

# LE ESPERIENZE DI ALTERNANZA NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE: LO STAGE E L'APPRENDISTATO

*di Stefano Mariotti\**

## 1. PREMESSA

### 1.1 Il concetto di alternanza

Il termine alternanza denota, nel linguaggio corrente, una serie di esperienze anche molto diverse tra di loro (stage, tirocini, “work experience”, ecc.)<sup>1</sup> e di differente valenza e pregnanza formativa, accomunate dall'essere realizzate **all'esterno** dei normali contesti scolastici e/o formativi (in azienda solitamente, ma non solo). Le accomuna, quindi, una condizione che potremmo definire necessaria ma non sufficiente e che non basta a definire un setting comune, intendendo per setting non solo il contesto all'interno del quale si realizza un'esperienza ma, più globalmente, un insieme di condizioni organizzative e di azioni/intenzioni formative che trovano organicità e coerenza all'interno di un quadro di finalità esplicite.

L'alternanza, in questo senso, deve essere quindi intesa – e giustificata – in termini pedagogici (andragogici, se la riferiamo a persone adulte) come **un continuo scambio tra contesti e modalità di apprendimento** finalizzato ad incrementare l'efficacia di azioni formative attraverso una potenziale ricomposizione/integrazione tra l'apprendimento che si realizza “off the job” e l'apprendimento che si realizza “on the job”<sup>2</sup>.

### 1.2 I vantaggi dell'alternanza: perchè “fare alternanza”?

Per prima cosa vale la pena evidenziare le ragioni dell'alternanza, anche solo per giustificare il dispendio di energia necessario per organizzare azioni tese ad integrare realtà storicamente così distanti come la scuola e il lavoro.

In effetti, pur essendo l'alternanza una strategia formativa finalizzata a migliorare l'apprendimento del soggetto<sup>3</sup>, i suoi vantaggi sono a prima vista più evidenti per i

*\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia*

contesti e le organizzazioni che vi sono coinvolte: le istituzioni formative (le scuole, i centri di formazione professionale) e le aziende. E' ormai quasi un luogo comune infatti affermare la necessità di "avvicinare scuola e lavoro", con l'obiettivo, innanzi tutto, che la scuola tenga presente i bisogni del mondo produttivo, e, anche se molto meno esplicitato e perseguito, che le realtà aziendali possano diventare veri e propri contesti formativi, luoghi di apprendimento non più implicito o addirittura nascosto, ma trasparente, programmato e verificato.

L'enfasi sull'avvicinamento tra scuola e lavoro è particolarmente sottolineata da tutti coloro che hanno a cuore il miglioramento della gestione delle cosiddette "fasi di transizione"<sup>4</sup>, in particolare in questo caso di quella tra scuola e lavoro. E' chiaro che l'alternanza rappresenta una delle strade principali per rendere più efficaci e meno faticosi per i soggetti i passaggi da un sistema ad un altro, perché in un certo senso lavora sull'allargamento degli spazi di sovrapposizione tra i sistemi stessi<sup>5</sup>, rendendone più fluidi i reciproci confini.

Questi, e altri ancora, sono vantaggi innegabili. E tuttavia mi sembra che non facciano emergere il nucleo formativo di una possibile risposta alla domanda "perché fare alternanza?". Un nucleo che secondo me sta **nella pluralizzazione dei contesti di apprendimento, nella differenziazione delle esperienze e dei punti di vista**, in una parola **nell'allargamento delle opportunità formative**.

Se manteniamo come centrale lo sviluppo del soggetto e delle sue capacità (e per un formatore mi sembra non possa essere che così), allora quello che conta veramente è che l'alternanza può offrire la possibilità di sperimentarsi in contesti diversi, di confrontarsi con figure, stili e modalità di insegnamento/apprendimento diverse, di attivare risorse interne diverse<sup>6</sup>.

Questo è particolarmente vero ed efficace per tutte quelle situazioni caratterizzate da un'esperienza scolastica infelice o non significativa, non capace comunque di lasciare traccia duratura nello stile di apprendimento del soggetto. Penso in particolare ai ragazzi e alle ragazze espulsi precocemente dal sistema scolastico (i cosiddetti "drop-out")<sup>7</sup>, ma penso anche agli adulti costretti a cambiare lavoro o ai lavoratori che sempre con maggiore frequenza sono chiamati ad aggiornarsi e a modificare a volte profondamente compiti e comportamenti lavorativi anche all'interno della stessa azienda. In tutti questi casi, ciò che fa spesso la differenza tra un intervento formativo di successo – di professionalizzazione, di riqualificazione, di aggiornamento – e un intervento formativo inefficace è il **fare sperimentare da subito** la nuova o futura realtà lavorativa, attraverso una pluralità di strumenti e metodologie (visite aziendali, stage, affiancamento a colleghi senior, tutoring, ecc.) che, in diverso modo e con diversa intensità, possono essere compresi nella più ampia categoria dell'alternanza.

L'efficacia di questi strumenti si appoggia sostanzialmente su alcune caratteristiche di prossimità e coerenza con i processi di apprendimento in età adulta quali la possibilità di richiamare e confrontarsi con l'esperienza personale pregressa, l'utilità degli apprendimenti promossi, la loro presentazione in termini di problemi da risolvere e non di nozioni da imparare. Si tratta cioè di strumenti e modalità di **apprendimento dall'esperienza**, lontani dalle forme più tradizionalmente scolastiche di trasmissione del sapere (alle quali è stata abituata la maggior parte delle persone in età lavorativa e che sembrano essere ancor oggi prevalenti nella scuola)<sup>8</sup>.

Un altro fattore fondamentale di successo di questi strumenti è la promozione di una reale **integrazione tra gli aspetti cognitivi e gli aspetti affettivi dell'apprendimento**. Questi diversi aspetti sono in gioco in qualsiasi contesto formativo, ma vengono

*\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia*

stimolati maggiormente – perché entrano direttamente come elementi del modello pedagogico e/o andragogico sottostante – nelle situazioni di alternanza, dove è centrale il ruolo di accompagnamento e facilitazione all'apprendimento giocato da figure quali il tutor aziendale (come vedremo più avanti). Anche questo richiama una realtà dell'apprendimento extra-scolastico, che avviene spesso grazie alla mediazione di qualche “esperto” che ci aiuta a capire, per esempio, cosa sta succedendo alla nostra automobile che si è improvvisamente fermata, ci dice che cosa bisogna fare per farla ripartire, ci dà dei “buoni consigli”. Non è un insegnante, non è per forza la persona che ne sa di più su quell'argomento particolare (il motore dell'auto, per restare all'esempio), ma è la persona che **è lì quando serve che ci sia** e ci aiuta a risolvere un problema. Si capisce bene che le dinamiche affettive scattino con ben altra intensità rispetto ad altre situazioni...! Si potrebbe in effetti dire che fa parte integrante della metodologia dell'alternanza riuscire a far sì che il soggetto, posto in una situazione problematica reale (o il più vicina possibile alla realtà), possa incontrare, **lì e non da un'altra parte, in quel momento e non in un altro**, chi lo può aiutare a risolvere quel problema (è una delle migliori definizioni di tutor che credo si possa dare).

Se volessimo sintetizzare in uno schema quanto appena detto, potremmo farlo come indicato nella Fig.1, dove ho tentato – con qualche evidente semplificazione e forzatura di aspetti non così contrapposti nella realtà – di esplicitare alcune caratteristiche dell'apprendimento scolastico (di solito corrispondente all'esperienza che si fa in età giovanile) e dell'apprendimento sviluppato direttamente sul lavoro (di solito in età adulta).

<b>CONTESTO DI APPRENDIMENTO</b> ----- <b>CARATTERISTICHE DELL'APPRENDIMENTO</b>	<b>LA SCUOLA</b>	<b>IL LAVORO</b>
<b>PESO DATO ALL'ESPERIENZA DEI SOGGETTI</b>	quasi inesistente	sostanziale
<b>UTILITA' DEGLI APPRENDIMENTI</b>	tendenzialmente posposta	immediata, percepibile
<b>MODALITA' DI UTILIZZO/VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI</b>	tendenzialmente ripetitiva e centrata sugli aspetti teorici	tendenzialmente applicativa e centrata sugli aspetti operativi
<b>FIGURA CENTRALE</b>	insegnante (“esperto nella materia”)	tutor “esperto nel risolvere i problemi concreti”)

<b>INTEGRAZIONE COGNITIVO – AFFETTIVA</b>	quasi inesistente, negata e spesso ostacolata (lo studente deve studiare, qualsiasi sia il suo piacere e coinvolgimento emotivo-affettivo con ciò che studia)	forte, inevitabile, favorita e auspicata (il lavoratore deve possibilmente appassionarsi a ciò che l’azienda gli chiede di fare)
---	---	--

Fig.1 Caratteristiche dell’apprendimento scolastico e lavorativo

### 1.3 L’alternanza come integrazione

Quanto detto finora non deve però, a mio parere, portare a “buttare via il bambino con l’acqua sporca”. Quando sottolineo l’importanza della pluralità dei contesti di apprendimento, intendo proprio **tutti i contesti**, compreso quello scolastico con le caratteristiche sopra accennate. E’ importante infatti non dimenticare che imparare a posticipare l’utilizzo degli apprendimenti, conoscere e saper applicare regole e modelli teorici e, soprattutto, **confrontarsi con l’esperienza dello studio** è importante per ogni persona, perché può aprire spazi di progettualità e creatività nuovi e imprevisi (ed è giusto sottolineare la possibilità che ciò possa avvenire, non la sicurezza che avvenga). Da questo punto di vista, l’alternanza è veramente tale se non solo alterna, come dice la parola, i contesti (scuola e lavoro), ma anche le modalità e i contenuti stessi dell’apprendimento. Certo alternare non può voler dire dividere e distanziare ancor più rigidamente realtà che già sono molto diverse, ma provare ad integrarle senza annullarne la differenza: il lavoro sarà sempre un contesto particolare (“quel” lavoro, “quella” azienda) e la scuola avrà sempre il compito di “generalizzare” gli apprendimenti derivanti dall’esperienza fatta sul campo, così come la scuola non potrà mai riprodurre in toto le caratteristiche del lavoro. Ma questi non sono difetti – anche se qualcuno lo pensa – bensì specificità, caratteristiche distintive, da far incontrare e avvicinare, dialogare. Pena due rischi opposti: la “schizofrenia”, la scissione e la non comunicazione tra i due contesti, o, al contrario, l’“inglobamento dell’altro”, il non riconoscimento della differenza, la cancellazione di ogni diversità e l’assunzione di uno solo dei due modelli di realtà. L’alternanza ha quindi il delicato ma quanto mai utile compito di integrare i contesti consentendo al soggetto di **dare un senso** alle differenti esperienze all’interno di un progetto personale di cambiamento.

### 1.4 Una definizione di alternanza

A questo punto siamo in grado di dare una definizione più articolata e completa dell’alternanza. Mi sembra utile e corretto esplicitare, come dovrebbe essere sempre fatto quando si tratta di azioni che coinvolgono più soggetti, **il punto di vista** dal quale si definisce l’alternanza, perché ce ne sono almeno due: quello del formatore e quello del soggetto (ce ne sarebbe un terzo, quello dell’azienda, ma questo merita un discorso particolare che ampliherebbe di molto questa analisi).

**Dal punto di vista del formatore**, direi che l’alternanza è **un’esperienza strutturata e programmata, quindi dotata di intenzionalità formativa, che si inserisce a pieno titolo all’interno di un percorso formativo complesso, di cui costituisce una fase o una modalità di realizzazione significativa.**

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

**Dal punto di vista del soggetto, l'alternanza può invece essere definita come un'esperienza che consente al soggetto di partecipare con uguale o simile intensità a momenti di formazione "off" e "on" the job, di confrontarne ed integrarne gli apprendimenti, di sperimentare contesti e modalità di apprendimento diversi ma che acquistano senso all'interno di un proprio progetto di sviluppo.**

## **2. LE ESPERIENZE DI ALTERNANZA NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE: LO STAGE E L'APPRENDISTATO**

### **2.1 Una griglia di lettura**

“Le esperienze realizzate in Italia nel campo dell'alternanza si sviluppano lungo due diverse linee operative: la formazione in alternanza e l'alternanza scuola/formazione/lavoro, che presuppongono due differenti modi di formulare il concetto di alternanza. Nell'ambito della “formazione in alternanza” sono da ricordare, per i giovani, gli istituti dell'apprendistato e dei contratti di formazione/lavoro (...). Il secondo concetto di alternanza (forse più riduttivo, rispetto a quello precedente) può essere desunto dalle molteplici esperienze che si vanno diffondendo e consolidando nel nostro Paese presso numerosi Istituti scolastici e Centri di formazione professionale, mediante le quali i giovani, durante l'iter scolastico-formativo, hanno l'opportunità di collegarsi col mondo del lavoro (...). Il significato che il termine alternanza assume in questi casi è più vicino a quello di integrazione, collegamento raccordo tra scuola-formazione e lavoro, che non a quello di alternanza in senso stretto, in quanto il soggetto mantiene, a tutti gli effetti, il suo status di studente”<sup>9</sup>. Così l'ISFOL, già più di dieci anni fa, sottolineava la pluralità del concetto di alternanza. La distinzione sopra proposta – anche se forse troppo semplicistica – mi interessa particolarmente, perché mi permette di introdurre alcuni criteri ed indicatori di lettura delle esperienze di alternanza, che servono a riconoscerne diverse modalità e gamme di realizzazione, anche all'interno dei due ambiti principali indagati, lo stage e l'apprendistato (cfr. Fig.2).

Innanzitutto, le esperienze si distinguono per il loro **punto di partenza**, che è indicato, come giustamente sottolinea l'ISFOL, dallo status del soggetto. Nelle esperienze di stage lo status del soggetto è, prevalentemente, quello di studente e l'alternanza parte dalla scuola (l'istituto scolastico, il centro di formazione professionale); nelle esperienze di apprendistato il punto di partenza è il lavoro, l'azienda di appartenenza dell'apprendista, lo status del soggetto è quello di lavoratore<sup>10</sup>.

In secondo luogo, le esperienze si distinguono in base alla loro **articolazione nel tempo**, nel senso che possono essere realizzate come un'unica fase – quando iniziano e finiscono una volta sola – o alternando più volte fasi di apprendimento a scuola con fasi di apprendimento sul lavoro. La prima modalità è quella con cui, anche in questo caso prevalentemente, è gestito lo stage; la seconda quella con cui, sempre in linea di massima, è gestito l'apprendistato.

Un altro elemento di differenziazione è la **dimensione individuo/gruppo**<sup>11</sup>. Le esperienze di stage sono tipicamente individuali (anche se può capitare che due o più studenti siano ospitati dalla stessa azienda), mentre le esperienze di apprendistato, se intendiamo la formazione esterna degli apprendisti<sup>12</sup>, sono solitamente (ma anche qui ci sono delle eccezioni) realizzate in gruppo. Ma è più corretto dire che, soprattutto per

*\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia*

l'apprendistato, la dimensione individuo/gruppo si articola in modo diverso nelle realizzazioni concrete di questo tipo di formazione.

Il grado di **programmazione formativa** dell'esperienza è una variabile decisamente trasversale alle due tipologie di alternanza: esistono varianti forti e varianti deboli nella programmazione sia degli stage sia dell'apprendistato<sup>13</sup>.

Il grado di **condivisione degli obiettivi e di cooperazione tra i soggetti organizzativi** (scuola/formazione professionale e aziende) nella gestione dell'alternanza è un potente indicatore di differenze significative tra le diverse esperienze concrete. Anche in questo caso si tratta di un indicatore trasversale alle due tipologie di alternanza, perché in entrambi i casi esistono realtà caratterizzate da più alta o più bassa cooperazione interorganizzativa.

Infine, il diverso grado di **formalizzazione degli apprendimenti** consente di distinguere le esperienze rispetto all'effettivo riconoscimento delle competenze acquisite dal soggetto on the job (e questo, come vedremo, può risultare paradossalmente un po' più problematico nell'apprendistato).

<b>TIPOLOGIA DI ALTERNANZA</b> ----- <b>CRITERI/INDICATORI DI DIFFERENZIAZIONE</b>	<b>LO STAGE</b>	<b>L'APPRENDISTATO</b>
<b>PUNTO DI PARTENZA</b>	la "scuola" (l'Istituto scolastico, il CFP)	il "lavoro" (l'azienda)
<b>STATUS DEL SOGGETTO</b>	studente	lavoratore
<b>ARTICOLAZIONE NEL TEMPO</b>	prevalentemente realizzato in un'unica "sessione" temporale (solitamente verso la fine del percorso formativo)	quasi sempre realizzato "a fasi alternate" (lavoro – scuola – lavoro – scuola – ecc.)
<b>DIMENSIONE INDIVIDUO/GRUPPO</b>	individuale	mix: di gruppo nella formazione esterna, individuale nella formazione interna
<b>PROGRAMMAZIONE FORMATIVA</b>	variabile: si può parlare di "alternanza" solo là dove la programmazione è forte	variabile: tendenzialmente debole nella formazione interna, tendenzialmente forte nella formazione esterna
<b>CONDIVISIONE DEGLI OBIETTIVI E</b>	variabile: si può parlare di "alternanza" solo là dove la	variabile: si può parlare di "alternanza" solo là dove la

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

<b>COOPERAZIONE INTERORGANIZZATIVA</b>	cooperazione è forte	cooperazione è forte
<b>FORMALIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI</b>	variabile: si va dalla semplice dichiarazione delle attività svolte alla formalizzazione di crediti formativi	problematica, perché potenzialmente contraddittoria con l'obbligo di frequenza definito per legge come unico criterio di successo formativo

Fig.2 Griglia di lettura delle esperienze di alternanza

## 2.2. Le esperienze

Storicamente in Italia le esperienze più significative di stage e formazione nell'apprendistato sono state realizzate all'interno del canale della formazione professionale e sono state, fino a poco tempo fa, esperienze poco conosciute. Da qualche anno invece, soprattutto dopo l'approvazione della legge Treu (L.196/97), la situazione è andata migliorando, perché la legge ha fortemente innovato entrambi gli ambiti, allargando sostanzialmente nel primo caso la platea di soggetti abilitati a promuovere e gestire gli stage<sup>14</sup> (si dovrebbe più correttamente dire i tirocini formativi e di orientamento) e rendendo effettiva, tirandola fuori da un oblio che perdurava da decenni, la formazione per gli apprendisti. Vediamo meglio.

### 2.2.1 L'alternanza nella formazione al lavoro: lo stage

La formazione professionale è un canale istituzionale di formazione **al** lavoro e **sul** lavoro. I corsi che la formazione professionale realizza possono essere quindi rivolti a soggetti che hanno concluso il loro percorso scolastico e vogliono andare a lavorare dopo aver acquisito una qualifica professionale (licenziati dalla scuola dell'obbligo, diplomati, laureati), a soggetti che non hanno mai iniziato o hanno interrotto una carriera lavorativa (inoccupati, disoccupati), a soggetti che stanno lavorando (lavoratori, apprendisti).

Da molti anni ormai (almeno dalla seconda metà degli anni '80, ma in molti casi già precedentemente) all'interno dei corsi e degli interventi formativi vengono realizzate esperienze di **stage**, cioè di permanenza prolungata in azienda degli allievi dei corsi, che durano da minimo un mese a una media di tre mesi per i corsi rivolti ai diplomati.

Gli stage sono generalmente realizzati nella fase conclusiva dei percorsi formativi, quando gli allievi hanno già acquisito una buona padronanza delle competenze previste, ed hanno varie **finalità e obiettivi**, che ne definiscono le diverse **tipologie o funzioni**.

La tipologia principale di stage è quella **formativa**: l'esperienza viene in questo caso finalizzata ad acquisire nuove competenze, a verificare quelle apprese in aula, a contestualizzare e provare ad esercitare queste competenze in una reale situazione lavorativa, ad integrare competenze tecnico-professionali con l'esercizio del ruolo lavorativo. Lo spettro e la gradazione degli obiettivi formativi può essere molto ampia e diversa da soggetto a soggetto anche provenienti dallo stesso percorso formativo.

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

Un'altra tipologia di stage è quella **orientativa**. Lo stage infatti può essere utilizzato per aiutare il soggetto a confrontare le proprie idee ed aspettative rispetto ai compiti, all'ambiente organizzativo e ad altre dimensioni dell'esperienza lavorativa in genere con la realtà aziendale (con una o più realtà aziendali: gli stage orientativi sono spesso brevi e ripetuti nel tempo in più aziende di tipo diverso) e a trarre da questa esperienza indicazioni utili per sé, per scegliere meglio un percorso formativo o un lavoro o per verificare un'ipotesi di scelta (in questi casi di solito lo stage viene effettuato in una fase precedente l'iscrizione ad un corso o come supporto a percorsi assistiti di ricerca del lavoro). L'esperienza serve a sviluppare una visione allo stesso tempo più realistica e più personale di ciò che veramente piace e non piace del lavoro o di un lavoro in particolare, di ciò che veramente si cerca nel lavoro o in un lavoro in particolare (gratificazione, riconoscimento di ruolo, rapporti umani, soldi, ecc.) e quindi a portare avanti le proprie scelte con più consapevolezza e coerenza.

Infine, l'ultima tipologia (o funzione) dello stage è quella **di inserimento lavorativo**. Lo stage è, soprattutto nelle realtà urbane del nord Italia, uno degli strumenti principali di ingresso nel mondo del lavoro e viene come tale utilizzato molto dalle aziende.

Trasversale a tutte queste tipologie è una funzione che definirei – mutuando un termine dalla letteratura sociologica – di **socializzazione anticipatoria al lavoro**. Intendo dire che, poiché ormai per molti giovani (e, purtroppo, anche per alcuni meno giovani) lo stage è diventato la prima vera esperienza di lavoro<sup>15</sup>, il primo contatto con il mondo delle aziende e la loro realtà organizzativa, esso favorisce una serie di apprendimenti sulla realtà lavorativa e permette ai soggetti di conoscere, prima di entrare definitivamente nel mondo del lavoro, le regole esplicite ed implicite che lo governano e di costruirsi una propria strategia di adattamento ad esso.

Questa funzione di socializzazione è molto importante anche per chi ha già avuto esperienze lavorative, soprattutto per persone già mature e con percorsi lavorativi pregressi di una certa significatività, perché in questo caso si tratta di ristrutturare vere e proprie mappe cognitive ed affettive formatesi negli anni e che spesso una nuova realtà lavorativa (una nuova professione, una nuova azienda, anche solo una diversa mansione) mette in crisi: avere, in questi casi, la possibilità di provare ad avvicinare gradualmente la novità, magari all'interno di un percorso formativo di riqualificazione, può consentire di procedere con più tranquillità a cambiare ed adeguare abitudini, schemi di comportamento, investimenti emotivi.

Queste finalità o funzioni hanno vantaggi e conseguenze diversi per il soggetto e per l'azienda. La Fig.3 ne illustra alcuni tra i più evidenti.

VANTAGGI ----- TIPOLOGIE	PER IL SOGGETTO	PER L'AZIENDA
<b>ORIENTATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>confronta realtà diverse</b></li> <li>• <b>tocca "con mano" i problemi che l'ambiente lavorativo pone</b></li> <li>• <b>verifica le proprie aspettative</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>diffonde e migliora la propria immagine, si fa conoscere</b></li> <li>• <b>interagisce con la scuola/formazione attraverso un impegno minimo</b></li> </ul>

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

<b>FORMATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• applica in una realtà concreta ciò che ha studiato</li> <li>• impara nuove cose</li> <li>• verifica le sue competenze</li> <li>• <b>esercita un ruolo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>diffonde la sua cultura organizzativa</b></li> <li>• valuta potenziali risorse umane</li> <li>• interagisce attivamente con la scuola sui contenuti dei programmi di studio/formazione</li> </ul>
<b>DI INSERIMENTO LAVORATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• si gioca una possibilità di assunzione in un contesto “protetto”</li> <li>• accorcia i tempi di ricerca del lavoro</li> <li>• <b>diminuisce i rischi di delusione delle aspettative</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valuta potenziali risorse umane</li> <li>• <b>risparmia costi di inserimento e formazione iniziale</b></li> <li>• <b>accorcia i tempi di inserimento e socializzazione organizzativa</b></li> <li>• esplicita la domanda latente di nuove risorse umane</li> </ul>

*Fig.3 Vantaggi dei diversi tipi di stage per il soggetto e l'azienda (sono evidenziati in grassetto i vantaggi riconducibili alla funzione di socializzazione anticipatoria al lavoro, trasversale alle diverse tipologie)*

Lo stage è articolato nella fasi tipiche della formazione: analisi dei bisogni, progettazione, realizzazione e valutazione.(cfr. Fig.4).

L'**analisi dei bisogni** è in questo caso mirata ad indagare e a far emergere le aspettative dei due attori, soggetto e azienda. Si tratta di aspettative sia di carattere strettamente professionale sia di carattere più generale (per es. quali attività sono preferite dal soggetto, cosa il soggetto si aspetta di imparare e cosa può effettivamente offrire l'azienda). L'analisi può essere molto approfondita o fermarsi ad un livello più superficiale, a seconda del tempo a disposizione e dell'importanza che viene attribuita agli attori all'esperienza (come abbiamo detto, il grado di **programmazione formativa**, di cui l'analisi dei bisogni è premessa indispensabile, è variabile). Per realizzare queste operazioni ci si avvale di strumenti tipici dell'analisi dei bisogni: questionari, interviste, check-list, schede di analisi dei processi lavorativi, ecc. L'esito dell'analisi dei bisogni è l'**abbinamento tra allievi e aziende**, cioè la scelta di quali allievi mandare in quali aziende.

La **progettazione** consiste nell'individuazione precisa e cadenzata nel tempo delle attività dello stage. L'elenco delle attività è influenzato dalla definizione degli obiettivi, che sono sempre diversi – in parte coincidenti, in parte no – tra soggetto e azienda. La zona di non coincidenza degli obiettivi può essere esplicitata, e diventare oggetto di negoziazione, quanto più è alta **la condivisione degli obiettivi e la cooperazione interorganizzativa**. Si utilizzano schede di programmazione, che servono per

formalizzare la sequenza e la cadenza delle attività previste, e colloqui, che servono soprattutto per far incontrare e conoscere gli attori e far esplicitare da subito eventuali richieste e/o esigenze di vario tipo (orari, ecc.). L'esito è la formalizzazione del Progetto formativo, che è, tra l'altro, un documento previsto dalla normativa. Per segnalare esplicitamente – e garantire maggiormente – la condivisione del programma, il Progetto può essere sottoscritto dagli attori<sup>16</sup>.

Durante la **realizzazione** dello stage è ovviamente importante monitorarne l'andamento, per verificare se gli obiettivi, le attività e i tempi previsti vengono rispettati, se nascono imprevisti, se c'è bisogno di modificare qualcosa nel programma, o anche solo per capire "come va". In questa fase emerge la centralità del ruolo dei tutor, del **tutor formativo** (cioè dell'ente promotore) e del **tutor aziendale**, figura esplicitamente prevista dalla legge. Ad essi è demandato il compito di assicurare il corretto andamento dello stage e la continua circolazione delle comunicazioni – di qualsiasi tipo – tra stagista, azienda e scuola/cfp. In questa attività di monitoraggio – e nell'attuazione della previsione normativa del ruolo del tutor aziendale – si evidenzia il reale grado di cooperazione interorganizzativa che se effettiva, se basata su una reale fiducia tra i partner, se nata da una storia di esperienze soddisfacenti per entrambi, fa sì che si allarghino gli spazi di condivisione anche delle inevitabili difficoltà che nascono nel corso di queste esperienze e di capacità ed attitudine a ad affrontarle insieme: questo è molto importante nelle attività di stage dove sono coinvolti soggetti deboli (es. disabili) o a rischio di marginalità (es. drop-out, disoccupati di lunga durata) e dove, evidentemente, sono maggiori le criticità e più alta la richiesta di attenzioni educative/formative anche da parte dell'azienda. Gli strumenti per monitorare attentamente l'andamento dello stage sono: schede di registrazione delle attività, che documentano frequenza e rilevanza delle attività svolte, e colloqui, effettuati dallo stagista sia con il tutor aziendale che con quello formativo e tra i due tutor stessi. Vale la pena di segnalare anche due altri strumenti che acquistano importanza in un'ottica formativa che intenda favorire la rielaborazione personale dell'esperienza da parte del soggetto: il "diario di bordo", in cui lo stagista può registrare impressioni, difficoltà, emozioni, apprendimenti, e i cosiddetti "rientri", cioè momenti comuni e prestabiliti in cui tutti gli allievi di un corso interrompono lo stage e si ritrovano di nuovo insieme in aula per confrontarsi sulla propria esperienza: oltre a facilitare il compito del tutor formativo (che incontra in una volta sola tutti gli allievi), essi rappresentano una forma di "self-help" molto utile soprattutto nelle esperienze sopra citate con soggetti deboli.

La **valutazione** è nello stage una dimensione particolarmente interessante, perché è possibile impostarla come un'attività di confronto intersoggettivo e interorganizzativo: tutti gli attori infatti – stagista, azienda, scuola/cfp – sono abilitati ed autorizzati, per il ruolo che hanno nell'esperienza, ad esprimere un giudizio sia sul raggiungimento degli obiettivi esplicitati nel programma sia sull'esperienza di stage in sé. Esistono per esempio strumenti (schede di valutazione a cura del tutor aziendale e schede di autovalutazione a cura dello stagista) che consentono di confrontare i giudizi espressi da questi due soggetti su una stessa batteria di item, di evidenziare concordanze e discordanze e di utilizzare i risultati così ottenuti per ragionare sui punti di eccellenza e di criticità dell'esperienza.

Come molti processi formativi, lo stage si può concludere con una **validazione** o **certificazione**<sup>17</sup> dell'esperienza, fatta dall'azienda, che attesta le attività svolte e le competenze acquisite/sviluppate dallo stagista. Seppur priva di valore formale (e quindi dotata del solo status di validazione), questa dichiarazione può essere utilizzata dalla

scuola/cfp come “credito formativo”<sup>18</sup> (e quindi acquisire lo status di certificazione). In effetti nella formazione professionale è già molto diffusa, anche se non ancora riconosciuta e sancita istituzionalmente, la pratica di attribuire formalmente ai risultati dello stage un peso specifico – e in qualche caso rilevante – all’interno del processo di valutazione finale degli allievi di un corso<sup>19</sup>.

FASI	OBIETTIVI	STRUMENTI	ESITI
<b>ANALISI DEI BISOGNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indagare e far emergere gli obiettivi e le aspettative degli attori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• questionari</li> <li>• interviste</li> <li>• check-list</li> <li>• schede di analisi dei processi lavorativi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abbinamento allievi - aziende</li> </ul>
<b>PROGETTAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>definire attività e tempi</b></li> <li>• esplicitare e negoziare richieste ed esigenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>scheda di programmazione (piano delle attività)</b></li> <li>• colloqui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>formalizzazione del Progetto formativo</b></li> </ul>
<b>REALIZZAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizzare e concludere positivamente l’esperienza</li> <li>• monitorare l’andamento dello stage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scheda di registrazione delle attività</li> <li>• diario di bordo</li> <li>• rientri in aula</li> <li>• incontri tra tutor formativo e tutor aziendale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conferma o modifica in itinere del Progetto formativo</li> </ul>
<b>VALUTAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi del Progetto formativo</li> <li>• <b>valutare e validare (eventualmente, certificare) le competenze sviluppate dal soggetto</b></li> <li>• far esprimere tutti gli attori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>scheda di valutazione a cura del tutor aziendale</b></li> <li>• scheda di autovalutazione a cura dello stagista</li> <li>• colloqui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confronto e sintesi tra i risultati delle schede di valutazione ed autovalutazione</li> <li>• <b>rilascio, da parte dell’azienda, di una dichiarazione/ certificazione delle attività svolte e delle competenze dimostrate dal soggetto</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuare punti forti punti deboli dell'esperienza</li> </ul>		
--	--	--	--

Fig.4 Le fasi dello stage (sono evidenziati in grassetto gli elementi che favoriscono la certificazione dello stage)

## 2.2.2 L'alternanza nella formazione sul lavoro: l'apprendistato

L'apprendistato è un contratto cosiddetto "a causa mista", ad indicare la non unicità della finalità lavorativa. L'apprendista è infatti soggetto contemporaneamente di un rapporto di lavoro e di un diritto/dovere di formazione. La legge (196/97, recentemente riformata dalla legge Biagi di riforma del mercato del lavoro) prevede l'obbligo, a carico delle aziende, di garantire agli apprendisti alle proprie dipendenze una quota annuale di formazione (che è variabile a seconda dei contratti, ma generalmente è di 120 ore annue) da svolgersi, in orario di lavoro, presso strutture esterne accreditate (centri di formazione professionale o istituti scolastici). Questa formazione è denominata **formazione esterna**, ma esiste per le aziende anche il dovere di contribuire alla formazione degli apprendisti nelle restanti ore di lavoro (altrimenti la natura del contratto sarebbe violata), programmando obiettivi e attività di **formazione interna**. Le potenzialità di gestire l'apprendistato in una logica di alternanza sono quindi evidenti (cfr. Fig.2): istituto scolastico/formativo e azienda hanno la possibilità (il diritto/dovere) di programmare un'attività che tenga conto sia delle legittime esigenze dell'impresa a fare dell'apprendista un "lavoratore finito" sia delle altrettanto legittime esigenze dell'apprendista che, a seconda dell'età (il contratto di apprendistato può andare dai 15 ai 29 anni), del titolo di studio (si possono assumere apprendisti anche diplomati), e del settore e profilo professionale di inserimento può manifestare bisogni anche molto diversi (di crescita professionale piuttosto che di crescita educativa o culturale). Lo spazio di negoziazione degli obiettivi e dei contenuti della formazione è ampio (solo per alcuni contenuti e solo per alcune tipologie di apprendisti – i soggetti in età di obbligo formativo – esiste un vincolo di legge) e **il grado di condivisione degli obiettivi e di cooperazione tra i soggetti organizzativi** è anche in questo caso decisivo nel far sì che ciò che il soggetto impara quando è fuori dall'azienda e mentre lavora sia il più possibile coerente e finalizzato ad un progetto di sviluppo professionale individuale dotato di senso.

Un'altra peculiarità dell'apprendistato come esperienza formativa è data da quello che più sopra abbiamo definito come **punto di partenza**: l'apprendista è a tutti gli effetti un lavoratore e mantiene questa posizione anche durante la formazione esterna che, come detto, si svolge in orario di lavoro. Questa caratteristica, che avvicina l'apprendistato ad un'attività di formazione continua<sup>20</sup>, dovrebbe facilitare il coinvolgimento dell'azienda nella programmazione dell'attività, in quanto direttamente interessata agli esiti della formazione. In effetti **il grado di programmazione** è variabile e mediamente più basso per quanto riguarda la formazione interna, perché minore è l'esperienza e la capacità media delle aziende di affrontare in maniera adeguata questa azione, che può confliggere con altre esigenze produttive ed organizzative. Qui si entra nel vivo della formazione on the job e della sua complessità e si evidenzia in tutta la sua drammaticità un paradosso che rischia di inficiare, dal punto di vista formativo, tutta l'esperienza

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

dell'apprendistato: **l'obbligatorietà della formazione** per legge. Il dettato normativo può diventare infatti ad un tempo vincolo ed alibi per non fare o per fare senza partecipazione ed interesse effettivo e molte difficoltà ed incomprensioni tra istituti scolastici/formativi ed aziende nascono da questo limite. E' quindi necessario in questo caso **un sovrappiù di spirito di cooperazione**, e non si può sicuramente contare su un'automatica collaborazione tra gli attori. Gli strumenti approntati nelle esperienze realizzate per superare questo punto sono diversi, ma in generale puntano sulla **creazione di spazi di incontro e di discussione/elaborazione** dei vantaggi e degli svantaggi della formazione: riunioni, sessioni di analisi dei bisogni, ecc. Tra questi, quello che si è rivelato più efficace – e si capirà subito perché – è l'organizzazione di momenti di **formazione per i tutor aziendali**, figure anche qui, come per lo stage, esplicitamente previste dalla legge. La formazione punta generalmente ad integrare contenuti di carattere informativo (la legge, gli obblighi delle aziende, ecc.) con attività di **definizione condivisa e costruzione attiva del ruolo**, che, essendo nuovo, è poco formalizzato e quindi sperimentabile concretamente “sul campo”. E' interessante notare che anche in questo caso la metodologia dell'**apprendimento esperienziale** (sperimentazione – osservazione e riflessione – generalizzazione – nuova applicazione<sup>21</sup>) è la colonna portante della formazione. E' come se, per affrontare i problemi dell'apprendimento on the job, non si potesse che far ricorso ancora all'apprendimento on the job stesso... interessante caso di una metodologia che si autoalimenta, o meglio che sperimentando se stessa scopre come meglio essere applicata, confermando ad un tempo la sua validità!

Le modalità di **analisi dei bisogni** e **progettazione** della formazione nell'apprendistato sono grosso modo le stesse descritte per lo stage, con l'ovvia differenza già sottolineata rispetto allo status dei partecipanti (là studenti, qui lavoratori), il che obbliga naturalmente a rinforzare ulteriormente alcuni passaggi. In particolare, è molto più importante ricostruire accuratamente la posizione lavorativa e i compiti dell'apprendista, che in questo caso sono già presenti ed operativi – per ciò che riguarda il presente – e costituiscono il “mandato” (per così dire) della formazione per quanto riguarda il futuro, rappresentato dall'acquisizione della qualifica professionale. Inoltre, la progettazione deve esplicitare quali obiettivi e quali attività sono di competenza dell'azienda e quali dell'organismo formativo. La Fig.5, che ne riassume l'articolazione in fasi, mette bene in luce le somiglianze e le differenze dell'apprendistato rispetto allo stage.

La fase di **realizzazione** è molto diversa per la formazione interna all'azienda e per la formazione esterna all'azienda. Tutte o quasi tutte le esperienze e le istituzioni formative coinvolte hanno lavorato molto su come gestire la formazione esterna<sup>22</sup>, mentre relativamente poco è stato fatto per quanto riguarda la formazione interna, che invece, a mio parere, è quella decisiva: è in azienda che l'apprendista passa la maggior parte del suo tempo ed è in azienda che si gioca la partita decisiva dell'apprendimento. Il “fuori” (la formazione esterna) ha però alcune funzioni essenziali. In primo luogo, può aiutare gli apprendisti a “generalizzare” conoscenze e competenze, consentendo loro di uscire dai limiti della singola esperienza aziendale (mediante il confronto tra di loro, facendo provare loro modi diversi di fare la stessa cosa che fanno in azienda, ecc.) e quindi può offrire l'opportunità di acquisire una professionalità più ampia e più spendibile sul mercato, anche al di fuori dell'azienda di provenienza: una funzione che potremmo definire di “empowerment professionale”. Secondariamente (anche se nelle

*\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia*

esperienze concrete molto spesso questo diventa il compito primario), la formazione esterna può rappresentare un luogo di riflessione e rielaborazione delle proprie scelte professionali (l'apprendistato rappresenta per molti giovani il primo contatto con il mondo del lavoro, e non sempre la prima scelta è la migliore).

Una considerazione particolare merita il tema della **valutazione**. L'apprendista acquisisce la qualifica (viene cioè “promosso” di livello), una volta terminato il contratto di apprendistato e la formazione collegata, qualsiasi ne sia il suo esito. Questo avviene perché il passaggio di livello contrattuale è automatico alla fine del contratto. L'unica eccezione è che l'azienda lo anticipi per propria scelta (e questo, tra l'altro, avviene spesso non per particolari meriti dell'apprendista, ma perché l'azienda vuole evitare di sottostare all'obbligo di formazione). Questo automatismo depotenzia la valutazione, perché tutti gli attori conoscono la sua valenza – praticamente nulla – in termini di conseguenze pratiche; nessuno li costringe a valutare (mentre sono costretti a formare o ad andare in formazione). Anche in questo caso però nelle esperienze realizzate sono state sperimentate modalità di valutazione (e formalizzazione) degli apprendimenti che hanno cercato di restituire alle persone il senso dell'esperienza fatta, secondo un'accezione di valutazione come attività che “valorizza” l'esperienza (es. sperimentazione di libretti formativi e/o portfoli delle competenze).

<b>FASI</b>	<b>OBIETTIVI</b>	<b>STRUMENTI</b>	<b>ESITI</b>
<b>ANALISI DEI BISOGNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>indagare e far emergere gli obiettivi e le aspettative degli attori (apprendisti – datori di lavoro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questionari</li> <li>interviste</li> <li>check-list</li> <li>schede di analisi dei processi lavorativi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>ricostruzione della posizione lavorativa, dei compiti e delle competenze (attuali e attese) dell'apprendista</b></li> </ul>
<b>PROGETTAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>definire attività e tempi</li> <li>esplicitare e negoziare richieste ed esigenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>scheda di programmazione (piano di lavoro)</li> <li>colloqui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>formalizzazione del Progetto formativo/<b>professionale</b></li> <li><b>divisione dei compiti formativi tra “scuola” e azienda</b></li> </ul>
<b>REALIZZAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realizzare e concludere positivamente l'esperienza</li> <li>monitorare l'andamento della <b>formazione</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>scheda di registrazione delle attività (<b>formazione interna</b>)</li> <li>diario di bordo (<b>formazione</b>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conferma o modifica in itinere del Progetto formativo/<b>professionale</b></li> </ul>

	<b>interna ed esterna</b>	<b>interna)</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• incontri tra tutor formativo e tutor aziendale</li> </ul>	
<b>VALUTAZIONE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valutare il grado di raggiungimento degli obiettivi del Progetto formativo/<b>professionale</b></li> <li>• valutare e validare (eventualmente, certificare) le competenze sviluppate dal soggetto</li> <li>• far esprimere tutti gli attori</li> <li>• individuare punti forti punti deboli dell'esperienza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• scheda di valutazione a cura del tutor aziendale</li> <li>• scheda di autovalutazione a cura dell'apprendista</li> <li>• <b>scheda di valutazione da parte dei docenti dell'istituto scolastico/ formativo (formazione esterna)</b></li> <li>• colloqui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confronto e sintesi tra i risultati delle schede di valutazione ed autovalutazione</li> <li>• rilascio, <b>da parte dell'istituto scolastico/ formativo</b>, di una certificazione delle attività svolte e delle competenze dimostrate dal soggetto</li> <li>• compilazione, da parte dell'azienda, <b>del Libretto formativo o del Portfolio di competenze dell'apprendista</b></li> <li>• <b>acquisizione della qualifica professionale da parte dell'apprendista</b></li> </ul>

Fig.5 Le fasi dell'apprendistato (sono evidenziate in grassetto le specificità rispetto allo stage)

### 2.3 Valutazione delle esperienze: verso una “vera” alternanza?

Proprio per rispettare l'accezione di valutazione appena sottolineata, e alla quale chi scrive è molto affezionato, è giusto concludere con alcune brevi considerazioni. Riprenderò alcuni dei criteri della griglia presentata all'inizio. Lo **stage** è distante dall'alternanza nella misura in cui la **cooperazione nella progettazione** dei percorsi formativi tra scuola/formazione e impresa è ancora troppo limitata, l'**equilibrio tra tempo trascorso a scuola e tempo trascorso sul lavoro** è ancora troppo sbilanciato in favore della scuola (anche nel caso della formazione professionale) e l'**articolazione temporale** è ancora troppo legata alla realizzazione di una sola esperienza in ogni percorso formativo, solitamente realizzata verso la sua conclusione. Ma, come abbiamo visto, la **formalizzazione degli apprendimenti** va nella direzione giusta. Al contrario,

\*Progettista di formazione, Enaip Lombardia

**l'apprendistato** è più vicino all'alternanza sotto il profilo della **progettazione** e dell'**articolazione temporale**, ma le contraddizioni mettono a rischio la **cooperazione interorganizzativa** degli attori e la **formalizzazione degli apprendimenti**.

Credo quindi che le due esperienze presentate, lungi dal costituire ancora un vero e proprio sistema di formazione in alternanza, di cui nel nostro paese si sente la mancanza, possano però essere considerate un patrimonio consolidato del sistema educativo/formativo e di quello aziendale.

---

#### Note

<sup>1</sup> un esempio significativo è l'uso che ne viene fatto nella recente legge di riforma della scuola, dove si parla di alternanza in maniera alquanto vaga

<sup>2</sup> dal punto di vista delle esperienze formative istituzionali, il "modello duale" tedesco è quella che più si avvicina a questa definizione

<sup>3</sup> uso la parola strategia non a caso, ad indicare non una specifica metodologia o degli specifici strumenti, ma un complesso variegato di metodologie e strumenti utilizzati intenzionalmente a fini formativi

<sup>4</sup> mi riferisco in particolare agli studi sui processi di socializzazione al lavoro (per es. Depolo, 1988 e Sarchielli, 1978), che sottolineano la criticità per il soggetto dei momenti di passaggio da una condizione ad un'altra, per es. da studente a lavoratore

<sup>5</sup> D.Bellamio e P.Reggio, *L'inserimento del personale in azienda come processo di socializzazione lavorativa*, in *Skill*, 12/1997, pp.24-38

<sup>6</sup> S.Mariotti, *Per una pedagogia della formazione professionale*, in *Adulità*, 16, ottobre 2002, pp.163-171

<sup>7</sup> è bene ricordare che in Italia è ancora molto alta la percentuale di allievi bocciati al primo anno di scuola superiore che decide di non continuare a studiare (pochi giorni fa un quotidiano riportava la stima di una ricerca da cui risultava una percentuale superiore al 14% di studenti in questa situazione in Lombardia)

<sup>8</sup> sarebbe interessante capire quanto la cultura formativa che pure si è sviluppata intensamente in Italia negli ultimi vent'anni sia riuscita a contaminare i contesti istituzionali di trasmissione del sapere

<sup>9</sup> ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, 1992, p.28

<sup>10</sup> con "punto di partenza" intendo qui sia il contesto che attiva l'esperienza (sono state storicamente le scuole e i centri di formazione professionale a progettare e attivare per prime gli stage, anche se adesso anche le aziende possono farlo e lo fanno, sono le aziende ad assumere l'apprendista, anche se la formazione è spesso proposta dall'esterno), sia il luogo che il soggetto frequenta prima dell'alternanza, dal quale "parte", appunto, per l'alternanza e al quale ritorna, una volta terminata l'esperienza di alternanza

<sup>11</sup> la dimensione individuale o di gruppo denota sia le caratteristiche logistico-organizzative dell'esperienza (nello stage di solito ogni studente è ospitato in un'azienda diversa, mentre nell'apprendistato gli apprendisti, pur provenendo da realtà aziendali diverse, si ritrovano in uno stesso gruppo-classe), sia le caratteristiche formative (in stage l'esperienza è progettata per ogni singolo studente, nell'apprendistato siamo di fronte ad un mix tra formazione di gruppo – la cosiddetta "formazione esterna", che avviene presso un centro di formazione professionale o una scuola – e formazione individualizzata – la cosiddetta "formazione interna", che avviene o dovrebbe avvenire direttamente in azienda)

<sup>12</sup> cfr. nota 11

<sup>13</sup> nell'apprendistato il problema della programmazione si pone in particolar modo per la formazione interna all'azienda

<sup>14</sup> oltre le scuole e i centri di formazione professionale, sono state autorizzate, tra gli altri soggetti, le strutture di collocamento pubbliche e private, le università, le cooperative, i servizi di inserimento lavorativo pubblici e privati per disabili (art. 18 della legge 196/97)

<sup>15</sup> negli ultimi anni si sta affermando un'altra modalità di ingresso nel mondo del lavoro, quella legata al lavoro interinale; mi sembra però che le due tipologie – pur condividendo alcune caratteristiche, per es. la temporaneità – restano molto diverse, perché, secondo le variabili della griglia precedentemente presentata, lo status del soggetto è diverso e, soprattutto, non esiste assolutamente condivisione

---

interorganizzativa: l'azienda di lavoro interinale "affitta" il lavoratore all'azienda cliente senza poter dire niente sulle mansioni che saranno riservate al soggetto

<sup>16</sup> questa operazione non è un obbligo, mentre evidentemente lo è la sottoscrizione della Convenzione, strumento previsto dalla legge per regolare l'accordo tra il soggetto promotore dello stage (la scuola, il cfp) e il soggetto ospitante (l'azienda)

<sup>17</sup> la differenza tra validazione e certificazione sta nel riconoscimento formale delle competenze o conoscenze acquisite da parte di organismi autorizzati a farlo (es. istituti scolastici o cfp), che avviene solo nel secondo caso

<sup>18</sup> per credito formativo si intende il riconoscimento formalizzato di unità di competenze o conoscenze, che dà diritto a chi le possiede di vedersi formalmente riconosciuto in un contesto apprendimenti realizzati altrove (per es. alcuni apprendimenti extra-scolastici possono essere attualmente riconosciuti dalla scuola), di non frequentare alcuni moduli formativi (succede in alcuni percorsi di formazione professionale) o di accedere a percorsi di formazione ad un livello superiore o successivo a quello iniziale (per es. chi ha frequentato un anno di scuola superiore può, in alcuni casi, accedere ad un percorso di formazione professionale direttamente al secondo anno)

<sup>19</sup> le altre due fonti di valutazione, anche queste con propri pesi specifici rispetto alla valutazione finale, sono di solito le valutazioni in itinere effettuate dai formatori e la prova di esame finale, prevista in tutti i casi di rilascio di un titolo (qualifica o specializzazione professionale)

<sup>20</sup> utilizzo il termine "formazione continua" per caratterizzare le attività di formazione dei lavoratori svolte direttamente dalle aziende o in collaborazione con organismi formativi, distinguendole dalle attività di "educazione permanente", rivolte ai singoli cittadini che vi accedono per libera scelta sul territorio; la distinzione è discutibile, ed è effettivamente oggetto di dibattito, ma nel contesto di questo articolo credo possa essere legittima

<sup>21</sup> si fa evidentemente riferimento al modello di Kolb (Kolb, 1974), che d'altronde è sotteso a tutta la strategia dell'alternanza

<sup>22</sup> mi riferisco soprattutto alle esperienze realizzate in Lombardia, in Friuli e in Emilia Romagna

## **Bibliografia**

- Depolo M., 1988, *Entrare nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna  
ISFOL, 1992, *Glossario di didattica della formazione*, Franco Angeli, Milano  
Kolb, D. A., 1984, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall  
Nicoli D., 2000, *La formazione in alternanza*, Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino  
Sarchielli G., 1978, *La socializzazione al lavoro*, Il Mulino, Bologna