



Dal tirocinio all'apprendistato inteso come innovativo strumento di placement. Una ricerca nell'Università di Bari

From internship to apprenticeship meant as a placement tool: A research conducted at the University of Bari

Angela Muschitiello
Università di Bari
angela.muschitiello@uniba.it

ABSTRACT

The EU strategy 2020 (Council of Lisbon) aims to transform Europe in a society capable of improving the degrees of quality and effectiveness of the education and training in order to foster innovation and creativity, to facilitate the social cohesion and the mobility of workers, and to develop the circulation of information and knowledge.

The achievement of these objectives calls pedagogy into question because it entails the need to raise the quality of knowledge and skills of the citizens and the European workers by re-directing education systems towards the context of Lifelong Learning—i.e. continuous training able to support every learning subject in her path of adaptation to the on-going changes by facilitating the processes of inclusion and development. Hence, University has to commit itself to the review of both its role of guidance with regard to students, and its own relations with the working environment.

This work presents the results of the first two years of a three-year long research conducted by the Faculty of Education of the University of Bari (2010-11, 2011-12). Its goal is that of making the university offer more adherent to these new guidelines. The TISIL project (Internship innovative for the development and integration into the world of labour) aims to create synergy between trainees and host organizations by experimenting with an innovative placement framework that involves advanced training in both internships and apprenticeships.

La strategia UE 2020 (Consiglio di Lisbona) mira a fare dell'Europa una società in grado di migliorare i livelli di qualità ed efficacia della istruzione e della formazione per favorire l'innovazione e la creatività, agevolare la coesione sociale e la mobilità dei lavoratori, sviluppare la circolazione delle informazioni e dei saperi.

La realizzazione di tali obiettivi chiama in causa la Pedagogia perché comporta l'esigenza di elevare la qualità dei saperi e delle competenze dei cittadini e dei lavoratori europei riorientando i sistemi formativi nell'ottica del Lifelong Learning, ossia di una formazione continua in grado di sostenere ciascun soggetto nel suo percorso di adattamento ai cambiamenti continui facilitandone i processi di inclusione e sviluppo.

Di qui l'impegno dell'Università a dover riconsiderare sia il proprio ruolo di guida e orientamento dello studente sia i propri rapporti con il mondo del lavoro.

Questo lavoro presenta i risultati dei primi due anni di una ricerca triennale realizzata dalla facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari (2010-11, 2011-12) per rendere l'offerta formativa universitaria più aderente a questi nuovi orientamenti. Il progetto TISIL (Tirocinio Innovativo Per Lo Sviluppo e L'inserimento Nel Mondo Del Lavoro) mira a creare una sinergia tra tirocinante e organizzazione ospitante sperimentando un placement innovativo tra Tirocinio formativo e Apprendistato di alta formazione

KEYWORDS

Industrial pedagogy, Internship, Apprenticeship, Placement, Lifelong Learning
Pedagogia del lavoro, Tirocinio, Apprendistato, Placement, Lifelong Learning

Introduzione: per fondare

Dai teorici della complessità l'organizzazione è considerata un sistema complesso, composto da variabili di natura diversa (individuali, sociali, tecnologiche, finanziarie, amministrative, commerciali, giuridiche, ecc.) che danno luogo ad un ordine dinamico integrato. Per Morin (1985) l'organizzazione è ciò che determina un "sistema a partire da elementi differenti e costituisce una unità nello stesso tempo in cui costituisce una molteplicità". L'utilità sociale e la produttività economica del suo agire sono strettamente dipendenti dal modo in cui l'organizzazione riconosce il proprio lavoratore nella sua identità di "persona" intesa in senso pedagogico come soggetto *"in-formazione verso la formazione di sé"* e cioè come un essere che mentre "prende forma" – come lavoratore ma anche come genitore, cittadino, ecc. – è sempre orientato *verso la formazione di se stesso*. Questo perché nel suo divenire e costruirsi in relazione al contesto e ai contesti in cui agisce (lavoro, famiglia, comunità, ecc) allo stesso tempo sente, pensa, immagina ... vive e questo suo movimento di vita non segue il singhiozzare di una frammentazione priva di senso, ma è un unitario agire ed essere *verso se stesso* in ragione della costruzione della propria identità ontologica che lo rende "persona" e non "individuo" (Mounier 1949).

Quale è però la sua meta? Quale la direzione di senso di questo "prendere forma? Quale figura del reale realizza il modello ideale? L'adulto dalla maturità razionale? Il cittadino? Il lavoratore? O quale altro ancora? La pedagogia ha negli anni offerto varie soluzioni a tali quesiti, ma dopo aver consegnato l'uomo allo Spirito, alla Idea, al Progresso, alla Scienza, alla Società, ha optato per il superamento della parzialità di tali definizioni per consegnare all'uomo stesso la definizione di sé, attribuendo cioè al singolo soggetto in formazione la elaborazione della propria identità e del relativo progetto di vita (Vico 2000). Una formazione quindi orientata all' "umano" (Demetrio 1996). Ma cosa si intende con quest'ultimo termine? Nell'ordine di discorso dei processi formativi, sotto la categoria dell' "umano" sembrano stare in primo piano quelle caratteristiche essenziali dell'esistenza (quali ad esempio corporeità, razionalità, libertà, spiritualità, amore, comunione, soggettività storica, intersoggettività, socialità) viste sia come meta terminale ed espressione completa delle potenzialità individuali, che come vie privilegiate in cui intradare il lavoro formativo, in quanto la loro graduale e consolidata attuazione attesterebbe una progressiva qualificazione della esistenza personale (Buber 1949). In tal senso per "umano" si intende il perimetro delle

possibilità soggettive e relazionali o, forse, più precisamente, gli aspetti universali del soggetto-persona, da portare a congruo livello attraverso processi di sviluppo e attività di educazione (Nanni 1995).

Appare chiara a questo punto l'importanza di sostenere il mondo del lavoro in un processo di cambiamento dell'approccio formativo che deve muoversi in un orizzonte educativo diventando per il soggetto lavoratore una opportunità per "recuperare il senso del proprio agire tra soggettività, attitudini personali, preparazione e utilità sociale". Morin (1999) afferma che «nessuna strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio se la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, non saprà ritessere criticamente i nodi delle ragioni e dei valori della educazione, per agire con competenza nei contesti di vita e di lavoro».

A questo punto ci si chiede: come agire in termini formativi nei confronti dei giovani, che si avvicinano per la prima volta al mondo del lavoro? Come fare per sostenerli nel processo di costruzione della propria identità personale e professionale senza essere soggiogati dalle insidie della precarietà, della flessibilità e del cambiamento? (Cambi 2001)

Il presente contributo mira proprio a riflettere su alcune di esse, concentrando la propria attenzione sul ruolo dell'Università, che rappresentando il luogo qualitativamente più significativo per la formazione dei giovani (Di Domenici, Marocco 2007) attraverso *placement* e contratto di alto apprendistato può offrire risposte significative.

1. Placement e alto apprendistato

Cosa è il *placement*? Quali sono le azioni che l'università può compiere attraverso questo strumento? Il *placement* è stato istituito con il decreto legislativo 10 settembre 2003, n.276 (Riforma Biagi del mercato del lavoro) sulla scorta di quanto affermato nel Libro Bianco dell'ottobre 2001 che invitava le università a svolgere un compito straordinario per assicurare a tutti gli studenti una occasione di occupabilità (*employability*) realizzando una insostituibile funzione: facilitare la transizione dalla scuola e dall'università al lavoro (Isfol 2003). Con il *placement* il legislatore ha voluto innestare un circolo virtuoso e cioè facilitare direttamente la transizione e l'ingresso dei laureati nel mercato del lavoro accrescendo la coerenza tra il bagaglio di competenze teoriche acquisite nel percorso accademico e la loro applicazione concreta nei contesti lavorativi e professionali. L'attività di *placement*, pertanto, si è rivolta sia agli studenti che alle aziende, non tanto per presidiare in sé l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, che compete istituzionalmente ad altri soggetti, ma per creare giorno per giorno quella indispensabile rete di relazioni cooperative e fiduciarie senza le quali il richiamo alla valorizzazione formativa della "persona" rischia di essere puramente retorico perché privo dei necessari canali istituzionali per la sua effettiva emersione e valorizzazione (Tiraboschi 2011). In questo modo il legislatore ha reso il sistema universitario il segmento strategico di una articolata rete di relazioni giuridico istituzionali che, sotto l'insegna della *employability*, si è posta l'obiettivo di creare un dialogo reale tra amministrazioni periferiche dello stato, organizzazioni rappresentative degli interessi dei lavoratori e sistema economico e produttivo locale. Dal 2003, quindi, il mondo accademico si è attivato notevolmente in questa direzione, al punto che oggi gli uffici *placement* delle università rappresentano uno

strumento importante per riprogettare l'offerta formativa universitaria in funzione di quelli che sono i fabbisogni professionali dei territori e del sistema produttivo in generale (Italia Lavoro 2010). Se il *placement* ha fornito all'università una prima occasione per riflettere su come aprirsi al mondo del lavoro, la successiva Riforma dell'Apprendistato, posta in essere dal D.Lgs. 167/2011, costituisce l'opportunità di attivare concretamente procedure e meccanismi nuovi di incontro con questo.

Cos'è l'apprendistato? Nel Testo Unico del 2011, questo è definito come "un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani" e ne individua tre differenti tipologie. 1. *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionali*; 2. *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*; 3. *Apprendistato di alta formazione e ricerca*.

Tra queste, la tipologia di apprendistato che ci interessa particolarmente ai fini del nostro discorso è la terza, detta anche di *alto apprendistato*, che si rivolge al giovane studente coinvolto in un percorso formativo di alto livello (corso di studio universitario o di dottorato) che voglia integrare e completare la sua formazione svolgendo una attività lavorativa. Questa tipologia di apprendistato realizza un collegamento diretto tra mondo del lavoro e università rientrando così perfettamente in un concetto ampio di *placement* che, accanto alla funzione di *matching* tra domanda e offerta di lavoro, promuove l'utilizzo di strumenti di inserimento nel mercato del lavoro. Nel caso dell'alto apprendistato, infatti, tale inserimento diventa per lo studente parte integrante del percorso formativo e non solo elemento conclusivo, determinando così un evidente vantaggio in termini di *employability* (Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca 2010), per l'azienda l'opportunità di interagire con l'università per definire un percorso didattico e formativo rispondenti alle proprie specifiche esigenze organizzative e produttive¹.

2. Apprendistato, organizzazioni e Human Capabilities: per un pedagogia del lavoro

Il contratto di apprendistato si caratterizza per l'importante cambiamento di prospettiva nell'ottica del *lifelong learning*. Con tale termine si intende quel processo educativo che accompagna il soggetto durante tutto il percorso della sua vita verso il pieno compimento di se stesso e cioè verso lo sviluppo delle sue potenzialità e capacità fondamentali nella loro collocazione esistenziale². Nel dettato normativo è proprio la condizione esperienziale formativa dell'essere apprendista che sollecita il giovane ad acquisire una solida professionalità, intesa nei termini di "preparazione specifica all'esercizio di una professione nella quale sperimentare la possibilità dello sviluppo congiunto di conoscenze, competenze e abilità tecniche con quello delle qualità umane e spirituali". E sempre nel dettato normativo le organizzazioni devono diventare dei luoghi strategici, una esperienza sociale interessante ed evolutiva, degna di una società civile avanzata.

1 Cfr. Confindustria, Università e Impresa: *100 idee per lavorare insieme. Guida pratica alle esperienze di collaborazione tra le imprese e le università*, consultabile in <www.confindustria.it>.

2 "Durante tale processo, l'uomo è segnato dalla originalità del proprio essere (corpo, psiche, relazione)" (Chiosso 2002).

(Bruni, Gherardi 2007). Se tale nuova formulazione dell'apprendistato sembra rappresentare la risposta più forte sin ora data dal legislatore ad una domanda formativa *per e sul* lavoro mirante ad abbandonare la sua valenza esclusivamente pratico professionale (insegnamento di un mestiere) per acquisirne una più "umana" orientata a costruire personalità equipaggiate di valori culturali, civili ed esistenziali, è pur vero che in essa sembra mancare quella direzione di senso in grado di indirizzare tale esperienza verso traguardi di sviluppo della personalità (Rustico 2010). Di qui l'importanza del coinvolgimento della pedagogia. Solo in presenza di una intenzionalità pedagogica ogni esperienza di apprendimento diventa un evento intrinsecamente educativo e conseguentemente, ogni attività di apprendimento, sebbene connotata come addestrativa per mere esigenze formali, può non restare priva di una matrice educativa.

Questa infatti è l'unica in grado di sollecitare e guidare la crescita di tutta la persona nell'intreccio dinamico che lega insieme innovazione e sviluppo, mutamento e integrazione, singolarità e dialogo, flessibilità e cambiamento (Bertagna 2011). Per far questo è necessario che la pedagogia, ed in particolare la pedagogia del lavoro, sappia ampliare le stesse coordinate classiche della formazione passando da una concezione di *formazione* intesa nella sua prospettiva di identificazione (*formazione come*) e nella sua prospettiva di finalizzazione (*formazione per*) ad una intesa nella prospettiva di sviluppo umano (*formazione oltre*). La *formazione come* riguarda soprattutto questioni connesse all'inserimento al lavoro, al miglioramento delle competenze, alla partecipazione del soggetto nelle organizzazioni. La *formazione per* riguarda sia temi come la gestione e lo sviluppo delle risorse umane, che temi come l'autorealizzazione della persona, la coltivazione e la cura di sé in una prospettiva di esistenza autonoma, piena, responsabile e autentica. La *formazione oltre*, travalica questi due tipi di approcci, assumendo una concezione integrata in cui la presenza di contenuti tecnico professionali non pregiudichi il "fine educativo" della esperienza che riguarda soprattutto lo *sviluppo delle risorse e potenzialità delle persone al lavoro*. È questo il concetto di *formazione educante* che oggi il mondo del lavoro deve assumere come prospettiva prioritaria di azione e di intervento formativo nei confronti di chi già lavora e di chi si avvicina invece al lavoro per la prima volta (Calaprice 2007).

Come possono fare le organizzazioni ad applicare il concetto di *formazione educante* al loro interno? Esse devono superare il vecchio utilizzo del lavoratore imprigionato nell'obiettivo economico "mezzo-competenza-fine" e accettare una visione pedagogica che identificandolo come "persona" lo utilizzi non come una risorsa ma come capitale. Di qui oggi il significativo spostamento semantico per le organizzazioni dall'uso del termine risorse umane, al termine "capitale umano". Una risorsa la usi, un capitale lo fai crescere in termini di competenze, conoscenze e abilità. Se poi esse riescono ad investire su questo capitale pensando ad uno sviluppo economico non solo in prospettiva produttiva, ma anche di sviluppo umano, i termini cambiano e si parla di *Human Capabilities*. In tal senso allora il lavoro diventa una esperienza educativa orientata allo sviluppo delle *human capabilities* (Margiotta 2011).

Cosa è la *Capability*? È un termine difficilmente traducibile in italiano perché ha un significato molteplice di possibilità, capacità, ingegno. Le *Capabilities* hanno a che fare con la libertà delle persone di scegliere l'indirizzo della loro vita e si fonda sul presupposto che le organizzazioni creino le condizioni necessarie per allargare lo "spazio d'azione" degli individui con riferimento alla sfera lavorativa/professionale e a quella privata e familiare in modo che le

persone possano svolgere al meglio il proprio lavoro e abbiano l'opportunità di "vivere le vite che desiderano". Il concetto di *human capabilities* ha fatto emergere come prioritario nelle organizzazioni il problema del *senso del lavoro* come prospettiva imprescindibile da garantire al lavoratore competente. Diventa prioritario cioè oggi mettere il lavoratore in condizione di divenire protagonista consapevole e responsabile della propria crescita culturale, sociale e professionale, cioè del suo umanizzarsi» rendendolo così anche capace di apportare modifiche significative alla cultura dell'organizzazione cui appartiene (Rivoltella 2007).

Sulla base di tali riflessioni appare chiaro che solo un intervento della pedagogia, ed in particolare di quella del lavoro, può sostenere oggi le organizzazioni nel loro processo di attivazione di percorsi formativi personalizzati, tesi ad accompagnare ogni soggetto a sviluppare e rafforzare le *Human Capabilities* (Sen 2011). Come emerso da importanti ricerche nazionali (Isfol 2010; Cnr 2011), l'organizzazione che è in grado di accogliere questa prospettiva pedagogica e di realizzare questa opportunità formativa nuova, è quella che ottiene risultati vincenti in un'ottica *win-win* per se stessa e per il lavoratore. Per se stessa perché incrementa le proprie performance organizzative ed economiche e promuove la propria competitività a livello nazionale e internazionale rafforzando le abilità/capacità umane dei dipendenti e quindi il valore del capitale umano in azienda. Per il lavoratore perché consente a questo di muoversi autonomamente dentro e fuori l'organizzazione, di esprimere se stesso e la propria personalità nel lavoro e di migliorare la propria autostima e autoefficacia con un risultato complessivo in termini di benessere e qualità della vita e con un più alto impatto di *employability* (Bekman 2004).

Ma perché l'azienda dovrebbe decidere di assumere questa prospettiva pedagogica all'interno dei propri processi produttivi? Perché ad essa è sempre più chiaro che "il mercato cresce se crescono le persone". Ed è proprio tale consapevolezza che ha portato il legislatore a voler facilitare l'investimento "umano" delle organizzazioni, sempre più difficile in un momento di crisi come quello attuale, realizzando il contratto di apprendistato, la cui *ratio* normativa e pedagogica è quella di mettere al centro, quasi forzatamente, le esigenze di formazione e di crescita umana, personale e professionale dei giovani come condizione essenziale per rilanciare lo sviluppo economico del paese. Per far questo però il giovane deve essere messo dall'azienda in condizione di attivare tutte le sue risorse interne che sono di tre tipi (Novara 2003). Il primo riguarda la *comprensione e organizzazione dei concetti*, direttamente o indirettamente coinvolti nel compito o nei compiti da affrontare. Il secondo è di natura operativa e concerne le *abilità che è necessario saper mettere in atto correttamente e quando è utile e necessario*. Il terzo è di natura motivazionale ed affettiva e coinvolge *convincimenti, atteggiamenti, motivazioni e emozioni* che permettono non solo di dare senso e valore personale alla attività da svolgere ma anche di sostenere la volontà nello svolgerla. L'apprendista che è in grado di sviluppare e attivare insieme queste risorse, sa rispondere in modo appropriato alle sollecitazioni offerte dal mondo del lavoro, affrontandolo in modo vincente. (Castoldi 2011).

3. Dal tirocinio, al placement, all'apprendistato: Il progetto TISIL (Tirocini Innovativi per l'Inserimento e lo sviluppo nel mercato del lavoro)

È proprio per avvicinare l'Università al mondo del lavoro che è nato il TISIL -Tirocini Innovativi Per Lo Sviluppo e L'inserimento Nel Mondo Del Lavoro - progetto di ricerca-azione di durata triennale (a.a. 2010/2011 – a.a. 2013/2014), attualmente in corso nel suo terzo anno, realizzato dalla cattedra di Pedagogia Generale e Sociale che coinvolge i corsi di studi della classe L19 (scienze della formazione e della educazione) dell'Università di Bari³. Nello specifico, scopo della ricerca è stato quello di puntare ad una riqualificazione del tirocinio.

Perché il tirocinio? Perché esso consiste in un periodo di formazione ad integrazione del percorso di studi dello studente con finalità sia formative che orientative. Formative perché offre l'occasione di approfondire, verificare ed ampliare le conoscenze acquisite durante il percorso di studi, orientative perché consente al giovane di avere un primo approccio con un contesto di lavoro e di orientare le proprie aspettative e i propri progetti di vita professionali e personali. Esso possiede pertanto delle forti potenzialità di raccordo tra mondo universitario e mondo del lavoro (Damiano 2007), potenzialità però spesso inesprese a causa della autoreferenzialità universitaria che ha portato gli studenti a considerarlo una semplice prassi burocratica da espletare nel più breve tempo possibile e le organizzazioni a limitare il proprio intervento ad attività burocratiche di supporto segretariato. È per questo che l'obiettivo del TISIL è stato da subito quello di attuare una riqualificazione del tirocinio universitario per valorizzare la sua valenza formativa ed orientativa dando vita ad un modello innovativo. L'innovatività del progetto sta nell'intento dei ricercatori di rendere il tirocinio universitario, che solitamente si distingue in "interno" (quello svolto nelle aule universitarie con il supporto dei tutor interni) ed "esterno" (l'esperienza svolta presso l'ente convenzionato con l'università e realizzata con il supporto di tutor esterni), una vera e propria esperienza di *formazione on the job* che favorisca negli studenti lo sviluppo di quelle *competenze ponte* che costituiscono lo strumento di raccordo e di incontro, tra il *core business universitario* (formazione degli studenti e promozione dello sviluppo culturale del territorio) e *core business aziendale* (profitto e promozione dello sviluppo economico del territorio) e come tali sono propedeutiche al successivo possibile accesso dello studente al mercato del lavoro (Novara 2001).

Con la successiva approvazione della legge sull'apprendistato 167/2011, il gruppo scientifico ha pensato di inserire tale opportunità di alta formazione degli studenti all'interno del progetto proponendosi di realizzare un obiettivo ulteriore, più a lungo termine: creare una sinergia forte tra tirocinante e organizzazione accogliente realizzando un contratto di apprendistato successivo al completamento del corso di studi. Si è pensato cioè di implementare tra tirocinante e organizzazione una interazione persona- processo (Bertagna 2004).

Per ottenere questo risultato si è reso necessario agire su due fronti:

1. quello degli studenti che, attraverso la teoria universitaria, devono essere formati e preparati a saper leggere i contesti organizzativi della realtà che li

3 La cattedra che ha attuato il progetto di ricerca TISIL è quella della Professoressa Calaprice, Presidente del corso di studi di Scienze della Formazione dell'Università di Bari.

- accoglie e a saper individuare i principali processi che la governano nella azione;
2. quello degli enti che devono costruire progetti formativi di tirocinio *ad hoc* per i tirocinanti, attribuendo a questi ultimi il compito di studiare le proprie dinamiche di funzionamento, di individuarne le principali criticità, di ipotizzare processi innovativi o innovazioni di processo che possano ridurle o eliminarle.

Data la complessità delle azioni da compiere il gruppo scientifico ha deciso di utilizzare la metodologia della ricerca azione. Perché questa metodologia? Perché nella ricerca azione il rapporto tra ricercatore e oggetto da analizzare è intersoggettivo. Entrambi sono attori sociali, prodotto e produttore di percorsi sulla base di una mutua relazione caratterizzata dal coinvolgimento di entrambi in eventi o azioni sociali. Per questo ogni scelta progettuale è il risultato della interazione tra i ricercatori e l'oggetto di studio in uno sviluppo congiunto di processi. Per queste sue caratteristiche la ricerca azione costituisce uno strumento imprescindibile per studiare sistemi complessi, come quello delle relazioni mondo universitario - mondo del lavoro, considerati, come sostiene Morin (1993), un insieme di variabili eterogenee, di tipo soggettivo e oggettivo, conoscibili solo nello studio della loro interazione. Il rigore metodologico della ricerca azione è dato proprio da questa alternanza (Bertagna 2011) tra azione e riflessione, che permette volta per volta di ri-orientare l'oggetto della ricerca in relazione a quanto manifestatosi con alcune azioni (Scurati, Zanniello 1993). Questa filosofia di ricerca è quella che ha portato il gruppo scientifico ad inserire nel TISIL il raccordo con la legge sull'apprendistato a progetto già avviato.

4. Il progetto TISIL: processi e prodotti

Il progetto, di durata triennale, ha sin ora sviluppato solo i primi due anni (a.a. 2010/2011 e a.a. 2011/2012) e sta per entrare nel suo terzo anno di lavoro che costituirà il momento attuativo dei risultati dello studio e delle ricerche sino ad ora realizzata dal gruppo scientifico.

Come si è articolato il progetto?

Primo anno

– **Fase uno (Ottobre 2010 –Dicembre 2011)**. Il primo approccio alla ricerca è stato di tipo *critico ermeneutico* in quanto il gruppo ha messo a fuoco le istanze cognitive e problematiche che, relativamente al tema del lavoro e delle competenze, sono offerte da altri campi del sapere (organizzativi, psicologici, sociologici, antropologici, economico-statistici) per poter poi, sulla base dei dati e delle riflessioni emerse, scegliere le linee di intervento pedagogico più adeguate all'obiettivo. Innanzitutto si è ritenuto essenziale porre attenzione ai modelli antropologici ed organizzativi che ispirano gli interventi prevalenti oggi sul mercato con particolare attenzione alla visione di *homo aeconomicus* (meccanismo elementare attivato dall'impulso del tornaconto economico, interessato al massimo piacere con il minimo risultato) e alle teorie dell'apprendimento organizzativo e del *cooperative learning* (Mortari 2003). Le riflessioni teoriche sono state poi allargate al campo psicologico e alle relative teorie della motivazione sul lavoro e dello sviluppo della autostima e della autoefficacia, per poi estendersi al-

lo studio più strettamente economico legato allo sviluppo dei mercati e a discipline di tipo statistico necessarie per comprendere l'andamento di certe problematiche a livello sia nazionale che internazionale (Rizziato 2010). A partire da questi contributi multidisciplinari ha così cominciato a prendere forma la riflessione pedagogica che si è soffermata sui temi del senso e della dimensione etica del lavoro quale elemento cardine del concetto di *lifelong learning* e di apprendimento permanente, degli aspetti educativi fondanti oggi la nuova cultura formativa (*formazione educante*) che deve sviluppare l'idea di lavoro come *activity* e non più come *work* (Calaprice 2007), delle problematiche legate all'apprendimento adulto con particolare attenzione agli studi più recenti sullo sviluppo delle competenze e *capability*, della formazione educante come ottica pedagogica entro cui leggere e sviluppare tutte le attività delle organizzazioni. Il gruppo di lavoro ha, a questo punto, avvertito la necessità di confrontarsi all'esterno e di aprirsi alla collaborazione con enti e/o istituzioni nazionali che condividesse il senso delle riflessioni sopra esposte e che sposassero gli obiettivi del TISIL fornendo concreti esempi di percorsi possibili e o sperimentabili.

– **Fase due (Gennaio 2011 – Marzo 2011)**. Al termine della fase propedeutica di studio, il gruppo di lavoro avviato una serie di attività (tavole rotonde, *focus group*) che hanno visto ampliarsi e definirsi a mano a mano il team di lavoro con importanti interlocutori istituzionali sul tema della formazione e del lavoro quali ISFOL ((Istituto pubblico creato nel 1973 per operare nell'ambito delle competenze residue del Ministero lavoro in materia di formazione di lavoratori occupati e non), CERIS CNR (Centro Nazionale delle Ricerche) e ADAPT (Associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in una ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e di lavoro).

– **Fase tre (Aprile 2011 - Luglio 2011)**. Con il sostegno di questi *partners* si è dato avvio alla fase più operativa del primo anno del TISIL in cui i ricercatori hanno deciso di lavorare attuando due processi propedeutici tra loro, da sviluppare l'uno nel corso del primo anno, l'altro durante il secondo anno.

1. Il primo percorso, dopo un primo incontro con tutti gli studenti dei corsi di laurea classe L19 che dovevano svolgere il tirocinio-incontro in cui il progetto è stato descritto nelle sue finalità e nelle sue dinamiche- ha inteso lavorare sugli stessi per verificare la ricaduta dell'offerta formativa sia dal punto di vista dei saperi sia dal punto di vista dell'acquisizione delle conoscenze e competenze necessarie per iniziare il tirocinio. È stato somministrato un questionario, costruito in scala Likert da 1 a 5 con lo scopo di valutare:

A. le conoscenze degli studenti rispetto a ruoli, funzioni e compiti del tirocinio;
B. le competenze trasversali propedeutiche allo svolgimento del tirocinio da loro già possedute.

Quali i risultati?

Rispetto al punto A è emerso che gli studenti da un lato, hanno conoscenza e consapevolezza della utilità formativa del tirocinio e un'alta motivazione ad iniziare l'esperienza, dall'altro non conoscono le norme relative a come svolgere il tirocinio, alla tipologia di enti che li potrebbe accogliere, alla disciplina giuridica, ai diritti doveri del tirocinante e dell'ente convenzionato con l'Università.

Rispetto al punto B è emersa una particolare contraddizione: gli studenti da un lato hanno dichiarato di possedere le competenze trasversali quali capacità di progettare, capacità sociali, saper analizzare, interpretare, valutare, prestare attenzione, ecc., dall'altro, quando è stato chiesto loro di spiegare in cosa consi-

stessero queste competenze, si è evidenziata la loro confusione e impreparazione al riguardo. Questo ha dimostrato che gli studenti sanno declinare in modo teorico le competenze ma non sanno applicarle. Da cosa dipende? Probabilmente dal fatto che all'interno dei corsi di studi la formazione per competenze è ancora carente sul lato pratico poiché tende a dare molta importanza a ciò che lo studente sa (sapere) tralasciando ciò che lo studente sa fare con ciò che sa (saper fare, saper essere).

I risultati emersi hanno così fatto nascere nei ricercatori del TISIL l'idea di creare un *modello sperimentale di rubrica di competenze* che potesse essere un vademecum per gli studenti da utilizzare per orientarsi durante lo svolgimento del percorso formativo del TISIL.

Tale rubrica delle competenze educativo/formative è stata costruita in linea con le normative europee (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008) che tendono ad evidenziare :

- I: *le risorse cognitive (il sapere)*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione di un problema;
- II: *le risorse euristiche (il saper fare)*, ovvero le capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco e di rappresentarlo;
- III: *le capacità strategiche (il saper essere)*, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorare la soluzione, valutare le possibilità;
- IV: *le risorse esperte (il saper divenire) o capability*, ovvero la capacità di mettere in moto tutte le proprie risorse interne ed integrarle con quelle esterne per far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti (che segna la natura olistica della competenza, non riducibile alla sola dimensione cognitiva ma estesa anche alle competenze motivazionali, attribuzionali, socio emotive, meta cognitive). Gli indicatori europei sono stati riformulati dal gruppo di lavoro insieme ai *partners*, in funzione del proprio oggetto di ricerca, ed è stata così elaborata una prima *griglia di competenze trasversali educative e formative* che l'università deve mettere in campo e che deve offrire allo studente se vuole prepararlo ad affrontare adeguatamente il percorso di tirocinio esterno Muschitiello, 2004).

RISORSE PERSONALI	Capacità cognitive	Equilibrio emotivo	Motivazione	Capacità sociale
SAPER DIAGNOSTICARE	Saper Leggere i contesti e le sue caratteristiche	Saper Interpretare le dinamiche interne ai processi	Saper Valutare le situazioni	Saper individuare il legami processo persone
SAPERSI RELAZIONARE	Cooperare Saper individuare le competenze altrui	Identificare i ruoli e rapportarsi ad essi	Ascoltare e fare domande	Produrre messaggi comprensibili agli interlocutori
SAPER AFFRONTARE	Sapersi adattare	Prendere decisioni	Essere creativi	Senso di responsabilità

– **Fase quattro (Agosto 2011-Ottobre 2011)**. Sulla base dei risultati dei questionari e della rubrica di competenze realizzata il gruppo di lavoro ha dato avvio, nell'ultima parte del primo anno, alla attuazione degli incontri di tirocinio. Tali incontri ,propedeutici all'ingresso presso l'ente ,si sono posti come obiettivo quello di guidarli nel processo di conoscenza delle finalità e delle caratteristiche del tirocinio e di aiutarli a sviluppare quelle competenze trasversali pedagogiche risultate carenti dalla analisi dei questionari.

Se, durante il primo incontro, il gruppo ha riscontrato una scarsa partecipazione degli studenti, a causa soprattutto dell'impegno in termini di tempo, presenza, riflessione su stessi che si richiedeva loro e della tendenza degli stessi a considerare la attività di tirocinio come una semplice prassi burocratica da espletare e non come una opportunità formativo educativa da "sfruttare", diversamente già negli incontri successivi, si è potuta notare una partecipazione più ampia. Questo ha dimostrato ai ricercatori che se si riesce a far cogliere allo studente che la pratica interagisce con la teoria offrendo una formazione più spendibile, il coinvolgimento diventa quasi automatico

Secondo anno (Novembre 2011 – Novembre 2012)

Nel secondo anno del progetto si è dato avvio al secondo percorso che si è rivolto direttamente agli enti e alle aziende (cooperative, enti sociali, ecc.) convenzionate con il tirocinio universitario per sostenerle in un processo di analisi delle proprie dinamiche interne che le portasse a leggere criticamente i propri processi interni e ad individuare così la propria *domanda di sviluppo* (ossia le proprie criticità operative) sulla quale lavorare con i tirocinanti.

– **Fase uno. (Novembre 2011– Febbraio 2012).** Inizialmente è stata realizzata una analisi di tutte le convenzioni di tirocinio attuate sino a quel momento dall' università con enti e organizzazioni pubbliche e private esterne. Questo allo scopo di annullare le convenzioni con quelli dimostratisi incapaci di farsi promotori di attività e progetti validi ed efficaci per lo studente tirocinante in termini educativo formativi. Per far questo sono state analizzate tutte le relazioni di tirocinio presentate dagli studenti negli anni precedenti e sono state realizzate numerose interviste di gruppo e *ad personam* con quelli tra loro che avevano avuto esperienze di tirocinio negative.

– **Fase due (Marzo 2012 – Luglio 2012).** Successivamente il gruppo di lavoro, con gli enti e le organizzazioni che la analisi ha dimostrato essere valide per la formazione del tirocinante, ha realizzato dei workshop di emersione della domanda di cambiamento organizzativo dal titolo "*Ripartiamo dalla domanda di sviluppo*" per mettere a fuoco le esigenze di innovazione organizzativa presenti e latenti al loro interno e per avviare la conseguente attuazione di processi innovativi o innovazioni di sviluppo. Ai *focus group* hanno partecipato i responsabili delle aree formazione e sviluppo degli enti e delle organizzazioni invitate, in quanto possedendo la visione complessiva del funzionamento interno dei processi di lavoro della propria organizzazione, meglio di altri potevano rispondere ai bisogni di sviluppo. (Bekman 2004).

Dai vari incontri con questi enti, attuati con la tecnica del *focus group*, è emerso che la maggior parte degli enti coinvolti stentava a coinvolgere i propri lavoratori in processi di sviluppo innovativo e ad attribuirgli quella fiducia ed autonomia di azione necessaria per favorirne lo sviluppo. I pochi invece, che lo responsabilizzavano erano riusciti a dar vita a processi efficaci di sviluppo individuale e collettivo e conseguentemente a migliorare anche la propria produttività in termini più strettamente economici.

Durante i *work shop*, il gruppo di ricerca insieme ai responsabili del settore formazione degli enti convenzionati ha individuato così le seguenti *linee di azione* da seguire durante la attuazione del modello innovativo di tirocinio:

- individuare all'interno dell'ente un network di persone, "responsabili formativi", che assumano la responsabilità del percorso formativo del tirocinante e che stabiliscano insieme a lui quale è il processo critico su cui lavorare;

- creare all’intero di ogni ente coinvolto una *cultura del suggerimento*, e cioè l’abitudine di tutto il personale a sostenere ed accompagnare il tirocinante nel suo percorso di “navigazione” all’interno della struttura agevolandolo nel suo percorso di conoscenza dei processi operativi, delle persone che operano al loro interno e della cultura organizzativa che anima l’ente;
- attribuire al tirocinante del TISIL il ruolo di “proprietario di processo” ossia di responsabile di un processo individuato come critico su cui coinvolgere in modo orizzontale (e non verticale come di solito accade negli enti caratterizzati da una organizzazione piramidale) tutti i livelli organizzativi e tutti i soggetti che ne fanno parte;
- agire secondo un programma ciclico di sviluppo alternato che porti il tirocinante del TISIL ad alternare, appunto, momenti di lavoro pratico sul campo a momenti di riflessione nelle aule universitarie con il tutor interno. Quest’ultimo infatti avrà il compito di far riflettere lo studente sugli aspetti tecnico formativi del progetto di tirocinio a lui attribuito all’interno della organizzazione, sul senso formativo ed educativo delle azioni che sta compiendo, sulle competenze trasversali da potenziare o sviluppare per essere all’altezza del compito, sulle linee e indirizzi di azione da seguire per portare a termine il progetto in modo utile per l’ente ed efficace per la propria formazione di esperto della educazione o formazione.

Conclusioni

Non ci sono ancora conclusioni da fare ma sulla base delle osservazioni compiute sin ora si possono trarre alcune riflessioni.

Innanzitutto un *placement* efficace non dipende soltanto dai servizi messi in campo dall’università nella fase conclusiva del percorso di studi ma dalle attività di orientamento e formazione *on the job*, che l’università riesce a realizzare durante tale percorso.

In secondo luogo è apparso evidente che bisogna portare lo studente a modificare la sua percezione del tirocinio e la sua funzione nel corso di laurea. Solo se gli studenti si distaccheranno dalla concezione universitaria classica basata su una formazione di tipo esclusivamente teorica accogliendo la prospettiva che ne attribuisce a quella pratica (il tirocinio) la stessa valenza (Tiraboschi 2008), l’università avrà raggiunto uno dei suoi nuovi obiettivi.

Infine è emersa la grande potenzialità educativo - formativa che oggi il contratto di apprendistato può venire ad assumere per il *placement* universitario.

Work in progress.

Bibliografia

- Bekman, J. (2004). *The Methodology of evidential*. New York: Scientific Magazine
- Bertagna, G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2004). *Alternanza scuola lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Biagi, M. (2002). *Università e orientamento al lavoro nel dopo riforma: verso la piena occupabilità?* DRI, N.2.
- Bruni, A. Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.

- Calaprice, S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Bari: Laterza.
- Calonghi, L. (1993) *Riflessioni sulla ricerca azione*, in Scurati C., Zanniello, G. *La ricerca azione*. Napoli: Tecnodid.
- Cambi, F. (1995). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cambi, F. Orefice P., Ragazzini D. (1995). *I saperi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia .
- Castoldi, M.(2011). *Progettare le competenze*. Roma: Carocci.
- Center for Cognitive Studies. New York: Wiley [tr. it. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando].
- Ceris CNR (2010). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Ceris CNR (2011). *La formazione sviluppo per la creazione di comunità lavorative*. Roma: CNR.
- Chiosso, G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: Editrice la Scuola.
- Commissione Europea (1993). *Libri Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro dei servizi della commissione*, Bruxelles.
- Commissione Europea (2001). *Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia*, Ottobre 2001.
- Commissione Europea Comunicazione su Nuove competenze per nuovi lavori (2008). *Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*. COM 868, 16.12.2..8
- Demetrio, D. (1996). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma Bari: Laterza.
- Di Domenici, G., Marocco, M. (2006) *Gli intermediari speciali e le agenzie per il lavoro. Risultati di indagine*. Roma: Isfol.
- Isfol (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (1998). *Il monitoraggio, Approcci, metodi, strumenti*. Roma: Isfol.
- Isfol (1999). *Guida alla progettazione dello sviluppo locale. Dall'analisi del contesto locale alla costruzione del partenariato: percorsi per piani di sviluppo territoriale*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (2003). *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Isfol (2010). *Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Rapporto 2010*, Milano: Franco Angeli.
- Italia Lavoro (2010). *I risultati degli uffici di placement: uno strumento strategico per l'occupazione*. Roma: Adapt .
- Margiotta, U. (2011). *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca n scienze della formazione. Pedagogia Oggi, semestrale SIPED, n.1-2/2011*.
- Ministero dell'istruzione, Università e Ricerca. Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2010). *Undicesimo Rapporto sul sistema universitario*. Roma: Ministero della giustizia.
- Morin, E. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano: Sperling&Kupfer.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e del pensiero*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mounier, E. (1949). *Le personalisme*. Trad it di A., Cardin (1964). *Il personalismo*, Roma: AVE.
- Muschitiello, A. (2004). *Formazione e competenza. Riflessioni in prospettiva pedagogica*. Bari: Laterza
- Muschitiello, A.(2008). *Ragazzi contro o contro i ragazzi? Dal bullismo alla criminalità. La pedagogia si interroga e propone*. Bari: Laterza
- Nanni, C. (1995). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Novara, F. (2001). *Competenze e formazione*. Milano: Guerini e Associati.

- Novara, F. (2002). *Il soggetto come organizzazione e l'organizzazione come soggetto collettivo*. Milano: Franco Angeli.
- Novara, F. (2003). *Si può guarire l'organizzazione? Esperienze professionali, proposte metodologiche e teoriche*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizziato, E. (1995). *Verso l'internazionalizzazione dei mercati*. Milano: Franco Angeli.
- Rizziato, E. (2010). *La formazione sviluppo. Come generare il cambiamento organizzativo attraverso le persone*. Milano: Franco Angeli.
- Rustico, L. (2010). L'apprendistato come leva di *placement*. *Quaderni dell'Artigianato*. Mestre: CGIA.
- Scurati, C., Zanniello, G. (1993). *La ricerca azione*. Napoli: Tecnodid.
- Sen, A. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Tiraboschi, M. (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Tiraboschi, M., (2008). *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Milano: Giuffrè.
- Vico, G. (2000). *Alla ricerca della pedagogia perduta*. Brescia: La Scuola.