" all'appuntamento con il possibile futuro datore di lavoro.

- **L'importanza del lavoro vero e proprio, retribuito: l'impatto del nuovo assunto con l'organizzazione, la struttura aziendale.**

L'aspetto lavorativo riveste quindi un carattere particolarmente determinante e caratterizzante dell'esperienza che si tramuta in esperienza "di lavoro" vero e proprio, con relativa mansione, ruolo, responsabilità, retribuzione. Il lavoratore così inserito, sia attraverso una fase preparatoria d'aula (P.I.L.), sia attraverso la formazione in apprendistato (Trento e Bolzano), entra a far parte dell'organico funzionale e produttivo dell'azienda. Presta la propria attività lavorativa per la quale è effettivamente pagato, come tutti gli altri lavoratori (secondo specificità contrattuali), in una prospettiva temporale sufficientemente lunga da consentirgli di maturare esperienza operativa sul campo, un apprendimento specifico per il ruolo che opera, ed adattato ai fabbisogni del posto di lavoro. Si instaura una sorta di aspettativa comune, reciproca, rappresentata da un lato dalla possibilità di essere confermati, assunti definitivamente alle dipendenze delle aziende, andando ben oltre alle possibilità delle esperienze temporanee come gli stages/tirocini e dall'altra quella di formare un lavoratore *ad hoc*, secondo le necessità ed esigenze aziendali che gli consentiranno di inserirsi funzionalmente all'interno della struttura.

Anche le dinamiche interne che si instaurano nelle aziende sono degne di nota. Tali percorsi consentono una rimodulazione della struttura aziendale, avendo di fatto mano d'opera effettiva che viene inserita in azienda. Partendo dal P.I.L. si segnala come: *"il subentro nel gruppo di lavoro di risorse nuove (temporanee), liberano risorse esperte (temporaneamente carenti) per attività più complesse, altrimenti non attivabili (effetto pompa professionale)"* ed ancora *"(si realizza) il*

completamento di gruppi di lavoro per nuove iniziative per le quali non si dispone di risorse quantitativamente sufficienti (effetto leva operativa)”⁷⁹. La legittimazione dell’esperienza lavorativa (anche se temporanea) permette una ri-strutturazione dell’azienda, ampliandone le possibilità di funzionamento, specializzando ed integrando ulteriormente i processi. D’altra parte anche le esperienze in apprendistato documentate consentono ciò, proprio perché la tipologia contrattuale adottata è finalizzata all’addestramento specifico della nuova risorsa umana in un percorso che diviene “complementare” tra lavoratore ed azienda. Quando queste ultime lamentano una maggiore flessibilità del modello di alternanza in apprendistato è proprio perché si verificano situazioni in cui il neo inserito ha nel frattempo acquisito ruoli e competenze di rilievo, comportando problematiche serie di organico nel momento in cui si deve “staccare” dal proprio posto di lavoro per continuare la formazione universitaria. Il lavoratore in apprendistato diventa una pedina fondamentale nell’organizzazione e funzionamento del processo produttivo, proprio perché l’apprendimento è strettamente legato al proprio ruolo ed avviene in contemporanea e non in momenti o contesti slegati tra loro.

- ***l’importanza del lavoro vero e proprio, retribuito: la problematica di skill-mismatch e qualification-mismatch.***

Le peculiarità delle tre sperimentazioni è quella di far incontrare domanda e offerta di lavoro tramite la creazione di una “realtà opportunamente modificata”. Nel P.I.L., attraverso le fasi di Mercatino 1 e 2, avviene una reciproca selezione nella quale prima i ragazzi decidono per quale azienda candidarsi, poi quest’ultima passa in rassegna proprio quelli che si sono manifestati interessati, per l’allocazione finale. Questo concetto, che i partner P.I.L. definiscono “adattabilità” ha permesso il verificarsi di situazioni in cui l’azienda ha avvertito la necessità di assumere un *curriculum* che in altre situazioni non avrebbe selezionato, così come che uno studente abbia di fatto scelto di concorrere per un posto di lavoro che nella realtà quotidiana magari non gli sarebbe mai capitato o non avrebbe addirittura ricercato. E’ quindi frequente che le aziende partecipino al P.I.L. ricercando una certa figura

⁷⁹ Poddi L., Capatti S., Gandini A., (2007), “Alternanza e Innovazione Didattica” in *Professionalità – Apprendere e formarsi nell’arco della vita*, n. 97, Editrice La Scuola.

con un determinato profilo di studi es. Ingegneria o Giurisprudenza e che poi trovino la risorsa ideale, tramite gli incontri di selezione, con un *curriculum* di Economia o Filosofia. Questo accade proprio perché vi è uno scambio reciproco di informazioni, non vi sono preclusioni di sorta in quanto gli studenti, attraverso i seminari di presentazione delle aziende, possono conoscerle ed analizzare al meglio gli aspetti più profondi delle esigenze di queste.

I casi di Trento e di Bolzano invece, proponendo il contratto di apprendistato, quindi un approccio in alternanza “a tutto tondo” e fin dall’inizio del percorso universitario, hanno fornito alle imprese interessate direttamente la risorsa umana da formare, secondo le necessità peculiari dell’azienda (*skill*) considerando tuttavia il titolo accademico di riferimento (*qualification*). La formazione e le dinamiche di apprendimento sono strettamente legate al tipo di lavoro che si andrà a fare e non rappresentano pertanto una formazione generale da utilizzare poi in un contesto specifico, ma formazione specifica per lavoro specifico. Certo, rimane sempre l’incognita della selezione finale dei partecipanti alle sperimentazioni, ma si “pesca” in un bacino di utenza molto ristretto ed “orientato”. Le imprese si manifestano soddisfatte di tali metodologie allocative e lo dimostra il fatto che ogni anno i percorsi vengono proposti ed attivati anche in questi ultimi anni di particolare crisi economica (P.I.L e Studenti in Attività).

- **riflessione sulla “terza” missione delle Università.**

Aspetto comune ai casi presentati, è la forte connessione ed integrazione tra Università ed Imprese, Associazioni di categoria, Enti di supporto, dove emerge una robusta componente “extra-universitaria” quale spinta propulsiva alla realizzazione delle sperimentazioni. Questo aspetto, se in prima battuta può sembrare sinonimo di “secondarietà” del ruolo universitario, in realtà è la testimonianza delle sinergie che si attivano nell’ambito della sua “terza missione”, prova che in effetti vi è una forma strutturata di dialogo tra i *partners*. A Ferrara sono risultate determinanti le esperienze contrattuali/lavorative realizzate presso il gruppo “Basell” curate da referenti aziendali in “contatto” con l’ambiente universitario. A Trento è stata d’impulso la *vision* della locale Agenzia del Lavoro che, come visto si è mossa per proporre quella che sarebbe stata una “novità” anche sul piano normativo, mentre a

Bolzano è stata l’iniziativa di Assoimprenditori della Provincia Autonoma a promuovere il percorso Studenti in Attività. Se Ferrara, nel tempo, ha strutturato un ufficio preposto (il *Job Centre*) che, tra l’altro, supporta il P.I.L., gli altri due Atenei hanno scelto un’organizzazione “lean”, caratterizzata da sinergie funzionanti nell’ambito di uffici già operativi nelle Università ad altro titolo. Qualunque sia la scelta organizzativa, programmi di questa tipologia necessitano di essere monitorati con una serie di azioni importanti ed impegnative, pensiamo ad esempio a:

- la strutturazione dei percorsi;
- la condivisione delle progettualità;
- la mappatura delle aziende;
- la comunicazione con gli studenti;
- l’organizzazione delle attività formative;
- la calendarizzazione accademica;
- la contrattualistica;
- ...

Tali adempimenti risultano analoghi ad altri tipici compiti delle Università, legati principalmente alle prime due missioni della didattica e della ricerca. Approcciarsi all’alternanza lavorativa (ma anche solamente formativa), considerandola “terza” missione appare riduttivo allorché la stessa potrebbe essere condivisa già a livello delle prime due, essendo legata in modo diretto alla didattica e con il suo impatto “ambientale” alla più ampia attività della ricerca. D’altra parte, il collegamento con aziende esterne è già previsto nei Piani degli Studi attraverso la rendicontazione degli stage/tirocini richiesti dai nuovi ordinamenti universitari. Vi è poi un altro aspetto, che rallenta l’affermarsi dell’alternanza lavorativa/formativa se vista come una missione “terza”: la possibile riluttanza di qualche attore non coinvolto istituzionalmente che non può o non riesce dedicare se stesso ad attività che vanno al di fuori di una serie di compiti previsti, prescritti e raccomandati a livello sia accademico e sia imprenditoriale: l’incognita delle risorse.

- **risorse da investire in processi di alternanza.**

Pensare e strutturare percorsi di alternanza sono azioni complesse sia dal punto di vista meramente organizzativo sia dal punto di vista economico. Dal punto

di vista organizzativo in quanto le università e le aziende, quali attrici principali, sono coinvolte in una serie di nuove attività (in parte già enunciate al punto precedente) tanto che se ne ripercorriamo le principali emerse in questo studio, riusciamo fin da subito a comprenderne la portata:

- riunioni di pianificazione, programmazione, progettazione e coordinamento tra attori coinvolti in partnership;
- predisposizione locali per i momenti di incontro plenario;
- riunioni ed incontri informativi con gli studenti/lavoratori;
- attività di ricerca e selezione;
- implementazione dei percorsi:
 - o attività di docenza;
 - o attività formative (anche per i formatori);
 - o monitoraggio attività;
 - o rapporti università-azienda ed altri partner;
 - o rendicontazione delle attività;
- attività di supporto e tutoraggio;
- attività di revisione e orientamento edizioni successive;
- ...

La mole di lavoro che ruota attorno alla realizzazione di percorsi di alternanza studio-lavoro risulta quindi di rilievo, considerando poi che si va ad aggiungere alle normali attività proposte e realizzate a livello universitario ed aziendale. Sorgono dunque alcuni interrogativi quali chi debba proporre e realizzare le attività di docenza, quali docenti universitari debbano essere coinvolti, come le aziende la propongano?

A queste domande prettamente di carattere organizzativo se ne aggiunge quindi una di carattere economico: chi finanzia tutte queste attività che impattano sia sul versante universitario sia su quello aziendale?

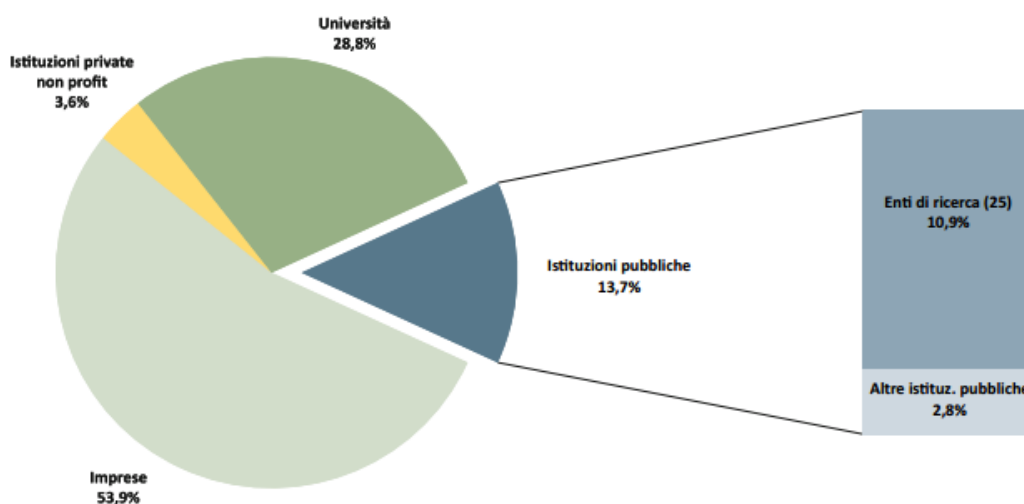
Abbiamo visto come i percorsi presentati si sostengono (o si siano sostenuti) dal punto di vista finanziario, ma diventa qui necessario sottolineare come la realizzazione di una modalità innovativa di apprendimento sia un'attività complessa che corre il rischio di rimanere "sperimentale", proprio perché manca un suo posto

ufficiale nella catena formativa e ogni edizione deve essere predisposta ed implementata secondo progetti e bandi *ad hoc* via via presentati a livello provinciale, regionale, ministeriale ed europeo, che non sempre hanno dato esito positivo (come alcune edizioni del P.I.L.).

Inoltre, non può forse rappresentare l’alternanza formativa/lavorativa, una forma di Ricerca e Sviluppo (R&S)?

Come viene illustrato (Figura 7), la ripartizione della spesa in R&S nel nostro Paese è primariamente sostenuta dalle Università e dalle Imprese, principali attori del nostro studio, suggerendo quindi un potenziale interesse in questo senso e che a livello teorico sembrerebbe quasi “stridere” con la problematica della scarsità di risorse.

Figura 7: spesa in R&S per settore istituzionale in Italia⁸⁰



- **la standardizzazione e la replicabilità di alcuni “format” di alternanza.**

I tre casi studio, hanno, nel tempo amplificato la loro cassa di risonanza avendo dato la possibilità di essere osservati da altri Atenei e di essere presi a modello per la realizzazione di percorsi simili. Si evidenzia, in particolare, come il P.I.L. sia stato “replicato”, seppur con modifiche contingenti da l’Università “La Sapienza” di Roma, l’Università di Bologna, di Verona, del Molise, del Salento, il

⁸⁰ Fonte ANVUR, “Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013”.

percorso “Studenti in attività” di Bolzano monitorato anche dal Politecnico di Torino (titolare del corso di Ingegneria della L.U.B. che nel frattempo ha attivato e già concluso percorsi di Laurea in Alto Apprendistato) sia stato inserito tra le *best practice* di Italia Lavoro ed osservato anche dall’estero, il caso di Trento sia stato poi il pioniere in questo senso, riscuotendo interesse anche dalle scuole secondarie di secondo livello limitrofe. I tre casi studio diventano quindi “staminali” per altre realtà che diventano almeno una decina in una dimensione territoriale di sei Regioni coinvolte nel nostro Paese (**Immagine 1**). L’attenzione e la possibilità divulgativa di queste prassi esiste, ma la successiva realizzazione dovrebbe essere “calibrata” al meglio secondo le caratteristiche ambientali e strutturali locali che contraddistinguono le varie realtà accademiche ed aziendali (“super struttura”, “struttura nella struttura” o altro?), ma anche in termini di mercato del lavoro.

Appare quindi necessaria un’attività di ricerca continua, che miri a far luce sulle necessità dei luoghi e degli attori, partendo però da modelli organizzativi conosciuti, studiati e rendicontati da esperienze pluridecennali, anche al fine di incrementarne l’interesse primario degli attori protagonisti, quali non solo soggetti promotori, ma anche finanziatori (si veda punto precedente).

Immagine 1: il potenziale sviluppo dei tre casi studio.



Tabella 5, i tre casi proposti a confronto.

| Indicatore | FERRARA | TRENTO | BOLZANO |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Anno inizio | 2001 | 2002 | 2003 |
| Attualmente in corso | SI | NO | SI |
| N. cicli proposti | 14 | 2 | 12 |
| A chi è rivolto | laureandi tutto l'ateneo | immatricolati ad hoc in informatica | Immatricolati ad hoc in ingegneria ed informatica ⁸¹ |
| Studenti "allocati" | 493 | 36 | 79 |
| Studenti che proseguono l'esperienza lavorativa (oltre la scadenza contrattuale) nella medesima azienda. | 50/60% | Non disponibile | Circa 40% |
| Studenti che hanno proseguito gli studi dopo un intero ciclo | Circa 20 % | Non disponibile | Circa 25% |
| Aziende partecipanti | Oltre 500 | Oltre 30 | Oltre 60 |
| Aziende che intendono confermare il ruolo oltre la scadenza (o che hanno inteso di confermarlo) | Oltre 50% | Non disponibile | Oltre 80% |

⁸¹ Quest'ultimo corso è rimasto attivo per tre cicli, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008.

CONCLUSIONI

Abbiamo potuto realizzare, in questo lavoro, una sorta di “viaggio d’istruzione” nel grande panorama che ha contraddistinto la tematica dell’alternanza studio-lavoro nel nostro Paese in questi ultimi decenni. Come anticipato nell’introduzione, siamo partiti da alcune domande di ricerca iniziali.

I percorsi “in alternanza studio – lavoro”, proposti nell’ambito dell’alta formazione, come si sono originati e sviluppati nel nostro sistema di Istruzione, con quali modalità?

A questa iniziale domanda, si è cercato di rispondere attraverso il primo Capitolo, dove abbiamo ripercorso le tappe principali che hanno portato a parlare in modo sempre più esplicito di alternanza, esaminando rispettivamente gli ambiti di interazione e le modalità operative. Tra i primi abbiamo riproposto l’articolazione normativa e pratica di come il concetto di alternanza si sia radicato nella Scuola secondaria del secondo ciclo e all’Università, quali Istituzioni formative occupate primariamente nel rilasciare titoli di studio che danno accesso al mondo del lavoro. Tra i secondi invece abbiamo chiarito le differenze che intercorrono, parlando di alternanza, tra modalità che non sono da considerarsi esperienza di lavoro (stage/tirocini) e quelle che invece lo sono a tutti gli effetti (forme di apprendistato od altro), delineando la demarcazione tra “alternanza (prettamente) formativa” ed “alternanza lavorativa”. Il paragone con i principali *competitors* Europei in tema di

alternanza ci ha aiutato a capire il livello di implementazione oltreconfine, quale strumento di possibile miglioramento di alcuni indicatori attinenti al mercato del lavoro, così come ribadito dalla Commissione Europea. Al contempo, si sono evidenziate altresì alcune criticità legate alla dimensione italiana del concetto di alternanza studio-lavoro:

- Nonostante alcune autorevoli ricerche degli anni Settanta promuovessero le potenzialità derivanti da idonee politiche rivolte all'implementazione di forme di alternanza studio-lavoro, già considerando il quadro di riferimento europeo, la promozione di questo prezioso strumento è rimasta inerte per altri successivi quarant'anni;
- E' emersa una carenza di sinergia, di *vision* e di conoscenza nel raccordo tra Scuola superiore del secondo ciclo ed Università. Perché si è parlato di alternanza scuola-lavoro con apposito disposto legislativo (L.n.53/2003) nel primo ambito, e solamente a livello "sperimentale e/o potenziale" rientrando nella c.d. "terza missione" nel secondo, nonostante avessero entrambi una chiara matrice Europea?
- Si è impostato un sistema più orientato all'alternanza formativa anziché all'alternanza lavorativa, prevedendo precisi momenti legati ad "assaporare" l'ambiente di lavoro, senza considerare gli aspetti premianti dell'esperienza lavorativa vera, come gli indicatori emersi alla fine del precedente Capitolo documentano. L'approccio cambia totalmente, si è guardato all'alternanza come una modalità per accrescere la componente della formazione (dimensione studente/Enti di formazione) e non come uno strumento strategico per accrescere il lavoro (dimensione lavoratore/impres). I dati riguardanti i tassi di disoccupazione giovanile nel nostro Paese, la diffusione delle forme di apprendistato e le relative raccomandazioni Europee lo documentano esplicitamente;
- Nonostante l'affermarsi di precisi disposti legislativi, a partire dall'anno 2003, le esperienze di alternanza studio-lavoro con approccio "lavorativo" risultano essere tuttora scarse. Sia nella Scuola secondaria di secondo ciclo, sia all'Università stentano a decollare come ribadito dalle auspiccate volontà Ministeriali e Comunitarie;

Queste considerazioni ci mostrano chiaramente come nel nostro sistema ci siano potenzialità non espresse, riconducibili ad un dialogo “non orientato” tra apparati afferenti all’Istruzione e al Lavoro, complicati da intrecci normativi non sempre facili da sciogliere.

I percorsi “in alternanza studio – lavoro”, proposti nell'ambito dell'alta formazione, migliorano i processi di apprendimento e di reclutamento di figure specifiche, con quali implicazioni?

A questa ulteriore domanda risponde il secondo Capitolo, nel quale si è cercato di far emergere le potenzialità che un sistema di alternanza lavorativa può offrire a vari livelli, dove la tematica dell’apprendimento si dimostra essere un denominatore comune della componente “studio” e di quella “lavoro”. Partendo da una ricognizione tra le principali teorie che hanno studiato l’apprendimento sia da un punto di vista individuale sia organizzativo, abbiamo proposto poi un’analisi di carattere normativo-istituzionale, strettamente attinente alle visioni programmatiche susseguitesì in ambito Europeo, (a partire dal Libro Bianco di Delors e dalle “strategie di Lisbona”, in poi) laddove l’apprendimento acquista una valenza sociale che va oltre alla dimensione individuale e/o organizzativa, in una prospettiva *lifelong* e *lifewide* che miri a fare dell’Europa “*l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo...*”¹.

L’apprendimento in alternanza studio-lavoro può risultare dunque d’impatto non solo a livello “micro” (rapporti tra studente/lavoratore ed azienda/università), ma anche a livello “macro”, a livello di società, “*tale quadro di riferimento è rivolto principalmente ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, ai datori di lavoro e ai discenti stessi*”².

Abbiamo visto poi come l’apprendimento in contesto lavorativo vada ad impattare con una determinante ben più profonda, più radicata nei valori, negli atteggiamenti, nei metodi, negli stili, negli atteggiamenti che contraddistinguono un’organizzazione:

¹ Consiglio Europeo, tenutosi in sessione straordinaria a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 definito anche “Strategie di Lisbona”.

² Raccomandazione n. 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

la propria cultura. Tale componente si lega ulteriormente con le politiche formative, ed insieme caratterizzano i modelli di apprendimento legati alle specificità aziendali. L'azienda deve promuovere una "... politica per l'apprendimento, che ne definisca obiettivi, prerequisiti, fonti di finanziamento e responsabilità manageriali, che individui il modello di riferimento, il sistema di misurazione e indichi metodologie e infrastrutture da utilizzare." (programmi di formazione finalizzati all'apprendimento, modalità didattiche interattive, sistemi di verifica dell'apprendimento, centri di formazione vicini al luogo di lavoro, docenti preparati e in grado di trasmettere non nozioni ma sapere finalizzato al saper fare)³. Le dinamiche di apprendimento, ma ancora prima, quelle della formazione del personale, sono variabili strategiche per l'azienda ed appaiono come una leva competitiva. "Le politiche di formazione rientrano nel sistema di gestione delle risorse umane partecipando attivamente a quel processo di creazione di valore dell'azienda attraverso la costituzione, il mantenimento e lo sviluppo delle competenze principali (core competencies) e distintive (distinctive competencies) delle proprie risorse umane"⁴.

L'alternanza lavorativa e le relative dinamiche di apprendimento, così concepite e definite, concorrono a creare una serie di condizioni favorevoli che impattano sia sull'esperienza particolare studente-azienda, sia con forme di modellamento che si riflettono sul mercato del lavoro. Andando quindi oltre ai benefici portati da azioni ben definite e precedentemente descritte come il supporto nelle fasi d'aula, il colloquio di lavoro con le relative azioni propedeutiche, la rideterminazione strutturale interna dell'azienda ospitante, la questione dei *mismatch*, possiamo interpretare l'esperienza di alternanza di alto livello come risoltrice di alcune problematiche che affliggono il mercato del lavoro attraverso la sperimentazione e ricerca accademica. Ad esempio, gli Atenei, attraverso le iniziative di alternanza, possono sviluppare nuove conoscenze sui processi di transizione, sia attraverso la sperimentazione di modelli e forme innovative, sia attraverso specifiche azioni di ricerca e di sviluppo della conoscenza disponibile sui medesimi processi. Questo può portare benefici in termini di qualità delle allocazioni sul mercato del lavoro, valore

³ Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *op.cit.*

⁴ Caiafa R., (2009), *Le politiche di formazione e sviluppo nella gestione strategica delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.

aggiunto per le imprese e per il contesto socio-economico locale e, questione forse più complicata ma non meno importante, *feedback* e stimoli per il ripensamento o il perfezionamento della propria offerta didattica.

Ancora, i casi studio documentati, evidenziano come alcune “condizioni patologiche” possono essere superate da apposite progettazioni ed implementazioni di percorsi di alto livello il cui fine è quello di permettere alla domanda e all’offerta di lavoro di incontrarsi in una forma di “realtà opportunamente modificata”, dove le competenze maturate dagli studenti-lavoratori ed i loro livelli di qualifica sono strettamente correlati con le necessità aziendali ed occupazionali del mercato di riferimento.

Con queste premesse, abbiamo cercato di preparare il terreno per argomentare poi la terza domanda che ci eravamo posti, attraverso l’esame di tre casi studio.

I percorsi “in alternanza studio – lavoro”, proposti nell’ambito dell’alta formazione, facilitano l’incontro tra offerta e domanda di lavoro, come ?

I casi studio presentati nel Capitolo scorso ci mostrano come sia possibile realizzare percorsi di carattere altamente formativo in un’ottica lavorativa, dove l’esperienza diretta in campo, aiuta i nuovi lavoratori/studenti ad imparare una professione nell’ambito di un preciso e strutturato percorso universitario. Al contempo, l’azienda accoglie alle proprie dipendenze un lavoratore a tutti gli effetti, riconosciuto quindi dalla sua organizzazione in quanto tale, e non come un visitatore temporaneo in stage. Li ricordiamo sommariamente qui di seguito:

- il caso dell’Università di Trento ci ha mostrato come sia possibile realizzare un percorso innovativo di alternanza studio lavoro, attraverso il contratto di apprendistato, ancora prima che fosse previsto esplicitamente da una normativa, attraverso un dialogo stretto e proficuo tra Università ed Associazioni/Enti di categoria che miri a far fronte a specifiche esigenze di manodopera;
- il caso dell’Università di Bolzano, modulato sulla medesima ossatura del precedente, quindi sempre attraverso il contratto di apprendistato, ha

evidenziato la volontà dei partner aderenti, di migliorare ulteriormente l'impostazione progettuale, tanto da raggiungere l'autonomia finanziaria ed essere proposto ininterrottamente dalla sua nascita in quanto estremamente interessante per il tessuto produttivo locale;

- il caso dell'Università di Ferrara mostra come sia possibile realizzare una forma di alternanza lavorativa, svincolata dal contratto di apprendistato, ma attraverso un specifico percorso di inserimento strutturato e pensato dall'Università stessa che accompagna tutti i laureandi del proprio Ateneo "dentro" al mercato del lavoro, promuovendo l'occupabilità attraverso un adattamento reciproco tra domanda ed offerta di lavoro;

Alla luce di tutto ciò, quali implicazioni in termini di *policy making* sono osservabili a due livelli distinti:

- a livello di alta formazione, (le università/istituzioni dovrebbero investire in processi di transizione?);
- a livello degli *employers*, (come dovrebbero eventualmente cambiare le politiche di gestione delle risorse umane alla luce dei risultati documentati?);

Innanzitutto si ritiene, con questo studio inerente all'alternanza di alto livello, di confermare come valide le potenzialità derivanti dalla fattiva collaborazione tra università e settori produttivi⁵ così come auspicata dalla già citata Comunicazione della Commissione Europea n. 58 del 2003 "Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza" con la quale si delineavano le Università come "*luoghi unici in quanto partecipano al nucleo stesso di tutti questi processi, grazie al loro ruolo centrale in tre settori: ricerca e sfruttamento dei risultati della stessa grazie alla cooperazione industriale e alle aziende spin-off; istruzione e formazione, in particolare formazione dei ricercatori; sviluppo regionale e locale, cui possono contribuire in modo significativo*"

Inoltre, prende forza anche quanto suggerito dalla Comunicazione n. 152 del 2005 "Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona", laddove si delineava come le

⁵ Si rimanda al precedente Paragrafo 2.4 Ambiti di interazione, l'Università.

università dovessero diventare “*dei partner più attraenti per l'industria. Partnership stabili sono una condizione imprescindibile per gli scambi strutturati di personale e per l'elaborazione di piani di studio adeguati alla necessità dell'industria di disporre di laureati e ricercatori ben formati*”.

Ancora, con la Comunicazione n. 158/2009 “Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese” ne viene reso ancora più chiaro il potenziale, stabilendo che “*le imprese potrebbero aiutare le università a rimodellare i curricula e le strutture di gestione nonché contribuire al loro finanziamento.*”

Se queste primarie citazioni di carattere “istituzionale” rispondono già in parte alle auspiccate azioni di *policy*, dallo studio dei casi emergono una serie di indicatori⁶ che ci danno chiare informazioni in questo senso e che rileggiamo come segue.

- L'importanza del lavoro vero e proprio, retribuito, soprattutto in relazione al colloquio, all'impatto del nuovo assunto con l'organizzazione, alla struttura aziendale e alla problematica di *skill-mismatch* e *qualification-mismatch*.

In particolare, per quanto riguarda il colloquio, è bene sottolineare l'idea che le Università che garantiscano di fornire una possibilità allocativa nel mercato del lavoro, diventano luoghi di apprendimento diversi, più stimolanti che si caratterizzano ulteriormente come:

- attrattività didattica, sia come richiamo per un aumento dei nuovi iscritti, sia come diminuzione degli abbandoni legati al tentativo di inserimento nel mercato del lavoro (*drop-out*); l'Università che accompagna i suoi studenti dentro al mercato del lavoro, offre un servizio di grande richiamo e di grande interesse; poter partecipare ad un percorso strutturato che porti a sostenere un colloquio di lavoro, a maturare un'esperienza lavorativa retribuita, ad essere seguiti contemporaneamente sia dall'Università sia dall'Azienda, sono tutte azioni apprezzate dagli studenti che ne hanno beneficiato;
- tale eco, può rappresentare poi un'opportunità di sviluppo del dialogo con le scuole secondarie del secondo ciclo, attraverso nuove forme di “orientamento” per i potenziali studenti, che li informi circa il potenziale di

⁶ Si rimanda al Paragrafo 3.4 Analisi ed interpretazione dei casi.

un'Università che guarda oltre, che "coltivi" gli interessi dei giovani ancor prima della loro immatricolazione, e che faccia loro vedere le modalità operative di percorsi nuovi che pensino anche alla futura spendibilità del titolo;

Al contempo, dal lato Aziende, si evidenzia come le stesse possano contare sul coinvolgimento diretto delle Università nel momento selettivo, attraverso uno scambio di valutazioni "in ingresso" dei potenziali futuri dipendenti, punto di partenza nella gestione delle risorse umane, ma anche "in itinere" attraverso precise valutazioni sull'operato che potranno essere ritenute valide al fine del superamento degli esami universitari.

Per quanto riguarda invece l'impatto del nuovo assunto con l'organizzazione, la struttura aziendale, si evidenzia come (a parte il momento formativo d'aula), nel momento lavorativo lo studente diventi un lavoratore a tutti gli effetti, con un suo preciso ruolo ed una sua chiara collocazione nell'organizzazione di appartenenza, con una serie di riflessioni a livello di politiche sulle risorse umane:

- innanzitutto diventa un "occupato", con ripercussioni chiare in termini di occupabilità ed occupazione;
- il neo inserito sarà poi seguito da una persona di riferimento che avrà quindi anche il compito di valutarlo;
- può essere utilizzato a supporto di una precisa funzione o divisione aziendale;
- può permettere una rideterminazione degli organigrammi e/o funzionigrammi;
- sopperisce alle esigenze di *turnover* delle risorse umane;
- può diventare veicolo di processi innovativi;

Dal lato universitario, rappresenta invece il punto di contatto diretto con il tessuto produttivo di riferimento, un eventuale futuro iscritto in altri percorsi formativi di alto livello.

Ancora, per quanto concerne la problematica di *skill-mismatch* e *qualification-mismatch*, si ricorda come esperienze di questo tipo giovino contemporaneamente sia al mondo accademico sia al mondo lavorativo. Permettono infatti di creare le condizioni per progettare e promuovere

programmi formativi che possano fornire competenze più prossime alla domanda di lavoro, dove la *leadership* culturale universitaria rafforzata dal dialogo con il tessuto produttivo costruisce i propri contenuti anche considerando quello che il mercato del lavoro evoca. Al contempo concorrono a rimodulare percorsi di studio che rilascino titoli e qualifiche attinenti ai fabbisogni del mercato del lavoro.

Diventa questa una questione cruciale di diretto coinvolgimento, da parte delle Università, delle Aziende nella visione, progettazione e strutturazione dei percorsi di studio, e dunque delle professionalità aziendali adibite alla gestione delle risorse umane come controparte interessata nella risoluzione di queste problematiche di fondo, ma anche come parte potenzialmente attiva nella valutazione pratica del neo inserito, a supporto di quella teorica acquisita in aula.

- Riflessione sulla “terza” missione delle Università.

Attraverso queste esperienze, l’Università entra in contatto diretto con il tessuto produttivo locale, e l’alternanza diventa il ponte di collegamento tra queste due realtà. La didattica e la ricerca ne sono ulteriormente coinvolte come attività che vengono via via affinate e ricalibrate in virtù dei mutati fabbisogni curricolari. Tale processo si delinea come una forma di “auto aggiornamento” dei sistemi formativi universitari e questa terza missione si è di fatto riversata nelle prime due, allorquando la didattica cambia per far fronte all’alternanza e la ricerca si occupa di studiarne le implicazioni. Parimenti, un sistema produttivo che possa contare su queste esperienze lavorative, in forte sinergia con il mondo accademico, aumenta le proprie opportunità di impresa che si ripercuote a livello aziendale già a partire dai citati momenti di selezione.

- Risorse da investire in processi di alternanza.

Tale aspetto può rappresentare un’incognita, in quanto come visto, realizzare un percorso formativo e lavorativo di alto livello risulta oneroso dal punto di vista economico. Sono necessari finanziamenti specifici a supporto di queste

attività. Tuttavia se l'alternanza formativa/lavorativa fosse vista anche come una forma di Ricerca e Sviluppo (R&S), potrebbe rientrare tra le finalità primarie sia di Università ed Imprese, visto che a livello di sistema italiano, ne sono tra i primi finanziatori, considerando inoltre una serie di ulteriori benefici come:

- usufruire di risparmi contributivi per le risorse umane inserite con queste modalità;
- beneficiare di un credito d'imposta per le spese di R&S⁷;
- "recupero" e possibilità competitiva verso nuove forme di alta educazione private come le *corporate university*, potenzialmente d'impatto e di vantaggio (in riferimento a tutta la portata di questo studio) sia per le Università "classiche" sia per le politiche di formazione del personale delle Aziende;

- La standardizzazione e la replicabilità di alcuni "format" di alternanza.

La realizzazione di esperienze di lungo corso permette di standardizzare prassi e procedure, o meglio di renderne chiari alcuni processi. Le peculiarità del territorio sono tuttavia primarie, ma l'eco che producono esperienze di questo tipo può essere poi d'impulso per la realizzazione di altre iniziative in altre realtà geografiche. Realizzare una sorta di catena di "buone prassi" diventa basilare per creare le condizioni affinché si affermi sempre più una sensibilità verso questa tematica sia nel mondo accademico sia nel mondo d'impresa.

L'alternanza studio lavoro di alto livello potrebbe diventare una realtà consolidata, che necessita tuttavia di essere capita e condivisa sia negli ambiti formativi sia in quelli produttivi. E' necessaria una riprogettazione strutturale di questi due ambienti che ne elimini la separazione netta, puntando invece ad unirne le finalità, consci delle potenzialità che ne possono derivare.

Quanto le Università e le Aziende sapranno fare in questo senso, lo vedremo nei prossimi anni, certi che per favorirne l'implementazione si renderà necessaria una

⁷ Si veda al riguardo il D.M. 27 maggio 2015.

sorta di rivoluzione del pensiero prima e della cultura poi che modifichi radicalmente l'approccio verso il tema, indirizzati verso la concretizzazione di una forma di società *"basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo"*, che passa attraverso la realizzazione della *"vera alternanza"*.

BIBLIOGRAFIA

Alfonsi C.R., Dilorenzo P., (2012), *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia: un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*, Fondazione Crui, Roma.

Alulli G., (1999), *“Il sistema di formazione professionale in Italia”*, CEDEFOP, Tessaloniki.

Alvesson M., Berg. P.O., (1993), *L'organizzazione e i suoi simboli*, Cortina, Torino.

Argyris C., Schon D.A., (1998), *L'apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano.

Ashforth B.E., Saks A.M., (2000), Personal control in organizations. A longitudinal investigation with newcomer, <<*Human relations*, 53>>, in Sarchielli G., (2003).

Ballarino G., Checchi D., (2013), *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia?: istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata.*, Università degli Studi di Milano.

Bandura A., (1993), Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, in <<*Educational Psychologist*, 28(2)>>.

Bartezzaghi E. (2010), *L'organizzazione dell'impresa*, Edizioni ETAS RCS Libri, Milano.

Bateson G., (1976) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Bellezza E., Massagli E., *Alternanza scuola-lavoro in Europa*, Bollettino Adapt, 8 febbraio 2013.

Benini G., Tosi G., (2012), *Il manuale dello stage in Europa, le schede Paese per Paese*, ISFOL.

Berdicchia D., (2012), *Organizzazione, competenze e prospettive di cambiamento*, Maggioli Editore, Rimini.

Berlinguer L., (2001), *“La scuola nuova”*, GLF editori Laterza, Roma.

- Blau P., Scott R. W., 1972, *Le organizzazioni formali: un approccio comparato*, Angeli, Milano.
- Bloom B. S. (Editor), (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Book I: Cognitive domain, Longman, New York.
- Boje M., (1991), *The Storytelling Organization: A Study of Story Performance on an Office-Supply Firm*, in “Administrative Science Quarterly”, 36, pp.106-26.
- Boyatzis R.E., (1982), *The competent manager: A model for effective performance*, John Wiley, NY.
- Butera F., De Michelis G. (a cura di), (2011), *L'Italia che compete – L'italian Way of Doing Industry*, Franco Angeli, Milano.
- Caiafa R., (2009), *Le politiche di formazione e sviluppo nella gestione strategica delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.
- Caldaro M., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.
- Cangelosi V. E., Dill W. R. (1965), Organizational learning: observations toward a theory, in “Administrative Science Quarterly”, 10.
- Carnevale C., (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Cepollaro G. (a cura di), (2001), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.
- Cerese F. P., (2002), *L'analisi delle competenze nel lavoro amministrativo*, Franco Angeli, Milano.
- Chao G.T., O'Leary Kelly A.M., Wolf S., Klein H.J., Gardner P.D., (1994), Organizational socialization: Its content and consequences, in “Journal of Applied Psychology”, n. 5.
- Ciappei C., (2005), *Il governo imprenditoriale*, Firenze University Press, Firenze.
- Cognetti F. (2013), “La third mission dell'università. Lo spazio di soglia tra città e accademia”, *Territorio*, Vol. 66.
- Corvi E., (1995), “Visibilità e immagine nel funzionamento d'impresa”, in *Economia & Management*, n. 1.
- Crossan M. N., Lane H. W., White R., (1999), An organizational learning framework: from intuition to institution, in “Academy of Management Review”, 24, 3.
- Cyert R., March J., (1963), *A behavioural Theory of the Firm*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- D'Arista F., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.
- Dewey J., (2004), *Democracy and Education*, Dover Publications, New York.

- Duncan R., Weiss A., (1979), Organizational learning, in L. L. Cummings, B. M. Staw (eds), *Research in organizational behavior*, vol I, pp 75-123, in Fabbri T.M., (2003).
- Fabbri T.M., (2003), *L'apprendimento organizzativo – Teoria a progettazione*, Carocci, Roma.
- Ferrante M., Zan S., 1999, *Il fenomeno organizzativo*, Carocci, Roma.
- Fitts P. M., (1962), Factors in complex skill training. In R. Glaser (Editor) *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970).
- Fleishman E. A., (1962), The description and prediction of perceptual-motor skill learning. In R. Glaser (Editor) *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970).
- Fontana A, (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli e con gli altri nei contesti di lavoro*, Le Monnier, Firenze.
- Forlenza F., (1998), in Presentazione de *L'apprendimento organizzativo* (di Argyris C., Schon D.A.), Guerini e Associati, Milano.
- Fressura N., (1994), *"I sistemi di formazione professionale in Italia"*, CEDEFOP, Berlino.
- Fuà G., (1999), *Nota autobiografica*, in Gruppo di Ancona, pp. 497-500.
- Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999), *Apprendere Lavorando – Programmi formativi e inserimento dei giovani nelle imprese*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia.
- Ghera E. (2003), *Diritto del Lavoro Il rapporto di lavoro*, Cacucci Editore, Bari, (p. 53).
- Glaser R, (1962), *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970).
- Gold R.L., (1958), *Roles in Sociological Field Observation*, in "Social Forces", 36.
- Goodenough W. H., (1981), *Culture, language, and society*, Benjamin/Cummings Pub. Co., San Francisco.
- Grant R. M., 2006, *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, Il Mulino, Bologna.
- Guthrie E.R, (1935), *The psychology of learning*, Harper & Row, New York.
- Guthrie E.R., (1930), Conditioning as a principle of learning, *Psychol. Rev.*, 37.
- Hedberg B., (1981), "How organizations learn ad unlearn", in P. Nystrom and W. Starbuck (eds), *Handbook of Organizational Design*, Oxford University Press, New York.
- Hellriegel Don, Slocum John W. Slocum Jr., (2010), *Comportamento Organizzativo*, Hoepli, Milano.
- Hilgard E., Bower G., (1970), *Le teorie dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano.

- Innesti A., Moriconi A., Menegotto M., Rizzi P., (2014) *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt – University Press.
- ISFOL - FSE (1999), *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi — Guida alla progettazione*, Roma, dicembre 1999.
- ISFOL (1977), “Apprendistato e Alternanza scuola/lavoro”, *Quaderni di formazione*, N. 40.
- ISFOL (1980), “Alternanza scuola/lavoro”, *Quaderni di formazione*, N. 66.
- ISFOL (1981), “Alternanza scuola/lavoro”, *Quaderni di formazione*, N. 75.
- Jallade J.P. (1982), *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), Berlino.
- Knowles M.S., (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.
- Koffka K., (1935), *Principles of Gestalt psychology*, Harcourt Brace & World, New York.
- Lave J., Wenger E., (2006), *L'apprendimento situato – Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento.
- Lay S., (2004), *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*, Bononia University Press, Bologna.
- Lee T. W., (1998), *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Levitt B., March J. G., (1988), Organizational learning, in “*Annual Review of Sociology*, 14”.
- Lewin K., (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano.
- Loconsole M., Zanotto M., (2014) *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt – University Press.
- Lofland J., Lofland L. H., (1995), *Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Wadsworth Publishing Company, Belmont.
- Macrì D. M., Tagliaventi M. R., (2000), *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni, Teorie, tecniche, casi*, Carocci Editore, Roma.
- Mager R. F. (1961), *Preparing instructional objectives*, Fearon Publishers, Palo Alto, in Hilgard E.R. – Bower G.H., (1970).
- Maggi B., (2010), “*Si possono trasmettere saperi e conoscenze?*”, TAO Digital Library, Bologna.
- Marino G., (2013), *Il contratto di apprendistato dopo la “riforma Fornero”*, Maggioli Editore, Rimini.

- Masino G., (2013), *Il lavoro come processo di sviluppo personale*, TAO Digital Library, Bologna.
- Mecacci L., (2001), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze.
- Meghnagi G., (1994), *Conoscenza e Competenza*, Loescher, Torino, in Gandini A., Foschi P., Flammini R., (1999).
- Mezirow J., (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Morgan D.L., (1997), *Focus Groups as Qualitative Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Morrison E. W., (1993), Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization, in <<*Journal for Applied Psychology*>>, n. 78.
- Murray J., (1985), “*Formazione in alternanza: contratti di formazione per i giovani nella Comunità Europea*”, CEDEFOP, Berlino.
- Nardiello M.G., *Alternanza formativa e alternanza lavorativa*, in *Annali dell’Istruzione* 2003-2004 n. 5/6 – 1, Le Monnier.
- Newell S., (2009), Recruitment and selection, in Bach S. (Ed.), *Managing Human Resources: Personnel Management in Transition*”, John Wiley & Sons, New York.
- Nicholson N., (1987), *Work-role transitions*, in P. Warr (a cura di), *Psychology at Work*, Penguin, Harmondsworth.
- Noe R. A., Hollenbeck J. R., Gerhart B., Wright P.M., ed. it. a cura di Boldizzoni D., Paoletti F., (2006) *Gestione delle risorse umane*, Apogeo srl, Milano.
- Nonaka I., Takeuchi H., (2001), *The knowledge creating company, Creare le dinamiche dell’innovazione*, Guerrini e associati, Milano.
- Oggero L., (1998), *Alla ricerca di nuove rotte manageriali – L’azienda tra apprendimento e desiderio*, Franco Angeli, Milano.
- Pagliardini V., (2004), *Gli indirizzi Europei sull’alternanza*, in *Annali dell’istruzione*, Le Monnier, Roma.
- Pavlov I.P., (1927), *Conditioned Reflexes*, Oxford Univ. Press, London.
- Perulli E. (2006), *Esperienze di validazione dell’apprendimento non formale ed informale in Italia e in Europa*, ISFOL Editore, Roma.
- Petrucelli F., Messuri I., Santilli M., (2012), *Bilancio di competenze e orientamento professionale e scolastico*, Franco Angeli, Milano.
- Poddi L., Capatti S., Gandini A., (2007), “*Alternanza e Innovazione Didattica*” in *Professionalità – Apprendere e formarsi nell’arco della vita*, n. 97, Editrice La Scuola.

- Polany M., (1966), *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London (tr. It. La conoscenza inespresa, Armando Editore, Roma, 1976).
- Profili S., (2004), *Il knowledge management, Approcci teorici e strumenti gestionali*, Franco Angeli, Milano.
- Rausei P., (2011), *La riforma dei tirocini fra vincoli e tutele*, in “Il testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini”, Giuffrè Editore, Milano.
- Ribolzi L., Papa M., Restelli S., Scarnera A., (1990), *La formazioni professionale continua in Italia*, CEDEFOP, Berlino.
- Romito A., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.
- Rostan M., (2006), *Laureati italiani ed europei a confronto – Istruzione superiore e lavoro alle soglie di un periodo di riforme*, LED Edizioni, Milano.
- Salmaso S., (2006), *Strumenti della Formazione - L’apprendimento*, CLEUP sc., Padova.
- Sarchielli G., (2003), *Psicologia del Lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Scatigno A., ISFOL, (2011), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*. La Collana FSE, Roma.
- Schuster L., 1985, *Organizzazione ed Efficienza nelle Aziende di Credito*, Franco Angeli, Milano.
- Simon H. A., (1991), Bounded rationality and organizational learning, in “*Organization Science*”, I.
- Skinner, B. F., *The behavior of organisms: an experimental analysis*, Appleton Century Crofts, New York.
- Spradley J. P., (1979), *op. cit.*, Lee T. W., (1998), *Using Qualitative Methods in Organizational Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Staiano R., (2014), Jobs act (d.l. 20 marzo 2014, n. 34), *Fisco e Tasse*, Bologna.
- Thorndike E. L. “Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals” (1898), *Psychol. Rv., Monogr. Suppl.*, 2 N.8.
- Tiraboschi M., (2011), “*Il testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini, Commentario al D.LGS 167/2011*”, Giuffrè Editore, Milano.
- Tiraboschi M., Gelmini P.R., “*Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi*”, Collana ADAPT – FONDAZIONE “Marco Biagi”, n. 13, Giuffrè Editore.
- Tiraboschi M., *Problemi e prospettive nella disciplina giuridica dei tirocini formativi e di orientamento*, in *Diritto Relazioni Industriali*, 2001, n. 1.
- Tiraboschi M., Working Paper Adapt, 7 maggio 2014, n. 156.

- Tolman E. C., (1938), The determiners of behavior at a choice point. *Psychol. Rev.*, 45.
- Tolve G., (2012), L'apprendistato come leva di placement, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, Luglio 2012 n. V.
- Van Maanen J., (1988), *Tales of the Field. On Writing Ethnography*, University of Chicago Press, Chicago.
- Vygotskij L. S., (1978), *Mind in society*, Harvard University Press-Cambridge, London, tr. it. (1987) *Il processo cognitivo*, Editori Boringhieri S.p.a., Torino.
- Waddington D., (1994), Participant Observation in G. Symon, C. Cassel (eds), *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical Guide*, SAGE Publications, London.
- Watson J.B., (1914) *Behavior, An Introduction to comparative psychology*, Holt Rinehart and Winston, New York.
- Weick K. E., 1995, *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications; trad. it. Senso e significato nell'organizzazione, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.
- Weick K. E., Ashford S. J., (2001), *Learning in organization*, in F. M. Jablin, L. L. Putnam (eds.), *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research and methods*.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2).
- Zerbetto R., (1998), *La Gestalt terapia della consapevolezza*, Xenia edizioni, Milano.
- Zucchermaglio C., (1998), *Vygotskij in Azienda – Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci Editore, Roma.

Altre fonti

- Agenzia del Lavoro di Trento, “1983-2003 La politica locale del lavoro in Provincia di Trento compie vent'anni – Atti del Convegno, Trento 9 giugno 2003”.
- Allegato A, D.M. 7 febbraio 2013.
- Articolo 1 comma 1 D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77.
- Articolo 5 del decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167.
- Articolo 1 D.M. 142/98.
- Articolo 1 Legge n. 572/87, ordinamento francese.

Articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.

Articolo 10 Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi, comma 1f, DM 509/99.

Articolo 10 Obiettivi e attività formative qualificanti delle classi, comma 5d, DM 270/04.

Articolo 2082 Codice Civile, Imprenditore.

Articolo 2094 Codice Civile, Prestatore di lavoro subordinato.

Barbieri C., “Progetto Studenti in Attività”, collana <<Xformances – Banca Dati Buone Prassi>>, con il Patrocinio di ISFOL, Unione Europea, Ministero del Lavoro e della Prevenzione Sociale, Fondo Sociale Europeo, Ministero dello Sviluppo Economico.

Brochure “Istruzione Formazione Lavoro”, ITS, Ministero Istruzione Università Ricerca, Direzione Generale per l’Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni.

Circolare n. 24 del 12 settembre 2011 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ed i precedenti riferimenti bibliografici.

C.M. 30 luglio 1991, n. 231, prot. n. 5464, D.M. Pubblica Istruzione 15 aprile 1994.

Commissione Europea, (2013) Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU 27: Key Success Factors.

Comunicazione (93) 700, dicembre 1993 (Unione Europea).

Comunicazione 2014 / 413 del 2 giugno 2014 (Unione Europea).

Comunicato stampa della Commissione Europea, Bruxelles/Lipsia, 2 luglio 2013.

Comunicazione della Commissione Europea n. 152 del 20 Aprile 2005 “Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona”.

Comunicazione della Commissione Europea n. 158 del 04 Aprile 2009 “Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell’UE sul dialogo università-impreses”.

Comunicazione della Commissione Europea n. 58 del 5 Febbraio 2003 “Il ruolo delle università nell’Europa della conoscenza”.

Comunicazione della Commissione UE del 2001 “Spazio europeo dell’apprendimento permanente e dalla successiva risoluzione del Consiglio UE del 2002.

Delors J., (1996), *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, Paris, p. 17 highlights.

Delors J., (1993), *Crescita, competitività, occupazione*, “Libro Bianco”, Commissione Europea.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008.

Decreto Interministeriale 31 ottobre 2000, n. 436 (in GU 5 febbraio 2001, n. 29).

Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104, art. 8 bis, convertito con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128.

Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112.

Decreto Legislativo 17 Ottobre 2005 n. 226, Art. 1.

Decreto Legislativo n. 167/2011.

Decreto Legislativo n. 77 del 2005.

Decreto Legislativo n. 167/2011.

Decreto Legislativo n. 276/2003 art. 50.

Decreto Legislativo 10 settembre 2003 n. 276.

D.M. 08/04/1998.

D.M. 27 maggio 2015.

D.M. 28 febbraio 2000.

D.M. 7 febbraio 2013.

D.M. 22 ottobre 2004, n. 270, “Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509”.

D.M. 3 novembre 1999, n. 509, “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei”.

Dichiarazione di Bologna (1999), 18 – 19 giugno, Bologna.

Dichiarazione di Copenaghen del 2002, pag. 2.

Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione SEC (2000) 1832 del 30.10.2000, “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente”.

ec.europa.eu/europe2020.

ECOTEC, European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission, Brussels, September 2005.

Eurydice Italia, *Il sistema scuola – lavoro in Austria*, - banca dati Eurydice sui sistemi educativi europei, consultabile alla pagina www.eurydice.org.

Faure E., (1972), *Learning to Be*, Parigi, UNESCO.

Franzellin V., Manager coordinatore del progetto “Studenti in Attività”, nel *paper* “Apprendisti Ingegneri a Bolzano”, L.U.B. (2014).

Guide des stages des étudiants en entreprise (Mai 2015), Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, France, www.enseignementsup-recherche.gouv.fr.

<http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-apprendistato>, “L’apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione”, XV Rapporto di monitoraggio sull’apprendistato.

<http://www.cgiamestre.com/2014/09/lavoratori-introvabili>.

<http://www.edscuola.it/archivio/ped/bloom.html>.

<http://www.isfol.it/primo-piano/xv-rapporto-apprendistato>, “L’apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione”.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training-youth.

<https://www.mckinsey.it/idee/la-ricerca-mckinsey-studio-ergo-lavoro>.

Intesa del 17 Febbraio 2010 tra Governo, Regioni e parti sociali, Italia.

Legge 196 del 24 Giugno 1997, art. 18 e regolamento attuativo emanato con il D.M. n. 142 del 25 Marzo 1998.

Legge 24 Dicembre 2007, n. 247.

Legge 07/08/1990, n. 245, articolo 6, comma 1.

Legge 14 febbraio 2003, n. 30 “Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro”.

Legge 17 maggio 1999, n. 144.

Legge 19 gennaio 1955, n. 25.

Legge 28 giugno 2012, n. 92 “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”.

Legge 28 marzo 2003, n. 53.

Legge 8 novembre 2013, n. 128.

Legge di riforma universitaria 240/2010.

Legge n. 107 del 13 Luglio 2015 “la Buona Scuola”.

Legge n. 92/2012, la quale ha demandato alle Regioni ed alle Province Autonome la definizione delle linee guida in merito a standard minimi in materia di stage e tirocini e successiva Legge n. 99/2013.

Magna Charta Universitatum (1988), 18 settembre, Bologna.

Megli E. (2004), *Progetto M.E.T.A. (Methodologies of Evaluation of Training in Apprenticeship)*, programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale 2000 – 2006.

Raccomandazione n. 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Consiglio Unione Europea del 20 Dicembre 2012.

Rapporto di Ricerca C.D.S. "I Percorsi di Inserimento Lavorativo PIL dell'Università di Ferrara", (2005).

Rapporto finale "Percorsi di Inserimento Lavorativo PIL 2008", (2009), Università di Ferrara.

Redazione Consulenza Linguistica, Accademia della Crusca, a cura di S. Cresti (2012), www.accademiadellacrusca.it.

Regolamento CEE n. 2081/93.

Sentenza della Cassazione civile, sez. Lavoro del 1994 numero 5766 (14/06/1994).

www.apprenticeship.org.uk.

www.gov.uk – Department for Education.

www.indire.it/scuolavoro.