

**Piano Nazionale di Valorizzazione
Programma Leonardo da Vinci 1995-1999**

**Il Programma Leonardo da Vinci
e l'Alternanza**

Rapporto Finale

SVILUPPUMBRIA S.p.A. - ISFOL

Roma, 31 ottobre 2000

Lo *studio* fa parte del Piano Nazionale di Valorizzazione del Programma Leonardo da Vinci (1995-1999), attuato con il coordinamento di Claudio Maria Vitali e la supervisione di Marina Rozera.

Lo *studio* è stato realizzato da Vinicio Bottacchiari, Barbara Gullà, Emanuela Malizia, Mauro Marini, Sandra Placidi (Sviluppumbria S.p.A.) e Claudio Maria Vitali (ISFOL)

INDICE

| | |
|--|----|
| Introduzione: valorizzazione, contesti normativi ed assetti socio-culturali | 4 |
| CAPITOLO I - Il quadro di riferimento dell'alternanza | 6 |
| I.1 Il quadro dei dispositivi dell'alternanza in Italia | 6 |
| I.1.1 1996: la formazione diventa un tema prioritario delle politiche di sviluppo | 6 |
| I.1.2 I contratti a causa mista : evoluzione e stato dell'arte | 8 |
| I.1.3 Lo stage nella formazione professionale | 13 |
| I.1.4 I tirocini formativi e di orientamento | 16 |
| I.1.5 I piani di inserimento professionale | 18 |
| I.1.6 La mobilità europea | 19 |
| I.1.7 Le prospettive evolutive all'interno dei Quadri Comunitari di Sostegno 2000-2006 | 20 |
| I.1.8 Conclusioni: alcuni nodi problematici | 21 |
| I.2 Il quadro di riferimento culturale | 24 |
| I.2.1 Teoria e prassi nell'apprendimento: il retaggio idealistico | 24 |
| I.2.2 Evoluzione dei sistemi produttivi e tecnologici ed innovazione del paradigma teoria - prassi | 26 |
| I.2.3 Dal modello delle conoscenze a quello delle competenze | 28 |
| I.2.4 La costruzione policentrica delle competenze e le teorie dell'apprendimento | 30 |
| CAPITOLO II - I casi analizzati | 32 |
| II.1 Il tema dell'alternanza in Leonardo da Vinci: definizioni, finalità, strumenti attuativi | 32 |
| II.2 I Progetti Leonardo da Vinci e l'alternanza | 35 |
| II.2.1 I temi di approfondimento dei progetti | 35 |
| II.3 Metodologia e strumenti | 39 |
| II.3.1 Note metodologiche | 39 |
| II.3.2 Gli strumenti di approfondimento | 43 |
| II.3.3. La ricerca sul campo: il <i>focus group</i> | 60 |
| CAPITOLO III - Raccomandazioni | 70 |
| III.1 Raccomandazioni finali agli operatori, ai pubblici decisori, al Programma Leonardo da Vinci | 70 |
| III.2 Conclusioni | 71 |
| Appendice 1 – testo intervista a SCIENTER | 76 |
| Appendice 2 – testo intervista I.T.S.O.S. Marie Curie | 84 |

Introduzione: valorizzazione, contesti normativi ed assetti socio-culturali

Sul processo di valorizzazione delle prassi esemplari realizzate nel contesto della formazione professionale si dibatte in Italia da non molti anni, ma sempre più frequentemente ed urgentemente in conseguenza dei mutamenti istituzionali che stanno spostando dallo Stato alle Regioni, agli Enti ed alle Autonomie Locali competenze significative in materia di politica dell'istruzione, della formazione e del lavoro. L'evidenziazione, la modellizzazione ed il trasferimento a regime delle *best practices* costituiscono - tra le altre cose - potenziali prassi di contrappeso ai rischi che l'accelerazione del decentramento presenta in termini di frantumazione del quadro istituzionale, accentuazione del divario tra situazioni più e meno evolute, disomogeneità crescente dell'agire amministrativo. Anche in ragione di tali rischi, è venuta crescendo in Italia la consapevolezza comune della opportunità di governare - in qualche modo e misura - le sperimentazioni e l'innovazione in generale, senza nulla togliere alle prerogative delle entità di programmazione e governo locali, ma garantendo piuttosto un utilizzo ed una ricaduta efficaci delle sperimentazioni stesse.

E' all'interno di tale contesto che l'osservazione, la comparazione e la modellizzazione delle esperienze da valorizzare stanno lentamente acquisendo dignità di percorsi strutturati e programmati, facenti capo a ruoli e responsabilità definiti. Tale indubbio passo in avanti rispetto alla situazione di qualche anno fa, non consente tuttavia di trascurare la difficoltà dell'operazione intesa nel suo senso più ampio e generale: ogni singola iniziativa di valorizzazione e trasferimento deve infatti fare i conti con un complesso di vincoli e di fattori che, nel corso del tempo, hanno prodotto la storia dei singoli istituti, dispositivi o modelli da valorizzare e, insieme alla storia, le loro criticità, le resistenze al mutamento, i conflitti che ne accompagnano l'esistenza. E' alla luce di tale quadro che un progetto specifico di valorizzazione va verificato nelle sue possibilità o meno di riuscita, parziale o totale.

Di qui, l'utilità di far precedere l'esame dei progetti dedicati nel quadro di LEONARDO DA VINCI I al problema dell'alternanza da un quadro di riferimento che - al tempo stesso - contestualizzi e storicizzi le attività realizzate, conferendo loro anche le inevitabili proprietà di relatività, di forte nesso con lo scenario originario di origine, che sono da valutare alla luce della turbolenza e velocità dei cambiamenti.

Le pagine che seguono hanno lo scopo di fornire tali elementi di sfondo e di relazione con le proprie nicchie culturali dei casi che, nei capitoli seguenti, costituiscono l'oggetto ed il *focus* principale dello studio. Più in particolare:

Il primo capitolo, che fornisce un quadro di riferimento della tematica dell'alternanza è diviso in due sezioni. La prima intende fornire uno sguardo di insieme d'insieme degli istituti e dei dispositivi che, in Italia, si riconducono in senso generale alla prassi dell'alternanza, e delle proprietà che li caratterizzano e distinguono l'uno dall'altro, non perché a ciascuno di essi corrisponda uno dei casi di eccellenza analizzati, ma perché anche in rapporto a ciascuno di essi i casi possano essere meglio compresi e posizionati. La seconda sezione sintetizza invece l'evoluzione del dibattito scientifico che, in Italia, ha accompagnato la riflessione sull'alternanza come risorsa dell'apprendimento ed il suo raccordo forte con le riflessioni su temi adiacenti - come quello delle competenze - che hanno contribuito a modificare profondamente il lessico ed i riferimenti cognitivi dei principali attori del sistema.

Nel secondo capitolo vengono prese in esame le accezioni del termine (e dei concetti da esso espressi) "alternanza" e alcuni esempi di progetti che si sono confrontati con la tematica. Sempre nell'ambito del capitolo sono presentati gli strumenti che hanno supportato la verifica sul campo della tenuta delle ipotesi formulate nella prima parte e viene dato conto delle risultanze emerse durante le relazioni con i promotori delle iniziative.

Il terzo capitolo contiene, infine, le raccomandazioni che rappresentano, in estrema sintesi, il tentativo di agevolare il passaggio più rapido a regime di quanto è apparso maggiormente trasferibile.

Nessuno degli scenari proposti, naturalmente, ha pretese di esaustività, né possiede caratteristiche di approfondimento: al contrario, nella loro sinteticità, essi hanno l'obiettivo prioritario di favorire il posizionamento dei casi italiani nello scenario europeo e di facilitarne la comprensione anche da parte di studiosi ed interlocutori di altri Stati Membri.

CAPITOLO I – Il quadro di riferimento dell’alternanza

I.1 Il quadro dei dispositivi dell’alternanza in Italia

I.1.1 1996: la formazione diventa un tema prioritario delle politiche di sviluppo.

Negli anni ‘90 è cresciuta la consapevolezza del ruolo che la formazione può giocare non solo nelle politiche attive del lavoro, ma anche nelle politiche economiche e dell’occupazione rispetto alle sfide competitive dei mercati. L’aggravarsi dei problemi della disoccupazione degli adulti, e della inoccupazione giovanile, ha sicuramente esercitato un peso sulle parti sociali nella determinazione degli indirizzi politici sulla formazione. L’assunzione di tale nuovo è cresciuta rapidamente, sino a diventare una costante dell’agire istituzionale ed ha prodotto un effetto straordinariamente positivo nel portare a definitiva maturazione una serie di ipotesi e proposte già ampiamente presenti nel dibattito degli anni ‘80 sulla formazione.

La parte presente nel Protocollo sulla politica dei redditi e l’occupazione tra Governo e Parti Sociali del Luglio ‘93 costituisce l’antefatto più importante delle intese in seguito raggiunte. Per quanto riguarda l’integrazione dei sistemi formativi si parla di “portare a termine la riforma della scuola secondaria superiore nell’ottica della costruzione di un sistema per il 2000, integrato e flessibile tra sistema scolastico nazionale e formazione professionale ed esperienze formative sul lavoro sino ai 18 anni di età”. Al fianco delle intese di programma nazionali, anche i singoli protocolli d’intesa hanno svolto una parte rilevante, come quello tra Ministero della P.I. e Confindustria dell’ottobre ‘94, nel quale si parla della natura e degli obiettivi dei tirocini di formazione ed orientamento e del loro ruolo nel quadro generale della riconversione dei modelli di alternanza formazione-lavoro.

Si può pertanto sostenere che l’Accordo per il lavoro del ‘96 non può essere considerato il prodotto di una accelerazione o repentina maturazione di problematiche prima assenti dal dialogo

sociale, ma al contrario il tentativo di portare a sintesi una serie di esperienze che necessitavano di un contesto che ancorasse la missione della formazione alle prospettive di rilancio dell' economia.

L'Accordo sul lavoro costituisce una sorta di "contenitore", straordinariamente ricco ed impegnativo, all'interno del quale sono presenti molteplici percorsi di lavoro, legislativi ed amministrativi, che chiamano in causa in via prioritaria i Ministeri del Lavoro, della P.I., dell'Università e Ricerca Scientifica e i governi regionali. La formazione costituisce il primo punto dell'Accordo, e viene articolata in temi prioritari quali: l'integrazione dell'offerta formativa, la riforma dei contratti a causa mista, la valorizzazione della loro componente formativa e più in generale lo sviluppo di un modello di apprendimento in alternanza, la formazione continua e permanente. Questo richiede, tra l'altro, la ridefinizione delle competenze tra Stato, Regioni ed Enti Locali e la promozione del ruolo delle parti sociali e della concertazione.

Per quanto concerne la *filiere* dei contratti a causa mista, si propone il rilancio della loro componente formativa, attraverso sia l'introduzione di regole che ne rendano le caratteristiche e l'attuazione trasparenti e valutabili, sia la previsione della certificazione ,ai fini dell'utilizzo dei crediti formativi all'interno dell'intero sistema. Viene inoltre fortemente sottolineato l'obbligo, per le imprese, di realizzare una parte della formazione all'esterno, valorizzando l'apporto della formazione professionale pubblica, in collegamento con la formazione sul lavoro, in modo da adottare un modello didattico di reale apprendimento in alternanza. Viene altresì rilanciato, con una sistematizzazione organica del tirocinio, il modello del primo contatto tra giovani ed imprese.

L'Accordo pone in campo una serie di obiettivi strategici, per la concreta attuazione dei quali è stato necessario focalizzare, da parte del legislatore, alcuni sotto-obiettivi consequenziali, riconducibili ad una serie di "tesi" quali:

- la strategia della integrazione dell'offerta formativa può essere progressivamente attuata solo in un clima di flessibilità, a cui sono indispensabili la determinazione di un sistema nazionale di standard formativi, di unità formative capitalizzabili e di corrispettivi crediti formativi;
- la condizione perché ciò si realizzi è quella, pur nel rispetto del principio del decentramento, di riservare al "centro" la funzione di rendere omogenee le prassi certificative e concretamente possibili sia mutuo riconoscimento dei sistemi formativi e delle competenze, sia la creazione delle passerelle e dei rientri tra sistemi;
- il modello dell'apprendimento in alternanza può essere sviluppato: da un lato rinnovando la parte formativa dei contratti a causa mista, dall'altro regolamentando e

promuovendo ogni altra possibile forma di conoscenza del mondo del lavoro, come i tirocini formativi e di orientamento, in tutte le sedi a tutti i livelli della formazione e dell'istruzione;

- le pre-condizioni per avviare, con le necessarie garanzie di qualità, le convenzioni tra Istituzioni scolastiche, Regioni, Provincie ed Enti formativi privati, sono la riconversione e riqualificazione del personale della formazione professionale, nonché la trasformazione degli Enti formativi in Agenzie;
- lo sviluppo di sistemi nazionali di formazione permanente e continua dipende dalla possibilità di reperire risorse ed individuare forme di finanziamento ad hoc, sia complementari ai Fondi Comunitari sia esclusivamente nazionali, con disposizioni cogenti di carattere legislativo (sull'esempio del modello francese);
- occorre affrancare l'insieme degli attori coinvolti, istituzionali e non, dalla zavorra di procedure amministrative e burocratiche che ha rallentato lo sviluppo del sistema e prodotto le "due velocità", impedendo in particolare l'utilizzo in tempi accettabili delle risorse e della valutazione dei risultati in termini di efficacia degli interventi.

Queste "tesi" hanno dunque rappresentato la base di riferimento per il cosiddetto riordino della formazione professionale proposto dalla Legge 196/97.

I paragrafi che seguono intendono fornire una sintetica rassegna degli istituti e dei dispositivi nei quali la formazione in alternanza ha trovato concreta attuazione: la maggior parte di tali istituti - con la significativa eccezione dell'apprendistato, profondamente riformato e rilanciato a partire dal 1997, sono peraltro preesistenti all'Accordo sul Lavoro. Nondimeno, l'Accordo sul Lavoro e le riflessioni che lo hanno preceduto e seguito hanno in qualche modo contrassegnato anche l'esistenza e la prosecuzione degli istituti consolidati, e possono essere definiti gli elementi caratterizzanti del contesto complessivo all'interno del quale sia essi che le sperimentazioni del Programma Leonardo hanno esercitato il proprio significato.

1.1.2 I contratti a causa mista : evoluzione e stato dell'arte

Le forme di impiego che comprendono al proprio interno, in forma intrinseca, l'alternanza tra lavoro e formazione sono i cosiddetti contratti a causa mista: di formazione-lavoro e di apprendistato. In Italia il termine "apprendistato" in senso stretto connota un istituto contrattuale,

che possiede una storia ed una tradizione più che quarantennali (la legge istitutiva è la 25 del 1955), all'interno del quale l'imprenditore, in cambio di sgravi contributivi (previdenziali ed assistenziali) totali e della possibilità di utilizzare la chiamata al lavoro nominativa, deve impegnarsi a formare il giovane apprendista (15-20 anni, o 29 anni solo per particolari profili dell'artigianato), in modo da consentirgli l'acquisizione delle abilità tecniche utili a divenire un lavoratore qualificato. Il contratto di apprendistato è a termine (massimo 5 anni): la sua durata è regolata dai CNCL delle differenti categorie. La legge istitutiva del 1955 prevedeva la formazione complementare al lavoro, ma storicamente questo adempimento è stato raramente rispettato. Più recentemente la sopracitata Legge 196/97 ha profondamente riformato l'apprendistato, introducendo - tra le altre innovazioni - un obbligo di formazione a carico delle imprese off the job pari ad almeno 120 ore annue. Alcune leggi regionali prevedono premi alle imprese che trasformano il rapporto di apprendistato in rapporto di lavoro a tempo determinato. Storicamente, i contratti di apprendistato sono stati utilizzati soprattutto nelle imprese artigiane e molto più spesso per mansioni e ruoli di tipo esecutivo e manuale che non tecnici o di management.

In relazione con lo sviluppo del principio generale di flessibilizzazione del mercato del lavoro e di superamento delle logiche del collocamento (specie la chiamata numerica al lavoro), dal 1984 all'apprendistato si è affiancato l'istituto dei Contratti di Formazione Lavoro, anch'essi destinati ai giovani da avviare al lavoro, con contratto a termine di massimo 2 anni e con chiamata nominativa. La fascia di età coinvolta era originariamente estesa fino ai 29 anni, successivamente ampliata a 32. Nelle aree del Mezzogiorno del Paese è facoltà delle diverse Commissioni Regionali per l'Impiego l'estensione del limite massimo di età fino a 45 anni, condizione che di fatto configura i CFL non più come strumenti in favore della sola occupazione giovanile. Anche il CFL prevede sgravi contributivi per il datore di lavoro, ma in misura inferiore al contratto di apprendistato e soprattutto, dal '94, in misura differenziata rispetto alle aree geografiche del Paese: totali al Sud, dal 25% al 50% al Centro Nord. Percentuali di sgravio contributivo differenziate sono previste anche in riferimento ai differenti settori produttivi coinvolti. Come l'istituto dell'apprendistato anche quello dei CFL prevede, in aggiunta ai riferimenti legislativi (Leggi 863/84 e 451/94), anche importanti riferimenti ai Contratti Collettivi di Lavoro (durata e modalità dell'attività formativa). A differenza che nell'apprendistato, per quanto concerne i CFL è previsto anche il riferimento agli Accordi Nazionali tra le Parti Sociali ('88, '90, '93).

L'imprenditore che assume con CFL è obbligato a fornire al giovane un periodo di formazione. La legge prevede tetti orari minimi di formazione off the job: 130 per le professionalità elevate, 80 per quelle intermedie, 20 per i CFL di durata annuale. La regolazione di quest'ultimo

tipo di CFL prevede la corresponsione di sgravi contributivi ex post per i datori di lavoro che trasformano i CFL in contratti a tempo indeterminato. In questi casi, anche alcune Regioni prevedono premi in favore degli imprenditori.

I dati di stock relativi all'apprendistato ed ai CFL dicono che, nonostante l'evidente contrazione delle quote globali nel corso degli anni, la somma degli avviati al lavoro è superiore alla somma degli studenti in formazione presso gli Istituti Professionali di Stato e dei giovani in formazione professionale. Questo per significare che i cosiddetti "contratti a causa mista" (cioè di formazione e lavoro) rappresentano ancora in Italia di gran lunga l'istituto dell'apprendimento in alternanza per eccellenza.

In ragione di tale perdurante rilievo dei CFL e dell'apprendistato come strumenti di sviluppo dell'occupazione e modelli di apprendimento in alternanza, la riflessione attuale è indirizzata ad incrementarne la flessibilità, in modo da renderli idonei a fronteggiare situazioni di crisi (anche territoriali) ed utenze specifiche, previe intese tra le Parti Sociali. Il criterio guida è quello di modulare gli incentivi e prevedere deroghe in modo da premiare le imprese che realizzino buone performances in contesti difficili. Si riflette inoltre per migliorare, all'interno dei contratti a causa mista, l'investimento formativo, prevedendo l'incremento del monte ore off the job e garantendo almeno un volume analogo on the job. Si sta pertanto operando per strutturare e migliorare l'alternanza tra moduli formativi (iniziali e di refreshing) e lavoro e prevedere un libretto di competenze che elenchi le iniziative di formazione, le loro finalità e le esperienze maturate dai lavoratori. Specie per incrementare e migliorare la formazione nell'apprendistato, è stato anche proposto di condizionare il godimento degli sgravi all'adempimento degli obblighi formativi, con previsione di decrementare (a livello territoriale e settoriale) gli sgravi stessi per le imprese inadempienti.

La riflessione sull'alternanza come metodologia di apprendimento delle competenze professionali è stata spesso intrecciata con quella sullo stato e sull'evoluzione dei contratti a causa mista, essendo l'istituto del tirocinio aziendale - del quale diremo nel paragrafo seguente - troppo recente per aver sedimentato esperienze e modelli. Alcuni esperti e ricercatori ritengono anzi che non si possa di fatto parlare di alternanza al di fuori dei contratti di f.l. o di apprendistato, significando con questo:

- la necessità di avere a riferimento istituti contrattuali specifici, condivisi dalle Parti Sociali;
- la necessità di configurare al tempo stesso, giuridicamente, rapporti di lavoro a tutti gli effetti e situazioni di apprendimento;

- l'opportunità che il giovane coinvolto posseda uno status di lavoratore dipendente.

Altri esperti e ricercatori hanno invece di fatto aperto una riflessione ed una fase di ricerca molto più ampie, che hanno per oggetto un insieme di situazioni di apprendimento prevedenti periodi di formazione/lavoro in azienda, tirocini compresi. Le situazioni esaminate presuppongono di fatto nel discente la condizione di inoccupato in formazione, che attraversa periodi di alternanza allo scopo di professionalizzarsi e, al termine del percorso educativo, inserirsi nel lavoro. Queste situazioni si esplicano di fatto, come meglio vedremo in seguito:

- all'interno della Scuola di Stato, nel settore della secondaria superiore, prevalentemente negli indirizzi di studio professionali e tecnici, attraverso l'inserimento nei curricula di periodi di stage nelle imprese e/o nei centri di formazione professionale regionali;
- all'interno della formazione professionale regionale e delle iniziative multi-regionali del Ministero del Lavoro, tanto nei corsi per giovani in possesso della scolarità dell'obbligo (I° livello) che in quelli con formazione di base medio-elevata (II° e III° livello), attraverso l'inserimento nei percorsi didattici di periodi di permanenza (più o meno significativi) in impresa, in sintonia con progetti educativi coerenti ed integrati di alternanza tra esperienza ed apprendimento.

L'Accordo sul Lavoro, come abbiamo visto, dedica ampio spazio agli istituti dell'alternanza formazione-lavoro, inserendoli in una ampia strategia organica di rilancio e sostegno dell'occupazione. In tale ottica, l'Accordo prevede un utilizzo più diffuso dell'apprendistato e dei CFL, attraverso una riforma che garantisca il coordinamento tra i due istituti e la piena verificabilità dei contenuti formativi in essi previsti (dovranno tra l'altro essere definite le competenze pubbliche per la certificazione delle attività formative, ai fini dell'utilizzo dei crediti formativi all'interno dell'intero sistema). Ciò stabilito sul piano generale, alcuni importanti obiettivi di riforma sono stati individuati per quanto concerne l'apprendistato:

- qualificare i profili formativi sinora trascurati, prevedendo incentivi per le imprese;
- specializzare l'apprendistato come canale di qualificazione per giovani senza qualifica o con qualifiche non spendibili;
- allargare la possibilità di ricorso all'istituto (settori, titoli di studio, profili, fascia di età) e promuoverne la regolazione contrattuale;
- curare lo snodo tra formazione e lavoro e tra formazione esterna e interna alle imprese.

Nel nuovo modello, delineato nella Legge 196/97,:

- sono interessati tutti i settori, agricoltura compresa e Pubblica Amministrazione comprese (permangono condizioni di maggior favore per il settore artigiano);

- è fatto riferimento alla contrattazione nazionale per i profili professionali interessati;
- è interessata la fascia di età compresa tra i 16 ed i 24 anni (26 anni al Sud);
- il contratto ha durata variabile (a secondo delle determinazioni della contrattazione collettiva) da 18 mesi a 4 anni;
- l'articolazione dell'apprendistato è scandita in un periodo di formazione al lavoro, da svolgersi in una struttura formativa, in un periodo di lavoro, intervallato da momenti di formazione ed infine in una fase finale di bilancio e certificazione delle competenze acquisite;
- è inserito un regime di incentivazione per le imprese che realizzeranno buone *performances* formative, anche attraverso l'attivazione dei fondi U.E. per la parte di formazione e certificazione;
- è garantito il monitoraggio delle parti sociali sull'intero processo e sulla certificazione finale delle competenze.

Successivamente all'entrata in vigore della Legge 196/97, l'impegno del legislatore è stato rivolto in due direzioni di normazione secondaria:

- la prima, costituita dalla necessità di approfondire le caratteristiche della formazione on the job lavorando per la istituzione, la formazione e la operatività del tutor aziendale, incaricato di affiancare l'apprendista, trasferirgli le competenze e curare il raccordo tra formazione on ed off the job;
- la seconda, costituita dalla opportunità di individuare tipologie di contenuti delle attività formative, trasversali e professionalizzanti (D.M. del 20 maggio '99).

Per quanto riguarda le competenze professionalizzanti da conseguire nella formazione esterna all'azienda e sul luogo di lavoro, si individuano macro-obiettivi formativi, validi per qualunque settore economico e qualunque figura professionale. Infatti, a partire dalle proposte avanzate dalle parti sociali, sono stati definiti i seguenti obiettivi:

- conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale,
- conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professione,
- conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro, conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro),
- conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale, conoscere le innovazioni di prodotto, processo e contesto.”

Inoltre, nella definizione di contenuti didattici e competenze da conseguire, si dovrà tener conto dei processi cui fa riferimento la figura professionale” (Isfol, “*Formazione e Occupazione in Italia e in Europa*” - Rapporto 1999, pag. 357 e segg.). E’ stato inoltre avviato il processo destinato a dettagliare i macro-obiettivi individuati per le singole figure professionali o per i gruppi di figure professionali.

1.1.3 Lo stage nella formazione professionale

I cosiddetti *stage* all’interno della formazione professionale costituiscono uno dei più consolidati strumenti di contatto tra l’apprendimento in aula e l’apprendimento nelle situazioni lavorative: la loro storia, così come le loro forti disomogeneità, risalgono alla sistemazione della cosiddetta *Legge Quadro sulla formazione professionale* (845/78) e precedono di parecchi anni l’istituto dei tirocini e dei piani di inserimento.

Nello stage della formazione professionale è escluso, per definizione, il rapporto di lavoro dell’allievo: esso consiste in un periodo più o meno lungo nel quale gli utenti di un corso di formazione professionale, individualmente o suddivisi in gruppi, vengono inseriti in una o più imprese del settore pertinente alle competenze professionali apprese, per svolgerci compiti di norma sintonizzati su di esse. Nel senso comune diffuso, l’obiettivo dello stage sarebbe la messa in pratica, la verifica, la validazione e l’arricchimento delle competenze apprese precedentemente in aula a livello teorico. Nella riflessione scientifica, il lungo processo di attuazione e consolidamento di questo modello ha dato agli studiosi l’occasione per problematizzare molto la definizione di stage usata nell’ambito del senso comune, non solo nel senso di un approfondimento di quello che avviene nel corso degli stage, ma ancor più di quello che dovrebbe avvenire.

Nella realtà le prassi degli stage, ai diversi livelli regionali, sono state molteplici, e non hanno corrisposto ad un modello omogeneo che ne definisse le modalità attuative simile a quello che caratterizza oggi, ad esempio, il dispositivo dei tirocini di formazione ed orientamento (cfr. paragrafo seguente). In tale assenza di riferimenti e vincoli univoci, la funzione dello stage è stata, nel corso degli anni ed a seconda delle diverse situazioni regionali, interpretata e soprattutto declinata in una ricchissima fenomenologia di prassi.

Callini e Montaguti - ad esempio - (*Lo stage: Modelli e strumenti per la formazione* - IAL Emilia Romagna - Efeso, 1995, pagg. 19-20) propongono una sorta di riordino di tale fenomenologia, così sintetizzabile:

1. “stage conoscitivo, attraverso cui un individuo comprende, direttamente nella realtà lavorativa completa, il ruolo al quale viene formato, grazie a momenti di osservazione di processi organizzativi (...), che presuppongono l’accesso a fonti informative ed il sostegno di un tutor”
2. “stage applicativo, un evento formativo attraverso cui un individuo sperimenta ed agisce nella realtà lavorativa concreta il ruolo al quale viene formato, tramite l’applicazione, la verifica ed il consolidamento di conoscenze, abilità ed atteggiamenti precedentemente acquisiti all’interno della struttura formativa ...”
3. “stage orientativo, sottospecie dello stage conoscitivo, un evento formativo attraverso cui l’individuo ha modo di comprendere le caratteristiche fondamentali dell’attività facente capo ad uno o più ambiti professionali, con il fine di facilitare la scelta di percorsi di carriera...”
4. “stage di pre-inserimento, sottospecie dello stage applicativo, che ha una doppia valenza: da un lato formativa-applicativa, dall’altro di sostegno ad un vero e proprio inserimento lavorativo futuro in una data, precisa realtà organizzativa.”

La tipizzazione proposta, come gli stessi autori avvertono, è da utilizzarsi in maniera flessibile e non esclude - aggiungiamo noi - la presenza di altre forme in qualche modo “miste”, che si manifestano nel concreto operare degli enti e dei centri di formazione distribuiti sul territorio nazionale.

Occorre peraltro ricordare che, specie a partire dai primi anni ‘90, i riferimenti alla necessità di prevedere periodi di stage per gli allievi della formazione professionale sono comparsi con frequenza sempre maggiore nei documenti di programmazione e negli avvisi pubblici regionali per la presentazione delle proposte formative.

Tale tendenza, sempre più marcata e diffusa, si è per lo più oggettivata nell’obbligo di prevedere, sin dalla fase di presentazione della richiesta di finanziamento, uno o più moduli di stage aziendali. Tale obbligo, in mancanza o in presenza di una ancora incompleta “cultura dell’alternanza” e consapevolezza della sua utilità, ha avuto in alcuni casi l’effetto perverso di indurre una percezione rituale dello stage come mero adempimento burocratico prima (in fase di presentazione della proposta), e come appendice residuale del corso di formazione dopo (in fase attuativa del progetto).

Nonostante la presenza di tali effetti negativi, lo stage nella formazione professionale ha costituito in molti casi e modelli regionali un importante strumento di raccordo tra la formazione professionale e le imprese, ed uno strumento essenziale per la finalizzazione occupazionale delle attività formative. In alcune situazioni di eccellenza, lo stage ha consolidato il rapporto e l’interscambio tra il sistema delle imprese e quello degli enti di formazione, influenzando la

programmazione curriculare per renderla strettamente aderente ai fabbisogni reali dei processi produttivi.

La mancanza di un modello operativo omogeneo o di standard condivisi per programmare e realizzare gli stage ha prodotto, come anticipato, una differenziazione delle prassi accomunate genericamente sotto la nozione di stage. Quantunque la modalità più diffusa permanga quella dell'inserimento in impresa di corsisti per periodi definiti, sotto la supervisione di un tutor, tuttavia sono state considerate concorrenti all'assolvimento degli obblighi previsti anche attività di visita guidata, partecipazione a mostre e fiere campionarie, partecipazione a seminari e convegni, attività esterne all'aula di ricerca intervento, ecc.. In numerosi casi, comunque, lo stage viene posizionato a conclusione del percorso formativo, come verifica/validazione delle competenze apprese in aula e pertanto senza funzioni di retro-azione sulla didattica stessa in itinere. Come meglio vedremo nel più avanti, il modello pedagogico sotteso da questa abitudine è quello rigidamente sequenziale (prima la teoria, poi la prassi), che non prevede una riflessione sull'esperienza pratica come argomento di ri-definizione e ri-orientamento dell'esperienza teorica.

Attualmente, la risistemazione in atto nell'offerta di formazione professionale appare destinata ad esercitare un effetto positivo anche sulla omogeneizzazione e razionalizzazione delle diverse prassi in atto in materia di stage; più in particolare:

- nell'ambito della cosiddetta riforma della formazione professionale di base, la riflessione corrente si caratterizza per uno sforzo di ulteriore definizione degli scopi e della durata dello stage (cfr. - ad esempio - la proposta di riforma della formazione professionale di base del Lazio, che fissa in 200 ore annue la durata dello stage ed i suoi obiettivi in: “sviluppare competenze per l'inserimento attivo in un ambiente professionale reale, applicare/adattare/migliorare capacità e competenze precedentemente acquisite, acquisire ed incrementare nuove conoscenze, abilità e competenze, sperimentare eventuali discrepanze tra ciò che è stato acquisito e ciò che viene richiesto in un contesto lavorativo, anche ai fini di rivisitare il curriculum formativo proposto dall'istituzione, affrontare e gestire i contrasti e le incertezze che caratterizzano l'ambiente lavorativo complesso” (in *Formazione Orientamento Professionale*, n° 6, novembre-dicembre '99);
- nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Tecnico Superiore, il nuovo segmento formativo che comprende tutta l'offerta post-diploma compresa tra le 1200 e le 2400 ore, che prevede la complementarità strutturata dei percorsi di apprendimento nella scuola, nella formazione professionale, nell'università e nell'impresa e che, pertanto, disciplina quest'ultima nella

modalità di uno stage fortemente interagente con i contenuti della didattica e destinato ad agevolare la successiva collocazione occupazionale dei corsisti.

1.1.4 I tirocini formativi e di orientamento

Come già evidenziato, a partire dal 1993 (Accordo sul costo del lavoro) viene a maturazione un processo di condivisione comune (Stato, Regioni, Parti Sociali) dei principi prioritari della riforma del sistema formativo. La Legge 236/93 costituisce in un certo senso il precipitato, seppur ancora indefinito ed incerto nelle sue diverse caratteristiche, dell'intento innovativo che contrassegna il clima della riflessione e del dialogo sociale di quel periodo: l'analisi previsionale dei fabbisogni formativi, la costruzione di un sistema nazionale di formazione continua ed il tentativo di istituzionalizzare il modello dell'alternanza, tutti e tre presenti nella Legge, sono esempi della consapevolezza crescente dell'urgenza di modernizzare ed integrare i sistemi formativi.

Più in particolare, per quanto riguarda l'alternanza, allo scopo di dare una prima risposta all'esigenza riscontrata di avvicinare i giovani al mondo del lavoro, superando i vincoli e le rigidità delle normative vigenti, la Legge introduce lo strumento dei tirocini formativi e di orientamento. Tuttavia, al presente viene unanimemente riconosciuto come la Legge 236, al di là del merito di aver recepito e posto in evidenza il problema, sia stata negli anni successivi, fino al 1997, un riferimento confuso e solo parzialmente definito nelle sue modalità operative per gli operatori del sistema e per le imprese in particolare. Tre le criticità di quel primo tentativo di sistematizzare i tirocini, occorre ricordare la messa a carico delle imprese dei costi assicurativi dei tirocinanti e - più in generale - la mancanza di condizioni di crescita e consolidamento degli strumenti di monitoraggio dei processi di inserimento, in particolare della tutorship, atti a garantirne l'effettiva finalità orientativa e formativa.

Altri aspetti confusi erano costituiti dalla natura dei soggetti proponenti, dalla durata dei diversi tipi di tirocinio e dal rapporto tra di essi e le prassi già in essere da diversi anni tanto nel campo della formazione professionale che dell'istruzione universitaria. La mancanza di atti di indirizzo e di normazione secondaria rispetto alla Legge, hanno prodotto per quattro anni circa, una proliferazione disomogenea dei tirocini, testimoniando nondimeno e nonostante tutto dell'evidente interesse che in essi riponevano tanto le imprese che i giovani.

Nella necessità di ri-organizzare complessivamente la materia, ponendola oltretutto in un contesto di più ampio riordino complessivo delle materie della formazione professionale,

dell'apprendistato, del lavoro interinale e degli strumenti di facilitazione della reciproca conoscenza tra offerta e domanda di lavoro, sono successivamente state emanate la Legge 196/97 e soprattutto il Decreto Ministeriale 142/98.

Da un punto di vista sostanziale, il tirocinio si affianca all'istituto dello stage nella formazione professionale e, rispetto ad esso, ha la proprietà di poter essere allestito ed utilizzato anche al di fuori di un percorso strutturato di formazione del quale lo stage costituisca una parte o un modulo didattico. L'intento è:

- nel caso del tirocinio formativo, offrire ai giovani la possibilità di trascorrere periodi definiti di lavoro e formazione all'interno delle imprese, allo scopo di accrescere le loro competenze professionali ed innestare - sullo zoccolo dei saperi prevalentemente teorici posseduti - il valore aggiunto di saperi tecnico-professionali e trasversali, attraverso la collocazione in un preciso segmento produttivo e l'esercizio di attività pienamente partecipative della produzione stessa dell'impresa;
- nel caso del tirocinio di orientamento, offrire ai giovani - sempre attraverso una partecipazione quantunque più modesta e meno coinvolta nei processi di lavoro, una panoramica delle funzioni presenti in un'impresa ed una prima percezione del clima aziendale complessivo, allo scopo di favorirne scelte successive, di formazione o di lavoro, più consapevoli.

Nella pratica, come appare ragionevole e facile ipotizzare, questi due aspetti sono più spesso compenetrati tra di loro che non chiaramente distinti e in ogni caso ambedue funzionano come "motori" per attivare processi permanenti e particolarmente affidabili - data la dimensione del periodo di reciproca osservazione tra tirocinante ed impresa - per la preselezione del personale.

Più in particolare, il dispositivo dei tirocini formativi e di orientamento può essere così sintetizzato:

1. I percorsi di tirocinio sono promossi dalle Agenzie per l'Impiego (enti strumentali delle Regioni), dai centri per l'impiego, dalle scuole, università e provveditorati, dagli enti di formazione professionale e di orientamento, dalle comunità terapeutiche, cooperative sociali e dai servizi di inserimento per disabili, in favore di soggetti inoccupati e disoccupati - senza limiti di età - che abbiano assolto l'obbligo scolastico;

2. Preso atto dell'interesse dei potenziali utenti e della disponibilità delle imprese, i promotori realizzano una convenzione - contenente tra le altre cose indicazioni sul piano formativo proposto - con i datori di lavoro pubblici e privati, la trasmettono agli organi ispettivi competenti, nonché alle parti sociali, e nominano un tutor responsabile della didattica e dell'organizzazione delle attività;

3. Le imprese accolgono i tirocinanti, designano un responsabile aziendale con funzioni di tutoring, nel caso che il proponente sia un'agenzia del lavoro o un ufficio del lavoro, assumono gli oneri assicurativi (che nei casi restanti sono a carico dei soggetti proponenti), favoriscono l'esperienza del tirocinante e rilasciano un attestato che certifica le competenze acquisite.

4. Il tirocinio viene prestato a titolo gratuito; la sua durata massima varia:

- dai quattro mesi, per gli studenti della scuola secondaria superiore;
- ai sei mesi, per gli allievi degli istituti professionali e della formazione professionale, e gli studenti frequentanti corsi post-diploma o post-laurea (anche nei diciotto mesi successivi al completamento della formazione);
- ai dodici mesi, per studenti universitari (compresi i frequentanti dei D.U. ed i dottori di ricerca), specializzandi post secondari (anche nei diciotto mesi successivi al completamento della formazione); e soggetti svantaggiati (ad esempio: ex degenti psichiatrici, tossicodipendenti, alcolisti, minori a rischio, ex detenuti, ecc.);
- ai ventiquattro mesi, per i portatori di handicap.

5. Rimborsi pubblici statali per i costi dei tirocini sono previsti nei casi di progetti riguardanti giovani del sud Italia in mobilità verso le aree del centro-nord (copertura delle spese di vitto e alloggio), e nei casi di progetti promossi dagli uffici pubblici del lavoro (costi assicurativi dei tirocinanti). Il tirocinio per i soggetti disabili può infine - se finalizzato all'occupazione, essere computato ai sensi della Legge che prevede il collocamento obbligatorio dei disabili nelle imprese di medio grandi dimensioni.

1.1.5 I piani di inserimento professionale

I Piani di Inserimento Professionale (P.I.P., dal 1994) costituiscono, nelle aree geografiche degli Obiettivi 1 e 2, un ulteriore strumento per i datori di lavoro e per i disoccupati per sperimentare modalità di collaborazione e reciproca conoscenza, che non costituisce un rapporto di lavoro e non pregiudica pertanto l'iscrizione al collocamento da parte dei disoccupati, ma auspicabilmente può - alla fine dell'esperienza - essere convertita come tale, nella forma di un contratto a causa mista. Anche nel caso dei P.I.P. il principio è quello dello "scambio" tra Stato e mondo delle imprese: da un lato, il primo sostiene attraverso fondi pubblici l'inserimento nelle

aziende dei giovani, dall'altro le imprese si impegnano ad organizzare, a favore dei giovani inseriti, percorsi di formazione. Più in particolare:

- a seguito dell'attivazione di una procedura che individua i soggetti utilizzatori (le imprese), i beneficiari (i disoccupati) ed i soggetti pubblici preposti all'attuazione delle attività di progettazione, convenzionamento e monitoraggio, i giovani vengono inseriti nelle imprese per un periodo massimo di 12 mesi;
- nel corso dell'esperienza, le imprese impiegano i giovani per le attività lavorative previste nel progetto, ed assicurano la loro formazione teorica, da un minimo di 40 fino ad un massimo di 80 ore mensili (rimborsate dai pubblici poteri); il costo delle attività lavorative è sostenuto per metà dai pubblici poteri, per l'altra metà dalle imprese; il costo degli oneri assicurativi è a carico delle imprese.

Le imprese che lo desiderino possono - a proprie spese - incrementare la quota oraria per la formazione teorica dei giovani inseriti. Il monitoraggio dell'inserimento, sia per la sua parte lavorativa che formativa, è a carico dei pubblici poteri.

1.1.6 La mobilità europea

Soprattutto nel quadro di attuazione del Programma Leonardo da Vinci, a partire dal '95, anche la mobilità europea dei giovani, dei lavoratori, degli insegnanti e dei responsabili delle risorse umane ha svolto una parte rilevante nell'arricchimento della fenomenologia dell'alternanza. Senza soffermarci sulle note caratteristiche di questa Misura all'interno del Programma e sui vincoli posti a tutela del principio dell'alternanza tra percorsi di formazione e collocazione dei beneficiari nei luoghi di lavoro, vale la pena ricordare che:

- l'introduzione del modello di attestato da parte della I.N.C. Italia ha avuto importanti ripercussioni non solo sulle prassi certificative degli operatori, ma anche su quelle della programmazione didattica, inducendo uno sforzo di esplicitazione e sistematizzazione dei contenuti, dei metodi e delle modalità di gestione dell'esperienza di collocamento, compreso il raccordo tra formazione e lavoro;
- d'altro canto, al di fuori delle puntuali attività di monitoraggio e valorizzazione svolte dalla stessa I.N.C. Leonardo da Vinci, lo stato di recepimento delle indicazioni, delle innovazioni e delle buone prassi scaturite dal Programma da parte dei referenti istituzionali dei sistemi formativi (Ministeri del Lavoro, della Pubblica Istruzione, Regioni) deve essere giudicato

ancora insoddisfacente, dal momento che non si riscontra un impatto sostanziale di queste esperienze sulla riflessione e sul dibattito correnti, ma piuttosto una convivenza “a latere” del modello LEONARDO DA VINCI rispetto ai dispositivi nazionali in atto.

Tale assetto, come noto, dovrebbe essere sovvertito dalla messa in opera della Decisione Europercorsi, destinata a creare un raccordo stretto in particolare tra l'apprendistato e la mobilità europea. Al momento attuale, però, lo stato di tale messa in opera non consente ancora di misurare cambiamenti significativi.

1.1.7 Le prospettive evolutive all'interno dei Quadri Comunitari di Sostegno 2000-2006

Tutte le cosiddette work experiences nelle loro diverse modalità e declinazioni nel contesto italiano, vale a dire i Piani di Inserimento, i tirocini di orientamento e formazione, gli stage della formazione professionale, risultano diffusamente presenti tra gli esempi di azioni da realizzare nel prossimo settennio in Italia con il sostegno del FSE. L'esame dei Programmi Operativi Regionali degli Obiettivi 1 e 3 mostra ampiamente come, specie nelle aree in ritardo di sviluppo, le Regioni abbiano manifestato l'intenzione di utilizzare questi strumenti per incentivare l'occupabilità dei giovani e l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro. Nell'immediato futuro, pertanto, è possibile che più numerose e diffuse esperienze forniscano ai ricercatori nuova materia di studio dell'alternanza e dei suoi modelli. Per il momento, l'impressione è che le work experiences siano destinate a svolgere più una funzione nel quadro dell'incremento delle occasioni di occupabilità di inoccupati e disoccupati entro i sei o i dodici mesi dall'ingresso in tale condizione (Guidelines 1 e 2 della *Strategia Europea dell'Occupazione*), che non a fornire indicazioni significative per la pedagogia dell'alternanza. Se infatti si prendono in esame i più recenti disposti normativi per favorire l'incontro domanda-offerta (come in particolare il DL 181/2000), si può rilevare come l'attenzione sia posta soprattutto sull'urgenza con la quale occorre intercettare gli utenti prima che divengano disoccupati di lunga durata, fornendo loro una opportunità di orientamento, formazione o inserimento professionale. Appare conseguentemente lecito ipotizzare che le work experiences, che non costituiscono rapporto di lavoro, divengano tuttavia uno degli strumenti più utilizzati per fornire ai disoccupati in particolare l'occasione di arricchire la propria esperienza ed il proprio curriculum. Tra l'altro, la correlazione positiva tra tali esperienze e la successiva, fruttuosa ricerca di lavoro è stata più volte dimostrata da studi condotti sia in Italia che all'estero. In qual misura e

come tuttavia, tali modalità di messa in contatto tra giovani ed imprese si tradurranno in vere e proprie esperienze di alternanza formazione-lavoro, allo stato attuale delle cose non è ancora rilevabile.

1.1.8 Conclusioni: alcuni nodi problematici

Se si accetta una definizione in qualche modo ampia del modello dell'alternanza, possiamo sostenere che il sintetico quadro dei dispositivi attualmente in atto in Italia si presenta articolato e ricco di opzioni: non c'è dubbio sul fatto che esistono ormai molti modi ed una rilevante flessibilità per incrementare la conoscenza reciproca tra domanda ed offerta di lavoro, nonché creare una nuova complementarità tra didattica in aula e fuori dall'aula. D'altro canto, se si prendono in considerazione le ragioni "forti" dell'integrazione tra condizione di lavoro e condizione di apprendimento, non v'è dubbio che condizione di lavoro si dia solo in presenza di un effettivo rapporto di lavoro, contrattualmente normato e del quale siano parte integrante i doveri ed i diritti (specie quelli retributivi e previdenziali) del soggetto in alternanza: tale ottica visuale fa dell'apprendistato sicuramente il più importante, completo e pertinente tra gli istituti presentati. Anche considerando l'annunciata progressiva scomparsa dei contratti di formazione lavoro e la loro progressiva "assimilazione" nel nuovo apprendistato, nonché soprattutto la parte che l'apprendistato dovrà svolgere nel dispositivo del nuovo obbligo formativo, per l'apprendistato faremo qualche considerazione conclusiva a parte.

Per quanto riguarda i tirocini, gli stage ed i piani di inserimento, che non costituiscono rapporto di lavoro, appare indubbio il loro contributo e la loro utilità come occasioni di maggiore e più immediato contatto tra inoccupati ed imprese, in grado di garantire ai beneficiari, indipendentemente dall'evoluzione finale dell'esperienza in rapporto di lavoro o meno, una opportunità di arricchimento del curriculum, dell'orizzonte cognitivo e, per usare un termine della Strategia Europea dell'Occupazione, dell'occupabilità. Se ed in quale misura questi strumenti si configurino come modelli di alternanza reale appare tuttavia dubbio. L'impressione generale è che - in particolare - nei tirocini e nei piani di inserimento professionale il focus sia più sull'inserimento e sulla prestazione di lavoro che non sulla formazione, più sull'urgenza di "movimentare" in qualche misura l'offerta di lavoro, sottraendola all'impasse ed allo status mentale della inoccupazione e della disoccupazione, che non anche di formarla e specializzarla. Senza negare i meriti e l'utilità di tale approccio, non possono però - in questo contesto - essere pertanto sottaciuti i suoi limiti.

Se si prendono in considerazione i dati e le informazioni sui tirocini e sui piani di inserimento si acquisiscono conoscenze sul loro andamento quantitativo, ma ben poco su quello qualitativo, e la ragione della loro scarsa trasparenza da questo punto di vista risiede - in un certo senso - nel loro “codice genetico”, soprattutto nella parte ancillare che il piano formativo - vale a dire il vero progetto di alternanza - svolge nel totale complessivo del progetto di inserimento. Se del dato non si dà una lettura positivista, se ne deve dedurre che l’attenzione collettiva sulla parte formativa dei piani di inserimento e dei tirocini, ad eccezione di quella dei ricercatori, è ancora insufficiente. Di qui, una carenza grave nelle prassi della progettazione e programmazione didattica ed una strumentazione di monitoraggio delle esperienze povera e poco formalizzata. In più, i tirocini ed i piani di inserimento condividono con altri dispositivi - come quello della formazione professionale - le debolezze strutturali del sistema, come l’assenza di un assetto certificativo compiuto ed omogeneo sul piano nazionale.

Per quanto riguarda gli stage nella formazione professionale, come noto, anch’essi si caratterizzano per definizione come non rapporti di lavoro, ma il loro essere parte integrante di un percorso formativo strutturato gli garantisce - in generale - una migliore caratterizzazione didattica. Se il contesto di attuazione del progetto formativo garantisce trasparenza, esplicitazione ed articolazione del programma didattico, anche i moduli di stage risultano definiti negli obiettivi, nelle finalità e nei metodi. Viceversa, essi risultano in altri casi il prodotto opaco e quasi rituale di progetti formativi deboli ricorrenti ed auto-referenziali. L’impressione è che, comunque, il rischio della ritualità di questi strumenti sia presente anche nelle prassi e nelle esperienze più evolute, quando essi costituiscono il semplice adempimento di obblighi burocratici necessari per l’aggiudicazione - da parte dei proponenti - dei finanziamenti, o vengono posizionati alla fine dell’esperienza di aula, senza possibilità alcuna di feed-back in tempo utile sui suoi contenuti e sui suoi metodi. Nonostante tali rischi, gli stage costituiscono ancora uno dei motivi più importanti di raccordo tra formazione professionale ed imprese, funzionano spesso come canali di pre-selezione del personale e, proprio per questo, occorrerebbe rafforzarne l’identità e renderne più esplicito lo spessore pedagogico.

Ed arriviamo, infine, al tema dell’apprendistato. Come più volte affermato, le aspettative e gli investimenti cresciuti negli ultimi anni su questo istituto richiedono - al tempo stesso - qualche considerazione e preoccupazione ulteriore. Sull’apprendistato si è infatti lavorato a fondo, per proporlo come strumento forte di politica del lavoro, incentivazione alle assunzioni e costruzione della vera e propria “terza filiere formativa” in Italia, al fianco della formazione iniziale (scolastica e professionale) e della formazione on the job.

In primo luogo, prendendo atto del fatto che questo istituto era stato caratterizzato per un quarantennio circa da un'imponente evasione dell'obbligo formativo, si è lavorato - come abbiamo visto - per renderne effettivamente visibile e controllabile la componente teorica off the job. Poi, si è trovata una sistematizzazione di massima di aspetti molto rilevanti della strategia formativa, come i contenuti della didattica ed il ruolo del tutor. Infine, ultimo e decisivo passo, si è stabilito che - per i giovani - la formazione in apprendistato possa costituire uno dei canali (al fianco del canale scolastico e di quello della formazione professionale di base) utilizzabili per assolvere l'obbligo formativo fino a 18 anni. Questa ultima caratterizzazione, insieme ad altre, induce necessariamente l'esigenza di teorizzare ed esplicitare anche la componente *educational* dell'apprendistato ed impone, soprattutto, l'obbligo di considerare in una nuova ottica il nesso tra formazione off e on the job.

Se infatti l'apprendistato è destinato a funzionare come canale dell'obbligo formativo, balza immediatamente agli occhi come la quota oraria minima che la legge prevede per la formazione teorica (120 ore annue) sia assolutamente sottodimensionata rispetto alla necessità, e come conseguentemente occorra operare:

- innalzando con decisione tale soglia;
- formalizzando e rendendo in qualche modo esplicita la formazione on the job;
- infine - assai auspicabilmente - operando in entrambe le direzioni contemporaneamente.

L'assunzione della terza strada, in particolare, appare anche l'unica prospettiva in grado di operare per una integrazione reale dei momenti e delle prassi formative off e on the job, ricucendo una frattura che altrimenti negherebbe nei fatti la ragione stessa e lo statuto dell'alternanza.

Quali problemi si pongono all'assunzione di tali direzioni di lavoro? La prima ragione è legata alla effettiva condivisione della consapevolezza, da parte di tutti gli attori sociali ed istituzionali coinvolti, dei problemi sopra enunciati; la seconda è invece legata, presa coscienza delle priorità, all'allestimento dell'offerta formativa, attualmente insufficiente sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo.

Dal punto di vista quantitativo, occorrerà probabilmente coinvolgere un ampio fronte di soggetti formativi (centri regionali, istituti professionali, agenzie formative degli enti bilaterali, ecc.), per garantire una copertura capillare ed articolata sul territorio di sedi e risorse umane per la formazione teorica. Dal punto di vista qualitativo, occorrerà attuare le disposizioni generali già fissate sui contenuti didattici, formare i formatori di ogni sistema coinvolto, e soprattutto individuare la soluzione pedagogica per raccordare la formazione teorica con quella sul lavoro.

Si pone, pertanto, all'ordine del giorno una priorità immediata di crescita della qualità complessiva del dispositivo, non solo sul versante dell'adeguamento dell'offerta di formazione, ma anche su quello dei servizi da attivare a favore delle imprese. L'effetto di una maggiore consapevolezza - da parte delle imprese - della necessità ed utilità della formazione in apprendistato, sarà infatti verosimilmente l'innalzamento della domanda e delle aspettative nei confronti dell'offerta formativa stessa, e l'attivazione conseguente di un circolo virtuoso che si profila come l'unica pre-condizione reale per creare una vera concorrenza - sul piano dell'obbligo formativo - tra scuola, formazione professionale ed apprendistato.

Affinché tale consapevolezza da parte delle imprese e l'apprendistato crescano sono necessari - al fianco naturalmente delle condizioni complessive per lo sviluppo economico, la crescita degli investimenti e la domanda di nuova forza-lavoro, servizi alle imprese come l'informazione, l'assistenza tecnica, la consulenza alla progettazione formativa, l'aggiornamento dei tutor, la creazione di reti e banche-dati per il trasferimento e lo scambio delle esperienze, ecc. In tale scenario, che prospetta anche il massimo coinvolgimento e la valorizzazione del dialogo sociale, la formazione in apprendistato potrà candidarsi realmente a svolgere un ruolo primario nel modello dell'alternanza ed a fornire un riferimento utile anche per tutte le altre forme e modalità in cui essa potrà manifestarsi.

I.2 Il quadro di riferimento culturale

I.2.1 Teoria e prassi nell'apprendimento: il retaggio idealistico

Per comprendere e valutare come il modello dell'alternanza in Italia si cali all'interno di un contesto e di un sedimentato storico non propriamente favorevoli, occorre fare riferimento ad alcuni caratteri essenziali dell'istituzione scolastica ed al paradigma prevalente che li ha contrassegnati per decenni.

Tuttora, nonostante l'imponente azione di innovazione e re-indirizzo culturale svolta dal Ministero della Pubblica Istruzione - segnatamente in alcuni indirizzi secondari superiori - tuttavia retaggi della vecchia impostazione idealistica sopravvivono nei metodi e nelle prassi di parecchi educatori. L'idea di una scuola come manifestazione dello "spirito assoluto", sede di una conoscenza "in sé", incontaminata dalla fenomenologia di ordine inferiore dell'esperienza, deve essere fatta risalire all'impostazione gentiliana: in essa, non solo la separazione tra saperi teorici e

prassi è dichiarata, non solo viene tracciata una rigida consequenzialità dei primi rispetto alla seconda, ma i saperi pratico-manipolativi vengono manifestamente svalutati.

Man mano che si procede nella consecuzione dei cicli scolastici, dalla scuola materna via via sino alla secondaria superiore, i saperi pratici vengono sempre più espunti dalla didattica: fortemente presenti nei primi step, essi scompaiono sostanzialmente più tardi. Questo semplice principio di carattere generale viene accuratamente declinato nei programmi, nei metodi didattici e nella scansione temporale delle attività, anche se è manifestamente più evidente negli indirizzi liceali che non in quelli tecnico-professionali. Il risultato, come appare del tutto logico attendersi, è il primato di un cattivo modello teorico e la diffusione di saperi che, in quanto privi di nesso con la realtà e con la sua trasformazione, sono in realtà poco più che enunciati, proposizioni.

Occorre, tuttavia, riconoscere che la scansione e la consecuzione temporali dell'apprendimento e dell'esperienza pratica ("prima si studia, poi si lavora") hanno permeato fortemente anche il sistema della formazione professionale - nonostante la sua dichiarata vocazione addestrativa e finalizzata all'acquisizione della "professionalità", condizionando fortemente - come abbiamo visto - l'identità e le modalità operative degli stage di formazione-lavoro, che avrebbero potuto indurre piuttosto un rovesciamento del paradigma stesso. Il mondo e la cultura delle imprese d'altro canto, nel quale parte tanto rilevante dell'esperienza professionale si svolge, solo raramente è riuscito ad evitare la contrapposizione tra questo ed un altro pregiudizio, secondo il quale il sapere teorico scolastico sarebbe da subordinare al primato di un sapere prassico, operativamente spendibile, che avrebbe solo nel mondo del lavoro e nell'esperienza delle imprese stesse la sua sede naturale.

Abbiamo così assistito ad una annosa, non sempre illuminata, polemica contro una istituzione formativa troppo arroccata nella sua teoria e troppo distante dai cambiamenti di una società reale, frettolosamente identificata nelle regole e nelle dinamiche del mercato. Alla base di tale modello, caratterizzato da estremizzazioni contrapposte e speculari, è il fraintendimento radicale dei termini stessi della dialettica tra teoria e prassi, in una logica che danneggia e depriva entrambi. "Ogni pratica - sostiene B. Schwartz - è una intelligenza delle cose. Dal momento in cui essa si sistematizza, riflette su se stessa, si organizza e si gestisce, essa prende posto in una prospettiva teorica" (cfr. Di Nubila, Fabbri, Margiotta: *La formazione oltre l'aula: lo stage - CEDAM, 1999, pag. 53*).

Pertanto la comprensione dei modelli di alternanza, che hanno contribuito fortemente a rimettere in discussione la collocazione degli apprendimenti pratici e teorici l'uno rispetto all'altro, va fortemente relazionata alle resistenze culturali ed ai pregiudizi ancora un po' in tutti gli ambienti

fortemente presenti. L'apprendimento dall'esperienza, secondo una logica che spezza le consecuzioni studio-lavoro, teoria - prassi, astratto - concreto ed in parte talvolta le rovescia, implica infatti un ampio processo di revisione nell'organizzazione e nella gestione dei percorsi formativi, inducendo la ricerca dei migliori dispositivi di retro-azione dell'esperienza sulla teoria e la valorizzazione di meta-saperi, costituiti:

- dalla capacità di saper riflettere sulle esperienze e pertanto di teorizzare su di esse,
- dalla capacità di applicare ad una buona teoria le proprietà metonimiche di trasferimento nei molteplici contesti dell'esperienza.

1.2.2 Evoluzione dei sistemi produttivi e tecnologici ed innovazione del paradigma teoria-prassi

“(…) alcuni dei capisaldi dell'apprendimento in sede scolastica, e cioè la progressione necessaria ed auspicata dal semplice al complesso, dal manipolatorio all'astratto, dall'esperienza diretta alla teorizzazione, sono stati messi in crisi dal mondo organizzativo in cui non è proprio per niente evidente che si debba seguire questo tipo di passaggi. “ (Di Nubila, Fabbri, Margiotta , *op. cit.*, pag. 54)

L'irruzione del nuovo modello dialettico del rapporto tra apprendimento teorico e pratico e la rifondazione dei principi di costruzione ed utilizzo dei diversi saperi sono stati indotti, in primo luogo, dai mutamenti che hanno caratterizzato l'organizzazione e lo scenario tecnologico della produzione. Il progressivo superamento del modello taylorista ed i diversi effetti dell'automazione hanno infatti - come è stato ampiamente studiato e riconosciuto - imposto una diversa collocazione della risorsa umana rispetto alle fasi ed al contenuto della trasformazione produttiva, ponendo in evidenza prioritaria le capacità di interazione con i processi e con le varianze. Per esercitare tale capacità, sono diventate sempre più urgenti nuove competenze, di diagnosi dei problemi, governo dei processi, controllo della qualità complessiva dei sistemi, utilizzo della comunicazione e delle abilità relazionali. Lo sviluppo della componente intellettuale del lavoro lo rende più permeabile alle istanze culturali e valoriali ed induce l'incremento della ricerca sulle caratteristiche della cosiddetta formazione on the job, talvolta esplicita nei contenuti e nei metodi, più spesso implicita, ricca di comportamenti e prassi osservative ed imitative.

Una delle proprietà più importanti delle nuove competenze richieste è costituita dalla modalità della loro costruzione e trasmissione, che avviene assai più frequentemente ed efficacemente nei luoghi dell'esperienza che in quelli classici della formazione. Di qui, dalla

consapevolezza della dimensione educativa del lavoro, l'ampliamento della riflessione alle diverse sedi e modalità di costruzione delle competenze, e la sempre più frequente comparsa del sistema aziendale al fianco dei sistemi formativi (dell'istruzione e della formazione professionale) come possibile ulteriore ambito formativo, comunque come nuovo attore partecipe, al pari degli altri, del processo di innovazione ed integrazione dell'offerta formativa.

Vi è tuttavia un ulteriore processo che incide profondamente nel nuovo assetto delle competenze professionali ed è costituito dall'impatto dell'innovazione sul lavoro, sia essa configurata come innovazione tecnologica, che dell'organizzazione del lavoro stessa. Il confronto costante con l'innovazione - dei processi, dei prodotti, dei materiali, ecc. - richiede agli individui un adattamento continuo dei paradigmi cognitivi che, al di là dell'elaborazione e manutenzione dei nuovi saperi tecnico-scientifici, rimanda ad un meta-sapere di carattere più generale, destinato a regolare le percezioni e gli atteggiamenti, le strategie di impostazione e soluzione dei problemi, le modalità del rapporto con gli interlocutori.

Inoltre l'esperienza reale dell'innovazione, insieme alla crescente complessità delle informazioni e delle procedure da governare, induce il superamento della convinzione dell'utilità degli inventari delle conoscenze, in favore dell'orientamento verso competenze euristiche, orientate alla opportunità di "sapere come si fa per sapere" e di costruire strategie sempre nuove di apprendimento ("imparare ad imparare"). Dal punto di vista dei percorsi necessari a costruire queste particolari competenze, il lavoro - più della formazione - è l'ambiente idoneo alla sperimentazione di stati e processi di dissonanza cognitiva, di confronto con gli imprevisti e le deviazioni di percorso, di sperimentazione dei conflitti, tutti fattori utili alla continua ricerca di nuovi equilibri e modelli interpretativi della realtà.

Secondo Meghnagi: "La competenza risulta ... definita dalla capacità di far fronte all'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo secondo uno schema job-skills. La dinamica tra codificazione ed indeterminazione di compiti finisce così per poggiare maggiormente sul secondo aspetto con un 'impossibilità di standardizzazione dei saperi e delle abilità" (in Ajello-Meghnagi - a c. di - *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, 1999).

Prendendo atto di tale nuovo assetto, una serie di importanti ripercussioni hanno progressivamente investito gli ambienti della formazione, inducendo la sensazione della necessità di ricostruire il raccordo tra offerta formativa e mondo del lavoro anche attraverso un profondo riassetto dei modelli pedagogici consolidati. Una serie di nuovi interrogativi hanno allora iniziato a caratterizzare la direzione da dare a tale riassetto:

1. La consecuzione temporale tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico è ancora effettivamente funzionale, o non occorre pensare ai percorsi dell'apprendimento teorico a partire dalle problematicità e criticità delle situazioni pratiche?
2. Se la competenza è qualcosa che si costruisce ed agisce in contesto, nelle situazioni lavorative quale nuova mission può essere assegnata ai sistemi della formazione iniziale e su quali meta-competenza appare utile puntare?
3. In che modo l'apprendimento nei contesti dell'esperienza, visto anche come validazione o invalidazione delle conoscenze apprese, può retro-agire sulla programmazione didattica, informandone la modifica o l'integrazione per creare percorsi più aderenti alle realtà ed ai contesti operativi?

1.2.3 Dal modello delle conoscenze a quello delle competenze

A partire grossomodo dalla metà degli anni '80 si diffonde ampiamente nella formazione professionale l'utilizzo di un riferimento concettuale, ancora ampiamente utilizzato anche al presente, destinato ad emblemizzare il passaggio dal modello dell'addestramento a quello dell'apprendimento: la distinzione triadica dei saperi in sapere, saper fare, saper essere (cfr. - anche per le considerazioni seguenti - Di Nubila, Fabbri, Margiotta: *“La formazione oltre l'aula: lo stage”*, in *op cit.*).

“Il problema è che questa distinzione triadica dei saperi, in un approccio che si voglia veramente complesso dell'apprendimento, non esiste. O meglio esiste solamente per facilitare in noi la comprensione di certi aspetti del sapere, così come abbiamo avuto modo di eumerare le piante o gli animali che esistono sulla terra. E' vero infatti che da un punto di vista descrittivo, certi aspetti del sapere sembrano toccare di più la conoscenza teorica, o certe competenze pratiche, o certe riflessioni su di noi ed i nostri modi di essere, ma tutto questo diventa distinzione arbitraria se si vuole credere che la distinzione del sapere è un processo che si presenta come la risultante di momenti strettamente interconnessi in cui la teoria astratta, la pratica e le modificazioni personali sono praticamente inscindibili” (*Op. cit.*, pag. 57).

Questa considerazione appare al tempo stesso pienamente condivisibile ma forse un po' ingenerosa nei confronti di una concettualizzazione che - pur con tutti i suoi limiti, ha tuttavia esercitato un profondo, positivo impatto sulle prassi dell'analisi dei fabbisogni di competenza e della progettazione formativa della formazione professionale. A partire dalla identificazione dei tre

“saperi”, sono state attivate importanti prassi di ri-organizzazione e ri-posizionamento delle discipline di insegnamento, si sono avuti effetti positivi sulla diffusione della programmazione modulare, soprattutto, si è presa coscienza dell’esistenza di competenze trasversali, corrispondenti al cosiddetto saper essere, e della necessità di operare per diffondere la consapevolezza della necessità del continuo adeguamento ed aggiornamento delle proprie caratteristiche e modalità di relazione sociale.

Queste proprietà delle competenze legate al cosiddetto saper essere, hanno inoltre indotto e sviluppato la consapevolezza che i luoghi dell’esperienza, più di quelli dello studio, siano quelli deputati al loro pieno dispiegamento.

A partire da tale consapevolezza prende corpo la definizione comune di competenza professionale come conoscenza e sapere esercitati in contesto, orientati alle metodologie per comprendere e diagnosticare i problemi, governandone la complessità.

“L’area delle competenze diventa l’espressione della sintesi più caratterizzata nell’esercizio e nella elaborazione dei saperi ... Tale competenza, inoltre, va considerata quale risultato di un percorso in cui le persone costruiscono la propria capacità di interpretare la realtà e di agire su di essa. Il sapere variamente acquisito, l’esperienza consolidata mediante processi di azione e di decisione, le abilità concrete rispetto alla soluzione dei problemi costituiscono e definiscono, nel loro insieme, la competenza. Si può anche affrontare, sul piano professionale, il concetto di competenza come sintesi costituita da un sapere che lega l’attività del singolo a un processo più ampio di azione organizzata. (...) La competenza diventa così un’abilità fondata sulla conoscenza e il risultato di un sapere gestito e governabile in più ambiti ... la competenza c’è se il sapere stesso è usato in un momento dato, nella forma adeguata, nel luogo giusto ... è una conoscenza contestualizzata, in cui il contesto determina l’efficacia ...” (*Op. cit.*, pag. 25-26).

Si pone pertanto a questo punto il problema della trasmissione delle competenze all’interno di percorsi formativi strutturati, o del rapporto tra questi ultimi ed altre modalità e luoghi di elaborazione e messa in relazione dei diversi saperi. Secondo Meghnagi: “... Il sapere che sottende la competenza può essere difficilmente ricondotto a categorie di tipo scolastico e accademico (...), pertanto i corsi formativi sono da riorganizzare “... secondo un percorso non più lineare ma ciclico, che alterna momenti di studio all’esperienza lavorativa, diversificando e ramificando i percorsi di costruzione della competenza. (...) La competenza, anche ove sia utilmente centrata su discipline formalizzate, va articolata in modo tale da consentire “innesti” di esperienze che vengono gradualmente collegate al sapere generale ... E’ questa la condizione perché le conoscenze siano utilizzabili in situazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite” (*Op. cit.*, pag. 50 e segg.).

Gli “innesti di esperienza” suggeriti da Meghnagi pongono non solo il problema dell’alternanza tra formazione in aula e formazione nei luoghi di lavoro, ma anche quello dell’ordine o della successione di tali momenti e soprattutto di una teoria della continua reversibilità tra di essi.

1.2.4 La costruzione policentrica delle competenze e le teorie dell’apprendimento

Abbiamo iniziato il nostro percorso a partire dallo stereotipo della rigida ripartizione tra teoria e prassi e della consecuzione rigida della prima rispetto alla seconda, per arrivare dunque ad una critica e ridiscussione radicali di tale modello. Se l’operatività è comunemente ritenuta il prodotto della prassi, occorre dire che essa, per essere funzionale, deve dipendere da schemi teorici formali efficaci, deve poter essere riconducibile a paradigmi non operativi, bensì astratti. Seguendo il percorso proposto da Di Nubila, Fabbri e Margiotta, risale a Piaget e Wygotski la teoria dell’interiorizzazione come processo che va dalle azioni concrete alle operazioni astratte. “Per Piaget infatti lo sviluppo del pensiero comincia dalle azioni concrete, la cui ripetizione porta alla formazione dei primi schemi di azione, indipendenti dalle situazioni particolari. A questi momenti subentrano processi di assimilazione della realtà ad un certo schema, poi si ha un accomodamento dello schema alla realtà. Successivamente, l’azione concreta si trasforma in azione immaginata che può essere reversibile ... Infine, si arriva alle situazioni mentali reversibili, composte in sistema e indipendenti dalla situazione particolare” (*Op. cit.*, pag. 45).

Appare evidente, secondo tale modello interpretativo, che il raccordo tra teoria e prassi non può che configurarsi dialetticamente, secondo una logica di “andirivieni” dall’esperienza concreta alla esperienza di astrazione e che quest’ultima, al suo stadio più maturo, genera meta-competenze (di analisi ed interrogazione della realtà) - per definizione - trasferibili. “... nessuna esperienza di apprendimento dovrebbe rimanere allo stato di pura rappresentazione mentale, così come non dovrebbe rimanere di puro addestramento al fare. (...) Ne scaturisce un forte significato educativo se si riesce a mettere la persona in condizione di pensare operando e di operare pensando”. (*Op. cit.*, pag. 46) (...) Si ha educazione all’operare quando ... si migliora negli allievi (N.d.A.) - la capacità di trasformare sistemi reali in rappresentazioni mentali e viceversa, secondo schemi formali, eventualmente tematizzando le trasformazioni, generalizzandole e componendole in un sistema” (Zuccon, *ibidem*).

Questa logica che abbiamo definito dell'andi-rivieni tra apprendimento teorico e prassi, tra concreto ed astratto, impone probabilmente - come già più volte suggerito- di riposizionare la cosiddetta parte pratica dei percorsi formativi, in modo da garantire che essa possa esercitare una retro-azione efficace sulla cosiddetta parte teorica: “ Non si può capire la vera natura dell'esperienza se non si constata che essa si compone di un elemento attivo e di un elemento passivo combinati in modo particolare. Dal lato attivo, l'esperienza è fatta per provare (...) Dal lato passivo, essa subisce. Quando noi facciamo l'esperienza di una cosa, noi agiamo su di essa, facciamo qualcosa con lei; poi ne subiamo le conseguenze. Noi facciamo qualcosa ad una cosa che, a sua volta, ci fa qualcosa: è in questo che consiste questa combinazione particolare” (Dewey, 1916 - in *op. cit.*, pag. 69).

Trovare il modo per valorizzare questa proprietà dell'esperienza, appare allora una delle sfide metodologiche più importanti nelle prassi della formazione professionale e in particolare - naturalmente - per quelle fondate sull'alternanza: “ ... nella pratica possono trovarsi delle interrogazioni che trovano risposta solo nella teoria, così come in una teoria si possono trovare gli agganci per una esplorazione pratica dei suoi fondamenti” (*Op. cit.*, pag. 70).

La consapevolezza crescente di questo assioma ha generato tra l'altro, nella riflessione condotta in Italia sulla riforma dei sistemi formativi, :

- l'interesse per un modello di formazione permanente come continuum tra formazione iniziale e formazione continua, alla luce del quale anche la categoria del “continuum” proposta dal Programma o da Vinci I fase ha potuto essere compresa e valorizzata, proprio alla luce del perdurante valore di retro-azione del lavoro e dell'esperienza pratica sugli obiettivi e sulla mission generale della formazione continua;
- la consapevolezza che solo la convinzione della policentricità dei sistemi e dei luoghi di costruzione della competenza, può veramente sovvertire il ruolo ancillare che - sinora - la formazione professionale, la formazione continua e la stessa formazione in apprendistato hanno ricoperto rispetto alla formazione scolastica ed accademica.

Che l'accettazione di questo valore e di questa proprietà dell'esperienza possa indurre fastidio e resistenza da parte degli ingegneri di una architettura curriculare tutta teorica e costruita a tavolino è cosa pienamente comprensibile, nondimeno è solo accettando il disturbo di questa dissonanza cognitiva - cioè destabilizzando la teoria- che appare possibile rifondare completamente lo stesso rapporto tra le parti costitutive dell'apprendimento in alternanza.

CAPITOLO II – I casi analizzati

II.1 Il tema dell'alternanza in Leonardo da Vinci: definizioni, finalità, strumenti attuativi

L'analisi della documentazione comunitaria relativa al Programma LEONARDO DA VINCI evidenzia come il tema dell'alternanza sia stato presente sin dal principio nei suoi obiettivi e nelle sue priorità operative, tanto nella Decisione istitutiva e nei suoi annessi - pertanto nel suo "codice genetico" - che negli atti di indirizzo successivi delle proposte degli Stati Membri (gli Avvisi comunitari). Tale presenza viene articolata in diverse forme e luoghi del Programma, a testimonianza della pervasività, trasversalità, ampiezza e flessibilità della definizione e del modello di alternanza utilizzati dalla Commissione stessa.

Si parla dell'alternanza, ad esempio, all'interno :

- dell'obiettivo generale di miglioramento della qualità della formazione professionale;
- dei dispositivi generali di cooperazione tra istituti formativi ed imprese, ed anche all'interno di precisi dispositivi contrattuali ;
- della categoria concettuale dei "nuovi tipi di apprendimento";
- della categoria della "transizione" alla vita attiva;
- ed anche in altri contesti semantici,

a testimonianza del fatto che l'approccio definitorio della Commissione e del Programma in particolare comprende una fenomenologia ampia dei concetti e delle prassi dell'alternanza, e che l'interesse è stato evidentemente posto proprio sulla sperimentazione di azioni anche molto diverse l'una dall'altra, e sul coinvolgimento di diversi soggetti istituzionali e sociali.

Per quanto concerne le misure e gli strumenti attraverso i quali l'alternanza è stata promossa ed attuata nel Programma, anche in questo caso essi risultano molteplici e differenziati; essa è infatti presente:

- nella misura dei progetti pilota ;
- nei programmi di collocamenti e scambi;
- nella misura relativa alle competenze linguistiche;
- nella misura degli studi e ricerche;
- nella misura della demoltiplicazione,

ed i promotori possono contribuire al suo sviluppo ed alla sua innovazione realizzando :

- attività di ricerca, comparazione, definizione di modelli istituzionali ed operativi
- progettazione di percorsi formativi, moduli ed unità didattiche, in presenza, a distanza ed in auto-istruzione, in favore di una platea molto ampia di potenziali utilizzatori, come: decisori politici, amministratori, rappresentanti delle parti sociali, progettisti, orientatori, formatori, tutor ed utenti finali (giovani in formazione iniziale , adulti occupati)
- progettazione e sperimentazione di modelli metodologici e di sussidi didattici

A partire dalla numerosità e dalla diversità di tali riferimenti, ed in particolare - come abbiamo visto - dalla pluralità di soggetti che il Programma ricomprende tra quelli interessati all'alternanza, le angolazioni visuali consentite per esaminarne l'identità all'interno del Programma e valorizzarne i prodotti sono molteplici. Appare in particolare interessante - in relazione a quest'ultimo aspetto - analizzare all'interno del Vademecum quali siano le **finalità** dell'alternanza :

“ (...) Per mettere le persone in condizione di controllare gli avvenimenti e di assumersi le responsabilità connesse ad una cittadinanza attiva nel luogo ove vivono e lavorano, si richiedono nuovi approcci per sviluppare i concetti di alternanza e di apprendimento permanente .” ;

“ ... i collocamenti dovranno permettere l'acquisizione in un altro paese partecipante di una qualifica complementare o di un'esperienza qualificante.(...) I collocamenti dovranno aiutare i giovani nella loro transizione alla vita attiva e permettere loro di migliorare le capacità di concretizzare le loro conoscenze e il loro know-how in nuovi contesti ...” ;

“I collocamenti in imprese dovranno aiutare lo studente o il giovane laureato ad inserirsi nel mercato del lavoro (...) Essi riguarderanno prioritariamente l'acquisizione di qualifiche professionali suppletive a quelle erogate dai sistemi di formazione iniziale e potranno inoltre incoraggiare la realizzazione di progetti professionali e piani di carriera personali. I collocamenti dovranno permettere allo studente o al giovane laureato :

- di effettuare un periodo di lavoro strutturato in un 'impresa di un altro stato membro e mettere in pratica le sue conoscenze teoriche
- di familiarizzarsi con le prospettive di carriera nei settori delle nuove tecnologie o in un settore relativo alle tecnologie interessate ...;
- di aggiungere una dimensione europea alla sua formazione, nonchè all'ambiente di lavoro dell'impresa di accoglienza;
- di stimolare presso i beneficiari la capacità di intraprendere.”

Un esame del contenuto semantico di queste diverse finalità alla luce del quadro interpretativo disegnato dei capitoli 1 e 2, consente - non senza qualche forzatura e comunque sottolineando talvolta la compresenza di più finalità nella stessa definizione, di individuare alcune caratterizzazioni tipologiche dell'alternanza nella documentazione del Programma :

1. una prima tipologia, è quella dell'alternanza come strumento di formazione attraverso cui si mettono in pratica le competenze teoriche apprese (*migliorare le capacità di concretizzare le conoscenze e il know-how in nuovi contesti ...*), *mettere in pratica le conoscenze teoriche*)
2. una seconda , è quella dell'alternanza come strumento per acquisire , attraverso la formazione, una qualifica riconosciuta, con una sottolineatura del valore anche formale della certificazione relativa (*permettere l'acquisizione in un altro paese partecipante di una qualifica complementare o di un'esperienza qualificante, permettere l'acquisizione di qualifiche professionali suppletive a quelle erogate dai sistemi di formazione*)
3. una terza, è quella dell'alternanza come strumento di formazione che aggiunge , alle competenze apprese in aula, nuove competenze tecnico-professionali e soprattutto trasversali (*controllare gli avvenimenti ed assumersi le responsabilità connesse ad una cittadinanza attiva, stimolare presso i beneficiari la capacità di intraprendere, aggiungere una dimensione europea alla sua formazione*)
4. una quarta, è quella dell'alternanza come strumento di orientamento familiarizzarsi con le prospettive di carriera)
5. una quinta è quella che sottolinea il concorso dell'alternanza alla transizione studio-lavoro (*aiutare lo studente o il giovane laureato ad inserirsi nel mercato del lavoro*).

Questa rapida e non esaustiva casistica, e questa probabilmente altrettanto incompleta classificazione, consentono tuttavia di confermare l'impressione che il Programma abbia incoraggiato ed indirizzato molteplici direzioni di sperimentazione ed innovazione. Sempre a tale scopo ,di stimolo delle proposte verso determinate direzioni di lavoro, la Commissione ha utilizzato gli Avvisi Pubblici del '95 e del '96 . Nell'Avviso '95 , tra i sei temi prioritari, compaiono “.... lo sviluppo di nuovi tipi di apprendistato o di alternanza in formazione professionale ...” , e - a favore dei gruppi svantaggiati - l'utilizzo di strategie e delle reti di apprendistato innovatrici” . Nell'Avviso del '96, sotto la priorità 2, si ha la raccomandazione di “... sviluppare l'alternanza in tutte le forme e a tutti i livelli adattando il contenuto e l'offerta di formazione professionale, mediante la cooperazione fra istituti di formazione e le imprese, al fine di sviluppare nuovi approcci in favore dell'alternanza favorendo lo sviluppo di passaggi e strutture che sostengano l'alternanza fra

istituti di istruzione e di formazione e le imprese a livello di istruzione superiore(...) Nell'ambito di tale priorità volta a ravvicinare gli istituti di istruzione o di formazione e le imprese, sarà prestata particolare attenzione alle proposte che favoriranno: lo sviluppo di tutti i tipi di schemi apprendimento/formazione (alternanza, ecc.) a tutti i livelli, in particolare quelli che prevedono periodi significativi di formazione e/o esperienza professionale riconosciuti .”

Il contesto di suggestioni ed il campo di filiere sperimentali sull'alternanza a disposizione dei promotori è stato pertanto, al tempo stesso, chiaro nell'intento politico, ricco dal punto di vista dei modelli e dei dispositivi incentivati, flessibile ed aperto dal punto di vista semantico-scientifico. Tali aperture ed opportunità, nella loro ricchezza, sono state sostanzialmente colte dai promotori, che hanno operato all'interno di questo tema con notevole libertà di azione, concettualizzazione e relazione.

II.2 I Progetti Leonardo da Vinci e l'alternanza

II.2.1 I temi di approfondimento dei progetti

I temi dell'alternanza, in senso ampio, sono stati diffusamente presenti nei cosiddetti bandi nazionali del Programma LEONARDO DA VINCI nelle annualità '95-'96, a testimonianza dell'interesse dei coordinatori nazionali verso la promozione di sperimentazioni utili a fornire risposte ed indicazioni ai tanti interrogativi che, come abbiamo visto nel capitolo precedente, la tematica comporta. Utilizzando la dimensione multi-attoriale e transnazionale del Programma , tali temi sono stati tratteggiati con un profilo sufficientemente ampio e considerati attraverso “maglie euristiche” larghe, così da consentire :

1. in primo luogo, che i diversi attori - in varia misura interessati al tema - fossero tutti potenzialmente coinvolgibili, e non viceversa scoraggiati a partecipare al Programma da ottiche di sperimentazione eccessivamente specialistiche e rigide;
2. in secondo luogo, che la partecipazione dei partner europei fosse agevolata e stimolata dall'utilizzo di un modello euristico “grandangolare” , in grado di abbracciare e comparare le diverse soluzioni individuate - nei diversi Stati - per i problemi dell'alternanza.

Tali esigenze hanno prodotto, all'atto della presentazione e selezione delle proposte, la presenza di sperimentazioni in diversa misura prossime e pertinenti rispetto ai nodi problematici che abbiamo visto emergere nei precedenti capitoli : taluni progetti sono andati a cogliere il cuore di

alcuni dei problemi posti, tal altri risultano più eccentrici rispetto ad essi e più adiacenti ad altre tematiche della formazione professionale, quali la transizione al lavoro, o l'orientamento. L'esercizio della valorizzazione consiste, in questi casi, nell'adozione di un metodo di approfondimento ed interrogazione dei progetti che possa rendere ragione al contributo, piccolo o grande, di tutti, nonché alla relazione che, indubitabilmente, connette fortemente il tema dell'alternanza ai propri affini culturali.

L'esame del contenuto dei progetti analizzati va posto in relazione con i grandi temi posti in evidenza nei precedenti capitoli, per costruire aggregazioni tematiche alle quali i progetti stessi possano in qualche modo, pur con le loro profonde differenze, essere assimilati. Si tratta di un operazione da condurre - al tempo stesso - con prudenza e con una ratio flessibile, senza assolutizzazioni o suddivisioni logiche nette, perché può capitare - ad esempio - :

- che un progetto tocchi più di una delle tematiche al quale viene ascritto,
- o che lo sviluppo stesso di un progetto conduca i partner ad occuparsi di temi o ad adottare angolazioni analitiche non previste originariamente,
- o che l'utilizzo di universi semantici comunque non univoci renda, nella pratica, percorsi di ricerca e sperimentazione più vicini. (o più lontani) di quanto le definizioni utilizzate per identificare temi e problemi non sembrino, nei testi, suggerire.

Ripercorrendo i termini dei problemi sinteticamente trattati nei primi due capitoli, appare possibile assimilare e/o rendere complementari alcune entità, operando - ad esempio - per ridurre *ad unum* il cosiddetto "ciclo delle attività formative" (analisi, progettazione, gestione/monitoraggio, valutazione), ovvero aggregando tra loro i temi ed i problemi aventi per comune denominatore la formazione e l'aggiornamento delle figure professionali coinvolte nell'alternanza, per mirare a valorizzare proprio i modelli, o le metodologie, o i sussidi didattici proposti.

In tale logica si possono sviluppare alcune considerazioni :

1. Appare lecito sostenere che l'alternanza possa essere analizzata dal punto di vista dei modelli cui si riferisce e dei dispositivi in cui consiste : per i primi, sono da intendersi i suoi sottesi teorici, gli approcci pedagogici cui è ancorata, per i secondi, sono da intendersi gli strumenti di attuazione normativa e le relazioni tra gli attori istituzionali e le parti sociali coinvolti. Si propone di identificare una prima area tematica come concernente ambedue tali aspetti, riguardante la globalità di un modello di alternanza, e di denominarla "**area dei modelli di carattere generale**" (per fare un esempio, si caratterizzano per l'uso di questo approccio i progetti che realizzano ricerche

comparative sull'alternanza di diversi stati membri, per comprendere come è organizzata, chi coinvolge, ecc.)

2. Come abbiamo avuto modo di vedere l'alternanza, specie nella sua componente di formazione on the job, è stata insufficientemente tematizzata nelle prassi e nelle esperienze nazionali. Abbiamo avuto modo di prendere atto (Capitolo I) che - ad esempio - :

- all'interno di dispositivi come i tirocini o i piani di inserimento professionale lo sforzo di esplicitazione della parte formativa (obiettivi e metodi) che le imprese richiedenti sono richieste di compiere per acquisire tirocinanti è molto basso;
- abbiamo reso conto del fatto che, prima dell'introduzione del modello di certificazione delle esperienze di mobilità introdotto dalla I.N.C. Leonardo da Vinci - Italia nella misura relativa del Programma, l'abitudine da parte di scuole, centri formativi ed imprese di rendere espliciti i percorsi formativi degli allievi era poco diffusa.

Tale situazione ci ha portato a diagnosticare la debolezza complessiva delle prassi di analisi dei fabbisogni e di programmazione didattica dei percorsi in alternanza, vale a dire delle attività di :diagnosi delle competenze e delle unità di competenza da attivare, identificazione delle unità formative, dei metodi e dei sussidi necessari, ecc.. Come pure è stato già annotato, si sta facendo fronte a questa situazione con alcuni importanti interventi, per esempio, nel settore dell'apprendistato, dove risultano delineati i contenuti generali delle 120 ore minime annue di formazione off the job. Ma questi decisivi passi in avanti non nascondono l'entità delle cose ancora da fare, specie sul piano della micro-programmazione didattica degli interventi per gli apprendisti nei diversi settori produttivi. Si sta operando con decisione - lo abbiamo visto - sempre sul segmento dell'apprendistato per pervenire ad un dispositivo omogeneo di certificazione. Nondimeno, la certificazione, come paradigma, rimane debole in tutte le altre prassi dell'alternanza, così come appare molto involuta ancora la complessa materia della valutazione di tali prassi. Si possono considerare l'analisi dei bisogni, la progettazione, il monitoraggio, la valutazione e la certificazione delle esperienze di alternanza come altrettante facce di una sola entità, e, pertanto, della nostra **seconda area tematica: il ciclo formativo dei percorsi di alternanza** .

3. Prendendo come paradigma tipico il nuovo modello di formazione in apprendistato, con le sue 120 ore annue minime di formazione teorica e la parte pratica di realizzare on the job, si è considerato che al presente rimangono ancora troppo indefinite ed implicite le prassi di apprendimento nell'esperienza, i metodi da seguire, i ruoli delle figure professionali da coinvolgere. Ciò posto, per quanto riguarda gli altri dispositivi - come gli stage della formazione professionale, i

P.I.P. o i tirocini - la situazione appare ancora più carente, dal momento che si arriva al massimo a prevedere l'obbligo dell'esistenza di qualcuno che si debba occupare dei tirocinanti (il tutor). Abbiamo preso cognizione, peraltro, della complessità della situazione di raccordo attivo e retro-attivo tra apprendimento in aula ed apprendimento sul lavoro: la questione dei tutor è parte di tale situazione, ma non è certamente la sola. Nondimeno, essa si presenta al nostro sguardo come sufficientemente discriminata rispetto alle altre, anche in quanto consente ed ha consentito l'attivazione di numerose proposte formative e la realizzazione di diversi sussidi didattici. Sempre prendendo in considerazione il nuovo modello di formazione in apprendistato, occorre considerare il problema dei formatori, insegnanti, consulenti da coinvolgere nella cosiddetta formazione off the job: abbiamo già posto in evidenza l'urgenza di allestire tale offerta dal punto di vista quantitativo e della dislocazione sul territorio delle sedi e delle opportunità formative, ma esiste con ogni evidenza anche un problema qualitativo, di aggiornamento e formazione dei formatori sui contenuti e sui metodi della formazione per gli apprendisti, ancor più se accadrà che tali formatori saranno espressione di diversi contesti e realtà operative. Si propone pertanto l'istituzione della **terza area tematica come area della formazione ed aggiornamento dei tutor e dei formatori dell'alternanza**.

4. Infine, specie alla luce delle considerazioni fatte al Capitolo I, occorre dare piena evidenza al problema del rapporto tra apprendimento off ed on the job che, dal punto di vista squisitamente pedagogico, appare essere quello più ricco di spessore e di conseguenze sulla riflessione scientifica. A ben guardare, tale problema potrebbe concettualmente essere identificato come sotto-insieme dell'area tematica: "il ciclo formativo nei percorsi di alternanza", che necessariamente ricomprende anche l'approccio metodologico al tema del raccordo tra teoria e prassi. Tuttavia, l'utilità di procedere dando invece piena evidenza ed identità propria a tale tema risiede :

- nella possibilità di porre sotto osservazione i diversi usi proposti dell'apprendimento nei contesti dell'esperienza (convalida dei saperi teorici, arricchimento, ritematizzazione dei bisogni di rinforzo dell'apprendimento teorico)
- nella possibilità di fornire risposte operative urgenti ad un tema al centro dell'attenzione politica, come il richiamato disposto che fa della formazione in apprendistato una delle modalità di espletamento dell'obbligo formativo;
- nella possibilità di fornire indicazioni operative per le nuove competenze dei tutor e dei formatori che, come abbiamo visto al punto precedente, dovranno essere coinvolti in ampi processi di aggiornamento professionale.

Di qui, l'utilità di utilizzare la quarta ed ultima **area tematica del raccordo tra apprendimento in aula ed apprendimento nei contesti dell'esperienza**.

Proprio alla luce delle avvertenze fatte in precedenza ed in particolare della prudenza e flessibilità raccomandate nel considerare le aree tematiche proposte, così come il loro grado effettivo di reciproca discriminazione, i progetti prescelti andranno analizzati con la medesima flessibilità. In particolare, nella pratica, un lettore interessato ai temi proposti ed ai progetti valorizzati potrebbe considerare che:

- l'area dei modelli generali, per definizione, potrebbe essere considerata un meta-insieme delle altre aree tematiche;
- l'area del ciclo formativo dell'alternanza, come già rilevato, potrebbe contenere importanti riferimenti al tema del raccordo tra apprendimento in aula ed apprendimento nell'esperienza;
- l'area della formazione dei tutor, in particolare, costituisce uno degli aspetti più rilevanti del raccordo tra apprendimento in aula ed apprendimento nell'esperienza.

Nella coscienza di tali possibili obiezioni, che evidenziano i limiti della tematizzazione proposta e dei quali si è pienamente consapevoli, tuttavia occorre porre in rilievo anche i suoi vantaggi euristici e soprattutto le sue ripercussioni metodologiche, in vista delle attività da svolgere di animazione ed interrogazione dei proponenti.

II.3 Metodologia e strumenti

II.3.1 Note metodologiche

I progetti prescelti si posizionano rispetto alle quattro tematiche evidenziate in modi diversi, come abbiamo rilevato, talvolta si posizionano a cavallo di più di una tematica, talaltra affrontano problemi più eccentrici, ma complementari rispetto allo specifico taglio di investigazione delle tematiche stesse.

1. La prima opzione metodologica di carattere generale appare pertanto quella più utile a non disperdere alcuna delle potenzialità che la realtà ci offre, comprese quelle apparentemente più eccentriche, proprio perché non si è ancora in grado di definire con certezza e soprattutto con utilità i margini del tema dell'alternanza e le sue possibili sinapsi con altre aree di valorizzazione.

2. La seconda opzione metodologica, di carattere più specifico, è quella di utilizzare più strumenti euristici, in ragione della possibilità che le aree tematiche proposte possano aggregare più progetti, ovvero riguardare singoli progetti, ovvero infine essere problematizzate alla luce di nuovi argomenti e suggestioni, provenienti dai cosiddetti “progetti eccentrici”.

La tabella seguente sintetizza l’orientamento per l’approfondimento degli studi di caso :

| casi | strumenti | Attività |
|---|-------------|---|
| più progetti aventi per oggetto la stessa area tematica | focus group | Elaborazione delle tematiche per la conduzione del focus Elaborazione delle ipotesi per l’osservazione delle dinamiche relazionali Individuazione dell’animatore della comunicazione Convocazione dei responsabili dei progetti e, se del caso, di stakeholders Conduzione del focus group ed elaborazione di un rapporto di sintesi delle polarizzazioni e dei conflitti |

| casi | strumenti | Attività |
|--|--|--|
| singoli progetti dedicati ad una area tematica | interviste strutturate focalizzate | Elaborazione del formulario d’intervista Formazione degli intervistatori Realizzazione di interviste con responsabili e protagonisti dei progetti Redazione di rapporti di sintesi delle interviste Analisi del contenuto e stesura di un rapporto finale di comparazione delle polarizzazioni |
| singoli progetti dedicati ad altre aree tematiche, complementari a quelle identificate | interviste tematiche non strutturate, assistite da check-list di quesiti | Elaborazione della check list dei quesiti tematici Formazione degli intervistatori Realizzazione di interviste , anche telefoniche , con i responsabili Redazione di rapporti di sintesi delle interviste |

| | | |
|--|--|---|
| | | Evidenziazione dei link tra tematiche prescelte e tematiche “eccentriche-complementari” |
|--|--|---|

Ciascuna area individuata e ciascuna metodologia impiegata fanno capo alla identificazione di alcune aree di interrogazione - chiave, da strutturare in seguito, a seconda dello strumento da utilizzare, in item o quesiti specifici.

L’esame dei dossier dei progetti prescelti (progetti iniziali, rapporti intermedi e finali, prodotti, allegati) costituisce la base per identificare i punti nodali delle attività svolte ed anche dei processi attivati dai partner.

Qui di seguito si dà sintetica menzione, per ciascuna area, degli item di approfondimento :

| area tematica | aree generali di interrogazione |
|---|--|
| modelli di carattere generale | <ul style="list-style-type: none"> • elementi costitutivi dei modelli (aspetti normativi, aspetti procedurali ed amministrativi, soggetti coinvolti e ruoli attivati, costi, impatto programmato sull’occupazione,) • rapporto tra filiere della formazione in apprendistato e altre filiere formative, ragioni dei ritardi nei processi di integrazione e proposte di soluzione • modalità di trasformazione della formazione in apprendistato da costo ad investimento • contenuti e differenziazione della formazione in apprendistato in funzione dei contesti settoriali ; presenza e natura di moduli di carattere omogeneo trasversali • valore educativo dei contenuti della formazione in apprendistato, in funzione di un contributo al tema dell’obbligo formativo • risistemazione ed unificazione degli istituti dell’apprendistato e dei contratti di formazione-lavoro • valorizzazione del dialogo sociale: campi di applicazione, ruolo della bilateralità, incidenza sulla definizione e declinazione dei contenuti e dei metodi formativi, incidenza sulla contrattazione • politiche di sensibilizzazione, informazione ed orientamento delle famiglie e dei giovani nei confronti dell’opzione apprendistato • ecc.: |
| ciclo formativo dei percorsi di alternanza | <ul style="list-style-type: none"> • metodi e strumenti per lo studio dei modelli e |

| | |
|--|---|
| | <p>delle esperienze di alternanza</p> <ul style="list-style-type: none"> • metodi e strumenti per lo studio dei fabbisogni di competenza e formazione degli apprendisti • modalità e contenuti della programmazione didattica • modalità della gestione didattica • indicatori e modalità di valutazione • indicatori e modalità di certificazione • sussidi didattici : contenuti e metodi • glossari |
| formazione ed aggiornamento dei tutor e dei formatori dell'alternanza. | <ul style="list-style-type: none"> • metodologie per la diagnosi delle competenze e dei fabbisogni formativi dei tutor e dei formatori • strumenti per il tutoring • strumenti di autovalutazione degli allievi in alternanza • sussidi, glossari, bibliografie • metodi e sussidi per i formatori delle fasi di apprendimento in aula, compresi quelli per la socializzazione e l'integrazione delle diverse esperienze • strategie e strumenti per la FAD |
| raccordo tra apprendimento in aula ed apprendimento nei contesti dell'esperienza. | <ul style="list-style-type: none"> • competenze organizzative ed apprendimento nei luoghi dell'esperienza • metodi e sussidi didattici • modalità di gestione e raccordo delle diverse fasi di apprendimento • ruolo delle parti sociali |

Infine, per quanto riguarda i criteri di interrogazione dei progetti che hanno affrontato problematiche adiacenti a quella dell'alternanza, le aree di interrogazione possono essere così esemplificate:

- rapporti e connessioni tra la formazione in alternanza e le metodologie open learning
- formalizzabilità dei contenuti trasversali della formazione in alternanza
- trasferibilità di sussidi per l'auto-apprendimento
- disponibilità di banche dati e mediateche
- disponibilità ed utilizzabilità di sussidi didattici "ponte" tra mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro
- la formazione e le figure professionali dell'alternanza e le funzioni dell'orientamento ecc. .

II.3.2 Gli strumenti di approfondimento

| tema | metodo | Progetti | note |
|--------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| modelli globali | Focus group | AL Trento SFC Confindustria (progetto '96) Ipsia Settimo | |
| ciclo dell'alternanza | Focus group | Ipsia Settimo SFC Confindustria (progetto '95) Inforcoop | |
| formazione formatori e tutor | intervista focalizzata in loco | Inforcoop Sinform | per Sinform, quesito su apprendistato ed obbligo formativo |
| raccordo teoria prassi | intervista focalizzata in loco | Scienter SFC Confindustria (progetto '96) | |
| complementarità con altri temi | intervista telefonica non focalizzata | ITFS Scalcerle ITSOS M. Curie Aster | la progettazione di curricula idonei tanto alla formazione iniziale che continua fornisce indicazioni all'alternanza ? rapporto tra formazione in alternanza e metodologie open learning banche-dati sui profili professionali e percorsi dell'alternanza alternanza e politiche dell'orientamento |

Strumento 1

Intervista focalizzata sull'area: "formazione dei formatori e dei tutor nei processi di alternanza"

Introduzione al tema (ad uso degli intervistati)

La diversificazione dei modelli e delle modalità di attuazione dell'alternanza prospetta lo sviluppo di competenze professionali, nuove o già consolidate, espressamente dedicate a facilitare l'apprendimento nei luoghi della formazione ed in quelli del lavoro. In particolare, appare diffusa la convinzione che esistano una identità ed un indotto di competenza propri dei tutor e degli affiancatori dei processi di apprendimento sul lavoro, destinati a svolgere anche un importante raccordo con i modelli ed i soggetti dell'apprendimento in aula. I tutor possono essere impiegati in molti dispositivi di alternanza: dall'apprendistato, agli stage della formazione professionale, ai tirocini. Ogni contesto si caratterizza per problematiche proprie ed apre specifiche opportunità di riflessione. Al tempo stesso si ritiene che, specie nei modelli più strutturati dell'alternanza - come l'apprendistato - anche le competenze dei formatori off the job stiano attraversando un processo di innovazione ed adeguamento.

Nel corso dell'attuazione del vostro progetto Leonardo, questi temi – insieme ad altri – sono stati oggetto di lavoro e riflessione in un ambito europeo. L'azione di valorizzazione, della quale questa intervista è uno strumento, consiste nella evidenziazione degli apporti originali ed innovativi arrecati dal vostro progetto alle problematiche in questione, e nella creazione delle condizioni – generali e particolari- più adatte al trasferimento dei risultati raggiunti, siano essi modelli, metodi, unità didattiche o sussidi per la formazione.

Area 1 : modellizzabilità degli strumenti di analisi delle competenze e della loro evoluzione

nota per l'intervistatore :

I progetti considerati hanno svolto ricerche sulle figure professionali del tutor e del formatore per l'alternanza . Si ha interesse a valutare ed eventualmente a valorizzare i metodi utilizzati ; pertanto lo scopo dei quesiti da sottoporre è rendere espliciti i percorsi , i metodi e gli strumenti utilizzati.

Quesiti guida:

1. Qual è il contesto definitivo dell'alternanza al quale la ricerca è stata riferita (apprendistato, stage, tirocinio, altro) ?
2. Quale approccio è stato seguito (documentaristico/empirico) ?
3. Se solo documentaristico, quali fonti sono state utilizzate?
4. Se anche empirico, quali procedure e quali opzioni sono state fatte per il campionamento e per gli strumenti di rilevazione?
5. Quali ipotesi e quali modelli interpretativi sono stati impiegati?
6. Quesiti "trasversali" riferiti al progetto eseguito :
 - Fattori di successo della ricerca eseguita
 - Fattori di ostacolo al lavoro svolto
 - Modalità di superamento delle criticità
 - Valore aggiunto della trans-nazionalità e della multiattorialità alla ricerca

Area 2 : ruolo e profilo professionale del tutor e/o del formatore in alternanza

nota per l'intervistatore :

I progetti considerati hanno preso in esame la peculiarità del modello pedagogico dell'alternanza, traendone indicazioni utili per identificare il ruolo e le competenze dei tutor e dei formatori. Si ha interesse a comprendere quali modello sottendono la progettazione e la programmazione didattica dell'apprendimento in alternanza

Quesiti guida:

1. Quali differenze caratterizzano l'apprendimento in alternanza dalle altre modalità di apprendimento?
2. Quali dispositivi dell'alternanza sono stati considerati (apprendistato, stage, tirocinio, altro)?
3. Quali sono i luoghi dell'apprendimento in alternanza (aula, lavoro, famiglia, gruppi secondari, ecc.) ?
4. Quali sono le fasi e qual è la consecuzione in fasi dell'apprendimento in alternanza?
5. Quali sono i soggetti coinvolti e qual è il loro ruolo ?

6. Quali modalità consentono di collegare l'apprendimento nell'esperienza all'apprendimento in aula?
7. Come viene sorvegliato il processo di apprendimento sul lavoro ? Come si determinano gli obiettivi e come se ne controlla il conseguimento ?
8. Quali sono gli indicatori di successo e come si verificano?
9. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
 - Fattori di successo nella definizione congiunta del modello pedagogico dell'alternanza ,nonché del ruolo e delle competenze del tutor /formatore
 - Fattori di ostacolo alla reciproca comprensione ed all'accordo sulle definizioni
 - Modalità di superamento delle criticità
 - Valore aggiunto della trans-nazionalità e della multiattorialità

Area 3 : metodi, strumenti e sussidi per esercitare i ruoli del tutor e/o del formatore in alternanza

Nota per l'intervistatore :

“Fare” il tutor o il formatore nei percorsi di alternanza significa utilizzare metodi e strumenti di affiancamento dell'allievo e di monitoraggio dell'apprendimento specifici. Si ha interesse – se del caso – ad esplicitare la natura, gli obiettivi e la forma di tali strumenti, per valorizzarne la trasferibilità in diversi contesti di alternanza.

Quesiti guida:

1. Quali aree cognitive e quali indicatori sono impiegati per analizzare l'andamento dell'apprendimento?
2. Quali sono gli strumenti di lavoro del tutor?
3. Vengono utilizzate griglie per l'osservazione partecipante?
4. Vengono impiegati “diari di bordo” individuali dei percorsi di alternanza?
5. Come vengono rilevate e classificate le criticità e come si agisce in conseguenza?
6. Come si effettuano gli eventuali ritorni a luoghi / modalità di apprendimento in aula, ed interagendo con quali soggetti?
7. Quali strumenti si impiegano per valutare l'efficacia complessiva dell'esperienza?
8. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :

- Fattori di successo nella definizione congiunta delle aree e degli strumenti di monitoraggio e valutazione
- Fattori di ostacolo alla reciproca comprensione ed all'accordo sulle definizioni
- Modalità di superamento delle criticità
- Valore aggiunto della transnazionalità e della multiattorialità

Area 4 : formazione del tutor e/o del formatore in alternanza

Nota per l'intervistatore

La formazione dei tutor e dei formatori da impiegare nei percorsi dell'alternanza – in particolare dell'apprendistato , è al centro dell'impegno e dell'attenzione degli attori sociali istituzionali e sociali. Si ha interesse a valutare il valore di trasferibilità di prodotti quali : percorsi, metodi, sussidi didattici.

Quesiti guida:

1. Qual è il grado di utilizzabilità dei prodotti realizzati nel progetto in diversi contesti di alternanza?
2. Quali sono le competenze di carattere trasversale context free?
3. Qual è il grado di formalizzabilità dei relativi saperi e di utilizzabilità di strategie di autoapprendimento o di Formazione a distanza
4. Qual è il trend evolutivo atteso per le competenze dei tutor e per i relativi fabbisogni formativi?
5. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
 - Fattori di successo nella produzione congiunta di unità didattiche , moduli, curricula , sussidi (glossari, ipertesti, banche-dati, ecc.)
 - Fattori di ostacolo alla reciproca comprensione ed all'accordo
 - Modalità di superamento delle criticità
 - Valore aggiunto della trans-nazionalità e della multiattorialità

Area 5 : condizioni generali di trasferibilità e raccomandazioni

Nota per l'intervistatore

Si ha interesse, in conclusione dell'intervista, a cogliere quali caratteri di innovatività ed esemplarità connotino i progetti realizzati ed a quali condizioni, grazie al concorso di chi, essi potrebbero essere valorizzati e trasferiti.

Quesiti guida:

1. Per quali caratteristiche e proprietà il progetto realizzato ed i prodotti in esso ricompresi possono essere definiti innovativi ed esemplari?
2. Quali condizioni generali si dovrebbero produrre per trasferirli?
3. Quale ruolo dovrebbe essere svolto dalle pubbliche istituzioni?
4. Quali raccomandazioni potrebbero essere rivolte, rispettivamente :
 - ai pubblici decisori?
 - agli operatori della formazione (progettisti ,formatori, tutor)?
 - agli utenti dei sistemi e dei modelli di alternanza?

Strumento 2

Intervista focalizzata sull'area: apprendimento in aula ed apprendimento nei luoghi dell'esperienza”

Introduzione al tema (ad uso degli intervistati)

La formazione in alternanza ha contribuito fortemente ad innovare il paradigma idealista della scuola gentiliana, valorizzando la relazione tra teoria e prassi e rimettendo in discussione il primato della prima sulla seconda. All'interno dei diversi dispositivi attuativi dell'alternanza (contratti a causa mista, stage, tirocini, piani di inserimento, ecc.), il rapporto tra l'apprendimento in aula e l'apprendimento on the job viene variamente interpretato ed organizzato, e diversi appaiono i metodi di progettazione e gli scopi di tali percorsi. Nel corso dell'attuazione del vostro progetto Leonardo, questi temi – insieme ad altri – sono stati oggetto di lavoro e riflessione in un ambito europeo. L'azione di valorizzazione, della quale questa intervista è uno strumento, consiste nella evidenziazione degli apporti originali ed innovativi arrecati dal vostro progetto alle problematiche in questione, e nella creazione delle condizioni – generali e particolari- più adatte al trasferimento dei risultati raggiunti, siano essi modelli, metodi, unità didattiche o sussidi per la formazione.

Area 1 : a che cosa serve la formazione on the job ?

Nota per l'intervistatore

L'esame della letteratura e della riflessione scientifica correnti sul tema evidenzia come ,nella formazione in alternanza , al “polo” della formazione sul lavoro vengano assegnati obiettivi diversi : verifica della formazione in aula, rafforzamento / completamento delle competenze apprese in aula, pre-selezione per il lavoro. Si ha interesse a comprendere le implicazioni dei diversi approcci sulle modalità di progettazione dell'alternanza.

Quesiti guida

1. Nell'ambito del progetto il tema della formazione on the job ha costituito uno specifico oggetto di riflessione? Se sì, come è stata condotta tale riflessione?

2. Quali sono stati, nello sviluppo del progetto, i significati attribuiti alla formazione sul lavoro ? E' stato utilizzato un significato prevalente, o piuttosto un mix di significati?
3. In base agli scopi della formazione sul lavoro rispetto a quella in aula , i metodi e le direzioni di lavoro della progettazione formativa cambiano? Se sì, quali caratteristiche contrassegnano le diverse modalità di progettazione?
4. In base al dispositivo di alternanza utilizzato, quali obiettivi vanno assegnati alla formazione on the job?
5. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
 - Fattori di successo nella individuazione di un significato condiviso
 - Valore aggiunto della trans-nazionalità e della multiattorialità nella individuazione di un approccio più ricco
 - Fattori di ostacolo al lavoro svolto
 - Modalità di superamento delle criticità

Area 2: dall'astratto al concreto o viceversa?

Nota per l'intervistatore

Un altro stereotipo molto diffuso nel modello scolastico di apprendimento, specie nei percorsi di istruzione superiori, è quello relativo alla consecuzione tra concetti astratti e concetti concreti : si ritiene spesso che dai primi occorra partire per arrivare progressivamente ai secondi. Tuttavia, le teorie costruttiviste dell'apprendimento sembrano suggerire il percorso opposto : è dalle cose concrete, si ritiene, che occorre partire per pervenire via via a concettualizzazioni di ordine sempre più astratto e trasferibile. Si ha interesse a comprendere come, nell'economia del progetto, il problema del rapporto dialettico tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico-operativo sia stato affrontato.

Quesiti guida

1. Il problema della consecuzione tra apprendimento astratto ed apprendimento operativo è stato oggetto di riflessione nel partenariato? Se sì, come si è riflettuto?

2. Quali approcci prevalenti sono risultati operanti all'interno delle diverse culture dei partner?
3. Qual è la consecuzione astratto-concreto più diffusa ed utilizzata nelle esperienze dei paesi partner?
4. Quali sono le modalità di raccordo dialettico tra l'azione pratica , la riflessione sull'azione svolta ed il raggiungimento di un livello di elaborazione teorica superiore?
5. Tale raccordo viene concretamente organizzato e , se sì, come?
6. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
 - Fattori di successo nella individuazione di un modello condiviso
 - Fattori di ostacolo al lavoro svolto
 - Modalità di superamento delle criticità

Area 3 Apprendimento sul lavoro e meta-competenze

Nota per l'intervistatore

Parte della letteratura e del dibattito correnti danno , della competenza, la definizione di “conoscenza in contesto” e ritiene che l'apprendimento nei luoghi dell'esperienza sia il più consono all'acquisizione delle cosiddette competenze trasversali. Si ha interesse a verificare tali assunti alla luce delle riflessioni e delle esperienze maturate nel progetto , ed a delimitare la natura e le proprietà delle cosiddette “meta-competenze”.

Quesiti guida:

1. I partner hanno dedicato specifiche riflessioni al tema delle competenze e del valore aggiunto della formazione on the job per acquisire le competenze stesse ? Se sì, come si è riflettuto?
2. E' vero o no, secondo l'esperienza e le percezioni sviluppate nel progetto, che determinate competenze possono essere apprese solo nei luoghi dell'esperienza ?
3. Se sì, perché?
4. Quali di tali competenze si possono identificare?
5. “Imparare ad imparare” viene considerata , nei contesti produttivi e del lavoro più complessi e soggetti all'innovazione, una delle principali meta-competenze. In che modo gli apprendimenti off e on the job possono contribuire a costruire tale abilità?

6. Analizzare i problemi ed impostare una strategia corretta di soluzione , si dice , è indispensabile per affrontare con successo le cosiddette “varianze” e le criticità dei contesti produttivi. . In che modo gli apprendimenti off e on the job possono contribuire a costruire tale abilità?
7. In che modo si possono rendere esplicite, e pertanto oggetto di apprendimento strutturato, le competenze implicite correntemente e quotidianamente utilizzate sul lavoro?
8. Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
 - fattori di successo nella individuazione di un modello condiviso
 - Fattori di ostacolo al lavoro svolto
 - Modalità di superamento delle criticità

Area 4 : Strumenti e metodi per riflettere sulle esperienze

Nota per l'intervistatore

La storia dei principali e più tradizionali dispositivi di alternanza in Italia mostra come, nei luoghi di lavoro, si sia molto più solo lavorato che non anche studiato. Appare più semplice, anche al presente, separare nettamente , temporalmente e fisicamente la formazione off da quella on the job? Ma si tratta di vera alternanza? Si ha interesse a comprendere se, nello sviluppo del progetto, siano state realizzate riflessioni o prodotte indicazioni per fare dell'esperienza sul lavoro una vera opportunità di apprendimento e come.

Quesiti guida:

- “Riflettere sull'esperienza lavorativa” appare una condizione indispensabile per auto-diagnosticare i propri fabbisogni di ulteriore formazione, di “teorizzazione”. Ma con quali metodi e strumenti si può attuare questa prassi?
- Quale ruolo possono svolgere i formatori ed i tutor per rendere esplicito e strutturato questo processo?
- Come si può organizzare, concretamente, una retro-azione positiva della riflessione sull'esperienza, della diagnosi sui gap di competenza, sui contenuti e sui metodi della formazione?

- Quesiti “trasversali” riferiti al progetto eseguito :
- fattori di successo nella individuazione di un modello condiviso
- valore aggiunto della transnazionalità e della multiattorialità
- Fattori di ostacolo al lavoro svolto
- Modalità di superamento delle criticità

Area 5 : condizioni generali di trasferibilità e raccomandazioni

Nota per l'intervistatore

Si ha interesse, in conclusione dell'intervista, a cogliere quali caratteri di innovatività ed esemplarità connotino i progetti realizzati ed a quali condizioni, grazie al concorso di chi, essi potrebbero essere valorizzati e trasferiti.

Quesiti guida:

1. Per quali caratteristiche e proprietà il progetto realizzato ed i prodotti in esso ricompresi possono essere definiti innovativi ed esemplari?
2. Quali condizioni generali si dovrebbero produrre per trasferirli?
3. Quale ruolo dovrebbe essere svolto dalle pubbliche istituzioni?
4. Quali raccomandazioni potrebbero essere rivolte, rispettivamente :
 - ai pubblici decisori?
 - agli operatori della formazione (progettisti, formatori, tutor)?
 - agli utenti dei sistemi e dei modelli di alternanza?

Strumento 3

Intervista telefonica a I.T.S.O.S. M. Curie sull'area: "Rapporto tra modelli e metodi dell'alternanza e open learning"

Introduzione al tema (ad uso degli intervistati)

La riflessione sui dispositivi dell'alternanza (contratti a causa mista, stage, tirocini, piani di inserimento professionale, mobilità europea, ecc.) rimanda – tra gli altri – al problema dell'attivazione di strategie di apprendimento flessibili, in grado di valorizzare le diverse modalità di raccordo tra teoria e prassi, apprendimento off e on the job. Anche il problema dei sussidi didattici, del loro contenuto e delle modalità di confezionamento e fruizione, interferisce con lo sforzo in atto di standardizzare alcune linee strategiche ed alcuni dispositivi della formazione in alternanza , ad esempio dell'apprendistato. Nell'ambito delle attività di valorizzazione dei progetti sull'alternanza, si ha interesse a porre in relazione i relativi temi con alcune tematiche ad essi adiacenti o complementari , in modo da arricchire la riflessione con angolazioni visuali più ricche e stimoli più diversificati.

Quesiti di carattere generale

- 1) Date le necessarie caratteristiche di rapporto tra apprendimento in aula ed apprendimento sul lavoro della formazione in alternanza, le metodologie open learning possono svolgere un ruolo ed essere utilizzate per rendere più efficace il rapporto stesso?
- 2) Esiste, a vostro avviso, la possibilità e l'utilità di produrre sussidi per la diffusione di competenze trasversali nella formazione in alternanza?
- 3) Come viene valutata ,invece la possibilità di produrre sussidi open learning per la diffusione di specifiche competenze a livello settoriale?

Quesiti di carattere specifico

- 4) Nell'ambito del progetto "Sofia" è stata realizzata, tra gli altri prodotti , anche una "Guida per l'attivazione di un sistema formativo aperto e flessibile" . Qual è il suo carattere context-free e quali invece i suoi specifici nessi con i settori del progetto stesso?

- 5) Che uso potrebbe essere fatto della Guida in un contesto di formazione dei formatori e dei tutor per l'alternanza?
- 6) Che uso potrebbe essere fatto della Guida in contesti di progettazione e monitoraggio dell'apprendimento in alternanza?
- 7) I metodi simulativi potrebbero contribuire a creare situazioni di apprendimento sul lavoro virtuali? Se sì, con quale efficacia e quali limiti?
- 8) L'unità didattica "Problemi di una piccola impresa" potrebbe essere utilizzata da apprendisti o tirocinanti per rafforzare le proprie capacità di analisi del contesto?
- 9) Quali altre unità didattiche prodotte si prestano ad un trasferimento in altri contesti?
- 10) La banca-dati dei materiali e degli strumenti didattici possiede tali proprietà di trasferibilità a contesti generali di progettazione dell'alternanza?
- 11) In che cosa è consistito, nel vostro progetto, il valore aggiunto della transnazionalità e della multiattorialità?

Raccomandazioni

- 12) Per quali caratteristiche e proprietà il progetto realizzato ed i prodotti in esso ricompresi possono essere definiti innovativi ed esemplari?
- 13) Quali condizioni generali si dovrebbero produrre per trasferirli nel contesto dell'alternanza ?
- 14) Quale ruolo dovrebbe essere svolto dalle pubbliche istituzioni?
- 15) Quali raccomandazioni potrebbero essere rivolte, rispettivamente :
 - ai pubblici decisori?
 - agli operatori della formazione (progettisti, formatori, tutor)?
 - agli utenti dei sistemi e dei modelli di alternanza?

Strumento 4

FOCUS GROUP - KEY ISSUES

Note per l'animatore

Caratteristiche del gruppo (previste)

Il gruppo dovrebbe essere composto da rappresentanti di 5 progetti promossi da altrettanti organismi capofila in rappresentanza di partenariati nazionali e transnazionali.

Si tratta di progetti presentati prevalentemente in occasione del Bando 1995 (solo il secondo progetto di S.F.C. è stato approvato l'anno seguente).

I partenariati hanno lavorato in due direzioni fondamentali.

Da una parte è possibile rintracciare una attenzione verso la presentazione di opzioni organizzative che considerino la tematica dell'alternanza in tutta la sua complessità: è il caso delle iniziative dell'Agenzia del Lavoro di Trento, del progetto S.F.C. approvato nel '96 e di quello dell'Istituto Settimo Torinese, che possono essere considerati come approcci al modello globale.

Dall'altra parte vengono rappresentate quelle iniziative che hanno trattato variamente segmenti dell'intero ciclo dell'alternanza (IPSIA Settimo Torinese, Inforcoop e S.F.C. - Progetto 1995).

Istruzioni per la gestione del focus group

L'animatore dovrà tenere presente che:

1. si tratta di progetti che hanno iniziato la propria attività in un momento in cui più che uno sforzo di adattamento e adeguamento della qualità dell'offerta formativa, occorre una sensibilità anticipatoria;
2. tutti i soggetti appartengono ad una macro-categoria di promotori che potremmo definire istituzionale e para-istituzionale (Istituti scolastici, enti locali e Parti sociali);
3. che i promotori hanno certamente più competenze in materia di organizzazione e gestione dei sistemi formativi che non pedagogiche in senso stretto (di qui l'esigenza di scegliere un glossario aspecifico o, se proprio necessario, cercare di ottenere un accordo o una percezione comune del significato di alcuni termini. Sfugge a questa situazione, ovviamente, il solo istituto scolastico);
4. nella lettura e analisi dei risultati del focus, specialmente per quanto riguarda il flusso quantitativo dei contributi alla discussione, tale livello di competenza deve

essere pesato attentamente;

5. che uno dei progetti appartiene alla misura Indagini e analisi e che, pertanto, l'output progettuale è assolutamente e necessariamente diverso dagli altri, così come il processo di attuazione.

Struttura della sessione

L'incontro si svolgerà secondo lo schema seguente:

- presentazione dello staff da parte dell'animatore e richiesta di presentazione dei partecipanti;
- illustrazione dello stato di avanzamento dell'indagine (obiettivi, metodi, risultati attesi);
- breve presentazione da parte dei partecipanti degli obiettivi del proprio progetto (ad uso dei colleghi);
- esplicitazione da parte dell'animatore della struttura della giornata (dalla proprietà pedagogica, alla componente organizzativa, ai temi specifici, alle raccomandazioni per il trasferimento, al ruolo delle singole tipologie di attori del sistema);
- passaggio alla discussione;
- conclusione della giornata e riepilogo da parte dell'osservatore.

Ogni key issue viene presentata attraverso una breve premessa a scopo definitorio e problematico, seguita da una richiesta di presentare la posizione individuale e i riferimenti coerenti con l'azione del singolo progetto. A conclusione dell'ultimo intervento l'animatore restituisce una sintesi e chiede ai partecipanti di confermarne l'aderenza del contenuto a quanto esposto precedentemente.

Ad esclusione delle domande la cui risposta si basa su percezioni individuali, le K.I. sono tratte dai Capitoli 1 e 2, i cui contenuti devono essere perfettamente noti al conduttore del Focus group.

INTRODUZIONE - UNFREEZING

Nel Programma Leonardo da Vinci l'alternanza rappresenta contesti formativi, soluzioni organizzative, ambiti operativi, vincoli normativi (nel caso di alcune misure della Mobilità). Sovente si tratta di insiemi architettati, più o meno consapevolmente, di coppie di queste proprietà.

1. una prima tipologia, è quella dell'alternanza come strumento di formazione attraverso cui si mettono in pratica le competenze teoriche apprese (migliorare le capacità di concretizzare le conoscenze e il know-how in nuovi contesti ...", mettere in pratica le conoscenze teoriche)

2. una seconda , è quella dell'alternanza come strumento per acquisire , attraverso la formazione, una qualifica riconosciuta, con una sottolineatura del valore anche formale della certificazione relativa (permettere l'acquisizione in un altro paese partecipante di una qualifica complementare o di un'esperienza qualificante, permettere l'acquisizione di qualifiche professionali suppletive a quelle erogate dai sistemi di formazione)

3. una terza, è quella dell'alternanza come strumento di formazione che aggiunge , alle competenze apprese in aula, nuove competenze tecnico-professionali e soprattutto trasversali (controllare gli avvenimenti ed assumersi le responsabilità connesse ad una cittadinanza attiva, stimolare presso i beneficiari la capacità di intraprendere, aggiungere una dimensione europea alla sua formazione)

4. una quarta, è quella dell'alternanza come strumento di orientamento familiarizzarsi con le prospettive di carriera)

5. una quinta è quella che sottolinea il concorso dell'alternanza alla transizione studio-lavoro (aiutare lo studente o il giovane laureato ad inserirsi nel mercato del lavoro).

I progetti rappresentati nel gruppo hanno privilegiato uno o più di questi approcci.

L'obiettivo è quello di trarre il massimo beneficio dalla diversità, evitando di schiacciarla verso una inesistente ortodossia interpretativa.

E' bene, quindi dedicare i primi contributi alla presentazione reciproca, partendo dalla descrizione del progetto per arrivare ad un inquadramento dello stesso, ove possibile, nell'ambito di una o più delle tipologie sopra descritte.

I progetti potrebbero essere presentati seguendo lo schema proposto in una griglia comune:

- contestualizzazione (giustificazione della proposta)
- presentazione del partenariato (tipologia - paesi)
- livello di empatia
- livello di responsabilità (diretta o indiretta, istituzionale o sociale)
- obiettivi
- destinatari
- prodotti attesi
- prodotti realizzati

KEI ISSUE N.1: Alternanza come setting pedagogico

Tre approcci principali:

- Enfasi sulla teoria e uso ancillare della prassi (esempi: laboratori, work shadowing, project work simulazioni, role playing)
- Enfasi sulla prassi con aggiustamenti e adeguamenti delle conoscenze teoriche (relazioni lavorative atipiche, apprendistato e contratti formazione lavoro, progetti di inserimento professionale, stage e tirocini, formazione continua e permanente)
(Porre attenzione alla differenza tra lavoro e occupazione)
- Approccio funzionalista, legato all'idea che una esperienza lavorativa consente di verificare l'equipaggiamento teorico e la sua rispondenza e di ritrarre l'integrazione formativa attraverso una rivisitazione del programma formativo restante. Il valore della retro-azione dell'esperienza lavorativa

KEY ISSUE N. 2: i luoghi della teoria e della prassi, il ruolo della simulazione

KEY ISSUE N. 3: modello job-skill e modello delle competenze

KEY ISSUE N. 4: funzionalità dell'alternanza come contesto orientativo

KEY ISSUE N. 5: alternanza e stakeholders

KEY ISSUE N. 6: valore aggiunto della transnazionalità

Perché realizzare interventi con Leonardo da Vinci

KEY ISSUE N. 7: il dialogo sociale

KEY ISSUE N. 8: PERCEZIONI GENERALI

In merito a:

- SUCCESSO DELLA PROPOSTA
- SUCCESSO DELLE SOLUZIONI ORGANIZZATIVE IN FASE DI ATTUAZIONE
- CRITICITA' LEGATE AL PROGRAMMA
- CRITICITA' LEGATE AL TEMA

- CRITICITA' LEGATE AL PARTENARIATO
- COSA E' VALORIZZABILE? PROCESSO? QUALE PARTE? PRODOTTO? CONTENUTI, SUPPORTO/I, ECONOMICITA', ACCESSIBILITA'.
- ADEGUATEZZA PROGETTO RISPETTO ALLO SVILUPPO ATTUALE: ESIGENZA DI STORICIZZARE

II.3.3 La ricerca sul campo: il focus group

Al focus group hanno partecipato, in rappresentanza dei progetti selezionati per l'attività di valorizzazione :

- Confindustria, per il progetto pilota "L'alternanza formazione-lavoro ed i bisogni di competenza", del 1995;
- Inforcoop, per il progetto pilota", : "Formazione in alternanza in Europa del 1996
- Cep Piemonte, a testimonianza di numerosi progetti di collocamenti e scambi svolti all'interno della specifica Misura del Programma a partire dal 1995.. in favore di diversi target utenti .

Sulla base della presentazione dell'animatore (scopo dell'attività di valorizzazione, introduzione alle tematiche specifiche oggetto di approfondimento, ecc.) , e successivamente delle sue specifiche sollecitazioni , i partecipanti hanno sviluppato le proprie riflessioni sui temi trattati, a partire dalle esperienze realizzate nei propri progetti, passando alle proprie percezioni generali sulle questioni poste, per finire con elementi di confronto e discussione tra i progetti presentati. Dell'intera discussione è disponibile il testo della sbobinatura della registrazione effettuata.

Considerando l'andamento del focus group, il clima instauratosi tra i partecipanti ,la totale assenza di conflitti ed anzi la convergenza degli intervenuti sulle questioni critiche, qui di seguito, i materiali della riflessione sono stati riaggregati intorno ai principali argomenti emersi.

Talvolta, alcune sottolineature poste dall'uno o dall'altro partecipante, quanto faceva riferimento alla specifica esperienza maturata nel progetto, sono state espressamente ascritte all'autore, ma in linea di massima le varie considerazioni e valutazioni hanno avuto un carattere complementare l'una rispetto all'altra. Tale dato ha contribuito a creare l'impressione della possibilità di costruire un tessuto comune di intenzioni ed obiettivi, dal quale far scaturire una serie di criticità ed al tempo stesso di indicazioni operative concrete per lo sviluppo dell'alternanza e per il trasferimento a regime dei risultati e dei prodotti maturati nell'ambito delle esperienze Leonardo.

Definizioni ed obiettivi dell'alternanza formazione-lavoro

1. Alternanza formazione-lavoro per verificare , nei luoghi di lavoro, la tenuta, la completezza e l'utilità delle competenze apprese in aula;
2. alternanza come modalità di acquisizione , in un altro stato membro, di una qualifica certificata e riconosciuta;
3. alternanza come veicolo principale di acquisizione , nei luoghi dell'esperienza, di meta-competenze e di competenze trasversali ;
4. alternanza come occasione di ampliamento dell'orizzonte cognitivo a scopi di orientamento, per successive opzioni di lavoro o ancora di formazione ;
5. alternanza formazione lavoro come politica dell'impiego, strumento di pre-selezione da parte delle imprese per il successivo collocamento degli allievi.

Quale di tali definizioni, nella percezione e soprattutto nell'esperienza europea dei proponenti nell'ambito del Programma Leonardo, risulta essere condivisa, prevalente e valorizzabile?

La riflessione ha dimostrato i limiti di una simile canonizzazione e la difficoltà di potersi riconoscere , in maniera netta, nell'una o nell'altra di queste finalità dell'alternanza, che sono tutte piuttosto compresenti, come altrettante anime di un unico corpus e che, specie nel confronto transnazionale, improntano fortemente la prassi quotidiana dei soggetti che promuovono, realizzano e beneficiano dell'alternanza. Una esperienza sul lavoro consente sempre di verificare e completare le proprie competenze, ed ha al tempo stesso sempre una valenza orientativa, di work watching, che va oltre le funzioni svolte e gli eventi vissuti nella singola impresa. Al tempo stesso, l'esperienza di formazione sul lavoro può avere, come conseguenza e consecuzione naturali, l'assunzione del giovane tirocinante che, quanto più sia lungo e significativo il periodo di inserimento lavorativo, tanto più ha l'opportunità di porre in evidenza le proprie capacità e potenzialità. Se tuttavia una delle cinque definizioni dovesse essere privilegiata, si tratterebbe di quella che fa coincidere con i collocamenti in impresa l'acquisizione di competenze trasversali e di meta-competenze che solo on the job hanno il proprio scenario ed i propri campi di forze naturali (Confindustria).

Come meglio vedremo in seguito, solo in parte questa proprietà della formazione sui luoghi di lavoro può essere resa oggetto di specifiche prassi di progettazione formativa, perché la sua proprietà pare piuttosto essere quella di porre problemi ed interrogativi che solo successivamente , in aula, possono essere resi oggetto di specifiche strategie di risposta. A tale scopo – sostiene l'Inforcoop con l'assenso della Confindustria - il rapporto tra lavoro e formazione deve necessariamente essere iscritto in una dialettica triadica e “dispari”, del tipo formazione – lavoro –

formazione, oppure lavoro – formazione – lavoro (cfr., al riguardo , S. Meghnagi), e mai in una logica priva di ritorni e reciprocità dell'uno sull'altro momento. Tale condizione costituisce un forte motivo di critica contro buona parte della tradizione degli enti di formazione italiani, per parecchi anni abituati a posizionare lo stage in azienda al termine dei percorsi formativi in aula . senza possibilità di retro-azione delle esperienze aziendali sulla didattica. Secondo la lunga esperienza del CEP in attività di collocamenti e scambi , la posizione dello stage al termine o nel mezzo del percorso didattico in aula , piuttosto che dall'applicazione consapevole di un approccio o di un modello pedagogico , dipende dalla tradizione o dal know-how dei singoli operatori, ovvero dalla durata annuale o biennale del corso di formazione sul quale lo stage si innesta . D'altro canto, la durata del collocamento in impresa ha molto a che fare con le possibili finalità dell'alternanza: la verifica delle competenze, la possibilità di favorire la ricerca d'impiego o l'utilizzo dello stage a scopi essenziali di apprendimento linguistico sono un effetto della estensione temporale della esposizione al “clima d'impresa” e della partecipazione alle sue dinamiche organizzative .

La formazione in alternanza, come effetto della compresenza e della complementarità degli obiettivi e delle definizioni proposte, esercita un'attrattiva naturale sui giovani che intraprendono un percorso formativo, fa la differenza tra un'opzione e l'altra, carica l'esperienza formativa di una serie di valenze ricche e costituisce un potente motore all'assunzione di responsabilità da parte dei corsisti ed allo sviluppo di un ruolo più consapevole nel contratto formativo.

Nell'ambito del confronto europeo con i partner, quanto più le tematiche di riflessione portano alla luce i problemi e le definizioni implicite, tanto più le differenze tra gli stati, tra quelli che hanno più da insegnare che da apprendere su questo tema, si fanno meno nette. In generale, infatti, i progetti Leonardo, a partire dalle differenti angolazioni visuali con cui i partner sviluppano le attività di ricerca e di confronto, hanno la proprietà di presentare a ciascuno nuovi interrogativi, di analizzare i problemi da angolazioni visuali inconsuete e favoriscono l'esplicitazione e la concettualizzazione delle prassi.

L'alternanza come setting pedagogico : il rapporto tra teoria e prassi - Le esperienze Leonardo realizzate dai proponenti dimostrano come, soprattutto in Italia ma non solo, i diversi momenti della formazione in aula e della formazione sul lavoro non siano oggetto di una sufficiente concettualizzazione e raramente siano l'oggetto di un esplicito *link*, assunto consapevolmente, programmaticamente e sistematicamente dai progettisti formativi come un *must* rilevante, produttivo, ricco di potenzialità. Se l'esperienza di formazione e lavoro svolta nei luoghi dell'esperienza non retro-agisce sui bisogni formativi degli allievi, inducendo la consapevolezza di

nuovi gap ed il desiderio di colmarli con ulteriori fasi di apprendimento organizzato, essa resta un'esperienza monca, che nega le proprie potenzialità. Accettato tale principio tuttavia – dicono le esperienze realizzate nel Programma Leonardo - si è per così dire solo a metà dell'opera : occorre infatti proseguire esplicitando, formalizzando e rendendo possibile operativamente la retro-azione dell'esperienza pratica sulla teoria, occorre organizzare, sui luoghi dell'esperienza, momenti di riflessione e di concettualizzazione sulle prassi esercitate, attivare una dialettica dal concreto all'astratto, oltrechè dall'astratto al concreto. Senza l'istituzionalizzazione e soprattutto l'operatività concreta di funzioni di e strumenti di tutoring, questo processo non si compie, gli allievi non danno ordine alle proprie percezioni ed ai propri nuovi fabbisogni, non si pongono le domande “giuste” e conseguentemente non individuano i possibili, corretti percorsi di soluzione, non interrogano la teoria dal punto di vista della prassi e non riconoscono, nella prassi, la potenzialità ed i limiti della teoria.

Due sono invece – secondo gli interpellati - gli effetti più rilevanti di un alternanza come “andirivieni” tra concettualizzazione – prassi – e nuova concettualizzazione :

- la responsabilizzazione dei tirocinanti;
- la personalizzazione dell'apprendimento.

La responsabilizzazione del tirocinante passa attraverso l'assunzione diretta di un ruolo consapevole nella ridefinizione del proprio progetto formativo e tale assunzione è anche un effetto diretto delle responsabilità e delle funzioni aziendali che vengono assunte sul luogo di lavoro. Questo implica che una buona esperienza lavorativa, dove le funzioni svolte ed i ruoli ricoperti siano congrui rispetto ai contenuti formativi esperiti in precedenza ed alle competenze maturate, costituisce la premessa di un setting pedagogico positivo, proprio perché comprende e sostanzia in un concreto sperimentare le situazioni ed il clima dell'azienda. Il rapporto tra tutor ed allievo non può che essere basato su di un approccio maieutico: il contenuto di verità delle osservazioni e delle deduzioni del tutor sull'apprendimento del tirocinante non può che essere il prodotto di un processo che parte di quest'ultimo inserito nel “qui” ed “ora”, della situazione in cui concretamente opera, dei gruppi di lavoro in cui si inserisce e anche dei conflitti che osserva e vive direttamente. L'effetto di questo setting induce lo stagiaire a maturare l'abilità di auto diagnosticare la congruenza del proprio essere ed operare, i gap di competenza e le necessità di un rinforzo dell'apprendimento che, se per certi aspetti non può che continuare ad avvenire lavorando, per altri fondamentali aspetti non può avvenire, invece, che tornando a studiare.

Anche a causa della oggettiva difficoltà di organizzare in impresa momenti di riflessione e critica dell'esperienza di inserimento (sottolineata soprattutto da Confindustria), il ritorno degli

apprendisti in aula appare essenziale per prendere conoscenza delle esperienze vissute dai colleghi compagni di corso, rilevare le consonanze e le differenze, porre in evidenza, tra le consonanze, quelle che possono fare capo al rinforzo di competenze trasversali e di meta-competenze.

Tuttavia, come abbiamo visto, l'importanza di questi momenti di socializzazione delle esperienze di inserimento, che può legittimare il ricorso ad ulteriori fasi comuni di formazione in aula, non deve far perdere di vista l'altro effetto rilevante della formazione-lavoro come dialettica dell'andirivieni, vale a dire la personalizzazione dell'apprendimento. Anche questo effetto, a ben vedere, si deve far risalire alla qualità dell'inserimento lavorativo e delle attività di affiancamento dello stager : infatti, se tali condizioni sono favorevoli, il tirocinante – con l'aiuto del tutor - riesce a gestire le insicurezze e le dissonanze cognitive prodotte dal suo nuovo contesto, e si apre, anziché chiudersi e difendersi, rispetto alle novità ed alla destrutturazione degli equilibri consolidati che essa implica. In tali casi positivi, l'inserimento lavorativo apre la fase di dissonanza cognitiva che una nuova fase di aula chiude, riassetando gli equilibri su di uno stato di consonanza più avanzato, prodotto del rinforzo dell'apprendimento, dell'agire del formatore che insiste sulle nuove esigenze, della convalida del discente che riconosce la “giuste risposte” , perché lavorando si era poste le “giuste domande”.

Alternanza e competenze trasversali - Abbiamo visto come, all'interno delle molteplici valenze dell'apprendimento in alternanza , l'acquisizione di competenze trasversali ed ancor più di meta-competenze sia – a giudizio dei nostri interpellati – probabilmente l'effetto più importante. Ma in che cosa consistono – nell'esperienza dei progetti realizzati e nel confronto con i partner europei, tali competenze e – dal momento che abbiamo già validato l'opinione che debba esservi un link esplicito tra progettazione formativa ed inserimento lavorativo – come se ne può programmare e strutturare l'apprendimento?

Nell'esperienza del progetto “Formazione in alternanza in Europa”, dell'Inforcoop e del progetto “L'alternanza formazione-lavoro ed i bisogni di competenza” della Confindustria, sono emerse in particolare le competenze relative a :

- lavoro di gruppo (diagnosi della situazione, delle dinamiche e delle aspettative del gruppo, inserimento non conflittuale);
- auto-organizzazione e programmazione del lavoro in autonomia ;
- problem diagnosis e solving , specie in riferimento all'emergere di varianze, deviazioni di percorso, criticità;
- negoziazione, mediazione, gestione dei conflitti;

- uso di diverse forme di comunicazione e gestione di consapevole delle sue modalità, dei suoi stili e dei loro effetti pratici.

Appare evidente come tutte queste competenze siano correlate tra loro: anche se la questione, ai fini della programmazione didattica, appare assai rilevante, la realtà è che i confini tra l'una e l'altra sono molto sfumati. Essi possono arrivare ad essere ben delimitati l'uno rispetto all'altro nel corso della formazione in aula, ma è l'inserimento lavorativo che si incarica poi di rimescolare le carte e di rendere evidente come l'uso della comunicazione pervada la capacità di lavorare in gruppo, e come la negoziazione dei conflitti possa d'altronde essere esperita anche in tale contesto. Saper risolvere problemi è semplicemente propedeutico alla capacità di auto-programmare e gestire il proprio lavoro e, comunque, in ogni caso, è la gestione delle variazioni il banco di prova decisivo di tutte le meta-competenze apprese.

Ma la meta-competenza "saper gestire le variazioni" può essere oggetto di programmazione didattica? Può essere oggettivata e "depositata" in moduli, metodologie e supporti didattici? In che modo se ne può garantire l'acquisizione, valorizzando l'apprendimento in alternanza?

L'imprevedibilità delle situazioni critiche, o più semplicemente di quelle per le quali non esistono una soluzione ed un algoritmo di passaggi precodificati, costituisce l'essenza stessa dell'esperienza lavorativa e – secondo gli interpellati – le competenze necessarie per affrontarla si imparano in molti modi, specie se il tirocinante viene sostenuto, consigliato e legittimato dal tutor nella diagnosi della criticità e nella ricerca di soluzioni non predefinite. Ne deriva che solo molto parzialmente, prima dell'inserimento lavorativo, vale a dire in aula, lo *stagiaire* può essere preventivamente preparato a queste situazioni, anche attraverso l'apprendimento teorico di tecniche di problem diagnosis e solving, l'utilizzo di prassi simulate, ecc.. Molto può invece essere fatto successivamente, al ritorno in aula, concettualizzando in gruppo le esperienze fatte, modellizzando i percorsi di soluzione più efficaci sperimentati, a partire dalla valorizzazione delle reazioni emotive alle esperienze, dalle strategie adottate per convivere con l'ansia, col desiderio di fuga, ed anche con il successo.

Secondo Confindustria, il modello didattico che più si avvicina a questo setting e che si presta ad una continuità concettuale tra aula e situazione di lavoro è la formazione per progetti e l'inserimento lavorativo su specifici progetti: obiettivi, tempi, modalità, prodotti attesi nell'ambito del progetto debbono essere necessariamente la falsariga dell'esperienza lavorativa.

In ogni caso, specie se si conferma (come il focus group ha ampiamente fatto) che la competenza relativa alla gestione delle variazioni si percepisce sostanzialmente nei luoghi dell'esperienza, e si concettualizza, consolida, interiorizza dopo, nei luoghi dell'apprendimento

teorico, diventa essenziale fare in modo che in nessun caso lo stage concluda l'esperienza lavorativa, senza che si dia un momento per riflettere su sé esso e per trarne conseguenze utili sul processo di apprendimento in fieri.

Alternanza reale e virtuale - Tra le attività didattiche che possono proficuamente essere allestite prima dell'inserimento lavorativo, le tecniche simulate contribuiscono – secondo gli intervistati – ad anticipare alcuni aspetti del clima e della situazione aziendali reali. Tuttavia, il carattere essenzialmente “protetto” di tali tecniche, e delle imprese simulate in particolare, impedisce ogni tentazione di utilizzarle al posto dell'alternanza: esse fanno parte dell'universo dei metodi, non dei dispositivi formativi e , rispetto ai secondi (al quale l'alternanza appartiene), svolgono la funzione di strumenti, funzionali ad un progetto formativo più ampio che può ricomprenderle all'interno del proprio armamentario didattico. Queste valutazioni, alle quali il focus group è pervenuto in breve tempo e senza alcuna fatica, suonano probabilmente meno scontate se poste a confronto con la tentazione “virtualizzante” che da qualche hanno sta attraversando il dibattito e la riflessione correnti, anche sul tema della mobilità: tanto è vero che, nell'ambito della discussione sulla seconda fase del Programma Leonardo, si è discusso a lungo se inserire o meno la cosiddetta “mobilità virtuale” tra le innovazioni e le filiere finanziabili nell'ambito del Programma. Il problema della virtualità, come sostennero molti stati membri, tra i quali l'Italia, è intrinsecamente mal posto se la simulazione è intesa come alternativa alla mobilità geografica reale, piuttosto che come un supporto propedeutico ad essa. Il fraintendimento, che pure non è scomparso dall'orizzonte della riflessione, paradossalmente finisce per privare le tecniche simulate delle proprie prerogative specifiche e per depauperare , rendendole onnipotenti, anziché valorizzarle e diffonderle. Il CEP Piemonte, ad esempio, pone l'utilizzo delle tecniche simulate in stretto rapporto con l'estensione delle esperienze di inserimento lavorativo, vale a dire con una delle variabili fondamentali del progetto formativo. Se tale esperienza è destinata ad essere di breve durata e ad esercitare essenzialmente effetti orientativi, probabilmente si potrebbe arrivare ad averne un utile simulacro nei modelli virtuali. Altri utilizzi, secondo Inforcoop, potrebbero essere destinati a pubblici utenti con particolari handicap. L'impressione è che, ancora una volta paradossalmente, se si concorda sui limiti delle esperienze e dei modelli virtuali, si scoprono contemporaneamente tutte le loro potenzialità, perché si perdono finalmente di vista le mode culturali, e ci si concentra sugli obiettivi e sui destinatari dei progetti formativi.

Il valore aggiunto della transnazionalità - In che modo il confronto ed il lavoro comune con i partner europei interferisce con il processo che conduce a queste importanti acquisizioni, che arricchiscono il quadro concettuale dell'alternanza, ne delimitano gli ambiti semantici, chiariscono le funzioni ed i ruoli degli attori, dei modelli, degli strumenti?

Le esperienze realizzate da Confindustria, Inforcoop e CEP nel quadro dei progetti interpellati rivelano che l'"interferenza" può essere essenzialmente di tre tipi :

- consonante;
- dissonante costruttiva;
- dissonante straniante.

Al primo tipo appartengono i processi che originano da un quadro istituzionale e culturale sostanzialmente simile tra i diversi partner, che agevola la comunanza dei problemi, degli approcci ed il trasferimento dei risultati e dei prodotti: allo stato puro, tale coincidenza si verifica molto raramente in un partenariato, ma può talvolta aver luogo tra due o più partner.

Al secondo tipo appartengono i processi che, a partire da uno stato iniziale in cui si ipotizza che alcuni partner siano portatori di esperienze e modelli più avanzati, da "trasferire", passano attraverso la messa in discussione di tali modelli, a partire dalle domande che ad essi rivolgono i partner delle realtà meno evolute, e terminano con una destrutturazione generale delle certezze, con la ricerca comune di risposte ed equilibri più avanzati, con la circolarità e la reciprocità degli arricchimenti.

Al secondo tipo appartengono i processi che assumono l'alterità radicale dell'esperienza di alcuni partner rispetto a quella degli altri, radicalizzano le differenze e conservano a compartimenti stagni le rispettive consonanze cognitive: si tratta prevalentemente di effetti che derivano dalla differenza radicale dei contesti istituzionali, normativi e culturali degli stati membri, e che rendono evidenti i nessi tra tali scenari ed i diversi dispositivi attuabili.

Nell'ambito della medesima esperienza di partenariato, i tre tipi di "interferenza" possono anche convivere e, in generale, si danno raramente le condizioni per la presenza esclusiva dell'uno o dell'altra. Nell'esperienza dei proponenti del focus group, le valutazioni sulla transnazionalità convergono sulle seguenti considerazioni:

- il lavoro comune ha – al tempo stesso, complicato ed arricchito lo scenario cognitivo di riferimento, rafforzando la consapevolezza dei nessi tra contesti normativi e dispositivi ed

inducendo una maggiore consapevolezza di quali siano, nei differenti contesti, i “motori” di innovazione;

- la specificità ed originalità dell’esperienza di partenariato si deposita e si oggettiva non solo nei prodotti comuni, ma nel processo che li accompagna, nel percorso di ricerca di lessici e soluzioni condivise;
- le risorse e le modalità operative del Programma debbono essere incrementate e migliorate per facilitare il superamento di barriere linguistiche ancora fortemente ostative, non completamente superabili con l’esercizio dell’interpretariato specie nei casi (peraltro assai frequenti) di impiego dei micro-linguaggi, e l’incremento delle occasioni di incontro e collaborazione, la cui frequenza è direttamente correlata al superamento delle reciproche diffidenze e resistenze.

Attualità delle sperimentazioni Leonardo da Vinci prima fase - Una delle chiavi interpretative del quesito sulla “valorizzabilità” delle esperienze realizzate, risiede nel loro contenuto di attualità, specie in considerazione del fatto che – come abbiamo visto nel primo capitolo – l’alternanza costituisce un settore sul quale, nel corso degli ultimi tre anni, molto è stato fatto ed investito, in alcuni casi anche cambiando radicalmente il contesto normativo di riferimento (come ad esempio nel caso dell’apprendistato).

Secondo Confindustria, i risultati del progetto “L’alternanza formazione-lavoro ed i bisogni di competenza”, del 1995, mantengono invariata la propria validità: infatti, nonostante l’innovazione del quadro normativo, perdura la necessità di diffondere in Italia la cultura dell’alternanza, anche a favore di molte imprese, ed ancor più in determinate aree del Paese, dove la carenza delle attività di monitoraggio e controllo contribuisce all’opacità del fenomeno, dei problemi, delle soluzioni attivabili. Le piste di lavoro di perdurante attualità riguardano così le modalità di costruzione delle competenze, il ruolo del tutor ed il rapporto tra tutor ed agenzia formativa, ecc.. Perdura, in particolare, la necessità di prevedere servizi dedicati e potenziali alle PMI, perché possano anch’esse avere accesso ai dispositivi dell’alternanza ed in particolare alle funzioni di tutoring.

Secondo Inforcoop, i risultati del progetto pilota”, :”Formazione in alternanza in Europa”, del 1996, dimostrano ancora oggi la validità dell’ipotesi relativa alla possibilità di costruire una dimensione europea dell’alternanza . In particolare, sono di perdurante attualità le indicazioni del lavoro svolto in termini di :

- necessità di costruire un nesso intenzionale, ex ante, progettato, tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico;
- necessità di disseminare il percorso di alternanza di momenti formalizzati di riflessione sull'esperienza e di feed-back di essa sull'apprendimento in aula;
- opportunità di chiarire il ruolo del tirocinante nell'impresa , puntando comunque – come avviene attualmente solo per l'apprendistato – a rafforzare il suo status di lavoratore;
- importanza di pervenire ad una certificazione e ad un riconoscimento delle competenze apprese lavorando.

Al di là delle specifiche indicazioni ri

L'esame dei dossier dei progetti prescelti (pr delti iniziali, rapporti intermedi e finali, prod manuale per la redazione delle convenzioni per i tirocini, per la Confindustria , la guida alla progettazione dell'alternanza , per l'Inforcoop) l'impressione generale è che i proponenti ritengano i risultati dei propri progetti Leonardo ancora in grado di contribuire, per gli anni a venire, alla sensibilizzazione, informazione e formazione degli interlocutori coinvolti, specie sul versante delle imprese, delle agenzie formative, degli operatori della progettazione, del tutoring , della formazione.

Tale conclusione costituisce anche un contributo alla definizione migliore di una politica della valorizzazione, che deve ricomprendere al proprio interno più dimensioni, affiancando a quelle dell'utilizzo di specifici prodotti a scopi formativi, o della spinta all'innovazione normativa, quella della spinta all'innovazione culturale, del contesto, delle percezioni, degli atteggiamenti, degli interessi. L'effetto dei prodotti realizzati, strumenti concreti che i progettisti ed i formatori potranno impiegare ancora per parecchi anni, si connette in tale accezione all'effetto di una innovazione di carattere più pervasivo, attraverso la quale in particolare il mondo delle imprese può aprirsi di più all'alternanza e realizzarla con maggiore efficacia.

CAPITOLO III – Raccomandazioni

III. 1 Raccomandazioni finali agli operatori, ai pubblici decisori, al Programma Leonardo da Vinci

Secondo i soggetti interpellati nel corso del focus group, il quadro dei dispositivi normativi dell'alternanza in Italia, nonchè quello degli strumenti necessari alla sua piena valorizzazione, appaiono sostanzialmente chiari, ma si tratta di dare seguito operativo a tali premesse, di creare e diffondere capillarmente le condizioni per la loro piena ed efficace attuazione. Questa, in estrema sintesi, la raccomandazione rivolta ai pubblici decisori, da oggettivare nell'articolazione di macro-obiettivi istituzionali, come l'integrazione dei Ministeri cui fanno attualmente capo la formazione e l'istruzione professionali, culturali, come il pieno dispiegamento del ruolo formativo dell'impresa e la diffusione del modello dell'alternanza nella più ampia filiere della formazione permanente, oppure trasversali, come lo snellimento e la semplificazione delle procedure.

Più in particolare, occorre accelerare i processi relativi all'adozione di soluzioni per i problemi della certificazione dei crediti formativi, acquisiti anche in ambito europeo, ed alla formalizzazione di unità o moduli didattici mirati alla diffusione di competenze trasversali, da impiegare in ogni tipo di contesto. Uno sforzo rilevante, secondo il CEP che dispone del punto di vista degli utenti delle attività di collocamento e scambio, andrebbe dedicato alla strutturazione e formalizzazione dei processi relativi alla programmazione dei tirocini, che in troppi casi rimangono ancora invece superficiali e disancorati da specifici piani di obiettivi, metodi ,strumenti. Tali situazioni, di scarso sforzo progettuale ex ante, risultano nella maggior parte dei casi associate ad esperienze poco o nient'affatto formative, ma esclusivamente lavorative, per giunta in posizioni funzionali e mansioni dequalificanti o non sintonizzate con le competenze apprese in formazione.

Per quanto concerne le raccomandazioni che potrebbero essere per così dire inviate al Programma Leonardo, vale a dire mirate a reindirizzarne in qualche misura le modalità di finanziamento ed esecuzione delle azioni di mobilità, le indicazioni del focus group e dei soggetti intervistati convergono su :

- l'importanza della formazione linguistica di preparazione all'esperienza di collocamento, ed il suo attuale sotto-dimensionamento dal punto di vista delle risorse spendibili per il rafforzamento di queste competenze;

- l'importanza delle attività di informazione e sensibilizzazione delle imprese, che consentirebbe di ampliare il parco della ricettività, di diversificare le esperienze ed i settori di collocamento, di raggiungere anche le PMI.

In sintesi finale, a partire dalle esperienze e dai risultati conseguiti nell'ambito del Programma, i proponenti interpellati sottolineano con forza che la possibilità di valorizzare i prodotti realizzati è connessa all'assunzione, da parte degli stakeholders istituzionali, di priorità ed indirizzi specifici per la diffusione delle buone prassi e per la promozione della loro paradigmaticità anche sui tavoli del confronto con le parti sociali. In tale prospettiva, ad esempio, i tavoli permanenti aperti sull'innovazione dell'apprendistato potranno svolgere un ruolo rilevante, utilizzando le sperimentazioni Leonardo come un contenitore di modelli e strumenti trasferibili.

III.2 Conclusioni

Al termine del nostro percorso di ricerca e riflessione, l'utilità di tracciare alcune considerazioni di sintesi conclusiva va riferita tanto all'approccio metodologico utilizzato per l'attività di valorizzazione, quanto ai contenuti che la ricerca sul campo ha fatto emergere ed alle risposte che i progetti Leonardo hanno fornito agli interrogativi che caratterizzano il tema dell'alternanza.

Per quanto concerne il modello metodologico proposto, il percorso sostenuto ha confermato l'utilità di :

- disporre di un quadro di riferimento normativo del fenomeno e dei dispositivi analizzati, e di una sintesi scientifica degli studi e delle riflessioni riferite all'alternanza come setting pedagogico;
- realizzare, in ragione delle indicazioni fornite dal quadro precedentemente descritto, un solido impianto ipotetico a partire dal quale interrogare i progetti ed individuarne gli elementi valorizzabili, in stretto riferimento con lo stato e con le prospettive evolutive sia della legislazione che dell'attività amministrativa relative alla materia;
- tracciare categorie analitiche compiute e ben discriminate l'una dall'altra, ma promuoverne un utilizzo flessibile, ricco di osmosi tra l'una e l'altra categoria, in modo da rendere ragione al fatto che la vita ed il ciclo di lavoro dei progetti Leonardo si caratterizzano per una complessità ed una ricchezza tali da non poter essere ingabbiati in una *ratio* eccessivamente deduttiva;

- disporre di un armamentario euristico ricco, flessibile ed adattabile alla diversa fisionomia di progetti che, pur nella differenza l'uno dall'altro, possono presentare altrettanti elementi valorizzabili.

Esiste un nesso tra le caratteristiche di questo approccio metodologico e la possibilità di valorizzare, attualizzandole, anche esperienze e sperimentazioni di tre, quattro anni fa, in un contesto di impetuose trasformazioni ed innovazioni normative quale quello italiano attuale?

Noi riteniamo che si debba rispondere affermativamente, e le ragioni risiedono essenzialmente nel fatto che :

1. l'articolazione di un quadro concettuale esaustivo e soprattutto di un "inventario delle criticità" consentono un grado molto approfondito di interrogazione dei problemi ed una lettura estremamente critica ed esigente delle soluzioni;
2. l'utilizzo di categorie interpretative ben delineate e discriminate tra loro ma flessibili ed "aperte" agli sconfinamenti tematici consente di porre all'oggetto di studio anche domande "eccentriche" rispetto all'impianto delle ipotesi costruito, e pertanto di rendere ragione all'innovazione ed alle soluzioni di rottura paradigmatica.

Se si torna ad analizzare, ad esempio, le ragioni di valorizzabilità dell'esperienza Inforcoop, si può rilevare come l'approccio metodologico utilizzato abbia consentito di riflettere ancora su :

- la necessità di costruire un nesso intenzionale, ex ante, progettato, tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico;
- la necessità di disseminare il percorso di alternanza di momenti formalizzati di riflessione sull'esperienza e di feed-back di essa sull'apprendimento in aula;
- l'opportunità di chiarire il ruolo del tirocinante nell'impresa , puntando comunque – come avviene attualmente solo per l'apprendistato – a rafforzare il suo status di lavoratore;
- l'importanza di pervenire ad una certificazione e ad un riconoscimento delle competenze apprese lavorando.

Tali questioni erano e restano sul tappeto ed è solo prendendo coscienza di tale dato che i prodotti, le sperimentazioni e le esperienze dei progetti Leonardo da Vinci possono dimostrare di avere, tra le loro proprietà, una considerevole longevità ed una perdurante validità e trasferibilità.

Per quanto riguarda invece i contenuti che la ricerca sul campo ha fatto emergere e le risposte che i progetti Leonardo hanno fornito sul tema dell'alternanza, vorremmo dedicare alcune considerazioni conclusive essenzialmente a tre argomenti :

1. gli elementi costitutivi del dispositivo dell'alternanza ;
2. gli strumenti complementari allo sviluppo del dispositivo come strumento di politica del lavoro e della formazione;
3. l'alternanza come setting pedagogico.

L'impressione è, infatti, che le risposte fornite dai progetti interrogati su alcune delle tematiche costitutive di questi argomenti possano essere ricondotte ad una sorta di denominatore comune, ad alcuni punti di intesa e di consenso tra esperienze ed interlocutori anche molto diversi tra loro .

Nella parte introduttiva dello studio è stata riportata la posizione dei ricercatori che individuano nell'apprendistato il dispositivo dell'alternanza per eccellenza e che, in particolare, considerano l'instaurarsi di un rapporto di lavoro una condizione indispensabile perché possa effettivamente realizzarsi la condizione di scambio simbolico tra lavoro e formazione. In tale contesto, abbiamo osservato, lo Stato è in una posizione di mediazione tra impresa e lavoratore, offre sgravi contributivi alle imprese in cambio della distribuzione di un bene sociale: la formazione. Ebbene, sembra di poter dire che molte delle considerazioni e delle indicazioni raccolte sul tema della responsabilizzazione del soggetto in alternanza vadano sostanzialmente nella direzione della necessità del riconoscimento di uno statuto dell'apprendista, esigenza segnalata anche dal Libro Verde della Commissione Europea sugli ostacoli alla mobilità. Infatti, senza irrigidirsi sull'oltranzismo dell'apprendistato come paradigma ideale, appare comunque indispensabile, all'interno degli altri dispositivi di alternanza presi in esame, andare ad individuare gli elementi fondanti del raccordo tra esperienza di lavoro e condizione di apprendimento e, all'interno di ciascuno dei due poli, individuare gli elementi che danno fondamento alle condizioni di studio e di lavoro come assetti complessivi del rapporto tra individuo ed organizzazione aziendale, di cui sono parte la dialettica tra diritti e doveri, il conflitto, i campi di forze, la negoziazione, il processo di identificazione sociale e culturale dei soggetti.

Senza questa sorta di "sale" dell'esperienza di alternanza , il processo di apprendimento è destinato a rimanere monco e le potenzialità dello strumento si contraggono, anziché espandersi.

Una risposta importante che questa esperienza di studio ha consentito di elaborare, è che occorre lavorare affinché, in tutti i dispositivi che comprendono esperienze di formazione e di lavoro, i caratteri di queste due prassi siano riconoscibili ed espliciti ed i loro attori possano costruire la propria esperienza e consapevolezza dei nessi e delle contraddizioni che li attraversano.

Per quanto riguarda il tema degli strumenti complementari allo sviluppo del dispositivo dell'alternanza, in particolare dei servizi alle imprese, le esperienze analizzate hanno dimostrato

come essi siano destinati ad essere altrettanto importanti del dispositivo stesso, o meglio ad essere condizioni della sua attivazione.

Si prenda ad esempio l'argomento della progettazione formativa : come abbiamo avuto modo di vedere analizzando i progetti e riflettendo insieme con i loro protagonisti, la condizione indispensabile per valorizzare l'alternanza è di rendere esplicito , “pensato” ed agito il raccordo tra formazione in aula, formazione in impresa e ritorno in aula. Ebbene, la consapevolezza di questa necessità e soprattutto l'attivazione di strategie risolutive non possono scaturire da alcuna sorta di automatismo, ma al contrario debbono essere rese oggetto di una politica, di una strategia. A ben vedere, è solo all'interno dell'assunzione di questa dimensione da parte dei poteri pubblici, con il concorso decisivo del dialogo sociale, che anche le sperimentazioni ed i progetti Leonardo da Vinci potranno trovare un ambito di disseminazione e valorizzazione a regime, come parti di interventi mirati a fornire, in primis alle imprese, strumenti e sussidi per un utilizzo migliore dell'alternanza, per un allestimento più efficace dell'offerta formativa, per una caratterizzazione reale dell'esperienza lavorativa come esperienza di apprendimento.

Infine, per quanto concerne l'alternanza come setting pedagogico, facciamo riferimento a tre dei quesiti ai quali la riflessione del primo capitolo ci aveva condotto :

Q.1: “la consecuzione temporale tra apprendimento teorico ed apprendimento pratico è ancora effettivamente funzionale, o non occorre pensare ai percorsi dell'apprendimento teorico a partire dalle problematicità e criticità delle situazioni pratiche?”

A tale quesito, la riflessione realizzata ha sostanzialmente risposto individuando nella seconda l'opzione corretta ed in tal senso le soluzioni e gli strumenti individuati dai progetti analizzati si prestano a molteplici utilizzi.

Le condizioni di valorizzazione e diffusione dei manuali, dei modelli e dei materiali di ricerca realizzati dipendono essenzialmente dalla intenzione e dalla volontà politiche – dei Ministeri e delle Regioni in primis - di utilizzare il Programma come un effettivo laboratorio di sperimentazioni cui attingere per acquisire, adattare e diffondere strumenti.

Q.2: “Se la competenza è qualcosa che si costruisce ed agisce in contesto, nelle situazioni lavorative, quale nuova mission può essere assegnata ai sistemi della formazione iniziale e su quali meta-competenza appare utile puntare ?”

Q.3: “In che modo l'apprendimento nei contesti dell'esperienza , visto anche come validazione o invalidazione delle conoscenze apprese, può retro-agire sulla programmazione didattica, informandone la modifica o l'integrazione per creare percorsi più aderenti alle realtà ed ai contesti operativi ?”

Anche in questo caso, quantunque i progetti non forniscano risposte precise e sebbene probabilmente comunque non esistano risposte definite a quesiti di tale carica provocatoria, sembra di poter affermare che l'esigenza di ripensare la logica della formazione in aula in rapporto ai percorsi di costruzione delle competenze nelle situazioni di lavoro, sia condivisa da interlocutori di natura e compiti anche molto diversi tra loro.

Si tratta, pertanto, di valorizzare, in particolare, i risultati che il Programma ed i progetti analizzati hanno consentito di raggiungere in termini di nuovo rapporto tra formazione in aula e formazione sul lavoro e soprattutto il superamento del paradigma della consecuzione semplice formazione-lavoro o lavoro-formazione in favore del paradigma della consecuzione complessa formazione-lavoro-formazione, o lavoro-formazione-lavoro.

Ad una esigenza di tale natura, come abbiamo già constatato nel capitolo introduttivo, nemmeno le soluzioni adottate nel nuovo apprendistato – al momento – sembrano fornire risposte soddisfacenti.

Di qui, l'importanza evidente – come pre-condizione delle politiche di valorizzazione ma più in generale delle strategie di trasferimento delle buone prassi - di rafforzare il governo del Programma e dei suoi risultati non solo da parte dei soggetti istituzionali interessati e coinvolti nella sua gestione, ma anche delle parti sociali che, innalzando la soglia della propria attenzione e sorveglianza su Leonardo da Vinci, potranno sfruttarne a pieno le potenzialità ed esserne ancor più protagonisti. Il tema dell'alternanza si presta, per evidenti ragioni, a tale convergenza generale di motivazioni e come tale sarebbe fortemente auspicabile che restasse al centro di eventuali, successive attività di monitoraggio, riflessione ed approfondimento.

Appendice 1

Testo Intervista Scierter

D.- Difficile immaginare una azione di valorizzazione senza partire da una analisi delle iniziative di disseminazione in corso o previste. Vogliamo partire proprio da questo punto?

R.- La vera azione di disseminazione in fase intermedia è stata la presentazione a TRAINING 2000 due anni fa, quindi il progetto era più o meno a metà dell'opera, erano terminati i materiali didattici e non erano in piena fase di sperimentazione: tra la metà e i due terzi del progetto.

Questa è stata l'unica presentazione ufficiale all'esterno.

Se invece per disseminazione si intende il lavoro fatto con i diversi attori potenzialmente interessati poi alla fase trasferimento, cioè associazioni sindacali, associazioni di imprese o altri organismi pubblici, occorre ricordare che le parte sociali erano all'interno del progetto e poi abbiamo provato a contattare tre quattro regioni in corso d'opera. La sostenibilità del progetto e la possibilità di disseminarlo al di là di un sito web o di un seminario passa attraverso l'integrazione dei diversi attori nel progetto dalla fase iniziale del progetto stesso: presentare alla fine il progetto all'esterno se questi soggetti non sono stati coinvolti, se gli interessi e le priorità dei diversi attori non sono state riconosciute ed integrate nella fase di progettazione e implementazione del progetto, tale risultato non potrà essere raggiunto.

D -Dover fare la disseminazione di un progetto transnazionale ci porta a dover includere una dimensione altrettanto transnazionale anche nella disseminazione: i vostri partner hanno svolto azione di disseminazione?

R.- Sì, abbiamo anche un "demoltiplicatore" (III.3a, nota intervistatore) per cui sia i partner che hanno partecipato alla demoltiplicazione (nel senso che hanno tradotto e adattato e stanno per sperimentare il modello sia l'impianto che i moduli nei diversi paesi), sia la Germania (che è stato l'unico partner che non ha optato per la traduzione, ma forse vorrebbe farlo) credono molto in "Dosy" e cercano di presentarlo, ovviamente nei diversi contesti, perché è forse più per i contenuti che per la metodologia un progetto molto interessante per questo tipo di target (contratto formazione lavoro o apprendistato poco importa: le competenze organizzative sono il vero problema nei nuovi inserimenti nel mercato del lavoro e nelle aziende.

L'unico problema è forse il partner inglese perché in Inghilterra ci sono così tante esperienze sulla formazione in alternanza, sulle competenze trasversali e organizzative: è un partner che ha più di quanto non abbia ottenuto in cambio, anche se è vero che ci sono stati altri organismi inglesi che sono entrati in contatto con il nostro partner e si sono dichiarati interessati. Forse l'unico paese meno attivo nella disseminazione è proprio l'Inghilterra perché lì c'è un mercato e un'offerta molto più diversificata e ampia più di quanto non sia in Italia, in Germania, in Spagna, in Finlandia e in Francia che sono i paesi coinvolti nella disseminazione in fase attuale.

ASPETTI GENERALI – Origini del progetto

R. Le prime idee sorte rispetto a questo progetto risalgono alla fine di COMETT. Al termine ci fu una riunione che organizzammo a Bologna alla quale parteciparono varie organizzazioni private, c'era l'organizzazione Campo, poi c'erano i Sindacati, delle associazioni di imprese - Comett è stato focalizzato tutto sul partenariato Università ed impresa - : però mancavano gli altri attori dei processi formativi: nell'ambito del nuovo programma, che era appunto Leonardo, occorreva reintegrare questi attori.

All'epoca cominciò ad emergere il problema della formazione per i giovani con contratto di formazione-lavoro nella piccole e medie imprese, in cui si fa formazione per affiancamento che è una formazione quindi molto pratica, molto operativa, molto mirata al contesto e la formazione quella prevista dal contratto è ridotta a poche ore.

Si cercava di trovare un approccio metodologico che permettesse una maggiore efficacia di questa azione formativa, che non fosse solo un'azione schiacciata sul contesto ed operativa ma avesse un valore aggiunto, la possibilità di elaborare dei concetti, dei metodi, degli strumenti ai giovani che venivano coinvolti. Abbiamo dopo circa un anno, un anno e mezzo, tradotto operativamente in un progetto Leonardo questa idea, e da subito abbiamo avuto questa adesione, perché a monte c'era un interesse comune della parti sociali oltre che dei partner che già conoscevano. Quindi l'idea è frutto di un confronto più con gli attori sociali nazionali che non con i partner stranieri. Quando abbiamo selezionato i partner stranieri siamo andati a cercare gli organismi che sapeva essere maggiormente interessati e sensibili a quelle tematiche.

D. – E' in corso ancora la riflessione sulle differenze che ci sono tra la modalità di progettare, erogare, dirigere, coordinare, apprezzare i percorsi formativi on the job rispetto a

quelli sviluppati in un contesto non lavorativo. Alla luce della vostra esperienza, quali sono gli elementi distintivi del fare formazione on the job?

R.- Non si può prescindere da considerazioni che riguardano le dimensioni organizzative ed istituzionali, laddove questo significa anche una dimensione giuridica specifica perché bisognava partire da degli strumenti contrattuali che erano all'inizio il contratto di formazione lavoro in Italia e altre forme simili in Germania o in Spagna (Regno Unito: pochi elementi simili). C'è, dunque, una riflessione sul contesto giuridico ed istituzionale con il quale ci si deve confrontare, sia come esperti sia come parti sociali, come attori istituzionali. Se pensiamo alla formazione in alternanza il primo ostacolo era: ci sono delle sessioni in aula, c'è un auto-apprendimento e poi c'è un'attività un work project in impresa: ciascuna soluzione organizzativa che si voglia dare deve essere accettata dalle diverse parti. L'auto apprendimento è dentro l'orario di lavoro e fuori dell'orario di lavoro, è a casa o al centro risorse, al centro informazione o è sul luogo di lavoro; l'uso delle tecnologie, o è il computer di casa o del centro informazione o è il computer del lavoro. Tutti questi sono aspetti organizzativi e ci sono anche delle componenti giuridiche perché nel contratto di formazione lavoro era stabilito un "monte ore". Allora, le ore di Dosy erano in aggiunta a quelle già previste sulla sicurezza del lavoratore o andavano a ridurre quelle ore? Quindi c'erano vere e proprie domande su cui bisognava confrontarsi fin dall'inizio (componente importante da affrontare ogni qualvolta si va ad affrontare un discorso di formazione in alternanza e on the job). Se non si affronta a monte questa dimensione i problemi poi in fase di implementazione saranno enormi.

Noi abbiamo fatto un confronto tra i diversi attori che si è configurato in questo modo: abbiamo prodotto alcuni documenti che erano soprattutto di tipo metodologico ma che prospettavano anche un sistema di erogazione della formazione. Poi li abbiamo presentati agli attori sociali, imprese e sindacati, che hanno negoziato ogni singola componente di questo sistema/modello complessivo.

Questo lavoro è stato anche piuttosto difficile perché hanno discusso nei minimi particolari, del mentor, delle ore di formazione in auto-apprendimento, tutte le componenti sono state oggetto di negoziazione: però questo è stato il quadro complessivo, dopo di che a livello locale di singolo sito pilota i sindacati, le imprese potevano trovare soluzioni diverse.

Però c'è stato un accordo a monte, i ruoli dei diversi attori sono diversi, un conto era il centro, l'Università che avevano il compito di dare un quadro complessivo metodologico-organizzativo, poi c'era la dimensione di negoziazione che era propria degli attori e delle parti sociali e questo è avvenuto lungo tutto l'arco del progetto.

D - al di là del ruolo che giocano tutti gli attori nominati, in sintesi: da una parte c'è un laboratorio di modelli, una funzione intellettuale, di ricerca del sistema; dall'altra c'è lo spazio della negoziazione e della condivisione, che tu hai messo come centrale perché aumenta le possibilità di applicare nella prassi le soluzioni prospettate. Questa negoziazione, non aspra ma intensa, su ogni singolo elemento è certamente dovuta alla differenza dei ruoli. Secondo te è ascrivibile anche ad elementi più culturali in termini proprio di percezione degli obiettivi della formazione on the job da parte di tutti gli attori? Da parte dell'imprenditore, per esempio, la formazione on the job può essere percepita come l'adattamento di una formazione iniziale generica alla specificità della propria azienda; un esperto di formazione può invece considerare la formazione on the job come un elemento rafforzativo di esperienze di apprendimento precedenti; un sindacalista potrebbe dire la formazione on the job, sì, purchè regolata nel rispetto di norme e di ambiti contrattuali, protetta nelle sue acquisizioni, valorizzata. In realtà secondo la vostra esperienza questi obiettivi sono così sintetizzabili o c'è qualcos'altro? L'obiettivo principale della formazione on the job deve essere quello di migliorare e di consolidare l'apprendimento di skill, di abilità tecniche, saperi dedicati e definiti? Centrato sulle mansioni? O l'obiettivo della formazione on the job è prioritariamente quello della formazione della competenza professionale in senso generale e quindi tutti gli aspetti di atteggiamenti e comportamenti organizzativi?

R.- Di base era che se c'era una dimensione critica nella fase di inserimento lavorativo per i giovani, (ma poi lavorando abbiamo scoperto anche per gli adulti, da qui il progetto successivo), era quella costituita dalle competenze organizzative più che trasversali, da quelle connesse alla dimensione organizzativa, cioè i giovani che escono dai percorsi educativi, che siano diplomati o laureati, sono assolutamente privi di qualsiasi conoscenza del contesto di lavoro, di qualsiasi capacità di relazionarsi in tale ambiente: non riescono, letteralmente, a distinguere tra il loro percorso precedente, scolastico e/o universitario, e il contesto aziendale.

Da Trend 2000 abbiamo avuto molte richieste ed è evidente che problema esiste. Certo che probabilmente nel nord Europa, il sistema anglosassone ha un altro taglio, quindi, probabilmente, ancorché esistente, è meno sentito. Quindi, l'ipotesi era che permettendo al giovane di acquisire queste competenze organizzative, si potevano creare le condizioni per una conferma del contratto del giovane in cui era inserito (e qui poco importa che fosse uno stage, un tirocinio, un contratto di formazione lavoro, cioè la forma giuridica in questo momento conta relativamente poco, è la possibilità di acquisire queste competenze). Rispetto, poi, alle ipotesi fatte sul piano metodologico e

pedagogico, l'ipotesi era che da un lato il lavoro in azienda sul work project è sotto la tutela del mentor che era una persona che lavorava nell'azienda. Questa, è noto, rappresenta una fase di contestualizzazione dell'apprendimento che è un aspetto critico di qualunque attività formativa, di qualunque percorso di apprendimento, dal momento che c'è un salto tra quello che si apprende e quello che si utilizza. Per cui il lavoro o il *project* in azienda, con il mentor, doveva essere finalizzato a colmare questo gap cioè a facilitare l'applicazione in azienda dell'apparato teorico-concettuale che si era appreso. Inoltre, non si può prescindere dalla funzione più legata al centro di formazione, al tutor, quella di elaborazione teorica, di messa a punto di un apparato concettuale e metodologico che è quello di astrazione dal contesto. C'è anche il percorso inverso, io lavoro in azienda vedo, osservo, ascolto ma poi devo fare un lavoro di sistematizzazione, devo fare un passo indietro e riflettere su quello che ho fatto, su quello che ho appreso, in questo senso era, il lavoro in azienda, il lavoro del tutor era molto importante e inteso come analisi del vissuto.

D – E' stato prospettato il bisogno della co-presenza di queste due figure citate, del mentor e del tutor, mentre è ipotizzabile che un tutor di inserimento lavorativo, un tutor nell'alternanza siano una soluzione alla portata di tutti indipendentemente dalla dimensione. La figura del mentor ci pone qualche problema, con gli ostacoli alla mobilità: non tutte le piccole e medie imprese riescono a dotarsi di risorse e di tempi necessari all'inserimento di tutte le nuove norme sull'apprendistato e sulle nuove forme contrattuali o, comunque sia, non tutte le imprese che utilizzano i piani, i progetti, gli schemi di inserimento dei nuovi assunti, hanno la dimensione critica per potersi permettere il mentor. Ci sono alcuni che sostengono che il tutor potrebbe essere un tutor centralizzato nei diversi distretti, la questione è aperta.

Mentre il decreto sull'apprendistato definisce standard professionali del tutor dell'apprendistato, di mentor oggi se ne parla poco in termini di profilo professionale.

E' imprescindibile per quella esperienza formativa on the job la presenza del mentor o è sostituibile o integrabile la presenza del tutor?

Se fosse imprescindibile, come e quali sono le soluzioni e le condizioni che si possono, da parte dei diversi attori, prefigurare o proporre alle piccole e medie imprese e quali sono le condizioni se le possono accettare?

R.- Il nostro modello si basa su tre attori: tutor, mentor e partecipante-allievo e per noi le funzioni sono assolutamente distinte e tali devono rimanere. Sul mentor abbiamo passato non so quante ore di discussione, perché se è stato facile o relativamente facile definire il ruolo del mentor,

le sue funzioni, quello che doveva fare, quello che non doveva fare a livello teorico, quando siamo andati in quella negoziazione di cui ho parlato prima abbiamo perso tante ore a dire chi era e chi non era, che ruolo aveva in impresa. Abbiamo trovato delle soluzioni che possono essere coerenti con il contesto della piccola e media impresa e con tutti i suoi problemi; quindi abbiamo trovato non un supervisor diretto ma possibilmente un collega più anziano e con più esperienza che non necessariamente deve essere una persona che normalmente si occupa di sviluppo del personale: è semplicemente una persona con più esperienza all'interno. Normalmente le imprese che abbiamo sperimentato noi non avevano la funzione di sviluppo se non nella funzione diretta dell'imprenditore o del dirigente, quindi non andavano a cercare delle funzioni ad hoc. Abbiamo cercato di lavorare molto con la direzione aziendale, cercando di far sì che venisse individuato un mentor che rispondesse a queste caratteristiche, disponibile a supportare la persona, aiutarlo nella contestualizzazione, nel processo di apprendimento, nel work project. Non sempre ci siamo riusciti: quello che abbiamo visto è che è necessario a monte un lavoro enorme tra il centro di formazione e la direzione aziendale, perlomeno fino a che questo sistema non sarà a regime. Certo è che le prime sperimentazioni sono impegnative in questo senso.

La seconda cosa è che va comunque prevista, proprio a livello di modello, una alternativa nel caso in cui il mentor non svolga appieno le proprie funzioni.

In DOSY, in un caso, c'è stato un super lavoro del tutor e in un caso c'è stato un super-lavoro del mentor.

Certo è che richiede un lavoro a monte, con l'azienda e con la direzione aziendale che fino che non si è a regime, non c'è una cultura di questo tipo capisco che sia un costo. Siamo andati fuori qualsiasi tipo di previsione con la fase di sperimentazione, abbiamo tenuto sotto controllo tutti i diversi componenti e costi fino all'avvio della sperimentazione: quando è partita, la dimensione innovazione ci ha letteralmente schiacciato.

Le funzioni del mentor e del tutor dovrebbero essere equilibrate, si dovrebbero dividere e distribuire compiti e funzioni laddove uno è carente il ruolo dell'altro aumenta notevolmente.

Noi non abbiamo fatto formazione al mentor mentre l'abbiamo fatta al tutor; abbiamo fatto una forte sensibilizzazione sulla direzione aziendale e anche sul mentor. La guida al mentor era semplicissima rispetto alla guida del tutor, era fatta in modo più chiaro, più elementare possibile, perché l'obiettivo era quello di creare le condizioni perché realmente questo mentor potesse operare senza definire una figura a monte poi di fatto introvabile se non nelle medie e grandi imprese.

Ora stiamo lavorando su Archimede e stiamo applicando altre soluzioni: per esempio stiamo cercando altre funzioni, introducendo il gruppo di pari e la funzione di coaching.

Stiamo provando a trovare altre soluzioni per cui il sistema di supporto all'apprendimento è distribuito tra figure, gruppi diversi per cui diviene più leggero e anche se fallisce il mentor, frazionando la funzione di supporto, abbiamo la possibilità di controllarlo maggiormente, far intervenire altri elementi correttivi.

D - Sembra che nel progetto l'obiettivo principale dell'alternanza sia fortemente connesso principalmente al problema dell'inserimento lavorativo che se non stabile e permanente è comunque soddisfacente nella dimensione relazione.

Si parla di inserimento in un processo che poi ha una sua fine definita, spesso alla scadenza del contratto o dello stage: questa è uno delle caratteristiche e delle valenze dell'alternanza ed è anche abbastanza importante. La funzione del mentor è fondamentale e probabilmente nasce in un contesto di progetto promosso da italiani proprio perché è una figura da noi preziosa e introvabile.

Interessante è questo elemento aggiuntivo per lo sviluppo del progetto, cioè la conferma della possibilità che hanno i pari nell'equilibrare alcuni elementi di debolezza che possono nascere o di perdita di motivazione o di efficienza del percorso. Questo è probabilmente un elemento da valorizzare: il progetto non si ferma ad una verifica della relazione mentor - tutor, ma si ipotizzano delle reti di sicurezza ancora maggiori.

E' ipotizzabile che mentre per le medie e grandi imprese il problema è esclusivamente organizzativo, si tratterà di capire se e a quali condizioni il mentor domani potrà essere un ruolo e una persona più accettata, sulla piccolissima impresa laddove le funzioni di coordinamento, inserimento, politica del personale, politica degli investimenti, vengono svolte dal "proprietario", è secondo la vostra esperienza, ipotizzabile che la competenza necessaria ad accompagnare l'inserimento dei collaboratori o dei nuovi assunti, possa diventare oggetto, per esempio, di corsi per neo-imprenditori? Questa può essere una ricaduta su altri ambiti della formazione?

R.- In questi termini non ci avevo pensato. Quello che posso dirvi è che, dopo l'esperienza di DOSY e quella che sto vedendo in Archimede, è necessario assolutamente creare una cultura, rispetto anche a questo approccio alla formazione in alternanza, alla collaborazione tra centri di formazione e impresa e questo è l'elemento chiave al di là di un'azione di formazione. Se questo siamo riusciti a farlo in DOSY è perché in questa comunità di apprendimento siamo riusciti a crearla. Credo che il lavoro di sensibilizzazione debba comunque non essere solo indirizzato ad un

singolo attore inteso come il tutor creatore d'impresa o di attività autonome ma deve coinvolgere anche altri attori.

E' sicuramente, radicalmente innovativo sul piano metodologico, non so quanto sia stato percepito dall'esterno (io vedo che l'attenzione di tutti si concentra sui moduli di apprendimento in alternanza individuale): l'elemento di grande innovazione sta nel modello complessivo, basato sul mentor, sul tutor, sull'interazione e collaborazione delle sue figure e sul ruolo attivo del giovane nel processo di apprendimento.

Quindi, è innovativo sicuramente sul piano metodologico, anche per l'integrazione tra momenti di autoapprendimento e autovalutazione, di lavoro in aula, di lavoro in azienda su un project work che è distinto dall'attività lavorativa quotidiana.

Poi è particolarmente innovativo nel reale, costante coinvolgimento delle parti sociali del progetto in tutte le fasi: in questo senso c'è stata la creazione di una comunità di apprendimento, e c'è stato un riconoscimento delle priorità dei diversi attori che sono stati legittimati e integrati nel processo decisionale del progetto. Questi sono i due elementi di innovazione del progetto .

Abbiamo lavorato in modo tale da creare le basi per il futuro, per facilitare la successiva adozione di questa innovazione a livello di sistema. Ci siamo detti di guardare alle opportunità offerte dall'obiettivo 3 (FSE): e questa è stata la più grossa delusione perché in realtà le modalità finanziarie e le modalità di selezione che esistono a livello regionale, di tutte le regioni, sono quelle tradizionali. Per noi l'interlocutore primario è l'istituzione pubblica, perché se non se appropria l'istituzione pubblica sarà difficile il trasferimento dei risultati di Dosy.

L'altra strada è provare a lavorare con i centri. Ma il lavoro è infinito, significa andare a prendere centro per centro e cominciare a presentare, promuovere, convincere. E' un'operazione solo di soddisfazione morale, non certo di ritorno economico che si riesce ad avere con un approccio di questo tipo.

Una delle possibilità è far rientrare Dosy a livello della Regione Emilia Romagna. E' un prodotto di qualità, il problema è il modello: il prodotto lo riesco a diffondere (anzi da tutta Europa mi vengono delle richieste perché lo venda, lo diffonda). Io lo posso vendere il prodotto, non ho problemi. Ho fatto un articolo uscito su "Formazione domani": si provano tutte le piste possibili a livello nazionale, si chiamano i partner ma ad un certo punto se si va vedere il modello Dosy come presentato in alcuni documenti e i decreti legislativi ti commuovi: perché ha funzionato, perché il gruppo di lavoro ha influito e trasmesso alcuni elementi presenti nel decreto del maggio '99. Noi stiamo contattando alcune Regioni che sappiamo dissimili, Piemonte, la Basilicata, riproveremo con l'Emilia Romagna, il Veneto e vediamo come procedere con i diversi assessorati.

Appendice 2 Testo Intervista a ITSOS Marie Curie

QUESITI DI CARATTERE GENERALE

Date le necessarie caratteristiche di rapporto fra apprendimento in aula ed apprendimento sul lavoro della formazione in alternanza, le metodologie open learning possono svolgere un ruolo ed essere utilizzate per rendere più efficace il rapporto stesso?

“Certamente sì. All’interno di un percorso di formazione open learning ci stanno anche apprendimenti sul lavoro. Nel progetto Sofia alcuni moduli corrispondevano a momenti di formazione in azienda. L’open learning deve prevedere sia l’autoapprendimento, assistito da supporto tutoriale, sia la formazione in aula, sia la formazione in azienda”.

Esiste, a vostro avviso, la possibilità e l’utilità a produrre sussidi per la diffusione di competenze trasversali nella formazione in alternanza?

“Si possono costruire sussidi, strumenti, materiali per indirizzare i docenti. Nel progetto Wea, ad esempio, sono stati realizzati strumenti per i collocamenti all’estero, quegli strumenti possono valere anche per i collocamenti nazionali. La mia risposta alla domanda è dunque un sì pieno se parliamo di guide per l’organizzatore o per il tutor, allo scopo di rendere efficace l’alternanza. Si tratta ovviamente di strumenti metodologici. Se parliamo di studenti, invece, gli unici materiali che si possono produrre sono quelli che riguardano la preparazione e la riflessione sull’esperienza. Ad esempio: un diario dello stage”.

Come viene valutata, invece, la possibilità di produrre sussidi open learning per la diffusione di specifiche competenze a livello settoriale?

“Si può fare. Col progetto Sofia noi abbiamo sviluppato moduli didattici nei settori elettromeccanico, elettronico, amministrativo. Le metodologie usate sono applicabili anche ad altri settori”

Nell'ambito del progetto Sofia è stata realizzata, tra gli altri prodotti, anche una "Guida per l'attivazione di un sistema formativo aperto e flessibile". Qual è il suo carattere context – free e quali invece i suoi specifici nessi con i settori del progetto stesso?

“La metodologia è totalmente indipendente dal settore. Per quello che ci riguarda abbiamo costruito la Guida misurandoci con i settori elettronico e amministrativo, ma l'identica Guida potrebbe funzionare anche per il settore chimico o delle costruzioni”.

Che uso potrebbe essere fatto della Guida in un contesto di formazione dei formatori e dei tutor per l'alternanza?

“Per fare un esempio posso dire che nel progetto Sofia net, che si occupa di formazione on line, noi usiamo i materiali del progetto Sofia, che non ha però come oggetto specifico l'alternanza. La nostra Guida contiene certamente degli strumenti per il tutoraggio dell'esperienza scuola – lavoro: materiali per il colloquio con gli studenti o per alcune fasi successive. Attenzione, però, non sono materiali specifici, possono fornire una serie di linee generali. Per essere concretamente applicati avrebbero bisogno di essere rielaborati”.

Che uso potrebbe essere fatto della Guida in contesti di progettazione e monitoraggio dell'apprendimento in alternanza?

“Per questa domanda mi sembra che valga la risposta che ho dato a quella precedente”.

I metodi simulativi potrebbero contribuire a creare situazioni di apprendimento sul lavoro virtuali? Se sì, con quale efficacia e quali limiti?

“Delle questioni riguardanti l'impresa simulata non ho alcuna esperienza specifica. Né il progetto Sofia si è occupato di questo argomento. Preferirei quindi non parlarne”.

L'unità didattica "Problemi della piccola impresa" potrebbe essere utilizzata da apprendisti o tirocinanti per rafforzare le proprie capacità di analisi del contesto?

“Sì, si può usare per apprendisti, ma devono essere apprendisti con un certo livello di formazione, non sedicenni dunque, ma persone dotate di un percorso formativo di un certo monte ore. Un percorso da seguire prima o in parallelo all’inserimento in azienda. Il modello, d’altronde, prevede uno specifico lavoro in azienda. Occorre ricordare che l’unità è stata sviluppata dal partner finlandese ed è riferita ad una esperienza post secondaria”.

Quali altre unità prodotte si prestano ad essere trasferite in altri contesti?

“Questi moduli sono tutti pensati in contesti già diversificati: alla loro elaborazione hanno infatti partecipato scuole con target di riferimento fra loro differenti. Sono dunque moduli flessibili e, quindi, per la loro stessa natura utilizzabili in altri contesti. Sono moduli strutturati a diversi livelli e sotto lo stesso titolo sono organizzati percorsi differenti”.

La banca dati dei materiali e degli strumenti didattici possiede tali proprietà di trasferibilità a contesti generali di progettazione dell’alternanza?

“La banca data è un insieme di materiali per la formazione su alcuni argomenti. Si tratta dunque di un catalogo dei prodotti che sono sul mercato. Sono cose da studiare, non preparate per il rapporto scuola – lavoro. Si possono usare, naturalmente, anche mentre si fa l’alternanza, ma ripeto sono esclusivamente materiali di studio”.

In che cosa è consistito nel vostro progetto il valore aggiunto della transnazionalità e della multiattorialità?

“Si è trattato di un confronto con lo scopo di affrontare questioni fra loro differenti o perché di altre nazioni o perché di partner che si occupano di formazione avendo target differenti. Un esercizio, dunque, di flessibilità”.

Per quali caratteristiche e proprietà il progetto realizzato e i prodotti in esso ricompresi possono essere considerati definiti innovativi ed esemplari?

“Questa domanda sarebbe meglio rivolgerla ad altri soggetti più che a noi che abbiamo fatto il progetto. Credo, comunque, che dal nostro punto di vista, quello cioè di una scuola secondaria superiore, questo lavoro ci abbia fatto riflettere su forme di insegnamento più flessibili. Ciò è certamente molto innovativo, soprattutto se riferito a quattro anni fa. L’innovazione è stata forte per i sistemi particolarmente rigidi, come la secondaria superiore, molto meno lo è stata per la formazione professionale perché il sistema era già flessibile. Qualche partner ha portato innovazione più che acquisirla. Penso alla Finlandia che la flessibilità già l’aveva”.

Quali condizioni generali si dovrebbero produrre per trasferirli nel contesto dell’alternanza?

“La questione va rovesciata. La disponibilità a organizzare l’alternanza corrisponde alla volontà di immettere flessibilità. Se si è convinti della necessità di apprendimenti esterni alla scuola, allora ci si disposti ad un concezione innovativa e all’introduzione di elementi di flessibilità”.

Quale ruolo dovrebbe essere svolto dalle pubbliche istituzioni?

“Innanzitutto occorre che le istituzioni aumentino i gradi di autonomia di scuole e di istituti. Questo, per la verità, lo stanno facendo. In secondo luogo dovrebbero fornire risorse per mettere in atto i cambiamenti che, almeno in alcuni casi, costano. Su questo punto, al contrario che sul primo, le nostre istituzioni sono carenti. In terzo luogo sarebbe auspicabile che avessero una particolare attenzione verso chi fa innovazione, lo premiassero e pubblicizzassero le esperienze realizzate. Da ultimo, occorrerebbe che le istituzioni favorissero il rapporto con le aziende cercando di allargare e, se possibile, generalizzare la loro disponibilità ad organizzare l’alternanza. Sino a quando le scuole che realizzano momenti di dialogo e di apertura verso il mondo del lavoro restano poche, basta anche una disponibilità di un piccolo numero di aziende. Ma qualora – cosa a cui tendiamo – crescessero, allora non sarebbero sufficienti. Le istituzioni hanno su questo terreno una vasta e proficua possibilità di operare”.

Quali raccomandazioni dovrebbero essere rivolte, rispettivamente: a) ai pubblici decisori? b) agli operatori della formazione (progettisti, formatori, tutor)? c) agli utenti dei sistemi e dei modelli dell'alternanza?

“Per quanto riguarda la domanda sui pubblici decisori valgono le osservazioni contenute nella precedente risposta. Gli operatori dell'informazione dovrebbero prima di tutto convincersi che non si può rimanere legati ad un contesto ormai superato, che occorre essere aperti all'innovazione e alla sperimentazione. Agli utenti dei sistemi e dei modelli dell'alternanza è consigliabile di essere sempre meno oggetto dell'esperienza e sempre più soggetto. Sarebbe utile che essi stessi promuovano, tramite le loro scelte, le domande di innovazione. I risultati saranno tanto più positivi per quanto lo studente, o meglio l'utente, parteciperà al processo di apprendimento. Se non subirà, ma riuscirà ad interagire”.