

# NUOVA SECONDARIA RICERCA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI



08  
APRILE  
2018

“Puro e disposto a salire alle stelle”

[INFERNO, XXVI, 100]

**DOSSIER  
IL METODO  
DELL'ALTERNANZA  
FORMATIVA:  
UN'ESPERIENZA**

LA CLASSE DI APPRENDISTI  
DELL'ISTITUTO DI ISTRUZIONE  
SUPERIORE CARLO EMILIO GADDA  
DI FORNOVO DI TARO (PARMA)

Studi<sup>o</sup> edizioni  
EDITTRICE  
LA SCUOLA



## PROFESSIONALITÀ

### ABBONAMENTO ANNUALE

(6 numeri)

cartaceo: € 50,00

digitale: € 33,00

## NUOVA SECONDARIA

### ABBONAMENTO ANNUALE 2018/2019

(10 fascicoli)

cartaceo: € 69,00

digitale: € 45,00

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**CARTA**  
del DOCENTE

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSPI - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet ([www.gruppostudium.it](http://www.gruppostudium.it) - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - [www.marcanumpress.it](http://www.marcanumpress.it))

# NUOVA SECONDARIA RICERCA

8 aprile  
2018

## DOSSIER

### *Il metodo dell'alternanza formativa: un'esperienza.*

*La classe di apprendisti dell'I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro (Parma)*

A cura di *Emmanuele Massagli*

- Introduzione. Informazioni di contesto  
(EMMANUELE MASSAGLI) pp. 3-5
- La metodologia pedagogica dell'alternanza formativa.  
Per un rilancio del lavoro attraverso l'apprendistato  
(CRISTINA CASASCHI, ANDREA POTESTIO) pp. 6-18
- Osservazione dell'esperienza: la classe in apprendistato dell'I.I.S.S. Gadda  
(ELOISA CIANCI) pp. 19-51
- Apprendistato per il diploma d'istruzione.  
Il programma sperimentale di ENEL  
(PAOLO BERTULETTI) pp. 52-65
- Fare apprendistato di primo livello in Emilia Romagna.  
Cosa ci insegna l'esperienza dell'I.I.S.S. Gadda: teoria, modelli, pratica  
(PAOLO BERTULETTI, EMMANUELE MASSAGLI, ALESSANDRA MAZZINI, LIDIA PETRUZZO) pp. 66-118
- Conclusioni. Un primo giudizio sull'esperienza  
(EMMANUELE MASSAGLI) pp. 119-125
- Bibliografia  
(FRANCESCO MAGNI) pp. 126-127
- Informazioni sugli autori

Il progetto di ricerca descritto in questo, nonché la stampa dello stesso, sono stati finanziati dalle risorse assegnate all'Istituto di Istruzione Superiore Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna, a valere sui fondi per la sperimentazione dell'apprendistato per il diploma di istruzione secondaria superiore.

# NUOVA SECONDARIA RICERCA

**DIRETTORE EMERITO:** Evandro Agazzi

**DIRETTORE:** Giuseppe Bertagna

**COMITATO DIRETTIVO:** Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - Flavio Delbono, *Bologna* - Edoardo Bressan, *Macerata* - Alfredo Canavero, *Statale, Milano* - Giorgio Chiosso, *Torino* - Claudio Citrini, *Politecnico, Milano* - Luciano Corradini, *Roma Tre* - Pierantonio Frare, *Cattolica, Milano* - Pietro Gibellini, *Ca' Foscari, Venezia* - Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - Angelo Maffei, *Facoltà Teologica, Milano* - Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - Giovanni Maria Prosperi, *Statale, Milano* - Roberto Trincherò, *Torino* - Stefano Zamagni, *Bologna*

**CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo):** Francesco Abbona (*Torino*) - Giuseppe Acone (*Salerno*) - Emanuela Andreoni Fontecedro (*Roma Tre*) - Dario Antiseri (*Collegio S. Carlo, Modena*) - Gabriele Archetti (*Cattolica, Milano*) - Andrea Balbo (*Torino*) - Daniele Bardelli (*Cattolica, Milano*) - Raffaella Bertazzoli (*Verona*) - Fernando Bertolini (*Parma*) - Lorenzo Bianconi (*Bologna*) - Maria Bocci (*Cattolica, Milano*) - Cristina Bosisio (*Cattolica, Milano*) - Marco Buzzoni (*Macerata*) - Luigi Caimi (*Brescia*) - Luisa Camaiora (*Cattolica, Milano*) - Renato Camodeca (*Brescia*) - Franco Cardini (*ISU, Firenze*) - Andrea Cegolon (*Macerata*) - Luciano Celi (*Trento*) - Mauro Ceruti (*IULM - Milano*) - Maria Bianca Cita Sironi (*Milano*) - Michele Corsi (*Macerata*) - Vincenzo Costa (*Campobasso*) - Giovannella Cresci (*Venezia*) - Costanza Cucchi (*Cattolica, Milano*) - Luigi D'Alonzo (*Cattolica, Milano*) - Cecilia De Carli (*Cattolica, Milano*) - Floriana Falcinelli (*Perugia*) - Vincenzo Fano (*Urbino*) - Ruggero Ferro (*Verona*) - Saverio Forestiero (*Tor Vergata, Roma*) - Arrigo Frisiani (*Genova*) - Alessandro Ghisalberti (*Cattolica, Milano*) - Valeria Giannantonio (*Chieti, Pescara*) - Massimo Giuliani (*Trento*) - Adriana Gnudi (*Bergamo*) - Giuseppina La Face (*Bologna*) - Giuseppe Langella (*Cattolica, Milano*) - Erwin Laszlo (*New York*) - Marco Lazzari (*Bergamo*) - Anna Lazzarini (*IULM - Milano*) - Giuseppe Leonelli (*Roma Tre*) - Carlo Lottieri (*Siena*) - Stefania Manca (*CNR - Genova*) - Gian Enrico Manzoni (*Cattolica, Brescia*) - Emilio Manzotti (*Ginevra*) - Alfredo Marzocchi (*Cattolica, Brescia*) - Vittorio Mathieu (*Torino*) - Fabio Minazzi (*Insubria*) - Alessandro Minelli (*Padova*) - Enrico Minelli (*Brescia*) - Luisa Montecucco (*Genova*) - Moreno Morani (*Genova*) - Gianfranco Morra (*Bologna*) - Amanda Murphy (*Cattolica, Milano*) - Maria Teresa Moscato (*Bologna*) - Alessandro Musesti (*Cattolica, Brescia*) - Seyyed Hossein Nasr (*Philadelphia*) - Salvatore Silvano Nigro (*IULM*) - Maria Pia Pattoni (*Cattolica, Brescia*) - Massimo Pauri (*Parma*) - Silvia Pianta (*Cattolica, Brescia*) - Fabio Pierangeli (*Roma Tor Vergata*) - Sonia Piotti (*Cattolica, Milano*) - Pierluigi Pizzamiglio (*Cattolica, Brescia*) - Simonetta Polenghi (*Cattolica, Milano*) - Luisa Prandi (*Verona*) - Erasmo Recami (*Bergamo*) - Enrico Reggiani (*Cattolica, Milano*) - Filippo Rossi (*Verona*) - Guido Samarani (*Ca' Foscari, Venezia*) - Giuseppe Sermonti (*Perugia*) - Daniela Sorrentino (*Calabria*) - Ledo Stefanini (*Mantova*) - Guido Tartara (*Milano*) - Filippo Tempia (*Torino*) - Marco Claudio Traini (*Trento*) - Piero Ugliengo (*Torino*) - Lourdes Velazquez (*Northe Mexico*) - Marisa Verna (*Cattolica, Milano*) - Claudia Villa (*Bergamo*) - Giovanni Villani (*CNR, Pisa*) - Carla Xodo (*Padova*) - Pierantonio Zanghì (*Genova*)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. Per consulenze più specifiche i coordinatori potranno avvalersi anche di professori non inseriti in questo elenco.

**REDAZIONE: email:** nuovasecondaria@edizionistudium.it **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Alberta Bergomi - Cristina Casaschi - Lucia Degiovanni - Fabio Togni. **Settore scientifico e tecnologico:** Laura Broggi. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsricerca@edizionistudium.it): Anna Lazzarini - Alessandra Mazzini - Andrea Potestio - Fabio Togni. **Progetto di copertina e impaginazione:** Tomomot. **Sito internet:** www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

Contiene I.P.

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Stampa Centro Poligrafico Milano S.p.A., Casarile (MI) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030.2993317 - email:abbonamenti@edizionistudium.it.

**Abbonamento annuo 2016-2017:** Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 10,00 copia cartacea, € 5,00 copia digitale. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta, IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

# Introduzione

## Informazioni di contesto

*Emmanuele Massagli*

*Il presente dossier è il risultato di uno studio condotto da alcuni ricercatori dell'Università degli Studi di Bergamo che hanno indagato le implicazioni tecniche, culturali e pedagogiche della sperimentazione di apprendistato di primo livello avviata dall'I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro. L'intento non è solo narrare l'esperienza di una scuola in dialogo con l'impresa e con il territorio, superando quella opposizione ideologica alla integrazione tra formazione e lavoro, ma anche scioglierne i tanti nodi problematici, amministrativi, organizzativi e giuridici, per giungere a una modellizzazione ai fini della trasferibilità, in piena coerenza con il metodo dell'apprendistato.*

*The present dossier is the result of a study conducted by some researchers of the University of Bergamo, who investigated the technical, cultural and pedagogical implications of the first level apprenticeship experimentation initiated by the I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda of Fornovo di Taro. The intent is not only to tell the experience of a school in dialogue with the companies and with the territory, overcoming the ideological opposition to the integration between training and work, but also to dissolve the many problematic administrative, organizational and legal issues, in order to reach a modelling for transferability, in full coherence with the apprenticeship method.*

### Una buona pratica di dialogo scuola-territorio

La decisione della dirigente scolastica dell'I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro e dell'intero collegio dei docenti dell'Istituto Professionale, indirizzo Manutenzione e Assistenza Tecnica, di proporre agli studenti della futura classe quarta il coinvolgimento nella prima sperimentazione di apprendistato di primo livello<sup>1</sup> non è stata frutto di improvvisazione, ma l'esito di un lungo percorso di collaborazione tra la scuola e il territorio nel quale è inserita. Si tratta delle valli di Ceno e di Taro, di risalente e solida tradizione meccanica, in particolare legata all'*automotive*. L'azienda Dallara è solo il nome più noto di un reticolato imprenditoriale ricco e vivace, che la stessa impresa di auto da corsa identifica come un fattore strategico decisivo per il successo del suo marchio, a riprova che la competizione nell'epoca del "4.0" non è più tra singole aziende, bensì tra ecosistemi

<sup>1</sup> Legislativamente definito «apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore»

territoriali caratterizzati in primo luogo da infrastrutture umane (scuole, università, associazioni etc...) attive e creative<sup>2</sup>. Da oltre un decennio l'I.I.S.S. Gadda dialoga con le imprese che la circondano, invitandole ad un protagonismo reale nella costruzione di una offerta formativa sempre più vicina alle esigenze reali del mercato del lavoro locale.

Nel 2011 la partnership tra scuola e imprese ha generato il Comitato Tecnico Scientifico (C.T.S.) dell'Istituto. Tale organo, conforme alle indicazioni ministeriali, primo nella provincia di Parma, è tuttora composto in modo paritetico da docenti scolastici e professionisti aziendali. La finalità del Comitato è quella di suggerire soluzioni innovative e corrispondenti al fabbisogno del territorio in merito all'organizzazione delle aree di indirizzo e all'utilizzo degli spazi di autonomia e flessibilità che la normativa ministeriale lascia alla scuola. Il 17 dicembre 2012, anche grazie agli effetti benefici del Comitato Tecnico Scientifico sulla qualità dell'offerta formativa del Gadda, l'Istituto è stato individuato come Polo Tecnico Professionale per la Meccanica da una apposita delibera della Giunta Regionale dell'Emilia Romagna. Il Polo Tecnico Professionale è nato per promuovere una strutturata collaborazione tra Istituti Scolastici Tecnici e Professionali, Enti di Formazione e aziende del territorio, al fine di creare un sistema di istruzione e formazione ad alta specializzazione professionale e tecnologica integrato con le filiere produttive del settore della meccanica con focalizzazione sulla lavorazione dei materiali compositi. Ai partecipanti al Polo è richiesto di orientare e co-progettare i servizi formativi, perché siano sempre più vicini ai reali bisogni del territorio<sup>3</sup>.

Nel corso degli anni l'assidua frequentazione tra scuola ed imprese ha generato anche numerose occasioni di ospitalità di ragazzi in tirocinio curriculare nei contesti aziendali, tanto durante il calendario scolastico, quanto nei mesi estivi. L'obbligo di svolgimento di 400 ore di alternanza scuola-lavoro nel triennio conclusivo dei percorsi professionali imposto per via legislativa nel 2015 (La Buona Scuola, legge 13 luglio 2015 n. 107) non ha quindi trovato l'I.I.S.S. Gadda impreparato: i giovani di terza, quarta e, in minor misura (in ragione dell'esame), di quinta, infatti, già svolgevano in azienda un numero di ore superiore a quelle stabiliti dal Legislatore.

## Il progetto di apprendistato per il diploma professionale

A riprova della qualità dei percorsi di alternanza offerti vi è stata la disponibilità di otto diverse imprese, grandi, medie, ma anche piccole (Bercella, Camattini, Dallara, Mora, SB Torneria, Torneria Pesante, Turbocoating, Valfer), a prestarsi ad una sorta di "evoluzione" dei percorsi già offerti ai ragazzi, sperimentando il contratto di apprendistato c.d. di primo livello per diciotto studenti, un'intera classe quarta (sezione E, "la classe in apprendistato", dimensione che la dirigente scolastica vorrebbe fare diventare una tradizione, dedicando all'apprendistato, ogni anno, questa stessa sezione).

L'occasione per avviare la sperimentazione è stata fornita dall'Ufficio scolastico regionale, che a valle dell'approvazione dell'atto che, insieme alla contestuale intesa tra le Parti Sociali, ha reso fruibile questa particolare tipologia di apprendistato sul territorio regionale<sup>4</sup>, ha

<sup>2</sup> Sul punto si veda, fra tutti, E. Moretti, *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori Milano 2013, in particolare il capitolo IV.

<sup>3</sup> Si veda A. Paletta, *Accountability e reti formative. L'accordo di rete per la creazione del Polo tecnico-professionale di Fornovo di Taro (Parma)*, Bonomia University Press, Bologna 2017.

<sup>4</sup> Delibera di Giunta Regionale n. 963 del 21 giugno 2016 avente come oggetto «Recepimento del Decreto

individuato tre classi da avviare in apprendistato (concentrate in due diversi istituti, tra cui l'I.I.S.S. Gadda), in aggiunta alle sperimentazioni nazionali promosse da ENEL e ENI. Successivamente, un apposito stanziamento del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca finalizzato alla facilitazione dell'avvio dei percorsi di apprendistato nelle scuole italiane<sup>5</sup>, ha permesso all'Ufficio Scolastico regionale di finanziare la costituzione di Comitati Tecnici Scientifici dedicati alla «creazione di modelli di riferimento per i percorsi in apprendistato, trasferibili e replicabili» (c.d. modellizzazione di sistema)<sup>6</sup>, che hanno affiancato le scuole individuate nello svolgimento del I anno di sperimentazione dei percorsi in apprendistato.

La dirigente scolastica dell'Istituto Gadda ha informato le aziende della volontà dell'Ufficio scolastico regionale di sperimentare presso l'istituto il contratto di apprendistato per il diploma professionale nel corso dei primi mesi dell'anno 2016; tuttavia soltanto a luglio 2016 si sono svolte le selezioni dei ragazzi ed è stata composta la classe, con ben diciotto apprendisti (un *unicum* su tutto il territorio nazionale, per quantità di apprendisti e organizzazione del percorso).

La classe ha iniziato il progetto contestualmente all'inizio dell'a.s. 2016/2017. I giovani sono stati assunti con un contratto di apprendistato biennale (IV e V anno) finalizzato al conseguimento del diploma professionale di manutentore meccanico. Si tratta di un contratto che, in coerenza con quanto disposto dal d.lgs. 15 giugno 2015 n. 81 (Capo V) e dal decreto 12 ottobre 2015 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, prevede 686 ore di formazione a scuola (65%), 370 ore di formazione interna (35%) e 700 ore di lavoro. In diciassette casi il contratto collettivo applicato è quello dell'industria metalmeccanica (Federmeccanica); nel restante caso, invece, si tratta della meccanica artigiana.

L'intelligente calendarizzazione per settimane omogenee ha fatto sì che per le prime esperienze in azienda dei ragazzi, dedicate alla formazione interna, si siano svolte solo a partire dalla seconda metà di novembre.

Al termine dell'anno scolastico tutti i diciotto studenti sono risultati ammessi all'anno successivo, con voti in media con quelli dei compagni non apprendisti delle altre sezioni. Solo due ragazzi su diciotto hanno proceduto alle dimissioni per non svolgere anche il V anno in apprendistato. Tre ragazzi, al contrario, durante l'esperienza di lavoro hanno maturato la convinzione di procedere gli studi iscrivendosi al corso di laurea in ingegneria e i loro datori di lavoro hanno riorganizzato le attività perché potessero acquisire “sul campo” nozioni utili al futuro percorso. La sperimentazione della sezione in apprendistato è destinata a proseguire anche nell'a.s. 2017/2018, con l'avvio di una nuova quarta e il prosieguo verso l'esame della classe quinta.

Interministeriale 12/10/2015 e approvazione dello schema di protocollo di intesa tra Regione Emilia – Romagna, Ufficio scolastico regionale, Università, Fondazioni ITS e Parti sociali sulla “Disciplina di attuazione dell'apprendistato ai sensi del D.Lgs. n. 81/2015 e del Decreto Interministeriale 12/10/2015” – Attuazione art. 54 della L.R. n. 9/2016»

<sup>5</sup> Decreto Ministeriale n. 663 del 1° settembre 2016 da cui è derivato il Decreto Direttoriale n. 1068 del 19 ottobre 2016 avente ad oggetto « realizzare nelle regioni precedentemente indicate modelli, trasferibili e replicabili, di riferimento per i percorsi in apprendistato che, attraverso il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati (la scuola, l'azienda, la regione, le parti sociali, l'università e/o centri di ricerca), diventino i catalizzatori dei cambiamenti necessari da introdurre nel sistema scolastico sotto l'aspetto organizzativo, didattico e professionale. Tali modelli sono finalizzati a promuovere presso le scuole, le imprese, gli studenti e le famiglie, l'istituto dell'apprendistato e a favorire un significativo incremento dei percorsi, anche avvalendosi delle esperienze in atto».

<sup>6</sup> Si veda l'Avviso dell'Ufficio Scolastico Regionale prot. N. 17087 del 27 ottobre 2016.

# 1. La metodologia pedagogica dell'alternanza formativa. Per un rilancio del lavoro attraverso l'apprendistato

*Cristina Casaschi, Andrea Potestio*

*Il capitolo\* riflette sulle potenzialità del principio pedagogico dell'alternanza formativa per avviare un reale e costruttivo cambiamento nelle strategie didattiche e nelle metodologie di insegnamento utilizzate nelle scuole italiane. Partendo dall'evidenza che non esiste un lavoro che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica, né un'autentica formazione che non sia al contempo riflessiva e orientativa, l'alternanza formativa si basa sul riconoscimento del pieno valore formativo, senza gerarchie, di teoria e pratica. In questa direzione, l'apprendistato può rappresentare una possibilità concreta per valorizzare la circolarità tra studio e lavoro come azione formativa, favorendo lo sviluppo pieno e integrale di tutte le potenzialità della persona.*

*The chapter reflects on the potential of the pedagogical principle of educational alternation to start a real and constructive change in the teaching strategies and teaching methods used in Italian schools. Starting from the evidence that there is no work that is not rich in sociality, humanistic, scientific and technological culture, nor an authentic formation that is not both reflective and orientative, educational alternation is based on the recognition of the full educational value, without hierarchies, of theory and practice. In this direction, the apprenticeship can represent a concrete possibility to enhance the circularity between study and work as a formative action, supporting the full and integral development of the person's potential.*

La retorica degli ultimi decenni del Novecento e di questi primi anni del nuovo secolo ha prodotto nel dibattito mediatico e accademico italiano una serie di pregiudizi e di ideologie che sembrano essere difficilmente demolibili. Nonostante la crisi economica di quest'ultimo periodo stia mettendo in mostra l'inefficacia delle misure politiche ed economiche adottate in questi anni in Italia, non è semplice modificare il pregiudizio che il lavoro sia un'attività di valore inferiore rispetto allo studio e che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica.

L'altissima disoccupazione di questi ultimi anni, in particolare quella giovanile in

crescita<sup>1</sup>, testimonia, oltre alla presenza di una crisi economica e produttiva profonda e generalizzata nei paesi occidentali, anche il fallimento di una serie di strategie volte a separare il mondo del lavoro da quello dello studio e della formazione. Non è un caso, ad

\* I paragrafi 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 sono a cura di Andrea Potestio; i paragrafi 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9 sono a cura di Cristina Casaschi

<sup>1</sup> Le analisi Istat evidenziano i dati molto elevati di disoccupazione in Italia. Il tasso generale di disoccupazione nel nostro paese è del 11,9%, mentre quello giovanile (ragazzi tra i 15 e i 24 anni) raggiunge la percentuale del 40,7%. Cfr. Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (<http://www.istat.it/it/archivio/169406>)

esempio, che il 46% degli iscritti all'università italiana risulti fuori corso, che uno studente su sei non riesca a fare nemmeno un esame all'anno e che uno su cinque non riesca a concludere il proprio percorso universitario. Non solo, al di là dell'alto numero di iscritti che non concludono nei tempi previsti il corso di laurea, i dati quantitativi mettono in evidenza, in modo allarmante e sempre crescente, la forte frattura esistente tra i percorsi di istruzione e formazione e la realtà lavorativa. L'indagine Istat *I laureati e il lavoro*<sup>2</sup> svolta nel 2011 rileva che, dopo quattro anni dalla laurea, solo il 71,5% tra chi ha conseguito il titolo nel 2007 lavora, mentre dopo un anno dall'ottenimento di titoli specialistici biennali, solo il 58,2% ha un'occupazione. Inoltre, i giovani che riescono a svolgere un mestiere con un contratto stabile sono ancora meno: dopo quattro anni dalla laurea, il 49,3% tra chi ha frequentato corsi triennali ha un lavoro continuativo con contratto a tempo interminato, mentre tra chi ha concluso percorsi specialistici biennali o a ciclo unico la percentuale scende al 47%. Ancora più preoccupanti sono i dati che fanno emergere le difficoltà per i giovani non laureati di trovare un'occupazione stabile e i problemi di diffusione in Italia degli strumenti che potrebbero permettere un avvicinamento tra la formazione scolastica e la realtà lavorativa, come l'apprendistato e l'alternanza scuola-lavoro.

## 1.1 I pregiudizi sull'idea di lavoro

La situazione economica e i dati sul mondo del lavoro imporrebbero un reale ripensamento sulle ragioni che hanno portato, soprattutto in Italia, a considerare il lavoro un'attività secondaria, addirittura un modo

per sfruttare gli individui più deboli e sicuramente un'occupazione alienante che impedisce la formazione e la piena realizzazione personale. Proprio questo pregiudizio deve essere combattuto per avviare una trasformazione, non solo nelle norme e nelle leggi, ma anche nella cultura e nelle abitudini di un popolo. Il punto di partenza per avviare un reale cambiamento nell'idea di formazione e mettere in atto un'alternanza formativa che sia un autentico principio pedagogico e non solo un'espressione alla moda, è il riconoscimento che «non esiste lavoro, qualunque lavoro, che non sia ricco di socialità, di cultura umanistica, scientifica e tecnologica e che, per essere svolto a livelli qualitativi adeguati, non richieda soltanto conoscenza pratica, ma anche conoscenze teoriche in grado di interagire in una situazione concreta con la precedente»<sup>3</sup>.

Il lavoro costituisce un giacimento di principi teorici, tecniche operative e azioni che rappresentano la struttura fondante, a volte manifesta e a volte nascosta, delle attività che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro è una pratica in sé istruttiva, formativa ed educativa. Una pratica che il giovane apprendista, se guidato in modo opportuno dal maestro-mastro, può osservare e analizzare per comprenderne gli aspetti tecnici e i principi teorici che la costituiscono, può sperimentare per sviluppare le abilità manuali che permettono di eseguirla e sulla quale può riflettere dopo averla attuata per acquisire le competenze che gli consentono di svolgerla in modo più utile e giusto. In questa prospettiva, ogni processo formativo, partendo dal “fare” e dal “produrre” concreto per giungere alle conoscenze più teoretiche ed etiche, potrebbe

<sup>2</sup> Cfr. Istat, *Report. I laureati e il lavoro*, 8 Giugno 2012, pp. 1-24 (<http://www.istat.it/it/archivio/64482>). L'indagine è stata svolta nel 2011 sui laureati di corsi triennali, specialistici o a ciclo unico del 2007. Le percentuali di disoccupazione sono tutte in aumento rispetto alla stessa ricerca svolta sui laureati del 2004.

<sup>3</sup> G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna - V. Cappelletti (eds.), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, p. 153. Wenger afferma: «la cosiddetta attività manuale non è mai “senza pensiero” così come l'attività mentale non è mai “senza corpo”» (E. Wenger, *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], trad. it. di R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 48).

applicare pienamente la metodologia dell'alternanza formativa per promuovere lo sviluppo pieno e integrale di tutte le potenzialità della persona. Si possono sintetizzare in tre pregiudizi inconsapevoli le resistenze culturali che impediscono al sistema formativo e al mercato del lavoro italiano di attuare una reale, quanto necessaria, trasformazione riformatrice<sup>4</sup>.

L'intreccio di questi tre pregiudizi inconsci ha prodotto il consolidamento di un paradigma centralista e uniforme, sancendo il costante fallimento nel contesto italiano delle pratiche formative volte a promuovere la valenza educativa del lavoro e la pari dignità tra gli studi tradizionali in aula e percorsi di alternanza scuola lavoro. Proviamo ad analizzarli, se pur brevemente. Il primo può essere sintetizzato nella frase «Chi lavora non studia e chi studia non lavora». In questa espressione, la scuola e l'azienda sono due mondi alternativi, che non possono dialogare tra loro. La prima assume nella società una funzione più nobile, ha il compito di formare gli individui e permette la realizzazione delle loro potenzialità e aspirazioni. La scuola è il luogo dell'*otium*, attraverso il quale gli esseri umani in formazione possono coltivare le attività speculative, sviluppare la propria razionalità e manifestare pienamente se stessi. L'università rappresenta il culmine di questo processo e permette al giovane di perfezionare il proprio percorso di studi. Ne consegue che il lavoro viene percepito come un'attività totalmente diversa e slegata dalla scuola, destinata a chi non riesce a concludere il proprio percorso di studi o a chi ha completato la formazione ed è pronto per iniziare un mestiere. Il secondo pregiudizio sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro «sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra loro in obbligata successione

logica e cronologica»<sup>5</sup>. Prima viene la scuola come luogo fecondo e utile per il giovane in formazione e, solo successivamente, alla fine del percorso di crescita e di sviluppo personale, si svolge un lavoro, senza avere più la possibilità di studiare, formarsi e migliorarsi come esseri umani. Il terzo pregiudizio inconscio, che anima gran parte delle resistenze presenti nella cultura italiana, consiste nell'idea che la migliore situazione lavorativa si realizza attraverso il raggiungimento del "posto fisso", magari con da subito un contratto a tempo indeterminato. Un "posto fisso" che, se possibile, può rimanere sempre lo stesso, nella stessa azienda fino alla pensione.

Questi tre pregiudizi che agiscono, in modo profondo, sulla nostra società e sulle nostre consuetudini sono accumulati da un elemento: la svalutazione dell'idea di lavoro. La concezione teorica che attraversa questi pregiudizi è che l'attività professionale, i mestieri e il lavoro manuale non permettono la manifestazione delle potenzialità della persona.

Al contrario, il mondo del lavoro è dominato dai dispositivi, dalla passività, dalle norme imposte e dallo sfruttamento degli uomini su altri uomini. Naturalmente, ciò non vale per tutti i mestieri, ma sicuramente per la maggior parte. Il lavoro rappresenta esclusivamente la dimensione della fatica e dello sforzo che hanno permesso all'uomo di sopravvivere nella storia e che, attualmente, garantiscono i privilegi di un gruppo di persone grazie allo sfruttamento del lavoro delle altre. In questa concezione, si possono salvare i lavori creativi, artistici, intellettuali che mantengono un alto grado di riconoscimento sociale. Invece, le professioni manuali e produttive, come l'operaio, l'artigiano o il contadino, non permettono alla persona di far manifestare le proprie attitudini e la propria libertà e devono, inevitabilmente, essere considerate attività secondarie e limitative, riservate a chi non possiede le caratteristiche individuali per svolgere le altre.

<sup>4</sup> In un recente saggio, Bertagna parla di tre *unconscious bias* che agirebbero nella tradizione culturale italiana e sarebbero alla base della negazione del valore positivo e formativo del lavoro, si veda: Id, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», 3, (2013), pp. 24-26.

<sup>5</sup> *Ibi*, p. 26.

## 1.2 Le conseguenze negative dei pregiudizi sul lavoro

Questa idea caratterizza gran parte delle riflessioni sui rapporti tra scuola e lavoro che hanno attraversato il Novecento e rappresenta, ancora oggi, una resistenza teorica molto diffusa che impedisce la diffusione di percorsi formativi capaci di promuovere il valore educativo profondo del lavoro, in particolare di quello manuale. Bruni afferma:

un vizio culturale molto radicato è considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...]. Così accade che, se una famiglia ha un figlio intelligente, non lo manda in una scuola tecnica, o ce lo manda a malincuore, perché il liceo è il curriculum più degno per l'intelligenza umana [...]. L'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza<sup>6</sup>.

Il vizio culturale a cui fa riferimento Bruni è radicato nella mentalità comune della nostra società, in molte famiglie, nelle informazioni che circolano sui media e anche all'interno delle stesse organizzazioni formative. Un vizio che produce molteplici conseguenze negative.

La prima conseguenza della svalutazione del lavoro manuale è la sua quasi totale esclusione dai processi formativi scolastici. Molti giovani giungono alla fine del loro percorso di studio senza aver incontrato il lavoro, senza aver osservato un ambiente produttivo e senza aver fatto esperienza di un'attività manuale, trovandosi sia impreparati allo svolgimento di uno specifico mestiere, sia sentendosi frustrati e smarriti per la percezione di una frattura insanabile tra lo studio svolto fino a quel momento e il lavoro che stanno iniziando.

La seconda è il rafforzamento del pregiudizio che la formazione autentica sia solo quella intellettuale, costituita dalle lezioni teoriche e dallo studio sui libri. Un pregiudizio che ha generato una gerarchizzazione marcata anche all'interno dello stesso sistema scolastico, in particolare nel secondo e nel terzo grado di istruzione e formazione. Si vengono a creare, quindi, scuole di serie A, come i Licei, che sono frequentati dagli studenti con qualità migliori e che, almeno in linea teorica, permettono l'accesso alle professioni ritenute più importanti per la società; scuole di serie B, come gli Istituti tecnici, che raccolgono allievi con capacità discrete o sufficienti; scuole di serie C, come gli Istituti professionali statali e quelle, addirittura, di serie D, come i percorsi di istruzione e formazione professionale, gestiti dalle Regioni che sono frequentate da studenti mediocri che, spesso, hanno subito diversi fallimenti durante gli anni precedenti della loro formazione. Ne consegue che gli studenti considerati "bravi" e "meritevoli" sono quelli che hanno attitudini allo studio intellettuale e alla riflessione teorica, ossia coloro che possono accedere ai ruoli dirigenziali e a svolgere lavori con maggiore prestigio sociale. La terza conseguenza deriva direttamente dalla seconda e si manifesta nella svalutazione dei giovani che possiedono attitudini pratiche, sono abili nell'utilizzare le mani, nel produrre oggetti e nell'uso della tecnologia. Difficilmente, la nostra scuola riesce a promuovere le potenzialità più empiriche, sperimentali e manuali degli studenti fin dai primi gradi del percorso di istruzione e formazione. A volte, i giovani che si rivolgono agli Istituti tecnici o professionali hanno sperimentato diverse difficoltà nei gradi precedenti della loro formazione o veri e propri insuccessi nei Licei. Inoltre, la didattica nelle scuole tecniche e professionali imita quella liceale e propone lezioni teoriche, frontali e di impostazione classica, accompagnate da attività svolte in laboratorio e da tirocini o stage che risultano, spesso, scollegati dagli apprendimenti teorici. In questo modo, non viene sfruttata dalle

<sup>6</sup> L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 64-65.

istituzioni scolastiche la valenza educativa del lavoro e la possibilità di partire dall'attività manuale e dal produrre concreto per giungere agli apprendimenti più teorici e astratti.

### 1.3 Le radici teoriche dell'alternanza formativa

La svalutazione del lavoro e le conseguenze che essa produce costituiscono le maggiori resistenze a tutti i tentativi di valorizzare la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro e il sistema di istruzione e formazione professionale. Una situazione paradossale, in quanto la tradizione occidentale ha pensato, nella maggioranza delle epoche, il lavoro in modo diverso, valorizzandone le dinamiche formative, relazionali e di costruzione di valori condivisi, come testimonia bene anche la Costituzione italiana. Non è un caso che Rousseau, nel Settecento, affermi:

attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducetelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro a cui si assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro, gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche<sup>7</sup>.

Il pedagogista ginevrino sottolinea il valore educativo intrinseco del lavoro e la sua importanza sociale e formativa. Nella scena educativa descritta da Rousseau, il maestro diventa mastro e si assume il compito di

guidare lo studente attraverso il lavoro, l'esempio e le azioni. Non più solo un insegnante che trasmette conoscenze e abilità descrivendole e spiegandole da una cattedra, ma un *gouverneur* che accompagna il giovane e, senza dimenticare il suo ruolo e la sua responsabilità formativa, lavora con lui e si confronta con i problemi dell'esperienza e dell'apprendimento, trasformando il suo corpo, la sua ragione e le sue azioni, ossia tutto se stesso, in un modello.

La riflessione rousseauiana che sostiene con forza l'importanza dell'esperienza e del lavoro nei processi di apprendimento non è un'intuizione isolata, ma articola e rende esplicita un'idea di lavoro come attività formativa che appartiene già al mondo classico, medievale e moderno. In particolare, il pensiero cristiano e la tradizione monacale danno un rilievo essenziale alla dimensione lavorativa umana, insistendo sull'importanza della continua circolarità tra la dimensione concreta ed esperienziale e quella spirituale. La natura umana non è separabile e, per questo motivo, il corpo e lo spirito, le mani e la ragione devono sviluppare in modo armonico e progressivo le proprie potenzialità. Ne consegue che proprio il lavoro, partendo dall'esperienza concreta e dall'utilizzo consapevole delle mani, può consentire una formazione integrale dell'uomo e la manifestazione delle sue potenzialità.

I temi dell'educazione integrale e del lavoro come attività formativa vengono ribaditi con forza da molti autori dell'Ottocento e del Novecento che, da diverse prospettive epistemologiche, si sono occupati di pedagogia, da Dewey a Kerschensteiner, Hessen, Agazzi. Purtroppo, gli effetti reali di queste riflessioni sulle riforme del sistema di istruzione e formazione italiano sono stati molto limitati: lavoro è stato quasi completamente escluso dalla scuola e il principio pedagogico dell'alternanza formativa che permette di sviluppare, in modo integrato, i diversi aspetti dell'essere umano non si è mai realmente affermato, diventando, come è accaduto recentemente,

<sup>7</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* (1762), trad. it. di P. Massimi, Mondadori, Milano 1997, p. 239.

un'espressione vuota e incapace di generare progetti concreti che valorizzare il lavoro nelle attività formative. La finalità delle pagine successive risiede nel mostrare che l'idea che il lavoro, anche quello manuale, possiede un alto valore formativo per l'uomo appartiene alla tradizione occidentale che ci costituisce. Non solo. L'affermazione dell'importanza del lavoro nei processi formativi consente di esplicitare le finalità educative e l'antropologia che sono alla base del principio di alternanza formativa e ne rappresentano la sua condizione di possibilità, impedendo di renderlo un concetto alla moda, privo di contenuti e metodo.

#### 1.4 Le polarità concettuali dell'idea di lavoro

Una breve etimologia del termine italiano "lavoro" consente di approfondire alcuni temi fondamentali della riflessione greca e romana su questo argomento. Il *labor* latino assume un significato molto esteso, che rimanda essenzialmente alla dimensione della fatica, dello sforzo e della pena. Il lavoro esprime la fatica dell'uomo per soddisfare i propri bisogni, superando i pericoli e le difficoltà e cercando di ottenere dalla realtà esterna ciò che gli è indispensabile per sopravvivere e costruire le basi per del proprio vivere relazione e sociale. La prima e immediata caratteristica che connota il lavoro è lo sforzo, anche sofferente e doloroso, di colui che avendo una natura bisognosa e mancante trova nella sua attività il modo per superare, almeno parzialmente e temporaneamente, le proprie mancanze. Lo stesso orizzonte di significato è espresso dal greco *pónos* che può essere tradotto con afflizione, affanno, travaglio e che, spesso, indica negli autori greci la fatica dell'attività lavorativa<sup>8</sup>. Se il riferimento etimologico immediato del termine lavoro riguarda la fatica e lo sforzo

umano, è necessario sottolineare la presenza di una seconda matrice teorica, non meno importante e riconducibile al termine latino *opus*. Il lavoro assume il senso di attività intenzionale e di laboriosità che genera un prodotto, sia manuale, sia intellettuale. L'area di significato si allarga e si avvicina al verbo latino *facere* e quello greco *poieo*, che indicano una capacità attiva e creativa di trasformare la realtà e di produrre da parte di chi lavora. La lingua latina e greca esprimono con chiarezza la presenza di una forte polarità all'interno dei significati attribuibili all'idea di lavoro. Da una parte, il lavoro inteso come fatica e dolore che mostra la dimensione mancante e bisognosa dell'uomo e i suoi sforzi per oltrepassarla almeno parzialmente, dall'altra, il lavoro concepito come tipica capacità umana, che lo caratterizza e che gli consente di produrre e dare forma all'esistente.

Questa polarità che appartiene all'idea del lavoro si trova anche nelle lingue moderne. Se il *travail* francese esprime in modo evidente l'aspetto della fatica e della sofferenza insito nel lavoro, la lingua inglese utilizza due espressioni: *labour* che sottolinea nella sua etimologia gli aspetti negativi dell'attività lavorativa, rimandando anche alle doglie del parto, ma anche *work* che esprime il significato di opera e di azione creativa, avvicinandosi maggiormente all'idea latina di *opus*. Lo stesso *Arbeit* tedesco mostra sia l'aspetto dello sforzo, se si prende la radice germanica *arbm-* che significa abbandonato, povero, sia l'idea di generazione positiva attraverso l'opera del corpo, in quanto *Arm* significa braccio<sup>9</sup>. Ogni interpretazione del lavoro che vuole ridurre l'importanza di una delle due polarità finisce per diventare ideologica e per tradire il significato e il valore del lavoro per identificare l'idea stessa di uomo e di società. Non è un caso che molti filosofi, poeti e intellettuali hanno interrogato

<sup>8</sup> Per un approfondimento dell'etimologia della parola "lavoro", si veda A. Negri, *Filosofia del lavoro*, I, Marzorati Editore, Milano 1980, pp. 23-27.

<sup>9</sup> Hannah Arendt sostiene: «il tedesco *Arbeit* e *Arm* derivano entrambi da germanico *arbm-*, che significa negletto, abbandonato» (H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it di S. Finzi, Bompiani, Milano 1964, p. 362).

e riflettuto sul tema del lavoro per comprendere al meglio la cultura e la tradizione alla quale appartenevano. In questa prospettiva, il mondo classico non costituisce un'eccezione e ci può fornire elementi utili e interessanti sul rapporto tra lavoro, fatica e realizzazione di sé.

### 1.5 L'apprendistato come occasione di alternanza formativa

Nella prospettiva emersa nelle pagine precedenti, l'apprendistato può rappresentare una possibilità concreta per valorizzare il lavoro come attività formativa attraverso la modalità dell'alternanza formativa. Non a caso nel *Testo unico* del 2011, l'apprendistato è definito come «un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani»<sup>10</sup>. Ne consegue che la finalità non è solo l'acquisizione di abilità tecniche ed esecutive in contesti produttivi per ottenere un lavoro. Infatti, l'apprendistato possiede anche, e principalmente, una finalità formativa che, attraverso le potenzialità culturali ed educative del lavoro, permette al giovane di promuovere in modo integrale le sue potenzialità.

Le tipologie di apprendistato previste dalla legge (D. Lgs. n. 167/2011) sono tre: la prima riguarda l'esercizio di diritto e dovere di istruzione e formazione per i ragazzi tra i 15 e i 18 anni; la seconda tipologia riguarda l'apprendistato professionalizzante per i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono

imparare in maniera approfondita un mestiere, comprendendone anche le ragioni teoriche, tecniche, etiche, sociali che lo rendono possibile. La seconda tipologia professionalizzante e la terza di alta formazione e ricerca riguardano i giovani tra i 18 e i 29 anni che vogliono conseguire un titolo universitario o effettuare il praticantato per le discipline ordinarie o imparare un lavoro specifico. Tra le tre tipologie previste dalla legge, l'apprendistato di primo livello offre ai giovani tra i 15 e i 18 anni la possibilità di svolgere percorsi formativi per l'esercizio del diritto e dovere di formazione. Proprio questa tipologia di apprendistato rappresenta un'occasione da valorizzare per consentire la promozione di reali forme di apprendimento basate sull'alternanza formativa e capaci di coinvolgere in modo costruttivo le istituzioni scolastiche e il mondo del lavoro. Un coinvolgimento che si possa manifestare a partire dal riconoscimento degli aspetti istruttivi, formativi ed educativi presenti in ogni lavoro, grazie a un sempre maggiore coinvolgimento del mondo imprenditoriale e lavorativo che riesca a progettare e organizzare, in un dialogo non gerarchico con le istituzioni scolastiche, autentici processi di alternanza formativa.

### 1.6 La peculiarità dell'istruzione e dell'educazione scolastica

Non basta, tuttavia, riconoscere storicamente e pedagogicamente la valenza del lavoro e dell'alternanza per farne un modello formativo efficace. Descritto il punto di vista del contesto sociale, con i suoi pregiudizi e le relative conseguenze, evidenziato il potenziale dell'esperienza lavorativa per il soggetto in formazione, occorre vagliare la posizione che a riguardo assume la scuola, nelle sue parti e dimensioni istituzionali, professionali, didattiche, relazionali. Circoscrivendo lo sguardo alla sola scuola italiana, e ai soli ultimi centocinquanta anni di vita, risulta evidente il suo posizionamento

<sup>10</sup> D.Lgs. n. 167, *Testo unico dell'apprendistato*, art. 1, 14 Settembre 2011. Questo decreto legislativo afferma con forza il valore formativo dell'apprendistato che non può essere considerato solo come un contratto di lavoro volto al profitto e con una finalità puramente esecutiva. In questa direzione, Il *Testo unico* porta a compimento lo spirito delle leggi Biagi e Moratti e della, più recente, legge del 9 Settembre 2010, n. 182 (Collegato Lavoro 2010). Su questo tema, si vedano M. Tiraboschi (ed.), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Editore, Milano 2011; G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 53-89.

nel contesto sociale come ‘scuola apparato’, ovvero come istituzione deputata ad assolvere allo storico e dalla classe dirigente ritenuto necessario compito del ‘fare’ gli italiani, secondo l’idea espressa da M. D’Azeglio ai tempi dell’Unità d’Italia e ripresa vent’anni dopo da F. Martini nella nota formula «Fatta l’Italia, bisogna fare gli italiani»<sup>11</sup>. Ma, come proprio il fratello del Marchese d’Azeglio, il gesuita filosofo Palmiro Luigi Taparelli, ricordava, pretendere di ottenere l’unità del corpo sociale «col ridurre ogni parte sotto l’unico influsso del governo centrale» è inefficace, ed «n questo appunto consiste l’enorme differenza tra il *centralismo* vizioso e l’armonia naturale della società: il centralismo toglie agli organi particolari la forza o autorità loro propria; all’opposto il governo armonico conserva le autorità particolari inducendole ad operare esse medesime per il ben comune»<sup>12</sup>. Al tempo le istanze di unificazione erano numerose ed impellenti; anche oggi la scuola è di fronte ad una sfida sociale importante, che però non è più quella di allora. Rispondere con risposte vecchie e già problematiche *ab origine* a problemi nuovi senza avere piena consapevolezza degli uni e delle altre rischia di far girare a vuoto una macchina potente come quella del sistema nazionale di istruzione e formazione. La versione civilizzatrice della scuola, e l’intento che le si è attribuito di identificare i migliori, continua in epoca gentiliana concentrando il secondo compito nelle scuole elitarie, pur accessibili al di là dello *status* di nascita immaginando e di conseguenza affermando e praticando l’idea per la quale la formazione dei ‘migliori’ debba essere di tipo teoretico (liceale ed

universitario)<sup>13</sup>. La conseguenza della centralizzazione dell’istruzione professionale con relativa standardizzazione dei programmi e separazione di fatto dalle realtà produttive del territorio, ha comportato il rischio di uno svilimento dei percorsi professionalizzanti riducendoli a contesti chiusi di addestramento inattuale, inattuale perché ancorato a programmi di indirizzo rigidi, centralizzati, superati dal sempre più veloce sviluppo tecnologico e dal processo di trasformazione economica e produttiva. Come noto, non così è stato così in tutti i Paesi<sup>14</sup>, a riprova del fatto che, invece, gli istituti superiori di formazione e istruzione professionale possono essere autentici luoghi di cultura. Essere luogo di cultura, di scoperta, conoscenza, esperienza e produzione di cultura è il *proprium* della scuola. La scuola italiana, nella fattispecie, ha il compito di introdurre ai significati e ai valori del dettato costituzionale, nella libertà di insegnamento e nell’autonomia che, con la riforma del Titolo Quinto della Costituzione del 2001, è anch’essa divenuta a tutti gli effetti forma espressiva e fattuale della sussidiarietà alla base del sistema sociale repubblicano. Ed infatti fu proprio la Costituzione del ’48 a richiamare il fondamentale e inscindibile legame tra la *Istruzione artigiana e professionale* e i territori di appartenenza, salvaguardano la dimensione istruttiva e quella praticamente situazionata. È patente, fatte salve alcune derive socializzatrici<sup>15</sup>, che per ogni scuola il

<sup>11</sup> Per un’introduzione si veda U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, Torino 1992.

<sup>12</sup> P.L. Taparelli - D’Azeglio, *Sulla libertà d’associazione*, inedito d’archivio «Civiltà Cattolica» stampato in G. De Rosa, *I gesuiti in Sicilia e la rivoluzione del ’48*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 1963, p. 176.

<sup>13</sup> G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La scuola, Brescia 2008, pp. 27-28.

<sup>14</sup> Si vedano, sia a riguardo dell’Apprendistato che della istruzione e formazione professionale, le analisi comparate proposte in numerosi Working Paper Adapt.

<sup>15</sup> Interessante a questo proposito la visione del film *La classe*, il cui titolo originale, non a caso, è *Entre les murs*, sceneggiato dal professore protagonista e anche autore del testo da cui il film prende le mosse, François Bégaudeau, regia di L. Catet, Francia 2008. Il film presenta il tentativo di andare ‘oltre’ le nozioni, senza tuttavia correlare autenticamente questa sorta di esperimento sociale con la realtà esterna. Il risultato amaro è che una grande passione e dedizione del professore non rilanciano i ragazzi ma, pur paradossalmente, li deprivano dalla possibilità di un apprendimento significativo ed integrato.

compito principale sia quello di presentare, offrire, rielaborare, correlare conoscenze. Istruire. Ma questo non è sufficiente. Attraverso l'istruire, infatti, la scuola educa. E cosa significa oggi, in un istituto secondario di secondo grado educare attraverso l'istruzione? Significa accompagnare lo studente ad intraprendere un percorso continuo e ricorsivo di riflessività che gli consenta di circuitare pensiero e azione così da promuovere ricorsivamente (alternativamente, avrebbe ammonito H. Arendt) l'uno e l'altra sia nelle situazioni note sia verso l'ignoto, che esso si chiami futuro o impresa o disciplina. Una cortocircuitazione il cui esito è l'attribuzione di senso (il *perché* e il *per chi* delle cose) e un arricchimento della competenza del *come*. Le costruttivistiche conoscenze dichiarative, procedurali, condizionali dunque, ma anche molto di più: l'attribuzione di senso personale (con una conseguente forte componente orientativa) e il posizionamento di tutto questo in una cultura di contesto che quindi viene costantemente rinnovata, arricchita e, si spera, – anche se i segnali in questo senso non sono oggi incoraggianti – approfondita e resa sempre più vicina all'umano che la genera. Abilità e forse anche competenze professionali si possono apprendere e maturare in azienda, ma il valore aggiunto che la scuola può portare ad un ragazzo orientato all'apprendimento di un mestiere è proprio quello della cura del suo essere uomo integrale, capace di pensiero – così come peraltro ogni uomo lavoratore può essere – ma messo nella situazione di poter confrontare quel proprio pensiero con i pensieri e le azioni degli uomini che hanno ostruito significativamente nella storia, nella scienza, nell'arte, nella comunicazione, nella tecnica. Arricchendosi così, ed arricchendo questi prodotti di cultura con il proprio contributo personale, umile ma unico.

## 1.7 La scuola di fronte alla sfida dell'alternanza formativa

Se la formazione può realizzarsi in un contesto lavorativo, il rischio di una 'formazione professionale' concepita solo in un contesto abilitante allo svolgimento di una mansione è quello del mero addestramento. Ciò che ci si aspetta da una autentica formazione non è una forgiatura dall'esterno, un dare al soggetto una 'forma' adeguata al compito che esso dovrà svolgere, una sorta di *right man on the right place* di tayloristica memoria, ove ciascuno è perfettamente in grado di svolgere la sua porzione parcellizzata di compito senza avere contezza del suo insieme.

Una autentica formazione umana è piuttosto quella che restituisce alla persona ciò che in potenza ella ha per sua natura (umana): la possibilità di compiere scelte responsabili e libere effettuate secondo *lógos* e coscienza. Se la scuola, dunque, esprime una certa resistenza e quasi un senso di protezione nei confronti dei contesti professionali che si qualificassero, nei fatti, come meramente addestrativi, restituendo al soggetto umano non la possibilità di esprimere il suo potenziale integrale di persona, quanto la sua condizione 'bestiale' di esecutore condizionato <sup>16</sup>, come peraltro senza sentimentalismi occorre riconoscere sia di fatto anche accaduto nelle ricorsive rivoluzioni industriali, essa non può essere del tutto colpevolizzata. Per anni, da Ferrante Aporti in poi, la scuola ha costituito, anche,

<sup>16</sup> Non può essere dimenticato nel quadro di queste riflessioni il peso specifico che il comportamentismo – fu proprio J.B. Watson a sottolineare la 'bestialità' condizionabile dell'uomo – ha avuto non solo nel panorama accademico statunitense, ma ben più concretamente nel sistema didattico anche italiano del Novecento, con l'introduzione del *Mastery Learning* di J.B. Carroll e B. Bloom e i sistemi di programmazione correlati, e, ancor prima, del sistema riformista introdotto da Washburne dopo la guerra nel quale, secondo le parole del filosofo pratico, il fanciullo è "unità organica della società", C. W. Washburne, *Filosofia vivente dell'educazione* (1940), trad. it. di M. Goretta - G. Rombo, Le Monnier, Firenze 1957, p. 9.

una possibilità di alternativa ad un lavoro che non è solo *opus*, ma che poteva essere allora come oggi davvero alienante, alienante per un ragazzo prima ancora che egli potesse avere contezza di quel sé che rischiava di smarrire un uno schiacciamento del suo lavoro in ottica meramente esecutiva. La scelta strategica che la scuola, e con essa un intero Paese, ha fatto di fronte a questo rischio è stata, dunque, di tipo difensivo e quasi corporativistico; ben concentrata sul suo *proprium* istruttivo l'ha interpretato, alternativamente, in chiave idealistico-genitliana, con le conseguenze separatorie suesposte, o in chiave sociale, immaginando una scuola che prepari 'per la vita sociale' ma nella quale paradossalmente la 'vita' viene espunta. È questo ciò che è capitato con l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e con la progressiva avocazione allo Stato della istruzione tecnica e della formazione professionale, comportando nell'uno come nell'altro caso una generalizzazione di processi che ha teso ad astrarli proprio da quella società per la quale dovrebbero essere preparatori ad un inserimento proattivo. Prove generali, in fondo, di un incontro che si procrastina *sine die*.

In questo processo che potremmo definire perverso, nel significato etimologico del termine, la separazione tra formazione sociale e istruzione tende ad ampliarsi, e la scuola si concentra sulla seconda, senza trascurare *bien sûr* la prima la quale, tuttavia, ha le armi spuntate – o se si preferisce ridotte a retorica – se non si serve proprio di quelle conoscenze formalizzate, rigorose, sistematiche che l'istruzione contribuisce a fornire; oppure si riduce a occasione di socializzazione. A sua volta la seconda, l'istruzione, rischia di divenire sterile e statica, proprio perché privata del fecondo rapporto con la realtà della quale si occupa; oppure rischia, come si vedrà oltre, di inseguire la velocità del progresso della conoscenza, in particolare tecnica, senza avere la possibilità di starvi al passo. L'attuale rivoluzione in corso, l'*Industry 4.0*, chiede alla scuola di sanare questa frattura, perché non solo la prospettiva

pedagogica ma anche il contesto sociale ed economico necessitano, oggi più che mai, di menti pensanti, mani agenti, cuori vigili.

Se, dunque, la scuola ha costruito uno steccato difensivo nell'illusione di poter creare una sorta di *nursery* protetta per la formazione dell'uomo di domani, e se matura consapevolezza delle ragioni che l'hanno portata, non irresponsabilmente, a strutturare questa sorta di meccanismo di difesa, oggi potrà scegliere felicemente di superarlo perché altri sono attualmente i rischi dai quali guardarsi, e altri gli scopi che la scuola, come accennato, può porsi per concorrere alla formazione integrale della persona umana.

Esplorare le opportunità didattiche e formative dell'alternanza è oggi dovere precipuo di una scuola che voglia essere efficace, e farlo nella forma dell'apprendistato è una sfida che, però, permette di mettere bene a fuoco alcuni elementi costitutivi di un sistema integrato di istruzione e formazione che con la sola esperienza degli *stage* prima, o dell'alternanza scuola lavoro oggi possono risultare meno evidenti, confusivi ed equivoci. L'apprendistato è un'esperienza di lavoro, e la scelta della scuola di cooperare a questa opportunità antica e nuova può determinarne un esito della stessa altamente formativo, così come, se mal curata, contribuire ad un disamore dei giovani per quella conoscenza e cultura che non siano soltanto tecniche bensì, anche, teoretiche e pratiche, come è nella specificità dell'essere umano (e della scuola) coltivare.

## 1.8 Le implicazioni didattiche di un sistema circolare

La scuola può diventare dunque un contesto nel quale la concretezza, intesa etimologicamente come unitarietà tra saperi, soggetto e pratica non solo può ma deve essere messa a tema. Non del tutto realizzata quale esperienza compiuta, questo è certo, altrimenti verrebbe ancora una volta meno alla sua specificità, che non è quella di

esaurire la comprensione del reale quanto piuttosto di rinfocolare il naturale desiderio di perseguire tale comprensione, come già Aristotele ammoniva.

Per le ragioni pur solo accennate sopra, la scuola fa tuttavia spesso resistenza ad introdurre nel proprio sistema statico, piramidale e gerarchizzato, rigido come rigida è ogni struttura a formazione geometrica, una circolarità tipica invece del dinamismo e della ciclicità della vita. Allo stesso tempo fatica ad adattarsi a questo stesso schema rigido che si è autoimposta, perché la scuola non è un meccanismo ma, appunto, un sistema, quindi vitale, dinamico ed osmotico per definizione. Queste due contrapposte tendenze investono della loro forza tutti i soggetti – studenti, docenti, dirigenti, personale tecnico amministrativo e ausiliario – e tutte le dimensioni – professionale, istituzionale, organizzativa didattica – della scuola. A volte si tratta di flussi che, come le correnti di fiumi affluenti, si integrano reciprocamente; a volte creano turbolenze destabilizzanti o, ancor peggio, immobilizzanti.

Le sfide (che spesso si trasformano in difficoltà) che l'attuazione dei principi pedagogici suesposti, con particolare riguardo alla condizione dell'apprendistato di primo livello, può comportare sono principalmente le seguenti:

- Conciliazione, meglio integrazione, dei:
  - tempi (di studio, frequenza scolastica, lavoro e formazione in azienda);
  - modi (modalità di apprendimento e processi cognitivi attivati dal sistema curricolare scolastico e dall'esperienza nel mondo del lavoro);
  - linguaggi (scolastici, relazionali, professionali).
- Scelta de:

- contenuti<sup>17</sup>;
- metodologie didattiche;
- organizzazione didattica;
- criteri e modalità di valutazione.

- Identificazione e concretizzazione delle funzioni di:

- tutor;
- discipline;
- studenti/apprendisti;
- documentazione delle esperienze.

Non si tratta, come è evidente, di dimensioni dirimibili singolarmente; i loro intrecci richiedono necessariamente:

- assunzione di responsabilità a livello di Istituto (in ottica sussidiaria, secondo i principi dell'autonomia scolastica negli spazi di legge e secondo le rappresentanze previste dai Decreti delegati vigenti), e quindi di Dirigenza scolastica;
- assunzione della sfida progettuale e didattica da parte del Collegio dei docenti, del Consiglio di Classe, del Dipartimento disciplinare, del singolo insegnante.

Nessuno di questi organi consultivi o decisionali, comunque parti del corpo vivente della scuola, potrà ritenersi estraneo alle scelte necessarie, che non potranno che essere fondate su buone ragioni, libere e responsabili, tenuto conto dell'intreccio relazionale e organizzativo che sostiene l'impianto scolastico.

La circolarità per la quale il conoscere aiuta il comprendere, ed il comprendere aiuta il

<sup>17</sup> Ricordiamo, infatti, che a far data dall'entrata in vigore del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, concernente il riordino degli istituti professionali e dall'emanazione delle Direttive ministeriali 65/2010 e 5/2010 recanti Linee Guida per i percorsi degli Istituti Professionali, sono indicati i risultati di apprendimento attesi in coerenza con il profilo in uscita, e non già i contenuti disciplinari da insegnare.

riconoscere, ovvero il vedere problemi e opportunità con occhi nuovi, necessita di alcuni elementi irrinunciabili e strategici:

- un tutorato attento, personalizzato atto ad aiutare il ragazzo ad identificare i problemi intesi in senso etimologico che, se si resta sulla superficie, non si colgono nemmeno come tali, sfavorendo quindi la correlazione fattuale e di reciproca chiarificazione tra scuola ed extrascuola.
- Una serie di dispositivi, preferibilmente narrativi, che sostengano la riflessività di ciascuno in relazione alla propria esperienza per salvaguardarne la complessità e ricchezza ermeneutica senza sacrificarla ad una lettura esclusivamente tecnica od emotiva (come può accadere all'ingresso nel mondo del lavoro).
- Una valutazione ricorsiva che mostri con evidenza quanto ogni guadagno formativo spalanchi nuove sfide, introducendo nei fatti la pratica del *lifelong learning*.
- Un continuo aggiornamento reciproco di tutti gli attori dell'alternanza, prevedendo che professionisti dell'impresa e docenti osservino, vivano, si confrontino sulle rispettive pratiche professionali.

## 1.9 Resistenze vs opportunità: un cambio di paradigma

Quanto esposto finora offre indicazioni di metodo per un processo che voglia innovare le pratiche nella prospettiva della circolarità formativa.

Uno degli aspetti maggiormente trascurati ma più decisivi a riguardo concerne la necessaria presenza di un confronto serrato tra tutti i professionisti coinvolti affinché ciascuno, e tutti insieme, si possa arrivare al fondo delle ragioni che orientano il proprio agire educativo. Rinnovate consapevolezza pedagogiche, come accade a volte a seguito di percorsi formativi di approfondimento, od

opportunità, come nel caso, ad esempio, dell'apprendistato di primo livello, sono occasione preziosa per co-stringer-si ad esplicitare quale sia il *core* dell'istruzione ed educazione scolastica e come ogni docente intenda la sua concretizzazione. È certo, infatti, che chi dovesse intendere la scuola e l'insegnamento come un luogo di trasferimento di contenuti non solo si troverebbe a disagio di fronte all'esperienza dell'apprendistato perché questo scardinerebbe l'usuale configurazione trasmissiva della didattica, ma anche perché essa stessa non reggerebbe alle sollecitazioni che dal mondo del lavoro arriverebbero soprattutto alle discipline di indirizzo, con la presenza sul campo di tecnologie più avanzate di quelle che è d'uso insegnare a scuola, ma anche alle discipline di base, veicolanti contenuti non immediatamente (seppure implicitamente) correlabili all'esperienza.

Occorre allora che, al di là di ogni forma difensiva che può portare ogni uomo ad arroccarsi sulle proprie posizioni consolidate di fronte a novità che possono essere destabilizzanti per il sistema omeostatico di riferimento, batesonianamente ci si arrenda costruttivamente all'evidenza che non già nel controllo degli strumenti, degli oggetti e delle creature (figurarsi poi se si tratta di persone umane in formazione) risiede la potenza della mente, quanto nel riconoscere quella interazione di arricchimento reciproco che, se ben coltivata come nel caso dell'educazione, permette a ciascuno di utilizzare le proprie energie proattive dirigendole dove riterrà meglio per sé<sup>18</sup>.

A volte le ragioni dell'agire didattico del docente sono ben fondate, coerenti allo scopo che si propongono di perseguire e al fine per le quali esso è posto; a volte si riducono a comportamenti dettati più dal dispositivo che da scelte consapevoli riguadagnate ogni giorno (perché, implicati nella relazione educativa, mai nulla può essere dato per

<sup>18</sup> G. Bateson, *Che cos'è un uomo*, in S. Manghi (ed.), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina, Milano 1998, p. 27 e segg.

scontato o per acquisito per sempre). Riflettere insieme su di una provocazione comune, come quella che certamente l'apprendistato rappresenta, aiuta a esplicitare gli impliciti e a vincere gli steccati ideologici, depotenziandone l'artificiosità. Costringe, appunto, a ri-scegliere su fondate ragioni che, come in ogni autentico apprendimento trasformativo, riconfigurano in nuovi assetti le attribuzioni di senso, le strutture cognitive, le azioni<sup>19</sup>.

Il lavoro del professore è al contempo di insegnamento e di apprendimento, se vuole essere autenticamente docente, dunque non può non trasformarsi nel tempo e nei rapporti che vive con le persone e con le circostanze. E le sfide della società odierna marcano la necessità di questa evoluzione trasformativa.

Un ulteriore problema si pone, nel momento in cui il docente riconosca il vantaggio formativo derivante dalla categoria pedagogica dell'alternanza: come comporre la settorialità dell'insegnamento con l'integralità della persona e la complessità della realtà?

La via, tutta consegnata da sfalciare e percorrere alla competenza professionale dei docenti singoli e del loro lavoro collegiale, è quella che supera la separazione per arrivare alla vera questione formativa, che è favorire una integrazione competente, proattiva, personale, orientata del giovane nella realtà sociale e produttiva. In questa direzione è illuminante recuperare il pensiero di K. Popper che si spingeva ad asserire che le discipline non esistono, sono un 'mito' pronto a fuorviare anche lo studente più serio, volendo così evidenziare che l'uomo non è studioso «di certe materie, bensì di problemi. E i problemi possono passare attraverso i confini di qualsiasi materia o disciplina»<sup>20</sup>.

Se gli insegnanti riorienteranno la loro preziosissima specifica epistemologia non a scopi strettamente gnoseologici bensì in chiave di affronto problematico del reale, un salto di qualità culturale sarà facilmente accessibile per loro e per gli studenti.

L'alternanza formativa è il campo nel quale con più efficacia formativa tale qualificazione può realizzarsi, con soddisfazione per tutti gli attori in gioco.

<sup>19</sup> J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, F. Cappa - G. Del Negro (eds.) Raffaello Cortina, Milano 2016.

<sup>20</sup> K. Popper, *Congetture e confutazioni*, G. Pancaldi (ed.), il Mulino, Bologna 1972, p. 18.

## 2. Osservazione dell'esperienza: la classe in apprendistato dell'I.I.S.S. Gadda

Eloisa Cianci

*Il capitolo riporta i risultati emersi dall'analisi dei focus group organizzati presso la sede dell'I.I.S.S. Gadda di Fornovo di Taro. Sono stati creati 6 focus group, di cui due con studenti; uno con i tutor aziendali; due con i docenti e un ultimo con i genitori degli studenti stessi. L'esperienza di apprendistato emersa da questa analisi rappresenta un fertile terreno di riflessione nel quale emerge la molteplicità di sguardi, di aspettative, di percezioni di punti di forza e debolezza attraverso cui è stato vissuto il progetto. Riflessioni particolarmente significative hanno riguardato temi quali la differenza tra esperienze di alternanza scuola lavoro e apprendistato, le possibilità e i problemi legati all'apprendistato e il rapporto tra scuola e azienda in tale contesto.*

*The chapter reports the results emerged from the analysis of the focus groups organized at the I.I.S.S. Gadda, in Fornovo di Taro. Six focus groups were created, two of which with students; one with company tutors; two with the teachers and the last one with the students' parents. The experience of apprenticeship emerged from this analysis represents a fertile ground for reflection in which emerges the multiplicity of looks, expectations, perceptions of strengths and weaknesses through which the project has been experienced. Particularly significant reflections have concerned issues such as the difference between experiences of school-work alternation and apprenticeship, the possibilities and problems related to apprenticeships and the relationship between school and companies in this context.*

### 2.1 Metodologia di analisi dei dati

La metodologia di analisi dei dati utilizzata è stata qualitativa. Grazie all'utilizzo del software Atlas-ti<sup>®</sup> è stata possibile un'analisi in profondità dei focus group, che ha permesso di focalizzare l'attenzione su alcune principali tematiche mirate sia allo studio della percezione dell'apprendistato da parte di docenti, referenti aziendali, studenti, e famiglie sia di riflettere su come queste percezioni si possano riverberare alla luce di una possibile modellizzazione dell'esperienza sperimentata dalla scuola.

I focus group sono stati organizzati il 12 aprile e il 24 maggio 2017 e si sono tenuti a

Fornovo, presso la sede dell'I.I.S.S. Gadda di Fornovo di Taro. Nel complesso sono stati creati 6 focus group secondo la seguente divisione:

- Due focus di nove studenti-apprendisti ciascuno, che hanno inglobato l'intera classe coinvolta dal progetto per un totale di 18 studenti;
- Un focus che ha coinvolto dodici referenti aziendali del progetto;
- Due focus che hanno coinvolto i docenti. In particolare il primo focus ha coinvolto quindici docenti, di cui sei dell'Istituto Gadda e della classe interessata dalla sperimentazione, due

appartenenti allo stesso istituto ma non assegnati alla classe in questione, sette di altri istituti dell'Emilia Romagna facenti parte della rete che ha aderito al progetto dell'USR. Il secondo, invece, ha coinvolto tutti i docenti del consiglio di classe della classe interessata dalla sperimentazione, tranne l'insegnante di religione. In tutto è stato composto da dodici insegnanti.

- Un focus con le famiglie, che ha
- visto coinvolti dodici genitori e una nonna degli studenti apprendisti.

Ogni focus quindi è risultato composto in maniera omogenea. I dialoghi sono stati registrati e seguiti da due ricercatori, di cui un conduttore ed un osservatore esterno.

Per condurre l'analisi dei dati raccolti è stata generata una categorizzazione trasversale ai quattro punti di vista studiati (docenti, aziende, studenti e famiglie) che potesse mettere in luce le linee comuni e le diversità tra le percezioni relative all'apprendistato e alla sperimentazione svolta, cogliendone analogie e differenze. In particolare le categorie prese in esame sono state:

1. rapporto alternanza-apprendistato;
2. possibilità aperte dall'apprendistato;
3. problemi legati all'apprendistato;

4. elementi pedagogici, metodologici e didattici;
5. rapporto scuola-azienda.

La prima categoria, denominata “rapporto alternanza-apprendistato”, mira a comprendere se ed eventualmente in che modo è riconosciuta da docenti, aziende, studenti e famiglie la differenza tra attività di alternanza scuola-lavoro e apprendistato.

La seconda categoria, “possibilità aperte dall'apprendistato”, vuole mettere in evidenza le potenzialità che docenti, aziende, studenti e famiglie riconoscono all'apprendistato.

La terza categoria, invece, denominata “problemi legati all'apprendistato”, cerca di mostrare le difficoltà da loro percepite.

La quarta, denominata “elementi pedagogici, metodologici e didattici” vuole evidenziare tutte le tematiche pedagogiche, metodologiche e didattiche che la discussione sull'apprendistato fa emergere ed eventualmente mette in discussione.

La quinta, il “rapporto scuola-azienda”, focalizza la sua attenzione sulla percezione di questa relazione da parte di tutti i gruppi coinvolti, al fine di mettere a fuoco divergenze di approcci che possano rafforzare o rendere difficoltosa la sua gestione.

| <b>Tabella 1: Categorie</b>                          | <b>Docenti</b> | <b>Referenti aziendali</b> | <b>Studenti</b> | <b>Famiglie</b> | <b>Totale citazioni</b> |
|--|----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------|
| <b>Rapporto alternanza-apprendistato</b>             | 7              | 8                          | 1               | 0               | 16                      |
| <b>Possibilità aperte dall'apprendistato</b>         | 16             | 7                          | 14              | 5               | 42                      |
| <b>Problemi legati all'apprendistato</b>             | 19             | 5                          | 8               | 12              | 44                      |
| <b>Elementi pedagogici, metodologici e didattici</b> | 54             | 15                         | 30              | 16              | 115                     |
| <b>Rapporto scuola-azienda</b>                       | 27             | 19                         | 4               | 3               | 53                      |

## 2.2 Prima categoria: il rapporto alternanza - apprendistato

### 2.2.1 I docenti e l'alternanza scuola-lavoro

Partendo dai dati raccolti durante i focus group, i docenti riconoscono la validità di un percorso in alternanza scuola-lavoro per i propri studenti, ma hanno una visione di essa abbastanza parziale e prettamente strumentale a delle carenze delle strutture scolastiche. Nelle esperienze di alternanza, infatti, utilizzando le parole di un intervistato, vedono una opportunità di didattica laboratoriale utile visto che a scuola mancano i laboratori». Un altro insegnante poi dichiara: «Le situazioni di alternanza sono favorevoli per la didattica: per i ragazzi è importante toccare con mano quello che noi facciamo a scuola». Un terzo poi racconta: «Quest'anno ho mandato un ragazzo del terzo anno del professionale in un'industria chimica. Esegue processi da perito chimico. Ha imparato là». Delle esperienze di alternanza classica, inoltre, riconoscono un problema fondamentale: la limitatezza del tempo dedicato alle attività pratiche. Così un docente dichiara: «In alternanza, sappiamo che per le aziende due settimane di tirocinio son poche...». Questo limite, però, non è assunto come un problema didattico legato al percorso scolastico, che quindi può inficiare i risultati del percorso stesso, ma viene visto come critico per l'azienda ospitante, che non dispone del tempo necessario per accompagnare all'autonomia lo studente.

### 2.2.2 I docenti e il passaggio cognitivo da alternanza ad apprendistato

Un punto particolarmente delicato emerso dai focus group e caratterizzante sempre i docenti è che la differenza tra alternanza scuola-lavoro e apprendistato non è loro del tutto chiara. Qualcuno la riconosce semplicemente nella forma di contrattualizzazione che implica l'apprendistato e non l'alternanza: «Qual è la connotazione che rende

l'apprendistato diverso dalle altre esperienze di alternanza? È un vero e proprio contratto di lavoro».

In altri, emerge l'esistenza di una percezione di diversità tra alternanza e apprendistato, ma questa non è ancora stata messa a fuoco in maniera completa. Molti docenti, infatti, dichiarano di aver vissuto esperienze pregresse di alternanza scuola-lavoro, ma mai prima d'ora di apprendistato. Così un insegnante racconta: «Il pregresso ce l'ho con l'alternanza scuola-lavoro [in altre scuole]. Ero curioso. Poi mi sono accorto che questo è un progetto diverso dalla alternanza tradizionale». E un altro ancora: «non avendo mai avuto esperienza prima mi sono messo in gioco, ma mi sono reso conto solo a novembre che si trattava di qualcosa di nuovo rispetto all'alternanza tradizionale». Gli insegnanti dunque mostrano di avere poca consapevolezza di questo strumento. Quando la consapevolezza aumenta poi, si verifica una scissione tra pareri sulla utilità stessa dell'esperienza. Alcuni mostrano molto interesse e voglia di sperimentarla, altri invece sono scettici se non contrari, come ad esempio dichiara uno dei docenti che ha partecipato al focus: «Io sono favorevole all'alternanza scuola-lavoro, perché è giusto che loro vedano quello che è il contesto lavorativo, però sono un po' più contrario all'apprendistato, in quanto sottrarre molto tempo alle lezioni e questo è negativo, perché: i) intanto stacchi e riattacchi, perdi la concentrazione, non riesci...; ii) soprattutto hai difficoltà a collegarti con quello che fanno in azienda. Le aziende infatti sono tutte diverse e tu non puoi fare una preparazione mirata... Già c'è poco tempo, ma anche se ci fosse, una preparazione mirata non la puoi fare comunque, perché sono diverse aziende; iii) anche potendo fare una preparazione mirata, alla fine, se non dovessero essere assunti, si troverebbero in difficoltà. Quindi ci sono un po' di problematiche all'orizzonte...».

Un dato di interesse è, inoltre, che, nonostante la difficoltà di inquadramento, dai focus emerge forte consapevolezza dell'importanza

della “rete aziendale per la buona riuscita dell'apprendistato”, della delicatezza della sua gestione e della velocità con cui questi rapporti si possono modificare. Così, ad esempio, riflette un docente: «Quest'anno non ho nessuno studente di Collecchio, l'anno scorso avevo solo studenti di quel paese. Ciò significa che le relazioni che ho stabilito l'anno scorso quest'anno non valgono. Le aziende cambiano. Per la riuscita dell'iniziativa, non dobbiamo confidare nella rete costruita prima».

### 2.2.3 Le aziende: il rapporto tra alternanza e apprendistato

I referenti aziendali si sono dimostrati molto attenti sia al tema dell'alternanza scuola lavoro che all'apprendistato. Le aziende che hanno partecipato ai focus group associano l'alternanza al periodo di tirocinio trascorso dai ragazzi in azienda. Ogni azienda dichiara di ospitare tra i 10 e i 20 tirocinanti all'anno, e alcune stanno vivendo un vero e proprio potenziamento dell'esperienza: «l'alternanza – dichiara un referente - prima era solo d'estate ora si sta spalmando durante tutto l'anno».

Le esperienze di apprendistato – per la diversa natura di questo istituto contrattuale - attivate sono un numero inferiore, vengono riportate tra le 5 e le 10 attivazioni all'anno. Le aziende dunque sono sensibili sia alle esperienze di alternanza sia a quelle di apprendistato e di entrambi i casi hanno vissuto varie esperienze.

La principale motivazione che le aziende dichiarano relativamente all'accoglienza degli studenti, sia in alternanza che in apprendistato, è l'attenzione alla valorizzazione del territorio in cui l'impresa si colloca e quindi all'assunzione dell'impegno di creare per i giovani residenti delle opportunità di formazione: «crediamo molto nella valorizzazione del territorio, per dare ai giovani quelle opportunità che magari non riescono ad utilizzare appieno, fornendo loro un polo di formazione costante», dichiara un

referente.

La prima grande differenza che le aziende colgono tra alternanza scuola-lavoro e apprendistato –al netto ovviamente della differenza legale tra alternanza e apprendistato, materia di competenza dell'amministrazione delle aziende - sta nella presenza o meno di un'esplicita co-progettazione scuola-azienda. «Nell'alternanza – dichiara un referente- reale co-progettazione noi non lo abbiamo mai fatta con la scuola. La scuola propone degli studenti, al massimo parliamo con la scuola per assicurarci che gli studenti rispecchino le nostre caratteristiche aziendali e loro ci danno maggiori informazioni sulla tipologia di ragazzo». Per l'apprendistato, invece, «abbiamo steso obiettivi formativi per ogni ragazzo. Abbiamo preso le competenze base della qualifica e le abbiamo trasportate nel piano formativo. Il piano formativo è partito dalla scuola perché sono loro che avevano chiaro la qualifica che questi ragazzi devono conseguire», dichiara un altro referente. «Nel nostro caso, - racconta un altro referente- la scuola ha dato il programma del profilo di riferimento, l'azienda è andata a prendere alcune competenze. Ha inserito nel piano formativo le attività e gli obiettivi formativi coerentemente con gli input iniziali. Ha trasmesso alla scuola queste ipotesi e la scuola ha modificato e integrato».

Le aziende riconoscono chiaramente la differenza tra l'alternanza e l'apprendistato fin dalla prima volta in cui si ritrovano ad affrontare un percorso di apprendistato. Non solo dal punto di vista burocratico amministrativo, ma anche di percezione dei contenuti e delle attività formative. Così racconta un referente alla prima esperienza della sua azienda: «Finora ci eravamo occupati solo di alternanza scuola-lavoro, quindi periodi di tempo limitati, concentrati solo in alcuni momenti dell'anno. Collaboravamo già con l'istituto, ma mai in questo modo, [vivendo un'esperienza] così articolata».

All'apprendistato, continua il referente, viene riconosciuto «Un impatto notevole. Un conto

è stare in azienda per quelle 2/3 settimane... Con questa esperienza qui, invece, i ragazzi si rendono conto effettivamente di quello che vuol dire lavorare in azienda. E questo è il focus del progetto».

Alternanza e apprendistato vengono dunque chiaramente diversificati e non solo perché lo prevede il legislatore. Da alcune aziende, tuttavia, esse vengono viste come due esperienze che potrebbero porsi proficuamente in un continuum esperienziale. A tal proposito, se alcune aziende dichiarano che prima dell'esperienza di apprendistato «Probabilmente una visita alle aziende interessate lo studente la potrebbe fare...», altre vivono l'apprendistato come una naturale evoluzione dell'alternanza: «Abbiamo iniziato ospitando i ragazzi in alternanza scuola-lavoro, sia durante l'anno scolastico, sia in stage estivi. Penso che questo progetto di apprendistato sia stato una naturale evoluzione del rapporto che si era già creato da tempo». Ciò si evince anche da altre dichiarazioni, come: «Uno dei due nostri ragazzi lo abbiamo visto in alternanza l'anno prima, era uno dei 10 in alternanza, per cui quando ci è stato riproposto per l'apprendistato lo conoscevamo già. Questo è stato utile» e ancora «Abbiamo ospitato 6 in alternanza e 5 in un'alternanza di 6 settimane, poi per alcuni abbiamo attivato un'alternanza «rafforzata», e da lì abbiamo identificato i nostri apprendisti. Questo è stato un vantaggio enorme». Per le imprese, l'idea di «avere persone volenterose e interessate all'area è fondamentale». D'altra parte, «chi invece ha dovuto imbattersi in questa esperienza solo dopo un colloquio... è rischioso. Da qui nasce la criticità. Se abbiamo modo di fare l'alternanza con quelle classi l'anno prima giusto per capire quali possono essere le figure da inserire, si mitiga questo rischio. Se capitano persone a cui quel tipo di realtà non piace, per due anni poi sono lì...».

I referenti poi, mostrano di tenere in considerazione anche la prospettiva degli studenti: «Questo processo è utile per l'azienda ma anche per gli studenti perché non tutti gli studenti hanno la volontà di

partecipare a questo progetto. L'anno scorso è successo che tanti studenti avevano fatto alternanza e in maniera consapevole hanno scelto, altri invece non avevano gli elementi per una scelta consapevole». E ancora: «la nostra azienda ha questa criticità molto forte: il ragazzo sta facendo molta fatica... non aveva visto l'azienda prima, non aveva fatto esperienza, e ora non riesce ad essere attivamente partecipe alle attività... questo è un dato di fatto oggettivo... il progetto perde senso in questo modo... bisogna permettere agli studenti di fare una scelta consapevole... se questo manca il progetto di 2 anni può avere dei problemi... e non è alternanza, in cui si può dire «chiudiamo qua» ma è un contratto di lavoro di 2 anni...». Un altro referente poi dichiara: «è importante una scelta libera consapevole e condivisa tra scuola, ragazzi, famiglie, aziende... il lavoro dovrebbe essere iniziato a partire dalla 3°».

Le aziende dunque vedono l'alternanza come utilissima fase preventiva all'attivazione di una vera e propria esperienza apprendistato. Propongono dunque una immersione graduale nel contesto lavorativo sempre e comunque accompagnata da una chiara scelta compiuta dal ragazzo e dettata sia dagli interessi dello studente stesso che da una collaborazione tra scuola, famiglia e impresa.

Un altro fattore predisponente in termini positivi sia alle esperienze di alternanza che di apprendistato è di tipo intrinseco all'azienda, ossia l'organizzazione e la predisposizione dell'azienda stessa a iniziative che possano mettere in contatto scuole e imprese. A tal proposito un referente dichiara: «Dal 2008 circa, quando nella nostra azienda è arrivato un direttore del personale che ha dato una struttura più stabile e meno occasionale ai rapporti con loro, attraverso laboratori, giornate di apertura alle scuole eccetera la collaborazione con le scuole e la scelta dei ragazzi è molto migliorata».

### 2.2.4. Gli studenti e le famiglie: un tema non rilevante

Le discussioni di studenti e famiglie, durante i focus group, non hanno toccato questo tema: questo dato è comprensibile, in quanto entrambe le categorie si sono dimostrate molto più concentrate sul commento delle esperienze concrete vissute dai ragazzi durante l'apprendistato che su una riflessione legata alla differenza generale esistente tra attività di alternanza scuola-lavoro e apprendistato. Tendono a delegare questa riflessione agli «esperti», cioè a scuola e azienda dalle quali si aspettano soluzioni lavorative e proposte educative, più che un dibattito teorico sul tema.

## 2.3 Seconda categoria: possibilità aperte dall'apprendistato

### 2.3.1 I docenti: tra autoformazione e formazione

Dall'analisi dei risultati del focus group cui hanno partecipato gli insegnanti emerge che l'apprendistato apre nuove possibilità di formazione non solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti stessi. Per quanto concerne gli studenti, «io penso – racconta un docente - che sia un'opportunità fantastica, almeno vedono cosa faranno nel futuro...». L'apprendistato, a differenza dell'esperienza di alternanza, «dà la possibilità ai ragazzi non solo di formarsi in maniera specifica, ma anche mantenersi in contatto con la scuola, che per legge rappresenta la «formazione esterna». Le competenze a cui prepara una formazione scolastica quindi, si affiancano a quelle più specifiche che caratterizzano quella professionale, dando così ai ragazzi la possibilità di crescere in entrambe le direzioni, spesso complementari l'una all'altra. A tal proposito riportiamo di seguito un'altra testimonianza, che spiega molto bene le motivazioni per cui è nato il progetto in analisi: «Ci stiamo dimenticando come è nato questo progetto. Questo progetto è stato

inventato, perché avremmo perso cinque ragazzi che l'azienda si sarebbe tenuta e noi avremmo avuto una quarta con pochissimi alunni... Almeno siamo riusciti a tenerli comunque qua. È per questo che io comincio a vedere un po' il positivo. Perché se fossero rimasti in azienda e basta non avrebbero potuto ricevere neanche quel poco che siamo riusciti a dargli noi e correvano il rischio di non essere assunti l'anno dopo senza avere neanche un titolo di studio».

E ancora, aggiunge un altro insegnante «Che sia lo studio dei materiali, lo studio della tecnologia di lavorazione sui singoli materiali, vengono ripresi con dei livelli nettamente superiori rispetto a quelli che facciamo noi, perché utilizzano macchinari più sofisticati diversi rispetto a quelli con cui lavoriamo a scuola. In più, nel momento in cui [i ragazzi] ti tornano [a scuola], qualcuno dei più esperti, riesce a riportare delle esperienze positive che fanno migliorare anche le nostre competenze, perché poi alla fine siamo predisposti a cercare di soddisfare le loro esigenze, le loro domande, aumentando anche le nostre conoscenze, perché poi alle fine sei costretto ad andare a informarti su quello che stanno facendo loro. Dal mio punto di vista l'apprendistato va bene».

L'apprendistato, dunque, viene valutato come un'esperienza importante di formazione diretta ai ragazzi, e non solo.

Per quanto riguarda i docenti, infatti, come emerge già dalla precedente citazione, essi riconoscono nell'apprendistato un'occasione anche di autoformazione: «Per noi questa esperienza così diversa dall'alternanza tradizionale è occasione di crescita professionale». Un esempio lo si ritrova anche nella seguente dichiarazione: «Mi sto appassionando da alcuni anni, come poi dovrebbe essere per tutti gli insegnanti, all'approfondimento pedagogico e didattico di queste questioni. Io penso, guardando anche un po' la storia di tutti i tentativi pedagogici e didattici di interscambio e inserimento, che, più che parlare di caos, di difficoltà iniziali, di incomprensioni ecc, si debba parlare di scelte intenzionali di scelte da seguire. I nostri

alunni, come vogliamo considerarli? Dovremmo dare maggior importanza ad una preparazione di base che poi – cosa che ci chiedono anche gli imprenditori – possa spaziare al fine di garantire una preparazione ampia dei ragazzi...». E ancora un docente afferma: «dobbiamo chiederci se le soft skills che si sviluppano nel rapporto con il mondo del lavoro... se debbano essere ampie e se le stesse debbano svilupparsi in un contesto più specifico: questo è un tema culturale da affrontare, importante...».

L'apprendistato dunque, secondo alcuni insegnanti, dovrebbe essere motivo di crescita professionale non solo per i ragazzi che vivono questa esperienza, ma anche per gli insegnanti, che potrebbero vedere in esso l'occasione per riflettere e approfondire le proprie conoscenze pedagogiche e didattiche per arrivare a migliorare la scuola stessa: «Forse questa può essere l'occasione – afferma un docente- in cui la scuola italiana possa ricostruire la sua identità di fronte ai ragazzi. La funzione dell'azienda è quella della preparazione tecnica, in azienda sono mille anni più avanti. Però allora, dovremmo chiederci, qual è il valore aggiunto che la scuola può dare?»

### 2.3.2 Le aziende: apertura, crescita e responsabilizzazione

I referenti aziendali che hanno partecipato al focus group riconoscono diverse possibilità che l'apprendistato mette in campo. In generale le aziende mostrano di tenere alla collaborazione con gli istituti scolastici del territorio: «La collaborazione col Gadda nasce circa 10 anni fa, cioè da quando siamo presenti su questo territorio e per noi gli istituti scolastici sono uno dei nostri interlocutori principali». Per le aziende quindi, la collaborazione con le scuole appartenenti al territorio in cui hanno sede è importante. Tale collaborazione si sviluppa su vari fronti: «Noi, oltre che ospitare direttamente dei ragazzi in apprendistato, li supportiamo anche prima e dopo

eventualmente una fase di orientamento o strutturando apprendistati di altro livello». Se interventi quali orientamento, giornate aperte ecc. non generano particolari esigenze organizzative a livello aziendale, per l'apprendistato la situazione muta. «Se si vede la cosa dal punto di vista di dover affiancare questi ragazzi, sì, - afferma un referente- l'organizzazione si modifica. Sapevamo che avrebbe dovuto impattare sulla nostra organizzazione...». L'affiancamento è dunque necessario e l'azienda si deve strutturare per svolgerlo. I referenti arrivano ad evidenziare delle vere e proprie fasi di crescita e di responsabilizzazione dell'apprendista: «Le prime settimane sono spaesati, non sanno cosa fare... le prime tre settimane sono conoscitive. Poi c'è il Natale, dopo le vacanze rientrano e piano piano gli si dà sempre più responsabilità. Ogni qual volta poi si torna a scuola si studia la teoria si fa un salto. Dopo il terzo rientro vedo che hanno un po' più di responsabilità».

Oltre che collaborazione scuola-impresa e flessibilità organizzativa, all'apprendistato viene riconosciuto un grosso punto di forza: la possibilità, attraverso questo contratto, di avere persone formate e più giovani: «Con due anni di anticipo abbiamo delle figure che hanno un diploma e una qualifica, e questo permette di mantenere un livello delle qualifiche interne all'azienda buono e allo stesso tempo avere dei lavoratori già autonomi, abbiamo una persona formata», quindi «Accorciamo i tempi, manteniamo un contatto con la scuola e facciamo qualcosa anche con loro».

### 2.3.3 Gli studenti: opportunità aperte

Dal focus group svolto con gli apprendisti è emerso un grande entusiasmo per l'esperienza fin dal giorno della prima proposta che la scuola ha presentato ai ragazzi: «io ero euforico», «io contentissimo», «a me l'idea piaceva» hanno dichiarato alcuni studenti. Tale impressione rimane condivisa anche a distanza di tempo, a progetto ed esperienza

iniziati: «A grandi linee vedendo comunque con gli altri, mi sembra un bel progetto, sta venendo molto bene» dichiara un apprendista. Mediamente, gli apprendisti si sentono cambiati, in termini positivi, dall'apprendistato che stanno svolgendo. Afferma ad esempio uno studente: «si mi sta cambiando mentalmente e caratterialmente».

Per i ragazzi questo progetto è una possibilità, un'opportunità, un investimento per il proprio futuro: «è il punto di partenza verso il futuro, - spiega uno studente - ovvero l'opportunità e la crescita che rappresenta». Sicuramente l'esperienza, come descrive un altro studente, è «stancante mentalmente e fisicamente, ma ho imparato tante cose», «sono orgoglioso di averlo fatto». La maggiore comprensione dichiarata dagli studenti, si dimostra agire su più fronti. Uno di questi è sicuramente lo scenario che ruota attorno all'oggetto di interesse e su cui si sta lavorando: «ho capito tante cose sulla realtà delle macchine da corsa, - racconta un apprendista - e sulla realtà che c'è dietro». Ma non solo. I ragazzi infatti iniziano a rendersi conto che un altro punto importante da comprendere meglio la struttura organizzativa in cui si è inseriti, «Ho capito tante cose [...] anche su cosa è il lavoro in un'azienda», e il contesto relazionale con cui si devono confrontare in quanto immersi all'interno di un'organizzazione: «Inoltre il lavoro è anche rapporto con i colleghi. Ho visto gli aspetti tecnici ma anche gli aspetti relazionali, che all'inizio non avevo considerato»; «In azienda non ci sono solo coetanei come a scuola ma ci sono persone più esperte, ci sono i capi». L'apprendistato dunque, per gli studenti, è ritenuta un'esperienza che permette loro di formarsi delle competenze, diventa qualcosa a cui vale la pena pensare, e su cui è importante riflettere anche al di là dei confini di luogo e orario: «Il lavoro non è solo andare lì otto ore, ma al lavoro ci pensi anche dopo, anche oltre quelle otto ore». E questo perché intuiscono che le competenze apprese potranno essere messe in gioco non solo nei contesti lavorativi in cui sono attualmente inseriti ma più in generale nella vita. Le parole che ritornano

maggiormente nei dialoghi dei ragazzi sono «impegno», «maturità», «responsabilità»: «il lavoro mi insegna ad essere più responsabile», dichiara uno studente, e ancora: «Sì, è qualcosa che ti aiuta a maturare»; «Secondo me questa esperienza ti insegna a crescere».

### **Approfondimento: rappresentazioni dell'esperienza di apprendistato**

Durante il focus group è stato chiesto agli studenti di rappresentare con un disegno o utilizzando parole chiave la propria esperienza di apprendistato. Dalle risposte, riportate nella tabella sottostante, si possono dedurre cinque tipologie di rappresentazioni.

La prima è l'apprendistato come elemento esplosivo, ossia come elemento generatore di grandi possibilità di conoscenze, esperienze, competenze e cultura legate al contesto lavorativo in cui lo studente è immerso.

La seconda è l'apprendistato come forma geometrica. Da un lato piramidi, frecce in salita e in discesa, triangoli associano tale esperienza ad un viaggio in salita, con alti e bassi, con tutte le possibilità ma anche le difficoltà che il formarsi comporta. Da un altro, il cerchio, inteso come forma perfetta, come attività routinaria che si ripete, indica un percorso sereno che non comporta particolari problemi. Tale percorso, facile o difficile che sia, è comunque generatore di futuro, di possibilità, opportunità. Questo percorso conduce verso una crescita professionale e personale dello studente.

La terza è una associazione che riconduce l'apprendistato alla parte di esperienza aziendale e lavorativa vissuta dai ragazzi, che utilizzano simboli e oggetti che caratterizzano il loro lavoro per rappresentarlo.

La quarta associa l'apprendistato ad una mente: tale esperienza viene associata alla possibilità di far assimilare nuovi insegnamenti e informazioni contraddistinti per lo più da aspetti pratici, non teorici.

L'ultima, infine, vede l'apprendistato come un'esperienza a cui associare l'emoticon "like", quindi come un'esperienza che "piace".

**Tabella 2: Rappresentazione dell'esperienza di apprendistato data da alcuni apprendisti durante il focus group**

|   |   |
|---|---|
| <b>Una bomba</b>                                | «Questo apprendistato è stancante mentalmente e fisicamente, ma ho imparato tante cose. Ho iniziato a ottobre, da quattro mesi, ma ho capito tante cose sulla realtà delle macchine da corsa, sulla realtà che c'è dietro e su cosa è il lavoro in un'azienda. Il lavoro non è solo andare lì otto ore, ma al lavoro ci pensi anche dopo, anche oltre quelle otto ore. Inoltre il lavoro è anche rapporto con i colleghi. Ho visto gli aspetti tecnici ma anche gli aspetti relazionali che non avevo considerato». |
| <b>Una linea che va verso l'alto</b>            | «Ho rappresentato questo perché secondo me questa esperienza ti insegna a crescere. In azienda non ci sono solo coetanei come a scuola ma ci sono persone più esperte, ci sono i capi»  |
| <b>Frecce verso l'alto e verso il basso</b>     | «Elevazione, alti e bassi...»<br>«Ci sono delle frecce, tutto l'arco della giornata, significa che ogni giorno si ripetono più o meno le stesse cose, ci sono delle parti in cui le cose magari vanno abbastanza bene, e altre dove sono più pesanti e complesse».  |
| <b>Un punto con una freccia</b>                 | «è il punto di partenza verso il futuro, ovvero l'opportunità e la crescita che rappresenta»  |
| <b>Una piramide a gradoni</b>                   | «Questa figura rappresenta da una parte un passo in salita, però possiamo scegliere di lasciarla (che è la parte in discesa della piramide). Se però si sceglie di lasciarla per me significa perdere una opportunità».   |
| <b>Triangolo verso l'alto</b>                   | «Le esperienze... Le conoscenze sono sempre maggiori, e anche le nostre responsabilità...»  |
| <b>Un cerchio</b>                               | «È la forma perfetta, senza spigoli, per me non ci sono grossi problemi...»   |
| <b>Dei muletti (carelli elevatori)</b>          | «È uno strumento del mio lavoro»  |
| <b>Un cerchio e un quadrato</b>                 | «Sono due elementi specifici del tornio e quindi del mio lavoro»  |
| <b>Un cervello che assimila le informazioni</b> | «Io voglio lasciare perché vorrei andare all'università. Questa è una esperienza che mi prepara molto dal punto di vista pratico ma non teorico. È una esperienza molto formativa dal punto di vista professionale ma non sufficientemente per affrontare l'università e infatti io ho disegnato un cervello che assimila le informazioni»  |
| <b>Una faccina</b>                              | «Significa che sto imparando molto, come cosa mi piace, sto imparando tutti i giorni cose nuove»  |
| <b>Like (Mano col pollice in alto)</b>          | «Ho dato il pollice alto perché in questo momento mi piace».  |
| <b>Parole chiave</b>                            | Importanza; responsabilità; puntualità; efficienza; competenze; impegno; confronto; collaborazione, disponibilità, relazione; aiuto ad esprimersi; formazione; apprendimento; esperienza; crescita; sviluppo; cultura; maturità; realtà; futuro; possibilità; soddisfazione; pienezza.  |

### 2.3.4 Le famiglie: un'esperienza di crescita per i propri figli

Tutte le famiglie reputano questa esperienza positiva. Le motivazioni sono diverse e fanno riferimento a diverse sfere di realizzazione dei ragazzi: da quella professionale a quella personale e sociale.

Dal punto di vista professionale, questa esperienza sicuramente viene ritenuta fondamentale in quanto i ragazzi «cominciano ad imparare cos'è il lavoro» e sperimentano «il significato del guadagno» iniziando in questo modo a costruirsi un «futuro professionale».

Ma l'apprendistato, ben lungi dal fermarsi all'arricchimento professionale, viene considerato dai genitori come un'esperienza che porta anche ad una maturazione personale dei loro figli: «è stimolante per lo studente», asserisce un genitore. «Certamente! Li fa maturare, diventare adulti e responsabili, li fa crescere» conferma un altro, portandoli anche a «comprendere cosa significhi avere un senso di responsabilità».

Questa esperienza, infine, viene apprezzata dai genitori anche per la capacità che ha di far crescere i loro figli anche dal «punto di vista relazionale» perché insegna loro a «vivere nel gruppo».

Le famiglie valutano la positività dell'esperienza anche in relazione all'entusiasmo e alla soddisfazione mostrata dai loro figli.

## 2.4 Terza categoria: problemi legati all'apprendistato

### 2.4.1 I docenti: un ventaglio di problematiche

I docenti che hanno partecipato al focus group hanno evidenziato diverse criticità legate all'apprendistato attuato nelle loro classi.

La prima è legata all'orientamento dei ragazzi: «nell'alternanza tradizionale gli studenti possono fare tre tirocini, quindi

**Tabella 3: Alcuni pareri delle famiglie**

«Tutti la riteniamo positiva. I nostri ragazzi sono contenti ed è positiva per il futuro professionale, positiva per gli incontri e dal punto di vista relazionale. È una esperienza che stimola molto. Aiuta molto a essere responsabili e a imparare a vivere in un gruppo»

«È positiva nel senso che li stimola tanto perché comunque entrare nell'ambiente di lavoro è una cosa nuova e cominciano a imparare cos'è il lavoro, cosa significa guadagnare i soldi e ciò li aiuta molto a maturare ad essere molto più responsabili e a vivere più nel gruppo perché in fabbrica c'è lavoro di gruppo»

«Per uno che dice "io finisco la quinta e poi vado a lavorare" è un'opportunità eccezionale perché ho già sperimentato a grandi linee il lavoro»

«Penso che in ogni caso sia una grande opportunità: un'esperienza in una ditta che tu sia pagato o meno è sempre una cosa molto bella che aiuta molto i ragazzi a crescere. Mio figlio ad esempio è stato messo in una ditta come elettrico mentre lui fa il meccanico. L'ha presa malissimo ma io mi sono arrabbiata molto con lui perché nonostante tutto è un'esperienza importante»

«Il punto di qualità è che diventano adulti e molto più responsabili»

vedere più aziende. Alla fine del diploma se i ragazzi non vengono assunti, avranno le competenze per lavorare in un altro contesto/settore. L'alternanza tradizionale prevede una migliore distribuzione delle ore (400 h) nell'arco del triennio e questo nell'apprendistato non c'è». Sempre su questa linea si pone un altro punto di criticità evidenziata da un altro docente: «Poi, noi consideriamo l'ipotesi che questi ragazzi vengano assunti. Se invece non fossero

assunti, essi si troverebbe senza un lavoro e con un diploma che gli ha dato conoscenze scarse. In questo caso si troverebbero due volte peggio rispetto a prima!», e ancora: «Il problema dell'assunzione è un problema reale: questi ragazzi partono dal presupposto che devono andare a lavorare. Se qualcuno non viene preso, hanno una preparazione tecnica e professionale sufficiente... ma troppo specifica: bisognerebbe allargare a ogni singolo ragazzo la diversità delle aziende, così da dare più varietà».

La seconda è prettamente didattica: «ci dobbiamo orientare ad una didattica diversa, perché i programmi sono stravolti: dobbiamo cercare di curare il programma su quello che i ragazzi fanno in azienda, ma i ragazzi sono in aziende diverse, quindi bisogna diversificare la programmazione e non è molto semplice». Neppure l'articolazione delle tempistiche, secondo i docenti aiuta, come spiega la seguente affermazione: «bisognerebbe prepararli concettualmente sul fatto che loro fanno un mese in azienda e un mese a scuola e il mese che fanno a scuola lo devono fare «ful»: questo deve passare come messaggio. In quel mese noi abbiamo concentrato tutto: dobbiamo fare la teoria, le verifiche ecc. Sono un po' pressati su questa cosa». Anche un altro docente evidenzia questa criticità: «Io li ho visti pochissimo. Per me il problema è stato il tempo: il fatto di vederli poco e riuscire a fare pochissimo. Inizio un argomento e poi loro se ne vanno. Poi, dopo un mese loro hanno resettato tutto. Ho cercato di avvicinarli al loro mondo facendo fare delle ricerche sull'azienda dove lavorano. Dal punto di vista didattico, un programma standard tradizionale è un po' faticoso...».

Conseguente a questa vi è poi un problema legato all'esame di Stato: «l'esame è orientato sulle vecchie programmazioni. Bisogna cercare di capire come il Ministero si comporta: i ragazzi arriveranno all'esame con una programmazione ridotta». I docenti quindi ritengono che una articolazione didattica diversa, necessaria per supportare il percorso che gli apprendisti compiono, possa

penalizzarli. «La mia preoccupazione riguarda la preparazione in vista dell'esame, - afferma un insegnante - quest'anno abbiamo fatto solo due argomenti. Io pensavo di prepararli già quest'anno per l'anno prossimo. Però ho fatto solo due argomenti che hanno fatto in azienda. Gli altri due pesanti non li abbiamo visti. La mia preoccupazione è forte: tutta questa parte solo in quinta è tantissimo».

Un ultimo problema è legato al rapporto con le aziende: «è difficile coinvolgere tante aziende contemporaneamente [...] siamo noi docenti che dobbiamo "raccattarle"». La costruzione di una rete con le aziende quindi, a livello di percezione degli insegnanti, viene vista come difficile da costruire.

#### 2.4.2 Le aziende: criticità contrattuali e di selezione del personale

Le criticità legate all'apprendistato espresse dai referenti aziendali sono fondamentalmente due.

La prima è legata a fattori contrattualistici e di inquadramento dell'apprendista, come si può constatare dalle affermazioni che si riportano di seguito: «Punti di criticità... la nebulosità iniziale, la fase di avvio. Non c'era neanche una vera guida giuslavoristica preparata. Per un'azienda è abbastanza critico non sapere che contratto fare per inserire le persone in azienda»; «Gli aspetti burocratici-normativi. Ora però siamo abbastanza esperti. Per un'azienda è un rischio importante. Non c'era uno storico dei contratti. Questi sono percorsi innovativi che l'azienda deve portare avanti senza tutelare le aziende... Noi ci siamo presi il rischio...»; «Ci siamo assunti un rischio giuslavoristico notevole quando abbiamo strutturato la lettera di contratto. Poi sono coinvolti dei ragazzi minorenni e questo complica ulteriormente». Si deve inoltre sottolineare che su questa problematica l'azienda si è sentita non compresa dalla scuola, un referente, infatti, dichiara che «Quello che è passato anche la scuola non capisce quanto questa parte burocratica quanto sia importante per le aziende. Forse si

è sottovalutato un po', perché è un aggravio per l'azienda forte».

La seconda criticità invece riguarda la selezione delle risorse umane, e in particolare degli apprendisti. Essa infatti non avviene dopo una conoscenza adeguata in entrambe le direzioni: dell'apprendista, da parte dell'azienda, e dell'azienda, da parte dell'apprendista. Ciò infatti comporta dei rischi sia per le aziende che per gli studenti stessi. Per le aziende, perché poi devono gestire un apprendista non motivato: «Se capitano le persone che quel tipo di realtà non ti piace, per due anni poi sono lì...». Per gli studenti, in quanto rischiano di non riuscire a formarsi adeguatamente: «Se le persone che hanno scelto aziende sbagliate per le loro capacità, si trovano forse a partire più indietro dei loro compagni. È la criticità maggiore», e ancora, «Ad esempio, per un'azienda che rappresento oggi stimo vivendo questa criticità molto forte: il ragazzo sta facendo molta fatica... non aveva visto l'azienda prima, non aveva fatto esperienza, non riesce ad essere attivamente partecipe alle attività... questo è un dato di fatto oggettivo... il progetto perde senso in questo modo...».

### 2.4.3 Gli studenti: studente o lavoratore? Identità incerte

Durante lo svolgimento del focus group con gli studenti sono state rilevate diverse criticità.

Prima fra tutte è quella percepita dai ragazzi che pensano di continuare il percorso universitario dopo il diploma. La percezione comune è quella di non riuscire, attraverso questo percorso, ad acquisire una preparazione teorica sufficientemente solida per poter successivamente essere in grado di frequentare l'Università: «Io voglio lasciare perché vorrei andare all'università. Questa è una esperienza che mi prepara molto dal punto di vista pratico ma non teorico. È una esperienza molto formativa dal punto di vista professionale ma non sufficiente per affrontare l'università», dichiara uno studente.

Un secondo punto a cui gli apprendisti sono sensibili è invece legato al pagamento delle prestazioni lavorative che svolgono in azienda: «se siamo pagati? non sappiamo come rispondere, se sì o no. A noi hanno detto inizialmente che dovevamo fare 360 ore di formazione. In sostanza ci formavano per svolgere il lavoro che saremmo andati a fare. E queste ore di formazione erano pagate al 10%. In realtà sono 50 euro al mese». Tale questione viene fortemente associata dai ragazzi al non riconoscimento del tipo di apprendimento che caratterizza la formazione in azienda: «Ci deve essere qualcuno che ci dà una mano, - spiega un apprendista - che ci aiuta a crescere e soprattutto se io guadagno 50 euro al mese, che sono solo di formazione ma io di formazione non ho niente... Questo è sfruttamento. L'azienda ci guadagna». Il punto che appare critico, come dichiarato anche esplicitamente da più apprendisti, è quindi legato al non riconoscimento del metodo di insegnamento on the job proposto dalle aziende, come si evince anche dalle seguenti affermazioni: «Loro ci dicono che dovremmo fare 360 ore di formazione, ossia uno che ti spiega come fare, non uno che ti mette a fare e imparare mentre pratici»; «Ma se imparo da solo non mi puoi non pagare perché è una presa in giro perché l'azienda mi utilizza come qualsiasi altro operaio ma senza riconoscimento».

Un'altra criticità viene percepita dagli studenti che si ritengono ancora in apprendimento. Essi riferiscono molto imbarazzo nei confronti degli altri operai o dei loro referenti: «Io mi sono messo subito a lavorare, a fare cablaggi... Intendo dire questo, in generale diciamo che la difficoltà sta nel cercare una mano, ti aiutano anche un po' ma ti trovi anche in situazioni un po' di imbarazzo, tra virgolette, perché comunque vedo che dall'altra parte devono lavorare, ti rispondono un po' scocciati...», racconta uno studente. Un altro poi continua: «I dipendenti che lavorano lì dentro lavorano molto di più di noi e magari sono più veloci quindi ci dicono di velocizzare. Noi diamo il più possibile e a volte siamo un po' in

imbarazzo...». La comprensibile situazione di non completa conoscenza del mestiere a volte genera dunque nei ragazzi disagio che sembra bloccarli nella relazione con i colleghi più che stimolarli ad apprendere. Questo disagio dunque, invece che essere percepito come «difficoltà oggettiva che si prova durante un percorso di apprendimento», viene interpretato come chiusura da parte del sistema verso di loro, come si percepisce dalla seguente affermazione di un apprendista: «Sì, c'è un po' di clima lì.... Un po' di nonnismo».

Una quarta criticità è il non riconoscimento del ruolo e del posizionamento di un apprendista all'interno di un'azienda sentito dai ragazzi che si sentono sicuri di aver appreso tutto quello che può servir loro per lavorare in autonomia al loro incarico. «Ci fanno lavorare come un operaio normale ma non abbiamo lo stesso riconoscimento... - racconta un apprendista - Non c'è il riconoscimento. Io ho imparato da solo ma il riconoscimento è metà della metà di quello di un altro. Io poi non ho capito una cosa: noi questo anno lo abbiamo iniziato e perché l'anno prossimo devo fare ancora un anno di formazione». Continua poi un altro studente: «Io adesso se vado in fabbrica so fare tutto quello che fa un operaio normale», e un terzo riprende ulteriormente il concetto: «nella mia azienda ci sono degli operai neoassunti e rispetto a loro io sono allo stesso livello».

I ragazzi che esprimono le ultime due criticità, durante il focus group mostrano un elemento in comune: focalizzano totalmente la loro attenzione sul contesto lavorativo e non prendono in considerazione, come invece fanno gli studenti che vogliono continuare con un percorso universitario, il secondo aspetto fondamentale che in realtà si intreccia fortemente con questo, ossia la parte di formazione scolastica che caratterizza il percorso di apprendistato. Questo aspetto emerge bene dalle parole dei ragazzi: «Le ore in azienda e le ore a scuola non sono legate. Non ci sono legami tra ciò che facciamo in impresa e ciò che facciamo a scuola»; «sono due mondi paralleli, due binari di un treno».

Scuola e azienda, quindi, non dialogano. Sono percepiti dagli apprendisti come due mondi a sé, disconnessi l'uno dall'altro. La loro attenzione è fortemente sbilanciata verso gli aspetti aziendali, di cui però non riconoscono una valenza formativa continuata nel tempo e tendono ancora a considerare il percorso scolastico e quello lavorativo come ben distanti e distinti. Si coglie dunque una non consapevolezza da parte degli studenti della valenza educativa del lavoro da un lato e dell'importanza della formazione scolastica per lo sviluppo di quelle competenze trasversali che a parità di abilità tecniche sono particolarmente apprezzate all'interno delle aziende dall'altro.

#### 2.4.4 Le famiglie: richieste di maggiore chiarezza

Anche le famiglie durante i focus group hanno rilevato alcune criticità nell'esperienza vissuta dai loro figli: alcune di esse rispecchiano quelle emerse nel focus degli studenti, altre invece, sono legate a temi diversi.

Per cominciare, le famiglie hanno una visione duplice dell'esperienza di apprendistato proposta dalla scuola ai loro figli: come afferma un genitore, «sono due facce della stessa medaglia: per uno che dice «io finisco la quinta e poi vado a lavorare è un'opportunità eccezionale perché ha già sperimentato a grandi linee il lavoro», «mentre per qualcuno che invece è intenzionato a proseguire e magari ad entrare in un corso di Ingegneria qualcosa manca». Quello che per gli studenti intenzionati ad immergersi nel mondo del lavoro è un'opportunità senza precedenti, quindi, per chi vuole proseguire gli studi con un percorso terziario diventa un problema. Potrebbe inoltre esserlo anche per quei ragazzi che non avendo ancora deciso se proseguire o fermarsi, incalzano di nuovo i genitori: «Però c'è qualcuno che è indeciso e secondo me se volesse continuare a studiare avrà qualche problema». Gli stessi timori, allargati però a

tutte le famiglie, riguardano il superamento dell'esame di Stato: «Ho ancora un "ma" sulla didattica, - afferma un genitore - un grosso "ma" sul discorso della didattica perché comunque sono ragazzi che andranno alla maturità e nel caso di mio figlio ho la tranquillità di dire finita la quinta comunque entrerà nel mondo del lavoro e non mirerà a proseguire, È fisiologico che non avranno la preparazione di chi è a scuola tutto l'anno e alla fine a livello di cultura generale e di preparazione per la maturità cosa verrà loro a mancare?»

Fondamentalmente, quindi, la duplice domanda che si pongono le famiglie è la seguente, citando uno dei genitori intervenuti: «Ho lo stesso pensiero [...] ma cosa manca per affrontare prima la maturità e poi l'università?».

Il problema, come si evince dal seguente dialogo, è stato riportato anche agli insegnanti:

C. «È un timore che avete condiviso con gli insegnanti? L'avete verificato con gli insegnanti?»

G. «Sì, qualche professore mi ha risposto che comunque questa opportunità ai ragazzi servirà in ogni caso, altri no».

C. «Quindi lei dice che alcuni professori le hanno dato risposte un po' diverse?»

G. «Sì c'è chi preferiva che restassero a scuola perché lì apprendono di più».

C. «E gli altri cosa ne pensano?»

G. «Qualcosa in meno lo fanno senz'altro ma indubbiamente avranno un'esperienza rispetto ad altri sul lavoro».

C. «E secondo per lei è positivo per suo figlio?»

G. «Dipende se uno vuol continuare a studiare o andare a lavorare»<sup>1</sup>.

Le famiglie dunque, durante il focus group mostrano di non esser riuscite a trovare una risposta al duplice problema, che quindi rimane aperto, e di non essere riuscite a trovare una risposta nemmeno nel confronto con gli insegnanti, percepiti come fermi su

due posizioni contrapposte: favorevoli e contrari all'apprendistato.

Un'altra criticità coincidente con la rilevazione emersa nel focus con gli studenti è legata alla bassa remunerazione dei ragazzi. Alla seguente domanda, posta dal conduttore, «Vorrei capire perché è emerso dal focus group dei ragazzi un risentimento da parte loro circa il trattamento economico, come se si aspettassero, visto che lavorano, una retribuzione sì bassa, perché commisurata alle loro prestazioni, visto che sono apprendisti in formazione, ma non così bassa...», i genitori danno il loro parere in proposito: «Sì, per dire la verità sì. All'inizio, visto i vari stage non retribuiti, hanno vissuto questa esperienza come un'opportunità, ma poi si sono visti una busta di 40-50 euro e vorrebbero una cosa più sostanziosa visto il lavoro che fanno. Sanno che poi in estate prenderanno di più, ma in effetti, una media sarebbe meglio». I genitori su questo tema mostrano un posizionamento insicuro. Alla domanda del conduttore: «ma per voi genitori ha senso che prendano 50 euro?», infatti, i genitori rispondono mediando tra la comprensione delle esigenze dei ragazzi e l'importanza di non perdere un'occasione simile che comunque rimane strettamente legata ad un contratto firmato: «Dipende perché è vero che loro per l'azienda producono e anche tanto, perché son tutti ragazzi volenterosi e producono, ma abbiamo firmato ed è per loro un'opportunità».

Una parte di responsabilità viene riversata sulla scuola: «Un poco è anche colpa della scuola nella presentazione del progetto...» afferma un genitore. «In effetti in estate era già finita la scuola ed il progetto doveva partire a settembre e loro stavano raccogliendo le firme c'era un grande entusiasmo nel proporlo da parte della scuola ma comunque il discorso economico è sempre stato molto sul vago». Una maggiore chiarezza a livello di esposizione progettuale da parte della scuola avrebbe quindi aiutato ad affrontare meglio il problema, secondo le famiglie.

Un ulteriore problema rilevato dai genitori è legato alla coerenza tra indirizzo scelto dai

<sup>1</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con G. al genitore.

ragazzi e tipologia di azienda in cui concretamente sono poi stati inseriti. Diversi genitori raccontano lo stesso problema vissuto dai loro figli, come si può leggere dalle parti di dialogo riportate di seguito:

G<sub>1</sub> «Il mio ragazzo non parla molto per il fatto che è molto deluso per non aver avuto la possibilità di poter proseguire nella meccanica».

C. «Quindi lui non ha potuto scegliere?»

G<sub>1</sub> «Non ha potuto scegliere perché le altre ditte erano tutto occupate nell'elettrico».

G<sub>2</sub>. «A mio figlio è accaduto il contrario: voleva fare meccanica ma l'hanno messo nella parte elettrica. All'inizio non l'ha presa bene ma ora è contentissimo»<sup>2</sup>.

Alcune famiglie hanno raccontato di aver cercato di spronare comunque i loro figli. C'è chi, alla fine, è riuscito comunque ad inserirsi bene, come racconta questo genitore: «Stessa cosa per il mio: non voleva andare dove lo avevano ma quando è arrivato si è trovato benissimo con i colleghi e con il datore di lavoro. Ora mio figlio è il più felice del mondo», e chi, invece, non è riuscito a risolvere completamente il problema: «Mio figlio ad esempio è stato messo in una ditta come elettrico mentre lui fa il meccanico. L'ha presa malissimo ma io mi sono arrabbiata molto con lui perché nonostante tutto è un'esperienza importante. [...] Diciamo che mio figlio non l'ha presa molto bene e di conseguenza non dà quello che dovrebbe dare. Questa è la cosa che mi fa star molto male ma alla fine spero che gli dia qualcosa almeno in termini di maturazione personale».

I genitori dunque, sulle varie criticità affrontate, chiedono alla scuola di riflettere sull'esperienza e cercare di rivedere, anche attraverso una maggiore chiarezza sui vari punti, i vari aspetti emersi: «Si è partiti di corsa e magari non sono stati spiegati ed approfonditi alcuni aspetti: questa è una cosa da rivedere».

<sup>2</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con G. al genitore.

## 2.5 Quarta categoria: elementi pedagogici, metodologici e didattici

### 2.5.1 I docenti: approcciare l'apprendistato

Gli insegnanti che hanno partecipato ai focus mostrano approcci molto differenti al progetto: fondamentalmente si possono ritrovare quattro tipologie di profili, che si possono definire rispettivamente come l'appassionato, il pragmatico, l'ignaro e il rinunciatario.

Il primo, «l'appassionato», è il profilo di un docente attivo, curioso, desideroso di comprendere più a fondo, anche in termini di approfondimento culturale, i temi con cui si interfaccia. Così racconta un'insegnante: «Mi sto appassionando da alcuni anni – come poi dovrebbe essere per tutti gli insegnanti - all'approfondimento pedagogico e didattico delle questioni. Abbiamo citato adesso la questione amministrativa che è stata sicuramente approfondita. L'interrogativo che mi pongo, guardando anche un po' la storia di tutti i tentativi pedagogici e didattici di interscambio e inserimento, che più che parlare di caos, di difficoltà iniziali, di incomprensioni ecc, si debba parlare di scelte intenzionali, di scelte da seguire».

Il secondo, definito «pragmatico», è un docente comunque attivo ed interessato all'approccio, ma in termini pratici e attuativi, legati a stretto filo con l'esperienza vissuta. Così racconta un insegnante: «la questione che lei pone è interessante. Lei pone questioni pedagogiche. Però qui abbiamo un'esperienza in atto. Che effettivamente è stata avviata in fretta, con numerosi cambi di docenti ecc». Il docente pragmatico prende atto delle situazioni e lavora per gestirle al meglio, come racconta un altro insegnante: «Ne ho preso atto e ho lavorato in modo tale che potesse accadere. C'è stato il problema dell'integrazione delle due classi, attorno a Natale. Io sono stato fortunato perché lo scorso anno avevo entrambe le terze... Per cui conoscevo i ragazzi e non ho avuto particolari problemi, poi sì, ho dovuto riorganizzare il programma, ma non ho né pianto né riso».

**Approfondimento: Motivazione della propria partecipazione al focus group**

Di particolare interesse risulta un'analisi più approfondita della motivazione che i docenti hanno riportato alla loro partecipazione al focus group, richiesta dal conduttore del focus insieme ad una breve presentazione di sé all'inizio del confronto. Dei 15 docenti coinvolti 14 hanno esposto le loro motivazioni, uno invece si è limitato a dare la propria presentazione.

Dall'analisi delle risposte (si veda la tabella sotto riportata), si possono individuare quattro differenti atteggiamenti che li caratterizzano. Il primo, mostrato da 6 docenti, è caratterizzato da una forte attenzione al progetto, alle sue dinamiche e a verificare la sua fattibilità anche al fine di replicare l'esperienza. Il secondo, che caratterizza quattro docenti, è un interesse verso le dinamiche che caratterizzano la relazione tra scuola e aziende al fine di comprendere come raccordare le attività scolastiche con le esigenze aziendali. Il terzo, mostrato da due docenti, è un atteggiamento di interesse spostato fondamentalmente sulla scuola e su un possibile approccio didattico da seguire. Il quarto, manifestato da due docenti, è una presenza passiva, motivata semplicemente dal fatto che si sono ritrovati all'interno della sperimentazione.

**Tabella 4: Approfondimento. Motivazione della propria partecipazione al focus group**

| <b>Attenti alle dinamiche progettuali e/o alla replicabilità(6)</b>   | <b>Attenti alla coerenza scuola-azienda (4)</b>   | <b>Attenti alla didattica (2)</b>   | <b>Passivi (2)</b>   |
|---|---|---|--|
| «Capire le dinamiche di questa esperienza, eventualmente per replicarle»  | «Capire meglio se c'è coerenza fra il programma scolastico e quello che vogliono le aziende»  | «Sono qui per sentire e per vedere come sviluppare la didattica per questi ragazzi. Ora è un po' caos...»   | «Solo perché insegnante della classe che fa l'apprendistato» |
| «Verificare la fattibilità del progetto»  | «Seguo da diversi anni i ragazzi in stage, cerco di raccordare quanto i ragazzi apprendono all'interno dell'azienda con quello che dobbiamo fare a scuola»                                      | «Questo è il mio primo anno, sono curioso di vedere. Bisogna ammettere che in questo momento c'è un po' un caos, non si sa esattamente cosa insegnare: su quale impianto ... non ci sono stati date istruzioni su come fare...» | «Sono qui e attendo»   |
| «Sono qui perché tutto parte da un'attività di alternanza scuola-lavoro iniziata in terza che poi si è trasformata in apprendistato quest'anno»                               | «Vivendo le contraddizioni, perché ogni azienda ha la sua specificità produttiva, quindi quello che viene richiesto ai ragazzi è legato alle loro esigenze. Raccordarle a scuola è impegnativo» |   |  |
| «Sono qui per cogliere gli aspetti positivi e negativi e capire come funziona e nel caso esportare l'esperienza nell'altra sede»  | «Ci sono delle problematiche, sia per l'apprendistato sia per i programmi didattici che sono un po' sconvolti da questo punto di vista»   |   |  |
| «Quest'anno abbiamo fatto una simulazione di apprendistato di primo livello, avendo dei laboratori che hanno la certificazione ISO 9000. Per adesso stiamo navigando a vista» |   |   |  |
| «Ho lavorato in passato agli stage. E' interessante vedere come l'apprendistato possa funzionare con la scuola»   |   |   |  |

Propositività, capacità di analisi e voglia di riorganizzare sono dunque le caratteristiche principali di questo profilo, come mostra la seguente citazione: «Il mese dopo tornano e ci dicono: noi abbiamo visto questa macchina, queste unità di misura... L'errore a monte, che poi non è un errore – per carità – perché si è partiti il 10 settembre, è stato, secondo me, di non fare una riunione iniziale, sapere le ditte, cercare poi di lavorare tutti insieme e dire: questi ragazzi hanno bisogno se vanno in questa ditta, di questo tipo di didattica, e allora ci rivolgiamo e facciamo questo. Questi vanno in un'altra ditta e cerchiamo di... Nel senso bisognava fare qualcosa a monte di tutto questo progetto per l'anno scolastico. Che poi non sia stato possibile è un altro conto. Bisognerà però farlo per l'a.s. 2017/2018».

Il terzo profilo, definito «ignaro» è quello che caratterizza i docenti che, per varie ragioni, sono stati inseriti nella sperimentazione pur non conoscendone il tema: «All'inizio erano due classi, poi ho saputo che dovevano dividerli... Non avendo mai avuto esperienza prima, non sapevo, ma mi sono messo in gioco e mi sono reso conto solo a novembre che si trattava di qualcosa di nuovo rispetto all'alternanza tradizionale». In genere, passato un primo periodo di ambientamento, comunque, anche questi ultimi docenti si dimostrano attivi e propositivi nell'affrontare la nuova situazione: «Dunque io sono arrivata qua a metà ottobre e mi sono anch'io buttata dentro questo progetto senza saperne neanche l'esistenza. Per cui, solo dopo la divisione delle classi, a fatica siamo riusciti a lavorare a cercare di avere una ricaduta per loro. Noi dobbiamo elaborare programmi, fare esperimenti e laboratorio in funzione di quello che loro poi andranno a fare nel mese successivo». L'ultimo profilo, infine, è stato definito «rinunciario». Questa tipologia di docenti si pone in termini passivi di fronte a proposte diverse da quelle legate alla didattica tradizionale e tende ad evitare di farsi coinvolgere: «Uno dice: è una modalità didattica in cui non mi ritrovo, per cui posso anche rinunciare all'incarico».

## 2.5.2 I docenti: un disagio diffuso

Un sentimento che è emerso diffusamente nei docenti che hanno partecipato al focus group è stato il disagio. Così si esprime un docente: «Quello che ho notato è che non c'è stato un vero coinvolgimento dei docenti. Noi siamo abituati ad una procedura ben definita: programmi – piano di lavoro – attuazione – valutazione. Bisognerebbe invece pensare al disagio che sta vivendo la scuola». La sperimentazione in corso viene percepita come un'azione che va a modificare le routine consolidate che caratterizzano il sistema scuola mettendole in crisi: «Quello che forse spaventa un po' è che quest'anno siamo stati sorpresi»; «è successo tutto troppo velocemente»; «Io non sono spaventato da quello che stanno facendo in azienda, perché io sono abituato a cercare cose nuove. Gli insegnanti, però, in genere, non la pensano così», dichiara un altro insegnante. A questo si aggiunge la chiara sensazione, tra i docenti, che riuscire a concludere il programma scolastico non sia possibile, e questo diventa un'ulteriore fonte di dubbi, come si evince dalla seguente discussione:

C. «E' un disagio per te, come insegnante?»

D<sub>1</sub>. «Assolutamente sì, perché ti rendi conto che alla fine non riuscirai a fare quello che dovresti, nelle modalità corrette, che alla fine ci saranno dei deficit... Se però non dipende da te...»

D<sub>2</sub>. «concordo...»

D<sub>3</sub>. «Se fossi qui l'anno prossimo, sarebbe un problema. Per esempio, c'è la parte sulle macchine frigorifere che esce spesso all'esame e che non riusciamo ad affrontare... Questa cosa mi preoccupa un po'»<sup>3</sup>.

I docenti, quindi, vivono in un contesto che percepiscono come molto instabile, un contesto in cui cambiano quelle “regole di gioco” che percepivano come ferme e consolidate, e all'interno di tale ambiente faticano per riorganizzarsi al fine di raggiungere sia le richieste ministeriali che

<sup>3</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con D. al docente.

quelle che risultano importanti per l'inserimento dell'apprendista in azienda. E così, conclude un insegnante, «io ho un doppio disagio: il primo disagio è che devo render conto prima di tutto al Ministero, e poi anche a qualche azienda che all'interno del mio istituto dice che i nostri tecnici devono venire fuori con determinate caratteristiche o capacità».

### 2.5.3 I docenti: verso una didattica flessibile e breve

La risposta che alcuni insegnanti trovano, per poter superare le difficoltà vissute, non è tanto una maggiore formazione, a cui non danno molto peso («Dipende dal tipo di formazione: se è una cosa di 2 o 3 ore, io dico: «Ben venga!» [...] ma io non ancora letto questo libro<sup>4</sup>!); «Se c'è da fare la formazione la faccio... ma ne sto facendo già troppa...»), ma l'essere flessibili a livello didattico. Di seguito si riportano due testimonianze che mostrano come due insegnanti l'abbiano concretamente applicata con le loro classi in alcuni casi andando contro alle indicazioni ricevute durante il loro periodo di formazione alla docenza, come si può notare nel terzo contributo.

«Io ero in classe con la 4e. Ho chiesto: «come è andata l'esperienza?». E poi ho chiesto: «voi cosa vorreste dalla scuola?». Risposta dei ragazzi: «Visto il lavoro che facciamo in azienda, a scuola vorremmo utilizzare di più il CAD». Fortunatamente il dirigente scolastico si è attivato, dopo poco siamo andati nella scuola li<sup>5</sup> [...] e ci siamo scambiati l'ora. I ragazzi invece di fare fisica sono stati là [ad imparare il CAD]».

«Essendo docente di indirizzo sono quello a cui, forse, fanno più domande. Al rientro [con i ragazzi] facciamo un focus group su quello che hanno fatto durante il periodo di lavoro e

ci chiedono informazioni su alcuni argomenti. Uno mi racconta: «Inizialmente, (nel primo mese), il mio tutor mi dice che non so usare il calibro o fare misurazioni con il micrometro». Quindi riprendiamo un po' tutte le domande e poi per due e tre lezioni ci adoperiamo per rimediare.

Noi però in classe ci troviamo un gruppo di meccanici e un gruppo di elettrici. Gli elettrici dicono: «A noi queste cose non interessano». Bisogna interagire con i ragazzi cercando un elemento comune. [...] Cerchiamo comunque di coinvolgere loro con dei trucchetti: ad esempio, anche se tu fai cablaggio, se ti dico vai a prendere un cavo da 2,5 devi sapere qual è oppure te lo vai a misurare.

In ogni caso, il loro riscontro lo portano a scuola e noi cerchiamo di migliorare su quelle conoscenze che mancano (disegno, CAD, CNC) cerchiamo di coinvolgere portando avanti l'attività didattica integrando le informazioni che ci servono».

«No. Non mi sento... Non lo so. Io insegno italiano, quindi una materia un po' particolare... ho fatto una SILS in cui mi è stato spiegato come insegnare, poi mi ritrovo a scuola una realtà completamente diversa... Per intenderci una materia che seguivamo era Storia delle Istituzioni Scolastiche e dal prof. mi è stato insegnato che a scuola non si dovrebbe mai parlare di lavoro. Questo è l'ideale proprio della pedagogia. Per cui di principio sarei contrario [all'alternanza scuola-lavoro]. Ma visto che sono qui, ho collaborato. Penso che sia importante che i ragazzi conoscano il mondo del lavoro. Per intenderci l'ideale sarebbe riuscire fare tutte e due le esperienze in maniera completa, senza togliere nulla alla scuola. Lo so che questo è impossibile...».

Giunti a questa consapevolezza i docenti prendono in considerazione l'utilizzo di tecniche di didattica breve. Dalla discussione che si è generata all'interno del focus group emergono alcune tendenze di fondo, riportate nella seguente tabella.

La prima è seguita da docenti che, nonostante la riduzione delle ore, affrontano gli stessi argomenti toccati nelle altre classi.

<sup>4</sup> Il libro a cui il docente fa riferimento è un testo formativo sull'apprendistato che era stato consigliato ai docenti per aggiornarsi sull'argomento.

<sup>5</sup> Il docente fa riferimento ad un centro di formazione adiacente all'istituto.

Selezionano in base a criteri di interesse e al massimo utilizzano un minore grado di approfondimento della materia. La seconda include tutti i docenti che invece scelgono di selezionare alcune parti di programma e saltarne altre. I criteri non sono univoci ma

variano da docente a docente. La terza tendenza è quella di adattare le spiegazioni alle esigenze di ragazzi e alle esperienze aziendali che vivono.

**Tabella 5: Possibili soluzioni proposte dai docenti per sopperire al tempo ridotto e per utilizzare tecniche di didattica breve**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Affrontare gli stessi argomenti con, al massimo, un minore approfondimento</b></p>              | <p>«tenere un livello di approfondimento minore. E' difficile selezionare gli argomenti dati»<br/>                 «Io non ho problemi di riduzione, perché comunque cerchi di fare quello che a loro può piacere»</p>  |
| <p><b>Selezionare parti di programma</b></p>  | <p>«Io seleziono gli argomenti da trattare»<br/>                 «io opererei una riduzione degli argomenti»<br/>                 «essendo una classe che ha un livello basso, perciò io opto per la riduzione dei contenuti»<br/>                 «io taglio l'aspetto teorico. Lo posso fare perché sono ad un professionale. Fossi in un liceo scientifico questa cosa non la potrei fare»<br/>                 «schede molto sintetiche, verifiche prima di andare via. E poi la storia delle aziende... l'anno prossimo affronterei solo pochi argomenti, le cose più importanti»<br/>                 «Abbiamo cercato di scegliere gli argomenti che si avvicinassero di più alla loro esperienza in azienda...»</p> |
| <p><b>Adattare le spiegazioni alle esigenze dei gli studenti e alle loro esperienze aziendali</b></p> | <p>«Rendo le mie spiegazioni adatte all'esigenza dell'audience»<br/>                 «Guardo le loro esigenze, a partire dal lavoro che fanno in azienda»<br/>                 «Io cerco di vedere quello che fanno in azienda e poi di dare loro qualche spiegazione»<br/>                 «Ho cambiato alcuni argomenti perché vedevo che le aziende usavo determinate attrezzature e il percorso teorico li escludeva dalla trattazione».<br/>                 «Noi abbiamo cercato di modellare il programma in funzione delle problematiche portate dai ragazzi che sono stati in azienda. Altrimenti avremmo fatto altri argomenti. La didattica è necessariamente cambiata...»</p>                                   |
| <p><b>L'istituto permette l'insegnamento di discipline fortemente attinenti al target</b></p>         | <p>«noi abbiamo questo vantaggio: fisica dei materiali non esiste nelle altre scuole, è una curvatura ideata da questo istituto. Ed esempio, nella seconda parte dell'anno abbiamo trattato un argomento che in teoria si dovrebbe affrontare nel biennio. Questo argomento fatto in questo momento con questi ragazzi, che dal biennio se lo erano già dimenticato, ha ottenuto risultati positivi»</p>  |
| <p><b>Inserire argomenti fuori programma</b></p>  | <p>C. «Secondo voi perché questo argomento fatto fuori programma in fisica ha suscitato questo interesse?»<br/>                 D. «perché l'hanno visto messo in pratica. Inoltre, adesso che sono in quarta, lo vedono con una maturità diversa rispetto al biennio»</p>  |

La quarta è permessa dalle condizioni contestuali che ha generato l'istituto di appartenenza. Un docente infatti spiega che l'istituto ha dato la possibilità agli insegnanti di curvare alcune discipline su direzioni particolarmente utili ai ragazzi e di ritrattare parti di programma previste per anni precedenti all'anno in corso perché utili alle esperienze aziendali vissute dai ragazzi.

La quinta tendenza, infine, è quella di inserire nuovi argomenti al di fuori del programma ministeriale ma utili agli studenti per la loro esperienza di apprendistato.

L'aggancio alle esperienze aziendali vissute dagli apprendisti ritorna molte volte durante i focus con gli insegnanti, e genera particolari attenzioni in essi. «Se dovessi valutare questa esperienza, - racconta un docente - considerando il fatto che quando loro ritornano a scuola c'è quella "demotivazione" nel riprendere gli argomenti scolastici, ho visto che visitando un'azienda, parlando con loro di argomenti da trattare in modo da creare un certo "match" tra azienda e insegnante, i ragazzi che sono "più distratti", li ho visti più attenti e motivati. Penso che questo sia positivo e... può ancora migliorare...»

Alcuni insegnanti, per valorizzare al meglio questo aspetto hanno visitato le aziende coinvolte e proprio da questa esperienza hanno dedotto quali argomenti fossero più utili da trattare, come racconta un docente al conduttore:

C. «Come avete capito che quell'argomento poteva essere utile per i ragazzi?»

D. «Basta vedere i forni e l'utilizzo dei macchinari che hanno. Noi siamo andati a visitare le aziende...»<sup>6</sup>

Rimane comunque controverso il riconoscimento di validità dell'utilizzo di un tale metodo, come si può evincere dalle seguenti conversazioni, tra loro discordanti:

C. «Nell'ottica della valorizzazione di cui si diceva prima c'è chi riprende quello che si fa in azienda oppure prepara ad abilità che serviranno in azienda. Secondo voi questo

metodo dà frutti?

D<sub>1</sub>. «Io posso dire che nel primo quadrimestre ha dato frutti, poi però nel secondo quadrimestre quando sono tornati, erano deconcentrati».

C. «In ogni caso, è servito questo metodo?»

D<sub>1</sub>. «Sì. Secondo me sì. Le due cose [esperienza pratica e ripresa teorica?] si sono completate.

C. «Se l'avessi insegnato senza l'apprendistato, quell'argomento che hai ripreso in classe, l'avresti insegnato meglio o peggio?»

D<sub>1</sub>. «Meglio»<sup>7</sup>

E ancora:

C. «Ma insegnare un certo argomento contando sull'esperienza di apprendistato collegata a quell'argomento favorirebbe l'apprendimento?»

D<sub>2</sub>. «Dipende dalla tempistica. Se ci fosse stato più tempo a scuola, sarebbe stato meglio».

#### 2.5.4 I docenti: nuove competenze da sviluppare e il valore aggiunto della scuola

Con la crisi delle routine scolastiche consolidate e la scelta di operare utilizzando la flessibilità, i docenti mostrano di iniziare a chiedersi quali debbano essere le competenze da sviluppare nei loro studenti, come si evince dalla seguente citazione:

D. «Dire apprendimento e basta è secondo me riduttivo. La scuola dovrebbe dare tutti quegli strumenti grazie ai quali ogni studente con i suoi talenti potrà tirarsi fuori».

C. «E come si chiama questa cosa?»

D. «Ti agevolò gli strumenti per maturare una... chiamiamola pure competenza».

Gli insegnanti, inoltre, iniziano ad interrogarsi su quale possa essere il valore aggiunto che dovrebbe garantire l'istituzione scolastica ai propri alunni all'interno di corsi in apprendistato. Così un insegnante pone l'interrogativo: «ma allora qual è la differenza fra scuola e impresa, visto che anche in

<sup>6</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con D. al docente.

<sup>7</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con D. al docente.

azienda gli studenti imparano?». «Bisogna dare maggior importanza ad una preparazione di base – dichiara un insegnante- che poi, cosa che ci chiedono anche gli imprenditori, possa spaziare al fine di garantire una preparazione ampia dei ragazzi...». E un altro docente aggiunge: «In azienda fanno, quello che dà il valore aggiunto della scuola è l'aspetto scientifico e culturale. Come le mettiamo assieme queste due cose? Questa è la sfida. E ancora:

C. «Noi sappiamo che non è sufficiente vivere un'esperienza, perché questa diventi patrimonio disponibile, replicabile e utilizzabile in situazioni nuove. La scuola porta un valore aggiunto in questo senso?»

D. «Se io prendo un ragazzino che è stato alla Dallara e lo porto alla Walfer, è capace di lavorare lì? Qualcuno risponde: «No!» [...] Perché uno studente che va alla Dallara e fa 6 mesi lì, poi non è capace di lavorare altrove...».

Come colgono questi insegnanti, quindi, la missione della scuola è andare al di là degli specialismi che caratterizzano la formazione aziendale:

C. «Ma allora esplicitiamo questo valore aggiunto?»

D. «Il contesto scientifico, per esempio, il contesto culturale generale. Non è che quando vai là [in azienda] e lavori anche con il laser, non è che hai capito che cos'è un'onda elettromagnetica. Dobbiamo cercare di dare noi una visione d'insieme».

La differenza, quindi, la scuola non può farla sui contenuti tecnici, ma su quelli scientifici e culturali, sulle soft skills che poi applicheranno in azienda. E ancora:

C.: «Ma certo, l'industria ha un core business: fare profitto. Qual è il core business della scuola?»

D. «Formare la persona».

Dal focus quindi emerge nei docenti la consapevolezza che il compito della scuola è quello di far fare il collegamento tra quello che i ragazzi apprendono e quello che rende quello che apprendono un patrimonio spendibile anche in altre situazioni, anche attraverso la nascita, negli studenti, di quel

“quid” che permette loro di accendere nuove domande, problemi e curiosità. In altre parole il *proprium* della scuola viene riconosciuto come ciò che promuove una riflessività, che fa porre delle domande sulla realtà, che fa interrogare, che fa guardare ad un fenomeno in maniera più piena, qui sta la sfida.

Se vissuta in questi termini, l'esperienza di apprendistato diventa positiva anche nell'eventualità che lo studente decida di non proseguire questa esperienza, come racconta un docente:

«Alla fine della terza la Dallara avrebbe assunto 14 ragazzi. I ragazzi stessi hanno detto: «no, io non ci vado in azienda, perché voglio finire i cinque anni». Tanto è vero che alcuni di loro hanno in mente di andare all'Università. [...] Alcuni di loro, quindi, si sono resi conto che entrando in azienda, il loro lavoro per quarant'anni sarebbe stato quello. [...] Hanno comunque la speranza di potersi emancipare e fare qualcosa di più. Loro dalla scuola, quindi, si aspettano questo».

### 2.5.5 I docenti: la valutazione e l'esame di Stato

Un'ulteriore routine che l'apprendistato mette in discussione è quella della valutazione, ed in particolare dei criteri da utilizzare: «Un altro problema è questo. Noi abbiamo questi ragazzi che uscivano dalla scuola e non erano visti come dei geni. Vanno in azienda e sono trattati bene e sono valutati correttamente dalla gente. Tornano indietro e dicono: «mi hanno detto che lavoro bene». Questo è un problema in più per la scuola: perché quello ti guarda e dice: «Tu mi dici che non capisco niente e là dicono che sono un fenomeno».

Con l'apprendistato i criteri di valutazione classici mutano, e i docenti ne sono ben consapevoli, come si può notare dalla seguente affermazione: «Io sono qui oggi con la speranza di portare avanti un discorso che possa funzionare per la scuola. Siamo i primi a volerlo. Perché vediamo i ragazzi che hanno intenzione di continuare questa esperienza,

stanno andando bene. E poi questi ragazzi vedono che forse lavoreranno lì. Se noi continuiamo a dire «picchia, picchia, picchia», il ragazzo ti può dire «molto, tanto mi assumono». C'è nei docenti, quindi, la consapevolezza che qualcosa, a livello di valutazione, deve cambiare: utilizzando i parametri classici di valutazione infatti potrebbe essere controproducente. Anche perché ci sono insegnanti che percepiscono, in alcuni studenti, dei cambiamenti di rendimento sorprendenti, come racconta un docente: «Conoscevo entrambe le classi, avendo avute entrambe le due terze l'anno scorso [la classe di apprendisti è il risultato di un mescolamento degli alunni di due sezioni diverse]. Avevo un'idea sui livelli ed entravo nelle classi conoscendoli piuttosto bene. Ho notato un sorprende rimescolamento dei livelli: qualcuno del livello alto si è mantenuto al livello alto, qualcuno sorprendentemente è sceso al livello basso... Però ho notato anche il fenomeno opposto: dal livello basso qualcuno è passato al livello alto. Sto parlando di E., per esempio. Qui ho notato questo fatto che mi sembra interessante». Un altro insegnante prova ad interpretare questo caso eclatante: «Perché E. sta facendo una bella esperienza in apprendistato. Si è trovato nel suo ambito, ha avuto più stimoli...» E un altro docente continua: «lui si è trovato bene in azienda, quindi ha visto un obiettivo a breve distanza, raggiungibile, che è quello di trovare un'occupazione. Allora lì è stato motivato in maniera importante e ha capito che per arrivare a quell'obiettivo doveva impegnarsi in azienda e a scuola. La motivazione è data dall'obiettivo».

Questo punto infine porta alcuni insegnanti comprendere che l'esperienza di apprendistato non solo va a modificare i criteri che vengono utilizzati in un'ottica di valutazione dello studente-apprendista, ma può arrivare a mettere in discussione il riconoscimento del loro stesso ruolo: «I ragazzi – io sono il primo a dire che la colpa potrebbe essere la mia – rientrano che non hanno voglia di fare niente, ma niente di

niente. I bravi! Poi la colpa è mia che non sono stato bravo ad attirare la loro attenzione...».

Un ultimo punto critico legato alla valutazione che emerge dall'esperienza di apprendistato è lo stesso esame di Stato. «La mia preoccupazione riguarda la preparazione in vista dell'esame... Quest'anno abbiamo fatto solo due argomenti. Io pensavo di prepararli già quest'anno per l'anno prossimo. Però ho fatto solo due argomenti che hanno fatto in azienda. Gli altri due pesanti non gli abbiamo visti. La mia preoccupazione è forte: tutta questa parte solo in quinta è tantissimo». Tutti i docenti riconoscono che «Ci sono delle problematiche da affrontare. Hanno una preparazione più bassa rispetto al normale. Purtroppo, l'Esame è ministeriale, quindi ti capita quello che ti capita, dal Ministero loro forniscono una prova in ugual misura in tutta Italia... È uno dei punti negativi dell'apprendistato. Se il Ministero poi fornisse delle linee guida per indicare come gestire...».

Tale tema, però, è ben lontano dall'essere risolto, anzi, mostra di generare dinamiche di tensione e decostruttive tra i docenti stessi, come mostra il seguente racconto riportato da un docente che ha partecipato al focus: «Quando si parla di esame di Stato, c'è sempre qualcuno che strilla. Guarda caso le persone che però in commissione non ci sono. Perché io per esempio ho posto questo problema nell'altra riunione in cui c'era un altro preside e anche lui ha cominciato a strillare. Siccome però noi portiamo davanti alla commissione d'esame e l'esame lo facciamo noi e li vediamo noi i nostri ragazzi, vorrei che questo punto fosse intanto preso in considerazione con maggiore rispetto. Questo tanto per chiarire la situazione».

### 2.5.6 Le aziende: colmare il *mismatch* co-partecipando

Dal focus group a cui hanno partecipato i referenti aziendali è emerso, come del resto si era già rilevato nei paragrafi precedenti, che

le aziende vedono gli istituti scolastici come interlocutori importanti: «seguiamo con interesse questo progetto, Fornovo e il Gadda hanno rappresentato sul territorio un'esperienza quasi laboratoriale che è di esempio e di stimolo anche per quelle che sono le imprese più cittadine. Il problema di reperire alcune risorse è presente anche in città, specialmente profili di tipo tecnico e meccanico. Io ho ricevuto mandato dai nostri imprenditori di seguire il tema della formazione».

Le imprese dunque colgono in pieno la valenza formativa di una tale sperimentazione, così infatti racconta un referente: «Nessuno si è trovato in questo progetto prima, sapevamo da subito che questo progetto avrebbe portato un impegno molto gravoso per le imprese. L'obiettivo era di valorizzare esperienza di questo tipo e si è colta la valenza formativa». Usando le parole di un partecipante: «Questa tipologia di formazione, consente sia alla azienda sia ai ragazzi di entrare prima nel mondo del lavoro e di crescere insieme». E un altro ribadisce: «Con due anni di anticipo abbiamo delle figure che hanno un diploma, che hanno una qualifica anche per mantenere un livello delle qualifiche interne all'azienda buono. E allo stesso tempo avere dei lavoratori già autonomi, abbiamo una persona formata. Accorciamo, manteniamo un contatto con la scuola e facciamo qualcosa anche con loro».

Tale esperienza, inoltre, permette, secondo un altro referente, di «Dare input alla scuola su quello di cui le aziende hanno bisogno: spesso la scuola crea figure professionali che non fanno "matching" con le esigenze delle aziende locali. Così invece si sta provando ad allineare le due esigenze». Le imprese dunque vedono l'apprendistato come occasione per bypassare un problema che mina sempre più a fondo le capacità di un neodiplomato di adattarsi velocemente all'ambiente lavorativo in cui viene assunto: il mismatch tra preparazione scolastica ed esigenze delle imprese.

Le imprese dunque apprezzano la sperimentazione e ne riconoscono la valenza

pedagogica a tal punto da arrivare a vederlo come precursore di un nuovo modo di lavorare che potrebbe prendere piede in futuro: «Noi crediamo in questo progetto, ancor più che negli stage. Spero che i ragazzi si portino a casa esperienza del mondo del lavoro, non solo cosa facciamo noi, perché poi ogni azienda è una realtà diversa. "Stage a lungo termine" [...] Avere uno stagista a breve/lungo termine... [questo] potrebbe essere il dipendente del futuro».

I due principali temi pedagogici affrontati dai referenti sono legati alla progettazione e alla valutazione delle attività degli apprendisti.

Per quanto concerne la progettazione, i referenti dichiarano che durante le collaborazioni intercorse prima di questa sperimentazione, e quindi basate sulla classica alternanza scuola-lavoro, non è mai stata fatta attività di co-progettazione: «In alternanza reale coprogettazione noi non la abbiamo mai fatta con la scuola. La scuola propone degli studenti, noi parliamo con la scuola per assicurarci che gli studenti rispecchino le nostre caratteristiche aziendali e sulla tipologia di ragazzo, e tutto finisce qui». Con questo progetto sperimentale, invece, per la prima volta le aziende si sono ritrovate a collaborare con l'istituzione scolastica su vari fronti, come raccontano i referenti nelle seguenti narrazioni: «Con l'apprendistato abbiamo steso obiettivi formativi per ogni ragazzo. Abbiamo preso le competenze base della qualifica e le abbiamo trasportate nel piano formativo. Il piano formativo è partito dalla scuola perché sono loro che avevano chiaro la qualifica che questi ragazzi devono conseguire», e ancora «La scuola ha dato programma del profilo di riferimento, l'azienda è andata a prendere alcune competenze. Ha inserito nel piano formativo le attività e gli obiettivi formativi coerentemente con gli input iniziali. Ha trasmesso alla scuola queste ipotesi e la scuola ha modificato e integrato».

Queste prime attività di progettazione condivisa, però, non sono state ritenute sufficienti dalle aziende stesse, che chiedono un'ottimizzazione del processo vissuto in

questa prima esperienza, sia in termini di tempistiche che in termini processuali. Nel primo ambito si nota dalle conversazioni interne al focus come il progetto sia nato troppo velocemente: «Punti di criticità? la nebulosità iniziale, la fase di avvio». E ancora: «Per quanto riguarda questo progetto siamo stati coinvolti lo scorso anno verso agosto/settembre, dal giorno alla notte! Ho visto i tirocinanti a novembre quando sono tornato in sede dopo una trasferta. Non so quanti abbiano visto nascere il progetto, ma lo stiamo formando. Siamo partiti un po' alla cieca. Noi oggi ospitiamo 4 tirocinanti, non sai bene come muoverti visto che delle linee guida non ci sono, le stiamo creando con i vari incontri e mail. Per quanto riguarda i processi, invece, richiedono un maggiore coinvolgimento nelle attività di programmazione: «Dovrebbe esserci una programmazione più condivisa, che ad oggi un po' manca, o meglio non è chiara. Semplicemente si affronta. Il programma scolastico viene seguito come programma classico ma non c'è stata una vera e propria programmazione con le aziende. L'azienda ha stilato gli obiettivi formativi che noi lato azienda possiamo garantire / proporre. Potrebbe essere ottimizzata».

L'altro macro-tema emerso nella discussione è quello della valutazione. Un referente racconta: «Siamo rimasti d'accordo che la valutazione è rimasta alla scuola. Noi possiamo soltanto fornire quello che è nostro input. Tutti i percorsi scuola-lavoro hanno una valutazione finale, che va a confermare che alcune di queste competenze sono state misurate in azienda». Non c'è dunque stata alcuna co-progettazione legata alla valutazione dell'apprendista, che rimane dominio della scuola. L'azienda valuta in autonomia il ragazzo, come mostra la seguente citazione: «A gennaio e ottobre vengono valutati, in questi due momenti, come tutti i nostri dipendenti. Come questo si concili con la scuola dobbiamo capirlo. Prevediamo una valutazione interna che viene fornita ai singoli [ma dobbiamo capire] se e come questa interagisce con la valutazione

scolastica». E ancora: «Come verrà formalizzata agli scrutini finali questo non si sa...». I referenti, quindi, ad oggi si limitano a dare un feedback alla scuola, ma tale attività, come si racconta di seguito, non è formalizzata. «Il feedback viene dato dal referente che li segue costantemente. Il problema è strutturare questa valutazione, ad oggi non abbiamo strutturato nulla, è a livello informale. Non c'è un documento, test ecc...». Così le aziende si chiedono: «Già l'apprendistato normale è una materia complessa... Se il ragazzo va benissimo quanto pesa? Chi le deve dare queste risposte? La scuola?» E ancora: «Se le cose vanno bene, ok... Ma se uno non raggiunge tutti gli obiettivi formativi che tipo di implicazioni ha? Sia scolastico, sia dal punto di vista contrattuale... Chi è che valuta effettivamente? Chi si prende la responsabilità? Questo ce lo stiamo chiedendo... C'è la possibilità di interrompere al primo anno?», «La domanda che mi pongo è in merito a questo caso dello studente che non sta raggiungendo gli obiettivi formativi del piano iniziale, si sta vedendo che ne raggiungerà un terzo. L'azienda chiede: come mi devo comportare? È un tema che richiede una risposta, non so da chi...», «Il tema vero è questo: ha senso per questo studente perdere un altro anno e passare delle ore in azienda quando non è ... Il tema principale è di tipo educativo... Questo ragazzo... Se sta perdendo tempo non ha senso neanche per lui». Sono molte dunque le domande che questo progetto suscita nelle aziende, ma all'interno del focus i partecipanti non sono riusciti a trovare una risposta.

### 2.5.7 Gli studenti: si apprende più in azienda che a scuola

Durante il focus group gli studenti hanno avuto modo di riflettere e di confrontarsi su alcuni aspetti pedagogici, metodologici e didattici che caratterizzano i due contesti, scolastico e aziendale, in cui sono immersi. Per quanto concerne quello aziendale, tra gli

studenti si notano tre differenti percezioni relative ai metodi di apprendimento da loro utilizzati durante il lavoro di ogni giorno: essi sono definibili, utilizzando le loro stesse parole, come «autoapprendimento», «ambientamento» e «osservazione e riflessione» (si veda la tabella sotto). Ognuna di queste tipologie porta con sé alcune riflessioni comuni nei ragazzi ma una sola di queste ha guidato gli apprendisti consapevoli verso l’attuazione di modifiche dei propri atteggiamenti orientate al perfezionamento ulteriore della propria conoscenza. I ragazzi che dichiarano di aver appreso, toccando con mano, da soli tutto ciò che c’era da apprendere all’interno del contesto aziendale (prima riga della tabella), non mostrano ulteriore stimolo all’apprendimento e sviluppano un senso di “frustrazione” rispetto alla condizione di apprendista, che comporta un minore riconoscimento della loro professionalità e del loro ruolo in azienda. Chi invece dichiara di aver appreso tutte le modalità di lavoro richieste dall’azienda attraverso un veloce ambientamento lungo due o tre mesi al massimo (seconda riga della tabella), mostra di non comprendere le motivazioni per cui dovrebbe continuare ad essere in formazione e quindi un apprendista. Anche questa percezione quindi, non predispone i ragazzi a riconoscere la necessità di modificare i propri atteggiamenti verso una

modalità di apprendimento continuo. Solo gli studenti che riconoscono nella loro esperienza in azienda una tipologia di formazione legata all’osservazione e alla riflessione sui dati guidata continuamente dalla curiosità e dalla voglia di entrare sempre di più all’interno della propria professione (terza riga della tabella) dimostrano nei loro discorsi di essere realmente predisposti al cambiamento e alla crescita. Se infatti inizialmente dichiarano di non aver potuto «chiedere ogni cosa di ciò che vediamo» sul posto di lavoro ai propri tutor, in un secondo momento dichiarano di aver modificato il proprio atteggiamento mossi da motivazioni intrinseche. Così uno studente racconta: «Adesso quando vado a lavoro faccio domande perché mi interessano quelle cose, perché mi interessa per il mio futuro, per trovare il lavoro».

Per quanto concerne il contesto scolastico i fattori che entrano in gioco sono molto diversi. I ragazzi, durante il focus group, discutono infatti sui loro docenti e sugli stili di insegnamento che hanno percepito essere stati da loro attuati. In particolare ne rilevano tre: utilizzando le loro parole si possono definire come: «spiegazione e approfondimento su richiesta», «proposta degli stessi argomenti in meno tempo», «immobilità».

| Tabella 6: Percezione del metodo di apprendimento utilizzato in azienda  | Riflessione condivisa  | Eventuale modifica atteggiamento  |
|--|--|---|
| <p><b>Per auto-apprendimento</b><br/>«Io ho imparato da solo»<br/>«In azienda tocchi con mano, cioè puoi capire quali strumenti saranno usati o come funzionano»</p>   | <p>«in azienda non c’è riconoscimento»</p>   |   |
| <p><b>Per ambientamento</b><br/>«Alla fine bastano due o tre mesi di ambientamento in azienda e impari a saper fare da solo»<br/>«Io adesso se vado in fabbrica, dopo tre mesi so fare tutto quello che fa un operaio normale»</p> | <p>«Io poi non ho capito una cosa: noi questo anno lo abbiamo iniziato e perché l’anno prossimo devo fare ancora un anno di formazione?»</p> |   |
| <p><b>Per osservazione e riflessione</b><br/>«Loro vogliono che impariamo in azienda per osservazione e poi che facciamo domande»</p>  | <p>«Questo metodo può essere giusto, ma non possiamo chiedere ogni cosa di ciò che vediamo e tante cose non le immagini nemmeno»</p>         | <p>«Adesso quando vado a lavoro faccio domande perché mi interessano quelle cose, perché mi interessa per il mio futuro, per trovare il lavoro»</p> |

| Tabella 7:<br>Stili di<br>insegnamento           | Testimonianze   | Riflessione condivisa  | Comprensione del problema e/o<br>proposte alternative  |
|--|---|--|--|
| Spiegazione e approfondimento<br>su richiesta    | S <sub>1</sub> . «A scuola Il prof parte da una base di spiegazione anche senza che tu chiedi qualcosa. Poi dopo sta a noi approfondire e chiedere qualcosa in più»<br>C. «E tu quante domande di approfondimento hai fatto nell'ultimo anno?»<br>S <sub>1</sub> . «Zero» | «A scuola è tutto diverso da quello che faccio io»<br>«Ma finché parlano del tornio e io mi occupo di elettrico...»<br>«A scuola non c'è nel programma la fibra di carbonio che uso io»<br>«Gli anni precedenti di scuola non ci hanno preparato all'ingresso in azienda»  | «Il problema è che essendo tante aziende diverse che fanno tanti lavori diversi, la scuola non può stare al passo»<br>«In teoria dovresti arrivare in azienda con già una base della scuola, però, essendo tutti in aziende diverse che fanno lavori diversi, diventa difficile» |
| Proposta degli stessi<br>argomenti in meno tempo | «I programmi vengono contratti. Devono fare tutto ma velocemente»<br>«non c'è una selezione dei contenuti ma si fanno tutte le cose che si farebbero normalmente e per di più nello stesso modo, solo più concentrato».   |  | «Dovrebbero farci studiare più pratica. Dovrebbero usare un metodo meno teorico e spiegare la teoria facendo pratica insieme»  |
| Immobilità                                       | «I prof non sanno cosa fare»  | «In parte è colpa nostra perché ci vedono che non abbiamo voglia di far niente dopo che torniamo dall'azienda. Siamo un po' passivi e disinteressati»<br>«Io personalmente da quando ho iniziato a lavorare non ho più voglia di venire in classe e quindi i professori non sanno come prenderci perché ci vedono nulla facenti in classe e non sanno come farci lavorare»<br>«Ci sentiamo più demotivati» |  |
| Ascolto e riflessione su testimonianze           | «Un po' di tempo fa se non ricordo male i professori della nostra scuola ci hanno detto: "Se volete parlare di un argomento, di un attrezzo che vedete in azienda lo portate qua e ci studiamo sopra"».   | S <sub>2</sub> . «Sì, cioè sono diventati più disponibili perché se gli poni il problema tipo del CNC che noi non sapevamo come comportarci noi, avendolo chiesto, ci hanno dato una mano e ci hanno spiegato, quelli di indirizzo».<br>S <sub>3</sub> . «Non tutti i prof sono disposti a imparare o interessati a farlo»<br>S <sub>4</sub> . «Non tutti sono interessati perché facciamo cose diverse»   | S <sub>1</sub> . «Certo, si fa. Solo che queste tre settimane che siamo a scuola si devono recuperare le altre tre settimane [...] c'è da seguir un programma e quindi se ci sono da fare 10 verifiche in 12 mesi quelle 10 verifiche ce le fan fare in 6».                      |

Un quarto, «ascolto e riflessione su testimonianze», è stato proposto da alcuni docenti ai ragazzi hanno poi espresso il loro parere in proposito. Per ogni stile di insegnamento si riportano nella tabella 7 le citazioni da cui sono state dedotte le quattro categorie degli stili, le riflessioni che gli studenti hanno fatto su ogni stile e eventuali citazioni che mostrano una avvenuta comprensione del problema o l'elaborazione di proposte alternative. Per quanto concerne il primo stile, caratterizzato da una spiegazione preliminare di un argomento non concordato precedentemente con la classe e un successivo approfondimento su richiesta dei ragazzi stessi, gli studenti mostrano disinteresse. Le motivazioni principali sono ritrovabili nella mancanza di attinenza degli argomenti alle esperienze vissute in azienda, tanto da arrivare a portare un apprendista ad affermare che «gli anni precedenti di scuola non ci hanno preparato all'ingresso in azienda». Gli studenti mostrano dalle loro affermazioni di comprendere il problema che caratterizza questo approccio, come mostrano le seguenti citazioni: «Il problema è che essendo tante aziende diverse che fanno tanti lavori diversi, la scuola non può stare al passo»; «In teoria dovresti arrivare in azienda con già una base della scuola, però, essendo tutti in aziende diverse che fanno lavori diversi, diventa difficile». Non arrivano, però, ad elaborare alcuna proposta alternativa per cercare di superare il problema. Il secondo stile percepito è invece caratterizzato dalla proposta, da parte degli insegnanti, degli stessi argomenti che appartengono ai programmi scolastici seguiti in classi classiche seppur presentati in tempi più concentrati. I ragazzi non entrano nel merito di tale metodologia, ma sviluppano una proposta radicalmente diversa in alternativa: «Dovrebbero farci studiare più pratica. Dovrebbero usare un metodo meno teorico e spiegare la teoria facendo pratica insieme». Il terzo è l'immobilità: in questo caso gli studenti rilevano che i docenti arrivano addirittura a non saper più cosa fare per guidarli verso nuovi apprendimenti. In questo

caso i ragazzi sono consapevoli della loro corresponsabilità e che è il loro atteggiamento a bloccare i docenti. Ciò compare chiaramente dalle seguenti citazioni: «In parte è colpa nostra perché ci vedono che non abbiamo voglia di far niente dopo che torniamo dall'azienda. Siamo un po' passivi e disinteressati»; «Io personalmente da quando ho iniziato a lavorare non ho più voglia di venire in classe e quindi i professori non sanno come prenderci perché ci vedono nulla facenti in classe e non sanno come farci lavorare». Gli apprendisti quindi riconoscono chiaramente i loro atteggiamenti «demotivati», ma non arrivano a fare proposte alternative che potrebbero portare la classe e i docenti a far mutare la situazione. L'ultimo stile nasce da una proposta che alcuni professori hanno proposto agli studenti di immaginare una didattica basata sulla loro attivazione, sulla presentazione di testimonianze dirette di esperienze lavorative che potrebbe venire da parte degli studenti stessi seguite da un ascolto e successivo approfondimento, studio e riflessione sul tema. Tale metodologia, però, viene percepita di difficile attuazione dai ragazzi, che, durante il periodo di rientro a scuola si rendono conto di dover recuperare in minor tempo il programma e le verifiche da svolgere. A questa difficoltà, poi, si aggiunge che, secondo la loro opinione, i docenti non sarebbero interessati ad intraprendere una azione del genere per due motivazioni principali: la prima legata alla forte diversità dei lavori svolti nelle diverse aziende dai ragazzi, la seconda invece di derivazione più personale: «Non tutti i prof sono disposti a imparare o interessati a farlo». Lo scenario aziendale e quello scolastico, dunque, risultano agli occhi dei ragazzi come «due binari di uno stesso treno», ossia intimamente slegati, anche a livello metodologico e didattico. Il valore aggiunto che l'esperienza di scuola in apprendistato dovrebbe portare, quindi, non riesce ad essere riconosciuto dagli studenti, nonostante questo emerga chiaramente in alcuni loro racconti, che riportano di seguito: «Qui a scuola non c'è la

possibilità di vedere turbine e compressori e toccarli con mano, magari il professore ci spiega, ci fa un disegno, ci fa vedere un video e ok, però io adesso alcune cose sì, me le ricordo da scuola, ma ho visto veramente il funzionamento in azienda. Quando sono tornato qua [a scuola N.d.R.], infatti sono migliorato anche nella materia». «Per me vale la stessa cosa, quello che magari non avevo capito molto bene a scuola quando mi è capitata l'occasione di vedere nel lavoro le ho capite bene». Della circolarità descritta, quindi, non c'è consapevolezza. «Qua a scuola diciamo che magari studi alcune cose che ti serviranno al lavoro ma poi arrivi al lavoro e trovi una realtà nuova e in azienda magari trovi cose nuove e le impari lì». Così quindi conclude un apprendista: «Ho fatto l'apprendistato perché volevo imparare due cose diverse: a scuola la teoria e poi anche un mestiere. E invece si è imparato più in azienda». Emerge, dunque, un quadro di crisi per la scuola che viene percepita dai ragazzi fondamentalmente come impreparata a supportare dal punto di vista culturale e scientifico lo sviluppo professionale degli apprendisti. Alla fine del focus group è stato chiesto ai ragazzi di indicare alcune possibili piste di miglioramento di questa esperienza. Gli studenti hanno raccolto la richiesta e hanno lanciato le seguenti proposte:

- potrebbero dividerci nelle varie aziende ma far svolgere tutti la stessa mansione, perché non si può studiare la teoria giusta per ogni tipologia di lavoro;
- potrebbero cercare di mettere tutti gli alunni in contesti aziendali simili, è difficile affrontare in classe cose così diverse, siamo troppo eterogenei;
- i professori non sono mai venuti a vedere cosa facciamo in azienda. Dovrebbero venire a vedere invece.

Una maggiore vicinanza ai contesti aziendali da parte dei docenti e la possibilità di delimitare in confini più sostenibili l'eterogeneità dei contesti o delle mansioni aziendali sono quindi i due suggerimenti che gli apprendisti maggiormente propongono.

Da queste riflessioni emerge comunque uno sbilanciamento dell'interesse degli studenti verso la realtà aziendale, dalla quale sono incuriositi e attratti dopo aver affrontato un lungo percorso scolastico e maturato un bagaglio di conoscenze e competenze «generiche», oltre ad aver vissuto esperienze sia positive che negative. In pratica chiedono alla scuola di farli apprendere di più sull'azienda, perché intuiscono che è una realtà che entrerà a far parte del loro futuro molto presto, terminando quindi l'esperienza educativa scolastica. Non colgono, tuttavia, il potenziale importante insito nelle materie non specialistiche e nello stare a scuola, in ottica, ad esempio, di rafforzamento di quelle competenze trasversali che sono invece ben viste e richieste dalle aziende come meglio esplicitato dalle imprese stesse in altra parte di questa ricerca.

### 2.5.8 Le famiglie: entusiasmi e preoccupazioni

Durante il focus group a loro dedicato le famiglie hanno dichiarato di apprezzare molto la proposta di corso in apprendistato fatta dalla scuola. «Per me pure di più. – dichiara un genitore - Io dico sempre a mio figlio: per chi dopo il quinto anno vuole proseguire il lavoro deve baciare la terra su cui sta camminando perché per me è un'ottima opportunità. Poi magari ci sarà anche chi vuole proseguire, ma comunque questa rimarrà sempre un'esperienza che li ha forgiati anche se si sono persi qualche cosa di didattica». Per i genitori, dunque, questo progetto è un'ottima occasione di crescita e maturazione per i loro figli. Alcuni genitori percepiscono nei loro figli un entusiasmo molto forte per quanto stanno apprendendo in azienda e raccontano fieri dell'impegno dimostrato dai loro ragazzi. Di seguito un racconto emblematico riportato da un genitore: «Quando mio figlio arriva a casa, anche se è stanco mi racconta sempre entusiasta di ciò che ha fatto. Racconta le cose che fa come se fossero sue, come se fossero

sue creature e parla dei suoi colleghi come fossero già colleghi da tantissimo tempo. Si vede la sua maturazione ad esempio nell'impegno degli orari: lui è un dormiglione ma se c'è da andare a lavorare assolutamente si alza puntuale e sta alle regole. È lui che mi dice che deve essere là prima per cambiarsi, per timbrare. Addirittura oggi, dato che c'era l'intervista, pensava di stare a casa tutto il giorno ma poi è tornato a casa e gli è venuta una crisi di coscienza e mi ha detto: «oggi sono libero dalla scuola, vado a lavorare». Insomma capisco che sta maturando dal senso del dovere e di responsabilità che sta sviluppando. L'esperienza aziendale, quindi, è percepita molto positivamente dalle famiglie: «Sì, li fa sentire uomini», afferma un genitore. «Sì loro si sentono investiti di più responsabilità ed è un piccolo passo per essere consapevoli del mondo che dovranno affrontare poi», continua un altro. «Anche a scuola si sentono più importanti perché vengono chiamati “la classe dei lavoratori” e per loro è un segno d'orgoglio essere nella IV E, è un segno di distinzione e la vivono come un segno di importanza in quanto loro vanno a lavorare non perché non hanno voglia di studiare ma come un privilegio», conclude un altro genitore. Secondo le famiglie questa esperienza aziendale ha addirittura teso ad unire di più il gruppo classe, che in realtà si è creato in concomitanza con il nuovo anno scolastico per riunire gli studenti in apprendistato in un'unica classe: «Io credo anche che questa esperienza li abbia anche più uniti come gruppo. Prima noi temevamo molto l'unione delle due classi [...] invece si sono inseriti benissimo e vedo che i rapporti fra di loro sono molto migliorati». «forse hanno più argomenti di confronto», conclude un genitore. Se dunque le famiglie sono entusiaste dei risultati della formazione, professionale e di vita, ricevuta dai loro figli in azienda, per quanto concerne la formazione scolastica si ravvisano pareri divergenti. Si trovano infatti sia racconti di casi molto positivi e di miglioramento del rendimento che casi di peggioramento e di crisi nei confronti degli impegni scolastici. Riportiamo

di seguito alcune delle esperienze positive presentate all'interno del focus: «Mio figlio, essendo consapevole di aver meno tempo a disposizione a scuola cerca di buttarci tutta la sua concentrazione, non l'avevo mai visto studiare il pomeriggio come ha fatto il mese scorso», racconta un genitore con soddisfazione. «Mio figlio si impegna perché ha il terrore di essere rimandato, di dover studiare d'estate di dar degli esami e quindi piuttosto sputa sangue. Adesso è cambiato e vuole stare al passo», continua un altro. Alcuni ragazzi, dunque, anche se mossi da motivazioni diverse, mostrano ai propri genitori di aver reagito alla nuova situazione di scuola in apprendistato positivamente. A tal proposito è molto eloquente anche il dialogo riportato sotto:

G. «Il mio è felicissimo di andare a scuola. Ciro adora la scuola e studia fino all'una, l'una e mezza».

C. «Studia anche quando finisce il lavoro?»

G. «Gli ultimi voti son stati un pochino più bassi e lui, si è arrabbiato perché ha sempre avuto una media molto alta. All'improvviso si è trovato nel mondo del lavoro e siccome è un ragazzo responsabile che dà il 100% anche a scuola lui vuole dare oltre il 100% e a lui dà fastidio che si trovino un po' indietro col programma...»<sup>8</sup>. Uno dei problemi emersi dalle conversazioni di questo focus inizia ad emergere proprio dall'ultima affermazione del genitore coinvolto nella citazione sopra riportata: alcuni genitori infatti, sono preoccupati dal fatto che l'esperienza in azienda possa togliere tempo alle ore di frequenza in classe e di studio, e che quindi questo possa comportare una minore preparazione ai fini di un'eventuale prosecuzione in contesti universitari: «Io ho solo il timore che stia perdendo tempo da dedicare allo studio – confessa una madre - ma ne ho parlato con la preside e lei mi ha detto che sarebbe un peccato toglierlo da questa esperienza che è un'opportunità». Continua un altro genitore: «Io questa esperienza la vedo positiva con un “ma”».

<sup>8</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con G. al genitore.

Non ho ancora sciolto i miei dubbi [...] sulla didattica, [...] perché comunque sono ragazzi che andranno alla maturità [...] e per qualcuno che invece è intenzionato a proseguire e magari ad entrare in un corso di Ingegneria qualcosa manca».

Questo rallentamento, questa «mancanza» è dovuta sicuramente alla disponibilità minore di tempo che gli insegnanti hanno per poter svolgere il programma relativo all'anno in corso, ma c'è un altro fattore che rende tutto ciò ulteriormente difficoltoso: alcuni studenti infatti, hanno dimostrato un crollo di attenzione e di voglia di dedicarsi allo studio, e questo aspetto è stato recepito dai genitori dei ragazzi coinvolti. «I miei ho notato che hanno mollato un pochino, hanno un pochino calato sul rendimento scolastico...» confessa un genitore. «Sì perché sono due mondi molto diversi», continua un altro. «Poi arrivano a raffica le verifiche in un mese e quindi con le lezioni vanno un pochino di corsa...», aggiunge un altro genitore, «ma secondo me hanno cambiato tiro anche gli insegnanti, perché sono entrati in comunicazione più stretta e più mirata con le aziende e cercano di approfondire gli argomenti fatti in azienda», conclude un altro. I genitori, dunque, riconoscono le difficoltà vissute dagli insegnanti e gli sforzi che hanno compiuto per adattarsi ad una impostazione nuova che un corso in apprendistato comporta.

## 2.6 Quinta categoria: rapporto scuola-azienda

### 2.6.1 I docenti: una collaborazione diffidente

Durante il focus group i docenti manifestano disagio nel relazionarsi con gli esponenti delle imprese coinvolti nel progetto. C'è una generale diffidenza e chiusura nei loro confronti. Così racconta un docente: «Io l'ultima volta, durante quell'incontro che abbiamo avuto con gli industriali... Io non ho percepito un grande entusiasmo. Già ci trattavano come per dire: «Voi...[gesto che fa

capire il senso di disprezzo]». Secondo gli insegnanti gli imprenditori a volte non ritengono gli sforzi educativi fatti dai docenti efficaci nello sviluppare le competenze richieste dal mondo del lavoro: «Le aziende che ho contattato mi hanno detto: “devono esserci un minimo di competenze da spendere, devono averle per poi crescere in azienda. Mi devi dare una piantina, non il seme”». E ancora: «Parliamo di colloqui in generale. Solitamente un imprenditore, specialmente quello che vuole assumere poi i ragazzi, forse non cerca mai la specializzazione in un settore, ma per un progetto di lunga durata, lui immagina di avere un ragazzo pronto ad imparare continuamente, a confrontarsi con le novità. È un po' questo il tema...». A volte, invece, per i docenti gli imprenditori hanno pretese troppo specifiche che caratterizzano una formazione più specialistica: «Diciamo che pretendono dalla scuola cose che fanno in azienda...Ma mancano gli strumenti qui a scuola...». In generale gli insegnanti percepiscono il rapporto scuola-impresa di difficile gestione nonostante si dichiarino disposti a cercare di migliorarlo: «Le criticità di questa situazione sono esagerate. Piano piano tanti spigoli cercheremo di renderli tondi, ma non è così facile». Nonostante la diffidenza che caratterizza la relazione scuola-azienda, viene comunque riconosciuta la necessità di una conoscenza reciproca e di una co-progettazione (come è già emerso nello scorso paragrafo) del percorso di apprendistato come si può rilevare dalla seguente citazione: «Il mese dopo i ragazzi tornano e ci dicono: noi abbiamo visto questa macchina, queste unità di misura... L'errore a monte, che poi non è un errore – per carità – perché si è partiti il 10 settembre, ma bisognava organizzare una riunione iniziale, sapere le ditte, cercare poi di lavorare tutti insieme e dire: questi ragazzi hanno bisogno se vanno in questa ditta, di questo tipo di didattica, e allora ci rivolgiamo e facciamo questo. Questi vanno in un'altra ditta e cerchiamo di... Nel senso bisognava fare qualcosa a monte di tutto questo progetto per

l'anno scolastico. Che poi non sia stato possibile è un altro conto. Bisognerà però farlo per l'a.s. 2017/2018». Gli insegnanti quindi, iniziano, chi più implicitamente, chi in termini più espliciti, a riconoscere la responsabilità della formazione anche all'azienda, come mostrano questi dialoghi:

C. «Professore, lei sta contribuendo a formare un tecnico punto o una persona che ha delle competenze?»

D. «È bidirezionale, no? Deve essere anche l'industria che fa questo o no?»<sup>9</sup>

D<sub>1</sub>. «A maggior ragione rilancio la questione che ho posto prima, se è vero che la scuola deve favorire degli apprendimenti significativi, se è vero che altrettanto li acquisiscono in azienda, [...] secondo voi gli apprendimenti che stanno facendo gli studenti in azienda sono significativi?»

D<sub>2</sub>. «Certo»

D<sub>3</sub>. «Sulle materie di indirizzo sì».

Diventa dunque essenziale un coordinamento anche per gli insegnanti tra scuola e azienda per riuscire a riconoscere le reali potenzialità degli studenti-apprendisti ed impostare e realizzare un percorso scolastico realmente formativo, come si vede chiaramente dal seguente intervento riportato anche precedentemente: «Un altro problema è questo. Noi abbiamo questi ragazzi che uscivano dalla scuola e non erano visti come dei geni. Vanno in azienda e sono trattati bene e sono valutati correttamente dalla gente. Tornano indietro e dicono: “mi hanno detto che lavoro bene”. Questo è un problema in più per la scuola: perché quello ti guarda e dice: “Tu mi dici che non capisco niente e là dicono che sono un fenomeno”». Quindi i ragazzi – io sono il primo a dire che la colpa potrebbe essere la mia – i ragazzi rientrano che non hanno voglia di fare niente, ma niente di niente. I bravi! Poi la colpa è mia che non sono stato bravo ad attirare la loro attenzione... Io sono qui oggi con la speranza di portare avanti un discorso che possa funzionare per la scuola».

<sup>9</sup> Con C. si fa riferimento al conduttore del focus group, con D. al docente.

## 2.6.2 Le aziende: collaborazione è crescita e sviluppo

Le aziende mostrano di tenere molto al rapporto col territorio e con gli enti di formazione in esso presenti. In molti casi, ad esempio con il centro in cui è nato il progetto di apprendistato, il legame è consolidato da molti anni e su molte iniziative, come le seguenti affermazioni rivelano: «Siamo una azienda della metalmeccanica che nel 2007 contava all'incirca 130/140 persone, per poi arrivare ad oggi che siamo un gruppo di 600 persone circa. Abbiamo fatto in modo che l'altra azienda del nostro gruppo, la Camatini meccanica, collaborasse comunque con questo istituto, visti i rapporti proficui stabiliti nel corso del tempo. Il Gadda ha accompagnato la crescita dell'azienda dal 2008 ad oggi». «La collaborazione col Gadda nasce circa 10 anni fa, cioè da quando siamo presenti su questo territorio e per noi gli istituti scolastici sono uno dei nostri interlocutori principali. [...] Il coinvolgimento a questo progetto è nato perché la collaborazione era già in essere per altre tipologie di progetto, non siamo intervenuti in prima persona quindi ospitando direttamente dei ragazzi in apprendistato, ma li supportiamo prima e dopo eventualmente una fase di orientamento o strutturando apprendistati di altro livello, perché come azienda siamo in una fase di progettazione, di ascolto e di osservazione in questo territorio». «Il legame con il Gadda è nato ormai da tantissimo tempo, prima scuola vicina alla nostra sede principale, anche per un senso di territorialità che ci caratterizza, ci siamo appoggiati al Gadda per diversi progetti».

La collaborazione con gli enti di formazione del territorio sono strategici per le aziende a un punto tale da aver creato un consorzio che si è posto l'obiettivo di promuovere e organizzare iniziative di formazione e orientamento con loro. Illuminante in questo senso è la seguente testimonianza: «Sono tre anni che sono incaricata sul progetto di Fornovo, che è stato il polo tecnico professionale della meccanica, nato per

volontà di alcune imprese presenti oggi e dalla volontà della scuola di creare una collaborazione continuativa imprese-sistema scuola e formazione. Io mi sono occupata sempre del coordinamento di queste attività. Oggi è nato un consorzio di imprese. Obiettivo è di portare avanti progetti integrati tra scuola, formazione professionale e imprese che abbiano come finalità di dare agli studenti una formazione spendibile nelle aziende del territorio. Una modalità che hanno trovato le aziende e le scuole coinvolte di portare avanti una attività strutturata, cioè che non sia solo imputata alla volontà occasionale di un'azienda di partecipare, ma che sia una attività strutturata e continuativa nel tempo». Le aziende dunque vedono questa collaborazione come essenziale per la propria crescita e il proprio sviluppo. Così parla un referente riferendosi al progetto apprendistato su cui stavano discutendo: «Noi siamo in un territorio intermedio (tra l'appennino e appena fuori la città), e c'è difficoltà nel reperire personale nella zona, non siamo in tanti come popolazione e ci sono diverse aziende. A partire dal basso cioè dalla scuola cercare di formare persone che poi possano, facendo un giusto percorso, alimentare e dare continuità all'azienda, è importante. Anche perché nel nostro Comune, quello di Varano, con circa 2.300 abitanti, il tasso di disoccupazione è del 2%! Trovare anche solo stagisti estivi per riuscire a farsi dare una mano è impossibile, se non passando dalla scuola». E ancora: «Il problema di reperire alcune risorse è presente anche in città, specialmente per i profili di tipo tecnico e meccanico. Io ho ricevuto mandato dai nostri imprenditori di seguire il tema della formazione. Da settore a settore si hanno riscontri diversi: meccanica e impiantistica sono settori molto recettivi perché interessati a intercettare giovani motivati e preparati; in altri settori, ad esempio quello alimentare, si hanno più difficoltà, perché la situazione occupazione non ha gli stessi fabbisogni e anche perché le aziende sono piccole e la cultura aziendale è diversa». Fondamentalmente, come riassume incisamente un referente, «Il messaggio

primario è “coltiviamoci le pianticelle in casa, sfruttando le scuole del territorio”». Si può ben comprendere come, in una prospettiva del genere, il giusto matching tra formazione scolastica e aziendale sia fondamentale, e il progetto sull'apprendistato su cui è focalizzato il focus viene dunque vissuto dalle aziende come strategico e fondamentale: «Questa tipologia di formazione, consente sia alla azienda sia ai ragazzi di entrare prima nel mondo del lavoro e di crescere insieme. Bisogna dare come input alla scuola quello di cui le aziende hanno bisogno: spesso la scuola crea figure professionali che non matchano con le esigenze delle aziende locali. Così invece si prova ad allineare le due esigenze. Dialogo, confronto, co-progettazione e programmazione condivisa dunque risultano concetti cardine attorno cui ruotano disponibilità, bisogni e interessi delle aziende, come dimostrano le seguenti affermazioni, di cui una già ripresa precedentemente: «Bisognerebbe trovare un'unione più stretta tra docenti e referenti aziendali. Collegare di più la parte formativa»; «Dovrebbe esserci una programmazione più condivisa, che ad oggi un po' manca, o meglio non è chiara. Semplicemente si affronta. Il programma scolastico viene seguito come programma classico ma non c'è stata una vera e propria programmazione con le aziende. L'azienda ha stilato gli obiettivi formativi che noi lato azienda possiamo garantire/proporre. Potrebbe essere ottimizzata»; «Più si hanno momenti di scambio con tutti gli attori coinvolti meglio è: sono fondamentali. Io ho sempre lavorato come figura di raccordo, ci vuole però una volontà di collaborazione e dialogo. Ognuno ha degli obiettivi diversi. La scuola ha un obiettivo, la azienda ne ha un altro. L'azienda li vuole formare in vista di una cittadinanza lavorativa, nel momento in cui ci si programma in un'attività insieme, i confronti devono essere strutturati nell'anno».

### 2.6.3 Gli studenti: scuola e azienda, due mondi slegati

Dall'analisi di questa categoria, come è già visto dall'analisi della terza, emerge come gli studenti non vedano l'istruzione scolastica in dialogo con la formazione in azienda. Le discussioni dei ragazzi sono sbilanciate sui problemi legati al loro posizionamento aziendale e i rientri scolastici sono visti come un'esperienza difficile: «Noi facciamo un mese di scuola e un mese in azienda e la voglia di tornare a scuola e studiare è difficile dopo un mese», racconta uno studente. La scuola viene percepita più come un momento di pausa dalla stanchezza che i periodi di lavoro in azienda provocano: «Magari siamo al lavoro, le prime due o tre settimane siamo carichi, dopo l'ultima settimana al lavoro, almeno a me succede così, - racconta uno studente- ti comincia un attimo pesare». Continua poi un altro studente: «Con questa alternanza quando torni a scuola ti senti più rilassato, a scuola ti puoi lasciare un po' più andare chiaramente. [...] Diciamo che tornare a scuola è rilassante perché non ci sono più le otto ore di lavoro, cioè hai il pomeriggio libero, puoi riposarti e fare quello che devi fare mentre quando sei a lavoro entri alle otto, esci alle cinque e mezza, almeno nella mia azienda è così, quelli sono gli orari, e comunque diventa abbastanza pesante». I ragazzi, inoltre, non comprendono l'utilità di una formazione di questo tipo, prolungata negli anni scolastici: «Io poi non ho capito una cosa: noi questo anno lo abbiamo iniziato. Perché l'anno prossimo devo fare ancora un anno di formazione?». Questo avviene in quanto le attività scolastiche sono percepite come slegate dalle attività del contesto lavorativo. A tal proposito riprendiamo alcune affermazioni riportate precedentemente: «Le ore in azienda e le ore a scuola non sono legate. Non ci sono legami tra ciò che facciamo in impresa e ciò che facciamo a scuola»; «sono due mondi paralleli, due binari di un treno». Gli apprendisti, non hanno acquisito consapevolezza della loro identità e si percepiscono come lavoratori con le stesse

mansioni, competenze e diritti degli operai. A questo si aggiunge un senso di frustrazione generalizzato derivante dal fatto che non vedono questa loro percezione riconosciuta. Questa rappresentazione risulta particolarmente chiara dalle seguenti affermazioni dei ragazzi: «Io adesso se vado in fabbrica so fare tutto quello che fa un operaio normale»; «Ci fanno lavorare come un operaio normale ma non abbiamo lo stesso riconoscimento»; «non c'è il riconoscimento. Io ho imparato da solo ma il riconoscimento è metà della metà di quello di un altro».

### 2.6.4 Le famiglie: necessità di un corpo docenti favorevole e compatto

Dal focus group svolto con le famiglie si può osservare come l'attenzione dei genitori sia incentrata sul versante scolastico e non su quello aziendale, che non viene mai citato. Il dialogo delle famiglie si è concentrato in particolare sulle diversità di pareri che dividono gli insegnanti nel valutare il rapporto scuola-azienda. «Ci sono alcuni professori che sono d'accordo con l'apprendistato ed alcuni no. La cosa è soggettiva», riporta un genitore.

La preoccupazione principale dei genitori si riversa sui docenti che affermano la loro contrarietà in termini espliciti con gli studenti. «A me è stata riportata la frase di un docente che ha detto che questa cosa va a cozzare contro la definizione pedagogica di scuola perché la scuola è un posto dove si deve andare ad imparare», dice un genitore. «A volte alcuni insegnanti dicono ai ragazzi che vengono trattati come schiavi» racconta un altro. Secondo le famiglie, i docenti, citando alla lettera alcuni genitori, «dovrebbero essere più neutrali e spingere i ragazzi a dare solo il meglio», e ancora «in questa fase avrebbero bisogno di un corpo docente più compatto, e invece no». Viene dunque rilevata l'esigenza di un supporto, da parte degli insegnanti, che sia compatto e che presenti agli studenti un parere favorevole all'esperienza di apprendistato vissuta dai ragazzi.

## 3. Apprendistato per il diploma d'istruzione. Il programma sperimentale di ENEL

*Paolo Bertuletti*

*ENEL è stata la prima azienda italiana a sperimentare l'apprendistato nell'Istruzione. Questo merito non toglie i limiti dell'esperienza, che conferma alcuni pregiudizi della nostra tradizione pedagogica. La sperimentazione non ha colto il valore specifico dell'apprendistato di primo livello, che non è l'avvicinamento – pur auspicabile – fra il tempo della formazione e l'inserimento lavorativo, ma la possibilità offerta ai giovani di illuminare la propria esperienza lavorativa tramite gli strumenti culturali e scientifici coltivati a scuola, per appropriarsene in vista di un apprendimento che deve durare tutta la vita. L'indagine condotta sugli apprendisti e i docenti dell'Istituto Marconi di Piacenza mostra come il successo dell'iniziativa sia dipeso soprattutto dalla forte motivazione che la prospettiva occupazionale e l'ambiente lavorativo hanno trasmesso agli studenti.*

*ENEL was the first company to try apprenticeship in Italian education. Despite this merit, the initiative was influenced by some prejudices typical of the Italian school tradition. This experimentation has missed the specific value of apprenticeship, which is not the link – certainly positive – between education and job placement, but the possibility offered to young people to enlighten their work experience through the cultural and scientific tools learned at school, to use them in a life long learning. The survey conducted among the trainees and teachers of Istituto Marconi (Piacenza) shows that the initiative's success is due to psychological rather than pedagogical reasons.*

### 3.1 Analisi e valutazione della sperimentazione promossa da ENEL a livello nazionale

ENEL è stata la prima azienda in Italia ad assumere giovani con un contratto di apprendistato di alta formazione per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria di secondo grado. Lo ha fatto avviando nel 2014 un programma sperimentale, concordato con il MIUR, il MLPS e sette Regioni italiane, che ha anticipato l'ultima riforma dell'apprendistato<sup>1</sup>.

Queste pagine ricostruiscono tale esperienza e ne propongono una valutazione critica. Come si vedrà, la sperimentazione non è riuscita a sfruttare fino in fondo il potenziale educativo dell'apprendistato, utilizzato – legittimamente – come strumento per l'inserimento lavorativo dei giovani, ma poco valorizzato come metodo pedagogico.

#### 3.1.1 I motivi della sperimentazione

Forte di una cultura aziendale da sempre attenta sempre attenta alla formazione del

<sup>1</sup> D.lgs. 81/2015 artt. 41-47.

personale<sup>2</sup>, negli ultimi anni ENEL ha utilizzato abbondantemente il contratto di apprendistato professionalizzante per formare i neo-assunti. In tempi più recenti la discrepanza riscontrata fra la preparazione scolastica dei diplomati e le esigenze aziendali «sia in termini di conoscenza di base, sia di capacità operative»<sup>3</sup> ha sollecitato i vertici di ENEL a considerare l'opportunità di studiare nuove soluzioni. Da qui l'idea di sperimentare l'apprendistato per il conseguimento del diploma d'istruzione secondaria. Così, all'inizio dell'a.s. 2014/2015 l'azienda ha assunto 145 ragazzi iscritti al quarto anno dell'istituto tecnico con un contratto di apprendistato di alta formazione (23 mesi), che si è trasformato, dopo il conseguimento del diploma, in un contratto di apprendistato professionalizzante (13 mesi). Lo scopo dell'operazione era quello di portare questi giovani alla qualifica di PES (Persona Esperta)<sup>4</sup> già all'inizio del secondo contratto di apprendistato, per abilitarli entro i successivi sei mesi ad intervenire come mono-operatori anche fuori dall'orario di lavoro<sup>5</sup>. Per raggiungere il medesimo obiettivo un neo-diplomato assunto

con un apprendistato professionalizzante avrebbe impiegato 36 mesi dalla data del conseguimento del diploma.

### 3.1.2 La soluzione normativa

L'avvio del programma è stato possibile grazie al combinato disposto del D.L. 104/2013 (c.d. Decreto Carrozza), oggi abrogato dal D.lgs. 81/2015, e del D.L. 34/2014. Come è noto, il D.L. 104 prevedeva in via sperimentale la possibilità per gli studenti frequentanti gli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado di trascorrere periodi di formazione in azienda anche in apprendistato<sup>6</sup>. Tuttavia, il limite di età (18 anni) fissato dal D.lgs. 167/2011 per l'apprendistato di alta formazione (tipologia entro cui rientrava allora l'apprendistato per il conseguimento del diploma d'istruzione secondaria) rendeva praticamente impossibile attivare la sperimentazione per gli alunni iscritti in corso al quarto anno delle scuole superiori. A sbloccare la situazione è stato il c. 2bis, art. 2 del D.L. 34/2014 - inserito nella legge di conversione n. 78/2014 durante i lavori della Commissione Lavoro su istanza della stessa azienda - che ha introdotto una deroga ai limiti d'età per gli apprendistati di alta formazione avviati nell'ambito dei programmi sperimentali previsti dal Decreto Carrozza. Il D. Interministeriale n. 473 del 17 giugno 2014 ha definito la normativa di dettaglio, rendendo possibile nel mese di luglio la stipula di un protocollo d'intesa tra ENEL, MIUR, MLPS e le Regioni di appartenenza degli istituti tecnici che sarebbero stati coinvolti nel progetto<sup>7</sup>. Il protocollo ha fornito la cornice di riferimento per le convenzioni sottoscritte a settembre, poco prima dell'inizio delle lezioni, da ENEL e le singole scuole. In base ai dettami del

<sup>2</sup> Da diversi anni ENEL ottiene la certificazione Top Employers Italia anche in virtù delle sue politiche di formazione del personale (cfr. [www.top-employers.com](http://www.top-employers.com)). Tali politiche ereditano le pratiche sviluppate a suo tempo da ENEL University, divisione aziendale deputata alla formazione interna ed esterna, ora sostituita da unità più piccole che si occupano di formazione nei diversi ambiti del business aziendale alle dipendenze della Direzione Risorse Umane. ENEL è inoltre una delle aziende promotrici al programma The European Pact for Youth lanciato nel 2015 dalla Commissione Europea e da CSR Europe per favorire l'occupabilità e l'inclusione dei giovani (cfr. [www.csreurope.org/pactforyouth](http://www.csreurope.org/pactforyouth)). Con il medesimo spirito ENEL aderisce dal 2016 anche all'Alleanza europea per l'apprendistato (cfr. la dichiarazione congiunta sottoscritta nel 2013 dalla Commissione Europea, dal Consiglio dell'Unione Europea e dalle Parti Sociali).

<sup>3</sup> Accordo ENEL-Sindacati (14 febbraio 2014).

<sup>4</sup> Corrispondente ad un livello di professionalità idoneo ad eseguire lavori in autonomia (cfr. art. 22 del CCNL per i lavoratori addetti al settore elettrico del 18 febbraio 2013).

<sup>5</sup> Cfr. punto 2.2. dell'Accordo ENEL-Sindacati del 14 febbraio 2014.

<sup>6</sup> Cfr. c. 2 art. 8bis introdotto dalla legge di conversione n. 128/2013.

<sup>7</sup> Cfr. Protocollo d'Intesa ENEL-MIUR-MLPS-Regioni (luglio 2014). Le Regioni coinvolte erano: Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte, Puglia, Toscana e Veneto.

protocollo e delle convenzioni sono stati elaborati infine i piani formativi individuali firmati dall'azienda, dalle scuole e dagli studenti-apprendisti.

### 3.1.3 I soggetti coinvolti

**Gli alunni e le scuole** La sperimentazione ha coinvolto sette istituti tecnici (indirizzo Elettronica ed Elettrotecnica, articolazione Elettrotecnica)<sup>8</sup>, scelti dagli uffici scolastici regionali in altrettante aree del Paese individuate da ENEL in base alle previsioni dei propri fabbisogni occupazionali<sup>9</sup>. Gli studenti, selezionati dall'azienda fra candidati volontari provenienti anche da altri istituti<sup>10</sup> hanno costituito classi di soli apprendisti. Alcune classi sono state formate per lavorare nell'ambito della distribuzione, altre in quello della produzione di energia elettrica. Dei 145 alunni che hanno aderito al programma, 138 si sono diplomati in corso nel luglio del 2016. Di questi, 131 sono stati assunti in ENEL con un contratto di apprendistato professionalizzante della durata di un anno<sup>11</sup>, che nella maggior parte dei casi si è poi trasformato nell'estate del 2017 in un contratto a tempo indeterminato.

**Il MIUR** L'azienda ha collaborato fin dalle prime fasi del programma con il MIUR. Oltre agli aspetti organizzativi stabiliti nel protocollo d'intesa sopra richiamato, tale collaborazione si è concentrata in sede di progettazione sul contenuto degli

insegnamenti da impartire agli apprendisti. È stato infatti necessario curare i programmi delle materie di indirizzo (*Elettrotecnica ed elettronica e Tecnologie e Progettazione di Sistemi Elettrici ed Elettronici*) per adeguare la preparazione teorica degli studenti ai problemi tecnico-pratici che avrebbero poi affrontato in azienda. Il compito è stato affidato ad un gruppo di lavoro nazionale, composto da tecnici ENEL ed esperti ministeriali dell'istruzione tecnica, che ha prodotto uno schema di programmazione curricolare per aiutare gli insegnanti delle singole scuole ad organizzare le attività didattiche nella propria materia. La collaborazione con il MIUR è continuata anche in fase attuativa. Come già ricordato, sono stati gli uffici scolastici regionali a scegliere gli istituti che avrebbero aderito all'iniziativa. Sempre il Ministero ha organizzato incontri con i referenti di progetto delle varie scuole per uniformare l'azione degli istituti in occasione dell'esame di maturità. Si è cercato di fissare criteri standard per l'attribuzione del credito scolastico tenendo conto dell'esperienza in ENEL e di rendere omogenei i principi in base ai quali formulare e valutare i quesiti della terza prova scritta dell'Esame di Stato, condividendone schemi ed esempi. Inoltre, nell'imminenza dell'esame il Ministero ha inviato ai presidenti delle commissioni una lettera informativa, al fine di prepararli a coordinare le prove con modalità e criteri di valutazione che tenessero conto della peculiarità del percorso formativo seguito dagli studenti-apprendisti<sup>12</sup>. Da ultimo, il MIUR ha curato in collaborazione con il MLPS e l'ISFOL l'attività di monitoraggio del programma<sup>13</sup>.

**Le parti sociali** Il programma sperimentale è stato ampiamente condiviso anche dalle parti sociali. Esso si inseriva in un piano di

<sup>8</sup> L'I.I.S. Avogadro di Torino, l'I.I.S. Pacinotti di Mestre, l'I.I.S. Marconi di Piacenza, l'I.T.I.S. Meucci di Firenze, l'I.I.S. Marconi di Civitavecchia, il Polo Tecnico Gadda-Fermi di Napoli e l'I.T.T. Giorgi di Brindisi.

<sup>9</sup> Cfr. punto 3.1. del Protocollo d'Intesa ENEL-MIUR-MLPS-Regioni del 2014.

<sup>10</sup> Ventitre persino da un altro indirizzo di studio: Meccanica, Meccatronica ed Energia.

<sup>11</sup> Durante il primo apprendistato sette sono stati bocciati o si sono ritirati. Dei diplomati cinque si sono iscritti all'università, due non sono stati assunti dall'azienda (ISFOL, *Programma sperimentale di apprendistato in alternanza scuola - lavoro. Report di monitoraggio*, novembre 2016, p. 4).

<sup>12</sup> ISFOL, novembre 2016, p. 20.

<sup>13</sup> I due rapporti di monitoraggio prodotti offrono informazioni molto utili e dettagliate sul programma sperimentale.

assunzioni concordato nel maggio 2013 da ENEL e dalle organizzazioni sindacali di categoria allo scopo di contrastare gli effetti negativi prodotti dalla crisi economica. Così, a fronte del pensionamento anticipato volontario di 3.500 dipendenti (ex art. 4 della L. 92/2012, c.d. Legge Fornero), l'azienda si è impegnata a utilizzare il contratto di apprendistato professionalizzante per l'assunzione di 1.500 giovani lavoratori, con l'obiettivo di ottimizzare la gestione del turnover delle posizioni tecnico-operative<sup>14</sup>.

Questa condivisione ha consentito di instaurare fra i sindacati e l'azienda un dialogo grazie al quale si è riusciti a definire in tempi rapidi gli aspetti contrattuali specifici. È stato infatti necessario ricorrere al livello della contrattazione aziendale per regolare l'apprendistato di alta formazione, giacché il CCNL del settore elettrico disciplinava soltanto l'apprendistato professionalizzante. In particolare, l'accordo ENEL-Sindacati del 13 febbraio 2014 ha previsto: i) una deroga rispetto alla percentuale di prosecuzione prevista dal CCNL del 2013, tenuto conto dell'articolazione complessiva del programma in due fasi, apprendistato di alta formazione e apprendistato professionalizzante (punto 1.11 del CCNL); ii) la retribuzione delle sole ore trascorse dagli apprendisti in azienda, in formazione o sul lavoro (punto 1.7); iii) la possibilità di recesso da parte dell'azienda in caso di mancato raggiungimento da parte dello studente-apprendista degli obiettivi formativi fissati dalla scuola (punto 1.10). Queste ultime due condizioni hanno anticipato la disciplina stabilita a livello nazionale dal successivo D.lgs. 81/2015.

### 3.1.4 L'articolazione del percorso in alternanza scuola-lavoro

**Le attività didattiche** Il percorso formativo in alto apprendistato progettato da ENEL in collaborazione con il MIUR e le scuole è durato due anni (dall'inizio del quarto fino

alla fine del quinto anno di istruzione tecnica, Esame di Stato compreso). Entrambe le annualità prevedevano le medesima articolazione tra formazione scolastica e formazione aziendale: cinque giorni a settimana a scuola, con attività didattiche consuete e un'intera giornata in azienda con lezioni teoriche o esercitazioni pratiche nei laboratori aziendali (cantiere didattico) finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle abilità necessarie per affrontare i compiti lavorativi. La formazione aziendale tenuta dai tecnici ENEL (242 ore per ciascuna annualità) riguardava argomenti teorici legati ai processi lavorativi svolti in azienda e la sicurezza sul posto di lavoro. Inoltre, prima dell'inizio delle attività scolastiche sia al quarto sia al quinto anno gli apprendisti hanno seguito una settimana intensiva di formazione aziendale (38 ore) sulla sicurezza, sull'organizzazione aziendale, sul diritto del lavoro e sulle competenze trasversali (*team work, problem solving*, assunzione dei rischi, interazione con il cliente). Momento saliente dell'intero percorso è stato il *training on the job* estivo. Per nove settimane (418 ore) tra la fine del quarto e l'inizio del quinto anno gli apprendisti hanno affiancato le squadre di tecnici ENEL sulla rete (classi destinate all'ambito della distribuzione) o in centrale (classi destinate all'ambito della produzione).

**Il coordinamento di ENEL** L'inserimento della formazione aziendale all'interno del percorso scolastico degli apprendisti (un giorno a settimana) è stato possibile grazie al coordinamento di ENEL che, in accordo con le scuole, ha dettato i tempi della didattica nelle materie di indirizzo (*Elettrotecnica ed Elettronica e Tecnologie e Progettazioni di Sistemi*). Bisognava infatti assicurare, da un lato, che gli insegnanti potessero trattare in aula tutti gli argomenti previsti dalla programmazione scolastica nonostante la riduzione di orario, dall'altro, che gli studenti acquisissero per tempo le conoscenze e le abilità indispensabili per comprendere gli argomenti che sarebbero stati analizzati durante la formazione aziendale e affrontare i

<sup>14</sup> Cfr. Accordo ENEL-Sindacati del 9 maggio 2013.

problemi lavorativi concreti che sarebbero emersi durante il *training on the job*<sup>15</sup>.

Per questo è stato necessario organizzare, soprattutto all'inizio della prima annualità, attività di recupero e ri-allineamento nelle due materie di indirizzo, che si sono svolte nella maggior parte dei casi al pomeriggio in orario extra-scolastico<sup>16</sup>. Incontri periodici fra i referenti aziendali e il tutor scolastico avevano la funzione di stabilire quali recuperi attivare in base alle lacune degli studenti, nonché di programmare le lezioni scolastiche in funzione della formazione aziendale o viceversa. Dopo le prime riunioni si è deciso, ad esempio, di concentrare la formazione aziendale sulla sicurezza nella prima parte dell'anno, in modo da lasciare il tempo agli studenti (specialmente quelli provenienti dalla terza ad indirizzo Meccanica e Meccatronica) di completare a scuola il percorso di ri-allineamento nelle materie tecniche. In altri casi sono stati anticipati o posticipati argomenti previsti dalla programmazione scolastica in considerazione del periodo in cui i medesimi temi sarebbero stati affrontati, seppur con approccio diverso, dai formatori aziendali.

Per compensare la perdita di lezioni dovuta alla cessione delle ore alla formazione in azienda alcune scuole hanno deciso di innalzare l'orario settimanale da 32 a 34 ore<sup>17</sup>. Per evitare squilibri eccessivi nei quadri orari delle due annualità alcuni istituti hanno concentrato nel giorno dedicato alla formazione aziendale le lezioni delle materie tecniche al quarto anno e quelle delle materie generali al quinto anno, in modo da non far perdere ore per due anni consecutivi alle stesse materie.

La presenza dei referenti aziendali nelle riunioni periodiche dei Consigli di Classe<sup>18</sup> e la condivisione tra gli insegnanti e i referenti ENEL delle schede bimestrali di verifica

predisposte dalla stessa azienda<sup>19</sup> ha consentito di monitorare costantemente l'andamento del programma.

Le scuole e l'impresa hanno inoltre collaborato in occasione della preparazione, conduzione e valutazione delle terze prove dell'esame di maturità. Elaborate congiuntamente dagli insegnanti e dai tutor aziendali secondo la tipologia dell'analisi di un caso pratico-professionale oppure di un progetto su un argomento tecnico legato all'attività svolta dagli studenti in azienda<sup>20</sup>, le prove sono state corrette dalle commissioni in prospettiva interdisciplinare<sup>21</sup> avvalendosi della consulenza gratuita dei tutor aziendali interpellati come esperti esterni<sup>22</sup>.

Durante l'anno, invece, le valutazioni scolastiche e aziendali sono rimaste distinte<sup>23</sup>. Gli insegnanti hanno infatti rilevato uno scarto fra le preoccupazioni della scuola e l'approccio dei tutor aziendali, interessati soprattutto alle *soft skills*<sup>24</sup>. Proprio per rendere la valutazione scolastica più sensibile a questi temi ENEL ha organizzato a cavallo tra la prima e la seconda annualità una giornata di formazione per i professori e i tutor sui criteri per l'osservazione e la valutazione delle competenze trasversali<sup>25</sup>.

### 3.1.5 Il secondo ciclo formativo (aa.ss. 2016/2017 - 2017/2018)

Visto il successo della sperimentazione (il 90% dei giovani coinvolti nel programma ha proseguito l'apprendistato in ENEL dopo il diploma), l'azienda ha deciso di rinnovare l'intesa con il MIUR e il MLPS per iniziare un nuovo ciclo formativo in altri sette istituti

<sup>15</sup> ISFOL, *Programma sperimentale di apprendistato in alternanza scuola - lavoro. Report di monitoraggio*, novembre 2015, pp. 38-39.

<sup>16</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 21.

<sup>17</sup> *Ibi*, p. 32.

<sup>18</sup> *Ibi*, p. 21.

<sup>19</sup> *Ibi*, p. 22-23.

<sup>20</sup> Ai sensi delle lettere e) ed f) del c.1 art. 2 D.M. 429 del 20 novembre 2000.

<sup>21</sup> ISFOL, novembre 2016, p. 20.

<sup>22</sup> Ai sensi del c. 3 art. 6 del D.P.R. 88/2010.

<sup>23</sup> L'interessante esperimento delle verifiche congiunte è stato sostanzialmente abbandonato nella seconda annualità (ISFOL, novembre 2016, p. 18).

<sup>24</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 23.

<sup>25</sup> ISFOL, novembre 2016, p. 19.

tecnici<sup>26</sup>. Il nuovo accordo, firmato nel luglio 2016, pur ricalcando quello precedente, ha tenuto conto delle modifiche introdotte nel frattempo dal D.lgs 81/2015, innalzando le ore di formazione aziendale annue (da 280 a 370) e ricalcolando la retribuzione degli apprendisti<sup>27</sup>. In base alla nuova disciplina sull'apprendistato il percorso ha cessato di essere sperimentale, perché conforme alle previsioni normative.

### 3.1.6 Criticità

Il programma sperimentale promosso da ENEL ha consentito di realizzare per la prima volta in Italia un percorso di apprendistato finalizzato al conseguimento del diploma di istruzione. Anticipando alcuni punti della normativa introdotta dal D.lgs. 81/2015 (abbassamento dell'età minima per iniziare l'apprendistato di primo livello e limitazione della retribuzione alle sole ore trascorse dagli apprendisti in azienda)<sup>28</sup>, esso ha inaugurato di fatto il c.d. sistema duale "all'italiana".

Nonostante questo indubbio merito, durante la sperimentazione si sono evidenziate alcune rilevanti criticità. A dispetto del carattere innovativo dell'iniziativa, infatti, il modo di fare apprendistato proposto da ENEL, ed accettato in maniera abbastanza acritica dalle scuole, pare confermare alcuni pregiudizi che da sempre condizionano il modo di pensare la scuola e il suo rapporto con l'esperienza lavorativa nel nostro Paese.

*La persistenza di una didattica trasmissiva e manualistica* Il primo elemento di criticità riguarda la didattica. Vista la peculiarità del percorso, i docenti degli istituti scolastici

coinvolti avrebbe potuto privilegiare una didattica di tipo induttivo, che partisse dall'esperienza aziendale e lavorativa degli allievi per risalire ai principi generali delle discipline. Invece, «Dal punto di vista dell'innovazione metodologica e didattica, non si sono registrati rilevanti cambiamenti nelle classi partecipanti al progetto. I docenti, sia delle discipline di indirizzo che di quelle di area "generale", hanno effettuato l'attività didattica in aula e in laboratorio con modalità sostanzialmente invariate rispetto alle abitudini e alle "tradizioni"»<sup>29</sup>.

Probabilmente, questo atteggiamento è stato determinato dalla preoccupazione – condivisa dai docenti, ma anche dagli studenti – di affrontare la «vastità e complessità del programma scolastico»<sup>30</sup> in un tempo ridotto, a causa delle ore cedute alla formazione in azienda<sup>31</sup>. Pare insomma che la formazione aziendale e l'esperienza lavorativa degli apprendisti sia stata vissuta come un tempo sottratto alle lezioni e allo studio, più che una risorsa per l'insegnamento stesso<sup>32</sup>.

È lecito supporre, dunque, che siano mancati dispositivi didattici e valutativi capaci di

<sup>29</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 22.

<sup>30</sup> ISFOL, novembre 2016, p. 10.

<sup>31</sup> Cfr. ISFOL, novembre 2015, pp. 38-39. Vedi anche ISFOL, novembre 2016, pp. 13-14.

<sup>32</sup> Questo atteggiamento denota senza dubbio un certa inerzia del corpo docente ad abbandonare un'idea di scuola auto-referenziale, poco incline a valorizzare tutto ciò che gli alunni apprendono in contesti non formali, ma è anche influenzato dal persistere all'interno dell'organizzazione scolastica di alcuni dispositivi che contribuiscono a rafforzare quella stessa idea.

Basti pensare alla seconda prova dell'esame di maturità, uguale per tutte le scuole d'Italia e, come noto, piuttosto impegnativa dal punto di vista delle conoscenze richieste. In previsione di una prova del genere è comprensibile – benché non giustificato sul piano normativo<sup>32</sup> – che gli insegnanti delle materie di indirizzo si preoccupassero di esaurire entro la fine del quinto anno tutti gli argomenti previsti dai programmi tradizionali. Ciò li ha portati inevitabilmente a privilegiare una didattica di tipo trasmissivo basata su un'esposizione manualistica delle materie, anziché impostare le proprie lezioni sull'esperienza concreta degli apprendisti, metodo che sarebbe stato senz'altro più efficace e stimolante, ma anche più frammentario e dispersivo.

<sup>26</sup> L'I.I.S. Giorgi di Milano, l'I.T.S.T. Kennedy di Pordenone, l'I.I.S. Galilei-Sani di Latina, l'I.I.S. Buccari-Marconi di Cagliari, l'I.T.T. Focaccia di Salerno, l'I.T.S.T. Scalfaro di Catanzaro, l'I.T.S.T. Vittorio Emanuele III di Palermo.

<sup>27</sup> ENEL e i sindacati hanno comunque deciso di mantenere la retribuzione degli apprendisti più alta rispetto alle soglie minime stabilite dall'accordo interconfederale del 18 maggio 2016.

<sup>28</sup> Cfr. D.lgs. 81/2015 art. 43 cc. 5 e 7.

rendere davvero perspicua agli occhi degli apprendisti la circolarità fra lavoro e istruzione scolastica sia nelle «le discipline di area generale (Italiano, Storia, Matematica, Inglese)», per le quali «si può affermare in linea di massima che non si è tenuto conto della specificità del percorso»<sup>33</sup>, sia per le materie tecniche<sup>34</sup>. Il fatto che le lezioni di Elettrotecnica e Tecnologie siano state coordinate con la formazione aziendale mediante attività di recupero e di riallineamento non cambia la sostanza della questione. Francamente si sarebbe potuto osare di più. Lo dimostra l'interessante soluzione adottata per la terza prova d'esame di maturità. In questo caso insegnanti e tecnici aziendali hanno elaborato e valutato congiuntamente una tipologia di compito (l'analisi di caso) pensata proprio per sollecitare gli studenti a riflettere sui problemi incontrati in azienda utilizzando le conoscenze e le abilità apprese in aula o in laboratorio. Un'attività del genere, praticata sistematicamente durante l'anno, avrebbe senz'altro favorito una migliore integrazione dell'esperienza lavorativa nel processo di apprendimento anche delle discipline più teoriche.

**La distinzione tra cultura generale e cultura professionale specifica** L'approccio didattico sopra descritto fa pensare che la formazione scolastica e l'esperienza aziendale, benché coordinate tra loro, siano state concepite da ENEL e dalle scuole coinvolte nel progetto come percorsi paralleli, quasi che gli obiettivi culturali dell'una, per quanto complementari, fossero distinti da quelli dell'altra. Da una parte, la cultura generale (umanistica e scientifica) appresa a scuola, dall'altra, la cultura professionale comprendente le conoscenze e le abilità specifiche apprese in azienda.

<sup>33</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 20. Fanno eccezione le attività proposte da alcuni docenti di inglese e di italiano.

<sup>34</sup> Il fatto che i docenti di queste discipline sono riusciti a coordinare le lezioni scolastiche con la formazione aziendale attraverso le attività di recupero e di riallineamento, non cambia la sostanza della questione.

Questa concezione è così radicata nella nostra tradizione scolastica da essere assunta quasi inconsapevolmente anche da chi afferma la necessità di alternare in un unico percorso formativo scuola e lavoro<sup>35</sup>. Essa emerge chiaramente dalle considerazioni fatte dagli esperti dell'ISFOL e del MIUR a proposito degli obiettivi che i soggetti coinvolti nella sperimentazione avrebbero dovuto perseguire: «La Scuola, oltre a essere responsabile del pieno sviluppo della personalità degli alunni e di una solida preparazione di base nelle discipline di impostazione generale, sostiene il conseguimento da parte degli studenti di un profilo professionale che è quello tipico dei periti, di chi cioè ha conoscenze teoriche e pratiche dei processi tecnici e tecnologici più importanti del suo ramo. L'Azienda è invece giustamente interessata allo sviluppo delle conoscenze e competenze più attinenti al mestiere e focalizzate sulla specifica realtà industriale»<sup>36</sup>.

La stessa idea, del resto, si riflette nella scelta di riferire la disciplina del contratto di apprendistato alle sole attività svolte dai giovani in azienda (la formazione teorica un giorno alla settimana durante il semestre invernale e il *training on the job* durante l'estate)<sup>37</sup>. Il testo delle convenzioni sottoscritte da ENEL e dalle scuole lascia intuire che l'azienda avrebbe proposto agli apprendisti dei contratti di lavoro part-time, dove il monte ore sarebbe stato calcolato sommando il tempo dedicato alla formazione

<sup>35</sup> Eppure la visione opposta, quella secondo cui un'autentica cultura generale può maturare solo dal cimento riflessivo attorno ai saperi particolari appresi in contesti specifici, è stata formulata con chiarezza già parecchio tempo fa da S. Hessen: «Ogni disciplina, la cucina come la grammatica latina, può essere insegnata in quanto oggetto di cultura generale o come speciale apprendimento artigiano. La cultura generale è, per sua natura, qualitativa, e tale qualità dell'insegnamento, per cui ogni particolare contenuto assume il valore di un bene formativo, sta nell'arte dell'insegnante di rappresentare la sua specialità nel microcosmo di una totalità» (S. Hessen, *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954, p. 36).

<sup>36</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 38.

<sup>37</sup> Cfr. art. 6 delle convenzioni fra Enel e le scuole.

aziendale e al *training on the job*. L'esclusione delle attività scolastiche, che pure occupavano una parte importante nella vita degli apprendisti, dalla disciplina del rapporto di lavoro, avrebbe sancito così una reciproca esclusione: ciò che fa la scuola non appartiene al lavoro e ciò che si fa al lavoro non riguarda la scuola.

Non deve stupire, allora, se agli occhi degli apprendisti «la correlazione tra il percorso scolastico e quello aziendale sia apparsa debole»<sup>38</sup> e alcuni di loro dopo il tirocinio pratico svolto in estate abbiano cominciato a considerare la maggior parte delle attività scolastiche non essenziali per il lavoro<sup>39</sup>.

**La separazione cronologica fra studio e lavoro** La distinzione di cui sopra è stata in un certo senso aggravata dalla separazione rigida tra formazione teorica e pratica lavorativa, suggerita da una convinzione ancora molto radicata – quasi un “trascendentale” della vulgata pedagogica che fino ad oggi ha influenzato la nostra idea di formazione. Mi riferisco al pregiudizio secondo cui prima bisogna studiare, poi mettere in pratica quanto si è studiato.

In fondo, la decisione di concentrare la formazione teorica (scolastica e aziendale) nel periodo compreso fra settembre e giugno e il *training on the job* nel periodo estivo – certo più facile sul piano organizzativo, visti i vincoli di natura burocratica e sindacale a cui soggiacciono le scuole, ma non per questo necessaria – rispecchia proprio quel pregiudizio. Eppure, non è stata una scelta ottimale per la formazione degli apprendisti. Nel processo d'apprendimento, infatti, teoria e pratica non sono mai separate, ma si richiamano costantemente. Forse, una distribuzione più omogenea dei periodi di tirocinio pratico lungo l'arco dell'anno avrebbe agevolato la loro connessione

circolare<sup>40</sup>.

**Il nodo della valutazione** La distinzione troppo netta tra gli obiettivi formativi della scuola e quelli coltivati attraverso la pratica lavorativa ha avuto significative ripercussioni anche sulla valutazione. Nel monitoraggio curato dall'ISFOL al termine del primo anno di sperimentazione si legge che i giudizi dei tutor aziendali sul comportamento e le performance professionali degli apprendisti non hanno influenzato in maniera significativa le valutazioni date dagli insegnanti nelle proprie materie<sup>41</sup>, mentre è chiaro che il meccanismo di attribuzione del credito scolastico, su cui poteva incidere direttamente la considerazione dell'esperienza di lavoro condotta degli studenti, è risultato poco rilevante<sup>42</sup>. Anche i giudizi sulle soft skills fornite dagli insegnanti utilizzando gli indicatori concordati con l'azienda non hanno influito sulla determinazione dei voti in pagella e l'interessante esperimento delle verifiche congiunte è stato praticato solo in rari casi<sup>43</sup>. Ciò che emerge è la difficoltà ad apprezzare sul piano della valutazione scolastica l'esperienza degli apprendisti, ovvero l'imbarazzo (più o meno consapevole) a riconoscerne il valore per la formazione integrale (nel senso di *Bildung*) degli alunni<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> L'inconveniente è stato avvertito anche da alcuni studenti: «proporre un percorso che vede la prevalenza durante l'anno dell'attività d'aula e soltanto nel periodo estivo l'applicazione pratica di quanto appreso non è efficace, poiché non facilita l'apprendimento e non consente di sviluppare pienamente la manualità necessaria per svolgere determinate mansioni. Gli studenti quindi chiedono che sia garantita durante l'anno l'alternanza tra le fasi di formazione teorica e quelle di applicazione pratica delle conoscenze acquisite. A questo scopo propongono di inserire nei periodi di ferie o di chiusura della Scuola attività aziendali pratiche e di prevedere un maggior numero di cantieri didattici e di visite» (ISFOL, novembre 2016, p. 13).

<sup>41</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 39.

<sup>42</sup> ISFOL novembre 2016, p. 19.

<sup>43</sup> *Ibi*, p. 18.

<sup>44</sup> Rappresenta un'eccezione rispetto a questa tendenza generale, l'esperimento già ricordato della terza prova dell'esame di maturità, che ha visto professori e referenti aziendali impegnati insieme nella

<sup>38</sup> ISFOL, novembre 2016, pp. 12,35.

<sup>39</sup> *Ibi*, pp. 8-9,16. Questa opinione, fortunatamente, non è stata condivisa da tutti gli apprendisti.

### ***Il rischio di assimilare l'apprendistato per il diploma ad un apprendistato professionalizzante anticipato***

A ben guardare la giustapposizione estrinseca di formazione scolastica e formazione aziendale, unita alla rigida separazione fra teoria e pratica, mette in discussione il senso stesso dell'apprendistato all'interno di un percorso d'istruzione. Infatti, se gli obiettivi formativi raggiunti grazie all'esperienza lavorativa ed aziendale si sommano semplicemente a quelli coltivati a scuola, non si capisce più qual è il valore aggiunto dell'apprendistato di primo livello rispetto ad un buon apprendistato professionalizzante, al di là del vantaggio - pur importante <sup>45</sup> - derivante dall'inizio anticipato del percorso (prima ancora della fine degli studi).

L'apprendistato per il conseguimento del diploma dovrebbe offrire qualcosa di più: l'opportunità di illuminare l'esperienza lavorativa tramite l'istruzione scolastica e di fecondare l'istruzione scolastica tramite l'esperienza lavorativa, tanto da trasformare entrambe in qualcosa di nuovo che non potrebbe esistere se l'una fosse senza l'altra. Evidentemente, un percorso del genere implica un cambiamento radicale nel modo stesso di fare scuola: non basta coordinare le lezioni scolastiche con la formazione aziendale. Dalle considerazioni fatte nei paragrafi precedenti pare che questa sfida non sia stata raccolta. Il rischio è che l'apprendistato sia utilizzato principalmente come strumento di politica attiva e non invece come metodo pedagogico <sup>46</sup>.

### ***Il ruolo preponderante dell'azienda nella conduzione del programma***

L'ultimo rilievo critico che si può muovere al programma sperimentale riguarda la sua conduzione. Il

preparazione e nella valutazione dei compiti, al fine di valorizzare la capacità degli studenti di connettere esperienza lavorativa e sapere scientifico.

<sup>45</sup> Come è noto, l'Italia è uno dei paesi europei in cui l'istruzione secondaria di secondo grado finisce più tardi (a 19 anni).

<sup>46</sup> È il pericolo da cui mette in guardia E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016.

protagonismo di ENEL, che ha voluto e coordinato il progetto dall'inizio alla fine, se, da un lato, è servito come propulsore per portare avanti un'esperienza inedita all'interno di un sistema (quello scolastico) tendenzialmente refrattario all'innovazione, dall'altro, può avere inibito ulteriormente l'iniziativa delle scuole, le quali di fronte all'opportunità offerta dall'apprendistato avrebbero potuto (dovuto) "inventare" modalità più originali ed efficaci per esercitare la propria insostituibile funzione educativa.

In un certo senso, era inevitabile che l'azienda cercasse anzitutto un accordo con il MIUR sugli obiettivi formativi (la curvatura dei programmi), prima di progettare concretamente il percorso nelle scuole: senza l'approvazione del Ministero non sarebbe stato possibile avviare su scala nazionale un programma sperimentale così importante e ambizioso.

In tal modo, però, il momento fondamentale della co-progettazione – complice anche la ristrettezza dei tempi nei quali si è dovuto procedere alla stipula delle convenzioni con i singoli istituti e avviare il progetto nelle classi – si è sostanzialmente esaurito nella pianificazione iniziale e nei successivi riallineamenti concordati fra i tutor scolastici e aziendali, mentre i consigli di classe «non sono intervenuti in modo significativo nella fase di definizione del percorso formativo» <sup>47</sup>. Un loro maggiore coinvolgimento in sede progettuale sarebbe stato invece auspicabile, perché avrebbe stimolato gli insegnanti a sviluppare strategie didattiche innovative e quindi a superare quella separazione fra studio e lavoro di cui si è già ampiamente detto.

### **3.1.7 Per un bilancio sintetico**

Il programma sperimentale promosso da ENEL ha sdoganato in ambito scolastico l'uso dell'apprendistato. Aldilà del suo valore storico, l'iniziativa può anche vantare risultati

<sup>47</sup> ISFOL, novembre 2015, p. 21.

formativi senz'altro positivi: la soddisfazione espressa dai giovani coinvolti, la media voti leggermente più alta e il numero di assenze inferiore rispetto ai compagni delle altre classi<sup>48</sup> dimostrano come il confronto con l'ambiente lavorativo abbia reso gli studenti più maturi e responsabili<sup>49</sup>. Oltre a ciò, gli apprendisti hanno acquisito conoscenze e abilità tecniche che a scuola non avrebbero potuto apprendere e, soprattutto, hanno sviluppato competenze trasversali (le c.d. *soft skills*) e professionali che normalmente non si coltivano nei percorsi d'istruzione tradizionali<sup>50</sup>. In questa sede non si vuole negare né sminuire tutto ciò. Ci si chiede soltanto se questi risultati non sarebbero stati raggiunti ugualmente attraverso un più tradizionale apprendistato professionalizzante. È chiaro, infatti, che *soft skills* e abilità professionali sono state sviluppate dagli apprendisti grazie al confronto con l'ambiente di lavoro e i tutor aziendali indipendentemente dalla mediazione pedagogica della scuola. Questo non perché tale mediazione sia inutile, ma perché non sono stati approntati gli strumenti didattici e organizzativi atti a favorirla. Sull'altro versante, sembra che gli effetti positivi del programma sperimentale sul rendimento scolastico degli alunni (soprattutto, in termini di impegno e di responsabilità) siano riconducibili

principalmente a motivi di carattere psicologico (l'interesse per un percorso di cui i ragazzi potevano apprezzare il senso, perché legato ad una prospettiva occupazione concreta)<sup>51</sup>. Alla fine, quindi, pare che la scuola non sia servita all'apprendistato e che l'apprendistato non abbia cambiato nella sostanza il modo di fare scuola.

Ricapitolando, l'articolazione dei periodi formativi prevista dal programma ha sancito la separazione tra momento dello studio (a scuola o in azienda da settembre a giugno) e momento del lavoro (nei mesi estivi durante la sospensione dell'attività scolastica)<sup>52</sup>. Non si è trattata di una separazione solo cronologica, ma anche logica, tanto da rendere poco perspicua agli occhi degli stessi apprendisti l'utilità delle attività scolastiche per il lavoro e quasi ininfluenti sulla programmazione didattica delle materie generali l'esperienza lavorativa degli studenti. Tale separazione ne ha prodotto inevitabilmente un'altra: quella tra formazione generale, per ipotesi impartita dalla scuola, e formazione professionale specifica, impartita dall'azienda. Di conseguenza, il programma sperimentale non ha previsto dispositivi didattici per la loro integrazione né ha saputo valorizzare adeguatamente l'apprendimento maturato in azienda in sede di valutazione finale. Nessuna meraviglia, allora, se gli studenti hanno percepito un certo scollamento fra le due dimensioni. Del resto, il timore degli insegnanti di non finire il programma entro la fine dell'anno in considerazione delle ore cedute alla formazione in azienda, riflette la convinzione che quest'ultima, benché utile ai

<sup>48</sup> ISFOL, novembre 2016, pp. 26ss.

<sup>49</sup> ISFOL, novembre 2016, pp. 8,18,33-34. I ragazzi si sono impegnati di più anche perché sapevano che dalla loro promozione dipendeva la successiva assunzione in azienda.

<sup>50</sup> In particolare, si può dire che l'esperienza lavorativa sul campo è stata per gli studenti un stimolo per l'apprendimento e la crescita personale: «Il percorso aziendale ha permesso loro di sviluppare sia abilità tecniche, sia competenze trasversali, in particolare di tipo relazionale, di comunicazione e di problem solving, entrambe importanti per lo sviluppo personale e per l'inserimento nel mondo del lavoro. Queste abilità e competenze sono state sviluppate soprattutto nel periodo estivo di training on the job. L'esperienza estiva ha contribuito al processo di apprendimento dei ragazzi: "Vedere come funziona un trasformatore o un alternatore è molto importante per la comprensione di argomenti che, in mancanza di un'applicazione pratica, risultano spesso astratti e di difficile comprensione"» (ISFOL, novembre 2016, p. 7.).

<sup>51</sup> Questo emerge chiaramente dai report di monitoraggio.

<sup>52</sup> La convinzione secondo cui la teoria preceda cronologicamente e assiologicamente la pratica è così radicata da essere condivisa non solo dai professionisti della scuola, ma anche dall'azienda. ENEL ha infatti separato le lezioni teoriche tenute dai propri tecnici-formatori durante l'anno dal training on the job con le squadre operative in estate. Una scelta, peraltro, non gradita dagli studenti che avrebbero preferito un'alternanza fra teoria e pratica meglio distribuita durante l'anno (cfr. ISFOL, novembre 2016, p. 13).

fini occupazionali, serve poco alla formazione scientifica e umanistica degli studenti, prerogativa della cosiddetta formazione generale. Ecco perché le scuole si sono preoccupate di attivare strategie per il recupero degli argomenti disciplinari non trattati a lezione, anziché inventare soluzioni didattiche che prendessero spunto dall'esperienza aziendale dei ragazzi per propiziare la formazione in senso ampio e integrale. Insomma, la giustapposizione di formazione teorica (scolastica e aziendale) e pratica lavorativa (training on the job) non ha affatto sconfessato il paradigma separatorio che da sempre caratterizza il nostro sistema scolastico, confermando – paradossalmente – gli stessi pregiudizi che fino a ieri impedivano di considerare l'apprendistato una via per ottenere un diploma d'istruzione: mentre si studia non si lavora; prima si studia e poi si lavora applicando ciò che si è imparato.

Questo è il vero punto debole del programma: se non si supera tale impostazione, la formazione *on the job* si sommerà sempre in maniera estrinseca alle attività scolastiche. Allora, l'esperienza lavorativa condotta in azienda non potrà essere più formativa di quanto non lo sia già di per sé all'interno di un normale apprendistato professionalizzante. L'apprendistato per il conseguimento del diploma perde così il suo carattere specifico, ossia la possibilità di illuminare l'esperienza lavorativa tramite gli strumenti culturali e scientifici coltivati a scuola rendendo nel contempo più significativi quest'ultimi grazie al confronto costante con il vissuto lavorativo degli apprendisti. Una dinamica che si può innescare solo utilizzando metodologie didattiche e modelli organizzativi pensati appositamente a tale scopo e non semplicemente accostando in un unico percorso formazione scolastica e formazione aziendale.

Se tutto questo manca, l'apprendistato di primo livello resta un ottimo strumento per l'addestramento professionale e la preparazione dei giovani al mondo del lavoro – obiettivi per altro apprezzabili – ma non può essere quello che il legislatore, seppur con

tentennamenti e ritrattazioni, ha voluto che fosse almeno a partire dal 2003<sup>53</sup>: una metodologia per la formazione integrale (sia culturale sia professionale) dei giovani<sup>54</sup>.

### 3.2 L'esperienza dell'Istituto Marconi di Piacenza

L'ISII Marconi di Piacenza è uno dei sette istituti tecnici che hanno partecipato al programma sperimentale promosso da ENEL negli aa.ss. 2014/2015 e 2015/2016. Per avere un riscontro più preciso sull'esito della sperimentazione in questa scuola, ma anche per valutare meglio il programma nel suo complesso a partire da testimonianze dirette, oltre che dal monitoraggio condotto a livello nazionale dall'ISFOL, è sembrato opportuno intervistare in forma anonima i docenti e gli apprendisti dell'Istituto che sono stati coinvolti nell'iniziativa.

Per ciascun gruppo di intervistati è stato predisposto un questionario strutturato con domande riguardanti alcune delle criticità emerse dall'analisi dei rapporti di monitoraggio (vedi parte A). I quesiti sono stati formulati dopo un colloquio con il dirigente dell'Istituto e il tutor scolastico che ha seguito la classe degli apprendisti.

Al questionario rivolto ai docenti hanno risposto 8<sup>55</sup> dei 10 professori appartenenti al Consiglio di classe. Al questionario rivolto agli studenti-apprendisti hanno risposto 14 dei 15 giovani interessati. Tutti gli studenti dell'Istituto Marconi che sono stati coinvolti nel programma sperimentale hanno conseguito il diploma d'istruzione tecnica in apprendistato e, successivamente, firmato con ENEL un contratto di apprendistato professionalizzante. Nell'estate del 2017 il loro apprendistato si è poi trasformato in un contratto a tempo indeterminato.

<sup>53</sup> Cfr. il D.lgs. 77/2005 attuativo della L. 53/2003.

<sup>54</sup> È l'idea più volte ribadita da G. Bertagna. Si veda in particolare: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>55</sup> Tutti docenti di ruolo.

### 3.2.1 L'apprezzamento dell'esperienza

Il primo dato che emerge dalle risposte di studenti e professori è l'apprezzamento dell'esperienza. Nei primi è evidente la soddisfazione per aver concluso un percorso stimolante, ancorché impegnativo. L'elemento motivazionale deve avere influenzato in maniera positiva proprio il rendimento scolastico: «Avere la consapevolezza di poter avere un lavoro ha fatto cambiare totalmente anche la mia attitudine a livello scolastico, infatti sono passato da avere debiti in seconda e terza superiore con voti non superiori al 6, ad arrivare in quinta con voto medio alti (7-8) e raggiungere quasi 80 all'esame di stato, cosa che senza una esperienza scuola-lavoro sarebbe stata impossibile»<sup>56</sup>. La maggior parte degli apprendisti ha visto nella possibilità di un inserimento privilegiato nel mondo del lavoro il vantaggio più rilevante offerto dall'apprendistato. Qualcuno ha invece sottolineato che: «non in tutti i percorsi scolastici si ha la possibilità di vedere il riscontro pratico di quanto studiato in maniera così significativa»<sup>57</sup>. Anche a detta dei docenti il confronto con l'ambiente lavorativo avrebbe spronato gli alunni ad impegnarsi di più nello studio, rendendoli più responsabili. Nel complesso i pregi dell'esperienza hanno superato i suoi limiti (la fatica di portare avanti due percorsi in uno, per gli studenti; i disagi organizzativi dovuti al carattere sperimentale dell'iniziativa, per i professori).

### 3.2.2 Il coinvolgimento dei consigli di classe e la valutazione degli apprendisti

Per riferimento a due criticità emerse dall'analisi dei monitoraggi (lo scarso

coinvolgimento dei consigli di classe nella progettazione del percorso e la valutazione scolastica degli apprendisti) sembra che il sondaggio smentisca, almeno in parte, le considerazioni svolte nella prima parte del presente contributo. Una lettura meno affrettata delle risposte date ai questionari attenua tuttavia questa prima impressione.

Per quanto riguarda il primo punto, tutti i docenti intervistati hanno riconosciuto come il proprio consiglio di classe sia stato coinvolto «molto» o «abbastanza» nella progettazione del percorso formativo degli studenti-apprendisti. Forse, nel quesito sarebbe stato opportuno precisare il significato da attribuire all'espressione «progettazione del percorso formativo». Difficile immaginare che i docenti l'abbiano intesa come sinonimo di programmazione didattica iniziale, giacché l'avvio “frettoloso” del programma sperimentale non può avere certo consentito ai docenti di progettare *ab imis* il percorso insieme ai referenti aziendali. La collaborazione fra docenti ed azienda può essere avvenuta solo a percorso già iniziato. È lecito supporre, allora, che gli intervistati si riferissero alla rimodulazione in itinere del percorso, valutata di volta in volta in considerazione dei livelli di partenza e dei progressi fatti dagli studenti. In questo senso, il coinvolgimento dei docenti e, soprattutto, la collaborazione fra tutor scolastici e aziendali – più volte ribadita anche nei monitoraggi ISFOL – avrebbero permesso di coordinare al meglio formazione aziendale e lezioni scolastiche nelle materie di indirizzo, così da colmare le lacune pregresse degli alunni, rispettando il criterio di propedeuticità ed evitando inutili reduplicazioni. Per quanto riguarda la valutazione scolastica del percorso aziendale, cinque docenti su otto hanno dichiarato di aver tenuto conto nell'assegnazione del voto di fine quadrimestre/anno nella propria materia del percorso formativo fatto dagli apprendisti in ENEL. Di questa considerazione pare si siano accorti anche i ragazzi: la maggior parte di loro, infatti, riconosce come i propri professori abbiano valorizzato in sede di

<sup>56</sup> Dalla risposta di un apprendista alla domanda: «Il fatto di condurre un apprendistato all'interno di un percorso d'istruzione è stato più un vantaggio o una fatica? Perché?».

<sup>57</sup> Dalla risposta di un apprendista alla domanda: «Il fatto di condurre un apprendistato all'interno di un percorso d'istruzione è stato più un vantaggio o una fatica? Perché?».

valutazione la propria esperienza aziendale (otto dicono «abbastanza», tre addirittura «molto»). Solo tre pensano che questa attenzione sia stata scarsa o addirittura nulla. A ben guardare, però, i risultati del percorso in ENEL, pur apprezzati dai professori, non sono stati valutati come se riguardassero direttamente la formazione scolastica. Dei cinque docenti che hanno dichiarato di aver tenuto conto dell'esperienza aziendale degli studenti, solo due (entrambi insegnanti delle materie di indirizzo) hanno concordato il voto nella propria disciplina con il tutor aziendale, gli altri tre hanno semplicemente riscontrato un miglioramento nel rendimento degli alunni, ricondotto alla maggior impegno profuso dai giovani galvanizzati dall'esperienza di apprendistato oppure alla possibilità offerta loro di fare esperienza diretta di problematiche legate agli argomenti teorici trattati a scuola: «da parte degli alunni c'era stato un approccio alle tematiche trattate più diretto e consapevole»<sup>58</sup>. Inoltre, dei sette apprendisti che hanno voluto spiegare in che modo la propria esperienza in ENEL sia stata valorizzata dagli insegnanti, più della metà ha fatto riferimento soltanto all'attenzione con cui essa è stata considerata dalla commissione durante l'esame di maturità<sup>59</sup>. Sembra dunque che la scuola non abbia approntato dispositivi formali per il riconoscimento del valore formativo dell'esperienza lavorativa. Questa "dimenticanza" rivela la persistenza del pregiudizio separatorio, ribadito implicitamente anche da due studenti, ai quali è parso del tutto scontato che i propri insegnanti non attribuissero particolare rilievo all'esperienza aziendale per la determinazione del voto scolastico: «Giustamente la scuola resta la scuola [e] il lavoro il lavoro, logico, si cercava di venirsi in contro ma le valutazioni dovevano giustamente restare imparziali l'una con l'altra»<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> Dalla risposta di un docente alla domanda: «A fine quadrimestre/anno nell'assegnazione del voto relativo alla sua materia ha tenuto conto dell'esperienza aziendale dagli studenti?»

<sup>59</sup> In tre risposte su sette il riferimento è inequivocabile. Si può però intuire almeno in altre due.

<sup>60</sup> Risposta di un apprendista alla domanda: «Ti sembra

### 3.2.3 L'innovazione didattica

A proposito dell'innovazione didattica, le impressioni ricavate dai monitoraggi ISFOL sono confermate. Se è vero che la maggior parte degli studenti ha percepito lo sforzo da parte dei propri docenti di adattare l'attività scolastica all'esperienza aziendale<sup>61</sup>, pare che tale sforzo sia consistito principalmente nella scelta di argomenti concernenti la distribuzione dell'energia elettrica.

Tale collegamento ha senz'altro giovato agli studenti: «Studiando la parte teorica in aula ha aiutato a partire già con delle basi solide, mentre la parte pratica svolta con Enel ha aiutato nel vedere quello che è il riscontro lavorativo di quanto appreso in aula, cosa non comune nei percorsi scolastici "classici"»<sup>62</sup>.

Tuttavia, anche in questo caso non si può parlare di una vera e propria innovazione didattica, ma solo di una rimodulazione dei contenuti disciplinari in funzione di una riproposizione degli stessi nei due ambiti (scuola e lavoro). Sembra insomma che non siano stati predisposti strumenti didattici specifici atti a favorire o a guidare la riflessione degli apprendisti sulla propria esperienza lavorativa<sup>63</sup>. In questo modo, tale riflessione è stata affidata alla spontanea iniziativa degli studenti o alla sensibilità dei docenti/tutor, anziché a momenti o pratiche strutturati. Tutto ciò è dimostrato dal fatto che i docenti delle materie che hanno subito una riduzione di orario per lasciar posto alla

che i tuoi professori abbiano valorizzato in sede di valutazione la tua esperienza in ENEL?».

<sup>61</sup> Nove apprendisti su quattordici hanno percepito il collegamento tra la formazione aziendale/training on the job e gli insegnamenti scolastici, mentre metà della classe ha affermato che sono state adottate da parte degli insegnanti modalità di insegnamento differenti rispetto a quelle tradizionali.

<sup>62</sup> Risposta di un apprendista alla domanda: «In che modo [la scelta di seguire un programma didattico diverso da quello consueto collegandolo alla tua esperienza aziendale] ha influito sul tuo apprendimento?».

<sup>63</sup> Un solo docente ha dichiarato di aver concordato parte delle lezioni con il tutor aziendale, ma anche in questo caso il cambiamento può essere avvenuto solo a livello di contenuti e non di metodologia.

formazione aziendale, non hanno ovviato a questo inconveniente proponendo approcci didattici innovativi, bensì riducendo semplicemente gli argomenti da trattare in classe oppure accelerando i tempi delle spiegazioni, grazie anche al fatto che «gli alunni in classe erano più motivati e partecipi»<sup>64</sup>. Meglio sarebbe stato, invece, concepire le lezioni scolastiche come esercizi sistematici di riflessione critica (sul piano tecnico-scientifico, ma anche su quello etico-pratico) sulla e a partire dalla esperienza lavorativa, facendo diventare questo cimento l'occasione per acquisire, da un lato, i saperi scientifici, tecnici e culturali (conoscenze e abilità) richiesti dallo specifico contesto professionale e sviluppare, dall'altro, un'autentica capacità di giudizio negli svariati ambiti inerenti alle attività svolte in azienda (competenze). Sul piano organizzativo, invece, sembra che la scelta di concentrare il c.d. *training on the job* nel periodo estivo abbia soddisfatto gli studenti. Dei 14 apprendisti coinvolti nel programma sperimentale solo 5 hanno detto che avrebbero preferito una distribuzione più omogenea durante l'anno dei giorni di tirocinio pratico. Di questi solo due si sono espressi così per motivi legati al processo di apprendimento: «Perché affrontare ogni argomento visto in aula giorno per giorno avrebbe contribuito ad un migliore apprendimento»<sup>65</sup>.

### 3.2.4 In sintesi

Il sondaggio a cui sono stati sottoposti gli studenti e i docenti dell'ISII Marconi di Piacenza mostra un quadro leggermente diverso rispetto a quello ipotizzato a partire dall'analisi dei rapporti di monitoraggio curati dall'ISFOL. Il primo, infatti, non solo

conferma gli aspetti positivi della sperimentazione già evidenziati dai secondi (forte motivazione, assunzione di responsabilità da parte dei ragazzi, sviluppo di soft skills ecc), ma fa emergere in maniera chiara anche lo sforzo fatto dai docenti per collegare l'attività scolastica con l'esperienza aziendale degli apprendisti.

Questa discrepanza si può spiegare in due modi: o gli insegnanti dell'Istituto Marconi sono stati più attenti su questo fronte rispetto ai colleghi delle altre scuole coinvolte nella sperimentazione o i rapporti di monitoraggio non hanno sottolineato abbastanza un elemento (l'impegno dei docenti per favorire la connessione tra percorso scolastico e percorso aziendale) che pure ha caratterizzato la sperimentazione condotta nei vari istituti.

In entrambi i casi, i risultati dell'indagine condotta sulla scuola di Piacenza non cancellano le perplessità suscitate dallo studio dell'esperienza nel suo complesso. Più precisamente, anche in questo singolo caso si riscontra l'indizio che suggerisce i limiti dell'iniziativa, ovvero il mancato rinnovamento della didattica scolastica, nonostante il carattere assolutamente originale della proposta formativa (l'apprendistato di primo livello). Il sondaggio, dunque, non cancella le perplessità riguardo al programma sperimentale: senza una mediazione pedagogica significativa da parte della scuola l'apprendistato di primo livello non si distingue da quello professionalizzante. I due percorsi (scolastico e lavorativo) rimangono giustapposti, anche se contemporanei. L'unico vantaggio, oltre all'accorciamento dell'iter formativo prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, si registra sul piano della motivazione. Senza dubbio lo sprone della prospettiva occupazione e il confronto con il contesto lavorativo motivano gli studenti ad affrontare con maggiore impegno anche lo studio. Questo aspetto, però, ancorché importante e necessario per la riuscita del processo di apprendimento, vi influisce – per così dire – solo in maniera indiretta, mentre non dice ancora nulla sulla qualità pedagogica del percorso formativo offerto.

<sup>64</sup> Dalla risposta di un docente alla domanda: «in che modo [...] [la] riduzione [d'orario] ha condizionato l'andamento del percorso scolastico?».

<sup>65</sup> Risposta di un apprendista alla domanda: «I giorni di *training on the job* si sono concentrati nel periodo estivo. Credi che sarebbe stato meglio distribuirli in maniera più omogenea durante l'anno? Se sì, perché?».

## 4. Fare apprendistato di primo livello in Emilia Romagna. Cosa ci insegna l'esperienza dell'I.I.S.S. Gadda: teoria, modelli, pratica

*Paolo Bertuletti, Emmanuele Massagli, Alessandra Mazzini, Lidia Petruzzo*

*Il capitolo<sup>1</sup> approfondisce le caratteristiche dell'apprendistato di primo livello a partire dall'analisi del quadro normativo nazionale e regionale. Fornisce poi un'utile To do list per stendere il contratto di apprendistato e il piano formativo individuale, fornendo anche schemi e modelli. Infine, tramite l'analisi dell'esperienza dell'Istituto Gadda, le ultime sezioni del capitolo riflettono su due importanti questioni: la calendarizzazione e la valutazione dei percorsi di apprendistato.*

*The chapter explores the characteristics of the first level apprenticeship starting from the analysis of the national and regional legal framework. It then provides a useful To do list to draw up the apprenticeship contract and the individual training plan, also providing schemes and models. Finally, through the analysis of the experience of the Gadda Institute, the last sections of the chapter reflect on two important issues: the scheduling and the evaluation of apprenticeship paths.*

### 4.1 Apprendistato di primo livello: Quadro normativo nazionale e regionale

#### 4.1.1 Apprendistato di primo livello: le indicazioni della normativa nazionale

L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo

<sup>1</sup> Le sezioni *Apprendistato di primo livello; Quadro normativo nazionale e regionale; Formulario; Costi e incentivi economici; Strumenti operativi* sono state curate da Emmanuele Massagli; la sezione *Apprendistato di primo livello: le indicazioni della normativa regionale* è stata curata da Lidia Petruzzo; la sezione *Come "calendarizzare" i percorsi di apprendistato di primo livello* è stata curata da Alessandra Mazzini; la sezione *Il nodo della valutazione. Come «valorizzare» l'esperienza lavorativa degli studenti?* è stata curata da Paolo Bertuletti.

indeterminato finalizzato alla formazione e

all'occupazione dei giovani. In particolare, l'apprendistato c.d. di I livello rappresenta uno strumento messo in campo dal legislatore per formare integralmente gli studenti, contrastare la disoccupazione giovanile, favorire l'integrazione tra mondo della scuola e del lavoro. Il sistema duale consente infatti da un lato, il conseguimento di un titolo di studio e, dall'altro, l'esperienza professionale diretta e reale (non simulata e non organizzata tramite semplice tirocinio, come nel caso dell'alternanza scuola-lavoro).

I diversi soggetti coinvolti nella regolamentazione dell'istituto, Stato, Regioni e contrattazione collettiva, sono tenuti a seguire il perimetro normativo dettato dalle seguenti fonti:

| Fonti di regolamentazione dell'apprendistato di I livello:<br>uno sguardo di insieme |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| Normativa lavoristica  | Normativa scolastica e formativa  | Fonte negoziale           |
| Normativa nazionale in materia di apprendistato                                      | Normativa nazionale in materia di istruzione                            | Accordi intercon federali |
| Normativa regionale in materia di apprendistato                                      | Normativa regionale in materia di istruzione e formazione professionale | CCNL                      |

L'autonomia negoziale privata è, quindi, chiamata a muoversi entro lo spazio sopra descritto, frutto dell'intreccio di discipline di diversa natura e finalità.

L'apprendistato di I livello condivide con tutte le altre tipologie di apprendistato le indicazioni relative alla disciplina comune presenti e nell'art. 42 del d.lgs. n. 81/2015. Il quadro delle fonti normative nazionali, tuttavia, risulta essere più ampio, come dimostra la tabella che segue.

| Normativa nazionale in materia di apprendistato di I livello   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• D.lgs. n. 81/2015, artt. 42, 43, 46, 47</li> <li>• D.lgs. n. 150/2015, art. 32</li> <li>• D.m. 12 ottobre 2015</li> </ul> |

Di primaria importanza risultano essere gli artt. 43 e 46 del d.lgs. n. 81/2015. Il primo, infatti, contiene le indicazioni di carattere generale in materia di apprendistato anche noto come "scolastico" o "formativo" (sintesi imprecisa, per quanto efficace). Il secondo, invece, rimanda alla approvazione di un apposito decreto per rendere operative le disposizioni dell'art. 43, tenendo conto anche delle competenze regionali. Si tratta del decreto ministeriale 12 ottobre 2015, a sua volta recepito dalla Regione Emilia Romagna mediante la Deliberazione di Giunta

Regionale del 21 giugno 2016, n.963, seguita, il 26 luglio 2017 dalla sottoscrizione del Protocollo d'intesa tra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale, Università, Fondazioni ITS, e Parti Sociali sulla "Disciplina di attuazione dell'apprendistato di cui agli artt. 43 e 45 del D.lgs 81/2015 e del Decreto Interministeriale 12/10/2015", il cui schema era stato preventivamente approvato dalla Regione proprio con la deliberazione n. 963/2016. Successivamente a questi atti, il 10 ottobre 2017 è stata approvata la Deliberazione di Giunta Regionale n. 1473 avente ad oggetto "Attuazione in via sperimentale, per il biennio 2017/2018 e 2018/2019, dell'apprendistato per il diploma di istruzione secondaria superiore ex art. 43 del d.lgs. 81/2015 e Delibera di Giunta Regionale n. 963/2016".

Tutti questi atti sono successivi a quanto disposto dall'articolo 54 della Legge Regionale 30 maggio 2016 n. 9 recante "Legge comunitaria regionale per il 2016". In tale articolo, rubricato "sistema di alternanza scuola-lavoro", è disposto che la Regione definisca con propri atti il sistema di alternanza scuola-lavoro citato all'articolo 43, comma 8, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n 81 (che, invero, non interessa Regione Emilia Romagna, bensì le province autonome di Trento e Bolzano), a partire dai percorsi di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 (il riferimento è all'alternanza scuola-lavoro).

L'implicazione delle diverse disposizioni e dei relativi decreti di attuazione, di non immediata comprensione, può essere sintetizzata nel modo che segue.

| Apprendistato di I livello: principali riferimenti normativi di dettaglio |   |                      |                     |                            |                    |
|---|---|----------------------|---------------------|----------------------------|--------------------|
| Normativa nazionale   |   |                      | Normativa regionale |                            |                    |
| D.lgs. n. 81/2015, artt. 43, 46   | → | D.m. 12 ottobre 2015 | →                   | Art. 54 della L.R. n. 9/16 | D.G.R. n. 963/2016 |
|   |   |                      |                     | D.G.R. n.1473/2017         |                    |

La rubrica dell'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015 reca "Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore". L'apprendistato di I livello, dunque, consente a giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni di conseguire un titolo del ciclo di istruzione

secondaria superiore (sia nel canale dell'Istruzione di competenza statale che in quello di uguale dignità costituzionale e di corrispondente livello EQF – 3° o 4° - dell'Istruzione e Formazione Professionale di competenza regionale) e c.d. post-secondaria (IFTS, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, di competenza regionale).

Il comma 6 dell'art. 43 fissa alcuni elementi procedurali di base per l'attivazione dei contratti di apprendistato di I livello che sono stati successivamente dettagliati tanto dal d.m. 12 ottobre 2015, quanto dalla normativa regionale. In via generale si prevede che la stipula di un contratto di apprendistato di I livello debba essere preceduta dalla sottoscrizione di un apposito protocollo di intesa tra istituzione formativa e il datore di lavoro. Tale protocollo ha come obiettivo quello di fissare obblighi e responsabilità in capo tanto alla scuola, quanto al

| Titoli di studio conseguibili mediante contratto di apprendistato di I livello |  |                                 |
|--|--|---------------------------------|
| Percorso formativo   | Titolo di studio   | Livello di istruzione           |
| Istruzione e formazione professionale  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualifica triennale</li> <li>• Diploma quadriennale</li> </ul>  | Istruzione secondaria superiore |
| Istruzione superiore   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diploma presso un istituto professionale di Stato</li> <li>• Diploma presso un istituto tecnico di Stato</li> <li>• Diploma di liceo</li> </ul> | Istruzione secondaria superiore |
| Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS)                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificato di specializzazione tecnica superiore</li> </ul>  | Istruzione post secondaria      |

Il comma 3 dell'art. 43 chiarisce che la regolamentazione complessiva dell'istituto è di competenza delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano. In assenza di provvedimenti regionali (ma non è questo il caso di Regione Emilia Romagna) è il d.m. 12 ottobre 2015 ad offrire la cornice normativa di riferimento. In merito alla durata del contratto di apprendistato di I livello, oltre alla soglia minima di 6 mesi valida per tutti i rapporti di apprendistato, l'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015 fissa alcuni parametri massimi e alcune eccezioni che possono essere sintetizzate nella tabella che segue.

datore di lavoro e di indicare con chiarezza quante siano le ore di formazione erogate a favore dell'apprendista dall'una e dall'altro.

Con la riforma dell'apprendistato contenuta nel *Jobs Act* la quantificazione precisa del monte ore destinato alla formazione è fondamentale per il calcolo esatto della retribuzione da erogare all'apprendista. Il comma 7 dell'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015, infatti, prevede che le ore di formazione svolte dall'apprendista "a scuola" non siano retribuite. Le ore di formazione effettuate in azienda vengono invece retribuite al 10% della retribuzione dovuta all'apprendista sulla base dell'eventuale sotto-inquadramento fino a un massimo di 2 livelli o della

| Durata massima dei rapporti di apprendistato di I livello   |   |
|---|---|
| Principi generali   |   |
| Qualifica nei percorsi di istruzione e formazione professionale   | • Max 3 anni  |
| Diploma nei percorsi di istruzione e formazione professionale   | • Max 4 anni  |
| Diploma di scuola secondaria superiore statale  | • Max 4 anni, a partire dal II anno di scuola superiore   |
| Eccezioni   |   |
| Giovani qualificati e diplomati nei percorsi di istruzione e formazione professionale in apprendistato  | • Possibile proroga di un anno per il consolidamento e l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche utili anche per conseguire il certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di maturità professionale all'esito dell'anno integrativo |
| Giovani in apprendistato che non hanno concluso positivamente i percorsi di qualifica triennale, di diploma quadriennale, di IFTS, di integrazione per il diploma | • Possibile proroga di un anno del contratto di apprendistato di I livello  |
| Giovani che frequentano l'anno integrativo per il conseguimento del diploma di Stato  | • Possibile stipula di un contratto di durata biennale  |

percentualizzazione della stessa. Le restanti ore di lavoro vanno infine retribuite secondo le indicazioni proprie della contrattazione collettiva di riferimento. Resta in ogni caso salva la possibilità da parte della contrattazione collettiva di disciplinare la materia in modo differente.

Tale articolazione retributiva incide inevitabilmente anche sul versamento contributivo da parte del datore di lavoro, come chiarito dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali con l'interpello n. 22/2016.

I commi 8 e 9 dell'art. 43 contengono alcune precisazioni riguardanti la possibilità di stipulare contratti di apprendistato di I livello a tempo determinato per attività stagionali e di trasformare i contratti di apprendistato di I livello in contratti di apprendistato professionalizzante.

| <b>Apprendistato di I livello a tempo determinato: quali condizioni?</b> |  |
|--|--|
| Utilizzo a tempo determinato del contratto di apprendistato di I livello | • Regioni e Province autonome che si siano dotate di un sistema di alternanza scuola-lavoro                          |
|  | • Contratti collettivi possono prevedere modalità di svolgimento dell'apprendistato di I livello a tempo determinato |
|  | • Solo per attività stagionali   |

La possibilità di trasformare il contratto di apprendistato di I livello in contratto di apprendistato di II livello è possibile solo dopo il conseguimento del titolo di studio e per il raggiungimento di una qualificazione ai fini contrattuali. In tutti i casi, però, la durata massima dei due rapporti di apprendistato non può superare il tetto fissato dalla contrattazione collettiva nazionale.

Come già anticipato, esiste una forte interconnessione tra l'art. 43 e l'art. 46. Il comma 1 di quest'ultimo, infatti, prevede l'emanazione di un decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e del Ministero dell'economia e delle finanze, previa intesa in Conferenza Stato-Regioni contenente gli standard formativi per

l'apprendistato. Tale decreto, approvato il 12 ottobre 2015 e pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* il 21 dicembre 2015, contiene i criteri generali per l'apprendistato di I livello, come si evince dalla tabella che segue.

#### **Principali indicazioni contenute nel d.m. 12 ottobre 2015**

- Requisiti che devono possedere i datori di lavoro per assumere apprendisti di I livello
- Durata dei contratti di apprendistato
- Definizione degli standard formativi, del PFI e della formazione interna ed esterna
- Diritti e doveri degli apprendisti
- Ruolo e funzione dei tutor aziendali e formativi
- Sistema della valutazione e della certificazione delle competenze acquisite
- Disposizioni relative al monitoraggio
- Schema di protocollo tra datore di lavoro e istituzione formativa
- Schema di PFI
- Schema di dossier individuale

La Regione Emilia Romagna ha interamente recepito le disposizioni di cui al d.m. 12 ottobre 2015 con la D.G.R. del 21 giugno 2016 n. 963, che è diventata così il riferimento normativo principale per quanto riguarda l'apprendistato di I livello.

Da ultimo, una corretta ricostruzione della normativa nazionale in materia di apprendistato non può che considerare anche l'art. 32 del d.lgs. n. 150/2015 rubricato *Incentivi per il contratto di apprendistato per la qualifica, il diploma e il certificato di specializzazione tecnica superiore*. Si tratta della predisposizione di alcuni benefici riconosciuti a favore delle imprese che assumono apprendisti di I livello.

La retorica degli ultimi decenni del Novecento e di questi primi anni del nuovo secolo ha prodotto nel dibattito mediatico e accademico italiano una serie di pregiudizi e di ideologie che sembrano essere difficilmente demolibili. Nonostante la crisi economica stia mettendo in mostra l'inefficacia delle misure politiche ed economiche adottate in questi anni in Italia, non è semplice modificare il pregiudizio che il lavoro sia un'attività di valore inferiore rispetto allo studio e che un giovane possa accedere a un'esperienza lavorativa solo dopo aver concluso un periodo di formazione teorica.

#### 4.1.2 Apprendistato di primo livello: le indicazioni della normativa regionale

La Regione Emilia Romagna ha disciplinato l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore con l'approvazione della Delibera di GR n. 963 del 21 giugno 2016 avente come oggetto il "Recepimento del Decreto Interministeriale 12/10/2015 e approvazione dello schema di protocollo di intesa tra Regione Emilia – Romagna, Ufficio

scolastico regionale, Università, Fondazioni ITS e Parti sociali sulla "Disciplina di attuazione dell'apprendistato ai sensi del D.Lgs. n. 81/2015 e del Decreto Interministeriale 12/10/2015" – Attuazione art. 54 della L.R. n. 9/2016". Lo schema di protocollo approvato è diventato effettivamente accordo condiviso il 26 luglio 2017. Successivamente, il 10 ottobre 2017 è stata approvata la Deliberazione di Giunta Regionale n. 1473 avente ad oggetto "Attuazione in via sperimentale, per il biennio 2017/2018 e 2018/2019, dell'apprendistato per il diploma di istruzione secondaria superiore ex art. 43 del d.lgs. 81/2015 e Delibera di Giunta Regionale n. 963/2016".

La Giunta Regionale, a differenza di quanto accaduto in altre Regioni, ha comunque deciso di recepire quasi integralmente quanto disposto dal decreto ministeriale di ottobre 2015, al quale la delibera fa frequentissimi rimandi.

Le parti sottoscriventi il protocollo di luglio 2016 (approvato dalla D.G.R. 963/2016) hanno istituito un tavolo di monitoraggio e valutazione dell'attuazione delle disposizioni regionali sull'apprendistato.

Da ultimo, interessante osservare la regolazione a sé stante dello "Intervento transitorio per l'attuazione dell'apprendistato di cui all'articolo 43 del d.lgs. 81/2015 per lo svolgimento di attività stagionali", allegato alla D.G.R. e rivolto a soggetti che abbiano compiuto 16 anni e

abbiano, quindi, assolto all'obbligo di istruzione.

**Limiti di età, titoli di studio, istituzioni formative, documentazione** La delibera della Giunta regionale conferma la possibilità di sottoscrivere contratti di apprendistato scolastico a favore di giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni (intesi come 24 anni e 364 giorni) per il conseguimento dei titoli di studio secondari e post secondari indicati dall'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015.

La normativa regionale chiarisce quali siano le istituzioni formative che possono, di volta in volta, essere coinvolte.

| Apprendistato di I livello: titoli e istituzioni formative |  |
|--|--|
| Titolo di studio   | Istituzione formativa di riferimento   |
| Qualifica professionale e diploma professionale            | Enti di formazione professionale accreditati e istituzioni scolastiche presenti nel territorio regionale (istituti professionali di Stato che erogano percorsi di IeFP in regime di sussidiarietà)   |
| Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)   | Istituzioni formative autorizzate dalla Regione a rilasciare il titolo   |
| Diploma di istruzione secondaria superiore                 | Istituti scolastici interessati, sulla base della individuazione, da parte degli stessi istituti, di aziende disponibili a siglare protocolli per l'assunzione in apprendistato di giovani selezionati tra gli studenti ammessi al IV o al V anno e che hanno manifestato la disponibilità a conseguire il titolo in apprendistato.<br>La prima sperimentazione regionale è stata dedicata a classi intere; in esito alla D.G.R. del 10 ottobre 2017 potranno essere iscritti in classi ordinarie anche singoli apprendisti. |

Prima di procedere alla stipula del contratto di apprendistato di I livello, la disciplina regionale ribadisce il dovere da parte dell'istituzione formativa e del datore di lavoro di sottoscrivere:

- il protocollo contenente le specifiche responsabilità di entrambi;
- il contratto di apprendistato;
- il PFI dell'apprendista.

Per tutti e tre questi documenti Regione Emilia Romagna fa riferimento ai modelli allegati al d.m. 12 ottobre 2015.

**Requisiti del datore di lavoro** L'intesa regionale rimanda alle disposizioni nazionali per quanto concerne i requisiti di cui deve essere in possesso il datore di lavoro per poter sottoscrivere contratti di apprendistato duale:

- capacità strutturali, ossia spazi per consentire lo svolgimento della formazione interna, prevedendo, in caso di studenti con disabilità, il superamento o abbattimento di barriere architettoniche;

- capacità tecniche rispetto alla disponibilità di strumenti per lo svolgimento della formazione interna, conformi alla normativa vigente in materia di verifica e collaudo tecnico, anche reperiti all'esterno dell'unità produttiva;

- capacità formative, garantendo la disponibilità di uno o più tutor aziendali.

L'intesa regionale non le cita, ma è opportuno riportare anche le distinzioni usuali tra le capacità formative, strutturali, tecniche e organizzative/professionali.

| Requisiti aziendali necessari per l'attivazione di un contratto di apprendistato di I livello |  |
|---|--|
| Capacità strutturali  | spazi adeguati per la formazione interna   |
| Capacità tecniche   | disponibilità strumentale idonea alla formazione e in regola con le normative vigenti, può essere anche esterna all'unità produttiva |
| Capacità formative  | capacità di accoglienza e di erogazione della formazione   |
| Capacità organizzative e professionali  | disponibilità di uno o più tutor aziendali   |

**Durata e trasformazione** In merito alla durata complessiva del rapporto di apprendistato di I livello, la normativa regionale ribadisce il minimo di 6 mesi e differisce la durata massima sulla base della tipologia di apprendistato.

| Durata minima e massima di un contratto di apprendistato di I livello |               |  |
|---|---------------|--|
| Tipologia di percorso   | Durata minima | Durata massima   |
| Qualifica professionale e diploma professionale                       | 6 mesi        | - 3 anni per il conseguimento della qualifica professionale;<br>- 1 anno per il conseguimento del diploma di istruzione e formazione professionale per coloro che sono in possesso della qualifica di istruzione e formazione professionale nell'ambito dell'indirizzo professionale corrispondente;<br>- 4 anni per il conseguimento del diploma di istruzione e formazione e professionale |
| Diploma di istruzione secondaria superiore                            | 6 mesi        | 48 mesi  |
| Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)              | 6 mesi        | 12 mesi  |

Alle durate minime e massime riportate nella tabella che precede, la normativa emiliana, riprendendo le indicazioni nazionali, associa delle possibili proroghe.

| Proroghe alla durata massima dei contratti di apprendistato di I livello |   |
|--|---|
| Proroga  | Motivazione   |
| 12 mesi  | • nel caso in cui, al termine dei diversi percorsi formativi, l'apprendista non abbia conseguito il diploma di istruzione secondaria superiore<br><b>Attenzione:</b> è opportuno l'aggiornamento del PFI. |

La normativa regionale riprende la possibilità prevista dal d.lgs. n. 81/2015 di trasformare il contratto di apprendistato di I livello in contratto di apprendistato professionalizzante. Tale trasformazione è possibile alle condizioni sintetizzate nella tabella che segue.

| Trasformazione dell'apprendistato di I livello in apprendistato professionalizzante |   |
|---|---|
| Quando?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>al conseguimento della qualifica professionale o del diploma professionale</li> <li>al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore</li> </ul> |
| Per quale motivo?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>per il conseguimento della qualificazione professionale valida ai fini contrattuali</li> </ul>   |
| Con quale durata?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>la durata massima dei due periodi di apprendistato non può superare quella prevista dalla contrattazione collettiva nazionale di riferimento</li> </ul>    |

Romagna non ha fissato dei parametri minimi o massimi, ma vincolanti.

| Ore di formazione esterna all'impresa                    |  |
|--|--|
| Qualifica professionale e diploma professionale          | <ul style="list-style-type: none"> <li>50% (500 ore) per il I, II e III anno; 40% (400 ore) per il IV anno</li> </ul>  |
| Diploma di istruzione secondaria superiore               | <ul style="list-style-type: none"> <li>70% (700 ore) dell'orario ordinamentale per il II anno; 65% (650 ore) per il III, IV e V anno;</li> </ul>                   |
| Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS) | <ul style="list-style-type: none"> <li>50% (in questo caso la durata complessiva è di 800 ore e 400 ore devono essere dedicate alla formazione esterna)</li> </ul> |

Esplicitando le indicazioni regionali, l'articolazione della formazione interna ed esterna per i principali percorsi di apprendistato di I livello si struttura secondo il modello che segue.

### Formazione e piano formativo individuale

L'articolazione della formazione è concordata dall'istituzione formativa e dal datore di lavoro e si divide in:

- interna:** formazione che l'apprendista riceve direttamente sul luogo di lavoro;
- esterna:** formazione che l'apprendista riceve presso gli istituti formativi e le scuole.

È questa, una terminologia molto nota al mondo delle imprese, invece sconosciuta a quello della scuola, abituata a leggere questi termini con definizioni contrarie (interna: scuola; esterna: impresa).

In coerenza con le indicazioni nazionali e con la logica di un percorso di formazione di tipo duale, Regione Emilia Romagna individua alcuni parametri per le attività formative esterne all'impresa. Con riferimento al monte ore annuo di 1000 ore, i valori variano a seconda dei percorsi e sono riportati nella tabella che segue. A differenza di quanto scelto da altre Regioni, la Giunta dell'Emilia

| Articolazione della formazione interna ed esterna nell'apprendistato di I livello                    |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Monte ore dei percorsi del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione secondaria |  | Formazione esterna (scuola)  | Formazione interna (azienda)  |
| Qualifica professionale e diploma professionale  | 1000 ore annue   | 50% - 500 ore per il I, II e III anno; 40% - 400 ore per il IV anno        | 50%- 500 ore per il I, II e III anno; 60% - 600 ore per il IV anno        |
| Diploma di istruzione secondaria superiore   | Istituti tecnici e professionali: 1056 ore<br>Licei artistici: 1.155 ore<br>Licei classici: 1.023 ore<br>Licei scientifici e linguistici: 990 ore<br>Licei musicali e coreutici: 1.056 ore | 70% dell'orario ordinamentale per il II anno; 65% per il III, IV e V anno. | 30% dell'orario ordinamentale per il II anno; 35% per il III, IV e V anno |
| Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)   | 800 ore annue  | 50% - 400 ore  | 50% - 400 ore   |

L'articolazione della formazione interna ed esterna deve essere tale da consentire all'apprendista di raggiungere gli obiettivi di apprendimento propri di ciascun percorso. A tal fine la disciplina regionale prevede che la progettazione del PFI – che diviene il cuore dell'organizzazione dei percorsi di apprendistato di I livello – sia di competenza dell'istituzione formativa con il coinvolgimento dell'azienda. Il piano formativo, elaborato secondo il modello definito dal d.m. 12 ottobre 2015, può essere modificato durante il periodo di apprendistato, ferma restando la qualifica finale a cui esso è destinato.

Nel corso del primo anno di sperimentazione è apparsa una soluzione particolarmente interessante la calendarizzazione settimanale delle ore di formazione per quanto concerne gli ultimi due anni dell'istruzione superiore. In caso di “classe in apprendistato” (unica situazione possibile nell'anno scolastico 2016/2017), infatti, la calendarizzazione per settimane omogenee (settimane di intera formazione esterna o interna o di lavoro) è molto più gestibile di quella per settimane variabili (tre o quattro giorni di formazione esterna e uno o due di formazione interna o lavoro, simile al modello tedesco). In talune Regioni (es: Piemonte) tale organizzazione è stata suggerita dalle stesse Delibere di Giunta.

**Salute e sicurezza e responsabilità** Il datore di lavoro che assume apprendisti di I livello è responsabile dell'attività lavorativa e formativa svolta presso l'azienda secondo le indicazioni contenute nel PFI. Durante il periodo di formazione esterna, dunque, la responsabilità ricade sull'istituzione dove l'apprendista è iscritto.

Per questo è da sconsigliarsi una soluzione piuttosto diffusa: la sottoscrizione di contratti di apprendistato ex art. 43 part-time, che non ricomprendono tutte le ore di formazione esterna; in altre parole, a scuola il ragazzo non sarebbe più un apprendista, ma un semplice studente-lavoratore.

È ovviamente di competenza del datore di lavoro la formazione per quanto riguarda la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, secondo le indicazioni della normativa vigente.

## Sicurezza sul luogo di lavoro in caso di apprendisti minorenni

In tema di tutela della salute e della sicurezza sui luoghi di lavoro degli apprendisti si fa riferimento a quanto previsto nell'ambito del d.lgs. n. 81/2008, risultando applicabile tutti gli obblighi posti a carico del datore di lavoro per la generalità dei lavoratori dipendenti.

Per quanto attiene agli apprendisti minorenni l'art. 42 del d.l. n. 69/2013 ha soppresso l'obbligo della visita medica per l'idoneità lavorativa dei minorenni, *limitatamente alle lavorazioni non a rischio*.

Permane invece l'obbligo della visita medica preventiva (al momento dell'assunzione) e periodica per valutare l'idoneità al lavoro di tutti quei minorenni adibiti a lavorazioni per le quali la Valutazione dei Rischi (art. 28 del d.lgs. n. 81/2008) ha evidenziato dei rischi per la salute e per le quali pertanto esiste l'obbligo della sorveglianza sanitaria ai sensi dell'art. 41 del d.lgs. n. 81/2008.

L'idoneità all'attività lavorativa svolta deve essere accertata periodicamente, mediante visite da effettuare ad intervalli non superiori ad un anno e a cura e spese del datore di lavoro.

Le informazioni in materia di salute e sicurezza previsti dall'art. 36 del d.lgs. n. 81/2008 devono essere assolte anche nei confronti del genitore del minore.

L'art. 7 della l. n. 977/1976 prevede che «Il datore di lavoro, prima di adibire i minori al lavoro e a ogni modifica rilevante delle condizioni di lavoro, effettua la valutazione dei rischi prevista dall'articolo 4 del decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, con particolare riguardo a:

- a) sviluppo non ancora completo, mancanza di esperienza e di consapevolezza nei riguardi dei rischi lavorativi, esistenti o possibili, in relazione all'età;
- b) attrezzature e sistemazione del luogo e del posto di lavoro;
- c) natura, grado e durata di esposizione agli agenti chimici, biologici e fisici;
- d) movimentazione manuale dei carichi;
- e) sistemazione, scelta, utilizzazione e manipolazione delle attrezzature di lavoro, specificatamente di agenti, macchine, apparecchi e strumenti;
- f) pianificazione dei processi di lavoro e dello svolgimento del lavoro e della loro interazione sull'organizzazione generale del lavoro;
- g) situazione della formazione e dell'informazione dei minori».

È vietato adibire il minorenne alle attività previste nell'allegato I della l. n. 977/1967. Si rimanda alla circ. Min. lav. n. 1/2000 per le deroghe in materia.

L'attivazione di un contratto di apprendistato di I livello è preceduta dalla sottoscrizione da parte del datore di lavoro e dell'istituzione formativa di un apposito protocollo nel quale sono esplicitati i contenuti, la durata e l'organizzazione didattica della formazione interna ed esterna.

La disciplina regionale, per quanto non concerne ciò che è stato riportato, indica come modello di protocollo quello allegato al d.m. 12 ottobre 2015.

Tale modello è suscettibile di modificazioni e integrazioni da parte dell'istituzione scolastica.

## 4.2 Formulario

### 4.2.1 To do list per la stesura del contratto di apprendistato di I livello e del piano formativo individuale

A) Verificare le capacità strutturali, formative e organizzative della impresa.

B) Verificare la normativa nazionale e regionale di riferimento.

C) Verificare eventuali accordi interconfederali e nazionali specifici di settore e la contrattazione collettiva di riferimento.

Relativamente al punto B) possono verificarsi due diverse situazioni, che danno origine a tre ipotesi conseguenti:

1) le parti sociali hanno regolamentato l'apprendistato di I livello secondo le indicazioni contenute nel d.lgs. n. 81/2015 mediante un accordo interconfederale o direttamente nel contratto collettivo di riferimento. In tal caso le parti contraenti si attengono alle indicazioni ivi contenute;

2) le parti sociali non hanno adeguato la disciplina in materia di apprendistato di I livello alle indicazioni contenute nel d.lgs. n. 81/2015.

In tal caso si aprono due possibilità:

a) le parti contraenti rimandano alla contrattazione del settore di riferimento affine, così come previsto dall'interpello n. 4 del 5 febbraio 2013 che prevede «al fine di non ostacolare il ricorso all'istituto, in assenza di un contratto collettivo proprio del settore di appartenenza o nel caso in cui il datore di lavoro applichi un contratto collettivo che non

abbia disciplinato l'apprendistato, si ritiene possibile che lo stesso datore di lavoro possa far riferimento ad una regolamentazione contrattuale di settore affine per individuare sia i profili normativi che economici dell'istituto»;

b) le parti contraenti fanno riferimento alle disposizioni di cui al d.lgs. n. 167/2011 là dove espressamente richiamate nel contratto collettivo applicato in impresa e a condizione che non risultino incompatibili con quanto previsto in materia di apprendistato di I livello dal d.lgs. n. 81/2015.

D) Sottoscrizione del protocollo tra istituzione formativa e impresa.

E) Redazione del contratto di lavoro da parte dell'impresa.

F) Stesura del piano formativo individuale da parte dell'istituzione formativa in collaborazione con l'impresa.

Per l'attuazione dell'apprendistato di I livello, così come nell'alternanza scuola-lavoro, è fondamentale la co-progettazione dei percorsi.

Come emerge dalla guida del MIUR per l'alternanza scuola-lavoro anche nell'apprendistato duale dovranno essere coinvolti:

- istituzione scolastica
- soggetto ospitante
- studente

Tutti questi soggetti devono collaborare affinché la progettazione dei percorsi consideri oltre alla dimensione curriculare, la dimensione esperienziale. Entrambe le dimensioni vanno integrate in un percorso unitario per lo sviluppo di competenze richieste dal profilo previsto dal corso di studi e richiesto dal mercato del lavoro. In particolare l'accordo tra istituzione e soggetto ospitante deve creare una collaborazione organizzativa e progettuale finalizzata ad un controllo congiunto del percorso e alla valutazione finale dei risultati raggiunti. In questo modo anche lo studente coinvolto avrà consapevolezza del proprio ruolo e dell'impatto sul suo percorso di studi

(Schema di protocollo tra datore di lavoro e istituzione formativa; Schema di contratto di apprendistato; Schema di piano formativo individuale; Schema di dossier individuale relativo all'apprendista sono disponibili nell'allegato I)

| <b>Cosa sapere prima di attivare un contratto di apprendistato di I livello?</b> |   |
|--|---|
| Fonti da consultare  | <ul style="list-style-type: none"> <li>d.lgs. n. 81/2015, artt. 42, 43, 46, 47, e d.lgs. n. 150/2015, art. 32</li> <li>d.m. 12 ottobre 2015</li> <li>D.G.R. del 21 giugno 2016, n. n. 963</li> <li>contrattazione collettiva/accordi interconfederali</li> </ul>  |
| Età dell'apprendista   | <ul style="list-style-type: none"> <li>dai 15 ai 25 anni (24 anni e 364 giorni)</li> </ul>  |
| Forma del contratto  | <ul style="list-style-type: none"> <li>scritta</li> </ul>   |
| Piano formativo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>è inserito nel contratto</li> <li>è preceduto dalla sottoscrizione di un apposito protocollo tra istituzione formativa e impresa</li> <li>è redatto dall'istituzione formativa in collaborazione con l'impresa</li> <li>contiene la durata e le modalità di erogazione della formazione interna ed esterna</li> </ul>        |
| Durata   | <ul style="list-style-type: none"> <li>min: 6 mesi</li> <li>max: varia a seconda del titolo di studio da conseguire e in coerenza con le norme regionali</li> <li>in taluni casi sono previste proroghe di massimo 12 mesi</li> <li>possibilità di trasformare, alla scadenza, il contratto di apprendistato di I livello in apprendistato di II livello</li> </ul> |
| Retribuzione   | <ul style="list-style-type: none"> <li>divieto del cottimo</li> <li>le ore di formazione esterna all'azienda non sono retribuite</li> <li>le ore di formazione interna sono retribuite al 10%</li> <li>le ore di lavoro effettive sono retribuite mediante sotto-inquadramento fino a due livelli oppure mediante percentualizzazione</li> </ul>                    |
| Numero massimo di apprendisti  | <ul style="list-style-type: none"> <li>rapporto 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate</li> <li>100% per le aziende fino a 10 lavoratori</li> <li>max 3 apprendisti per le aziende fino a 3 lavoratori dipendenti</li> <li>per le imprese artigiane restano fermi i limiti dimensionali previsti dalla l. 8 agosto 1985, n. 443, art. 4</li> </ul>            |

### 4.3 Costi e incentivi economici

Il d.lgs. n. 81/2015 già contiene le prime disposizioni che agevolano l'inserimento in azienda dei giovani apprendisti. Diversi sono gli incentivi che esso prevede per tale tipologia contrattuale, come specificato nella tabella che segue.

| <b>Benefici a favore dell'assunzione di apprendisti di I livello nel d.lgs. n. 81/2015</b> |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| Benefici economici   | • Retribuzione delle ore di formazione esterna alla impresa: non obbligatoria   | Nessuna scadenza prevista |
|  | • Retribuzione delle ore di formazione interna alla azienda: pari al 10% della retribuzione spettante   |                           |
|  | • Retribuzione ore di lavoro: possibilità di sotto-inquadrare di 2 livelli l'apprendista o di percentualizzare la sua retribuzione                          |                           |
| Benefici normativi   | • Gli apprendisti di I livello sono esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e CCNL per l'applicazione di particolari normative e istituti | Nessuna scadenza prevista |

Per quanto concerne l'aliquota contributiva applicabile risulta centrale quanto previsto dal d.lgs. n. 150/2015 che introduce un regime maggiormente favorevole rispetto alle altre tipologie di apprendistato.

Per le assunzioni in apprendistato scolastico si applicano i benefici rispetto alla base di calcolo dell'IRAP.

| <b>Benefici a favore dell'assunzione di apprendisti di I livello nella l. n. 190/2014</b> |   |
|---|---|
| Benefici fiscali  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le spese per la formazione degli apprendisti non si computano per la base di calcolo dell'IRAP</li> <li>• Per i contratti di apprendistato stipulati dopo il 1° gennaio 2015 valgono le medesime deduzioni ai fini dell'IRAP previste per i contratti di lavoro a tempo indeterminato</li> </ul> |

Con il messaggio 2499/2017 l'Inps è intervenuto in materia di apprendistato di I livello chiarendo le percentuali contributive applicabili, anche sulla base della data di stipula del contratto di apprendistato.

| <b>Benefici a favore dell'assunzione di apprendisti di I livello nel d.lgs. n. 150/2015*</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mancata applicazione del contributo di licenziamento di cui all'art. 2, commi 31 e 32, della l. n. 92/2012</li> <li>• Aliquota contributiva pari al 5%</li> <li>• Sgravio totale dei contributi a carico del datore di lavoro per il finanziamento dell'assicurazione sociale per l'impiego (Naspi)</li> </ul> |
| * I benefici di carattere economico valgono per le assunzioni di apprendisti di I livello effettuate entro il 31 dicembre 2017  |

|                           | Assunti fino al 23/09/2015                   |                                    |                                 | Assunti dal<br>24/09/2015<br>Fino al 31/12/2016                    | Assunzioni<br>2017 |
|---------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|--|--------------------|
|                           | Fino<br>31/12/2011                           | Dal<br>01/01/2012 al<br>31/12/2012 | Dal 01/01/2013 al<br>23/09/2015 |  |                    |
| <b>Fino a 9<br/>dip.</b>  | 1° anno: 1,5%<br>2° anno: 3%<br>3° anno: 10% | 0                                  | 1,61%                           | Doppia scelta:<br>l. n. 183/2011: 1,61%<br>d.lgs. n. 150/2015: 5%  | 5%                 |
| <b>Oltre i 9<br/>dip.</b> | 10%  | 10%                                | 11,61%                          | Doppia scelta:<br>l. n. 183/2011: 11,61%<br>d.lgs. n. 150/2015: 5% | 5%                 |

Il messaggio Inps conferma che per le assunzioni effettuate nel 2017 la percentuale di contributi a carico del datore di lavoro è per tutte le aziende il 5%, a prescindere dalla dimensione occupazionale. Confermata, inoltre, la non applicazione di:

- ticket di licenziamento
- contributo Naspi (1,31%)
- contributo formazione (0,3%).

L'aliquota sopra indicata non si applica al periodo successivo all'eventuale trasformazione del contratto durante il quale resta ferma la contribuzione pari all'11,61%. Nello stesso messaggio l'Istituto fornisce le nuove indicazioni per la compilazione del flusso Uniemens, precisando che dal 1° luglio 2017 le aziende dovranno indicare gli apprendisti di I livello, assunti dal 24 settembre 2015, indicando nel campo tipo contribuzione:

- Codice J9: Apprendista a cui si applica il regime contributivo ex art. 32, comma 1, lett. *b* e *c*, del d.lgs. n. 150/2015 (aliquota del 5% a carico del datore di lavoro e del 5,84% a carico del lavoratore)

- Codice K9: Apprendista occupato in sotterraneo iscritto al Fondo minatori a cui si applica il regime contributivo ex art. 32 comma 1, lettere *b*) e *c*) del d.lgs. n. 150/2015 (aliquota del 5% a carico del datore di lavoro e del 5,84% a carico del lavoratore).

Visto che non è dovuto il ticket di licenziamento, in caso di cessazione dell'apprendista assunto dovrà essere inserito il codice 1R (Licenziamento con esonero dal versamento del contributo ex art. 2, commi 31 e 32, l. n. 92/2012, ai sensi dell'art. 32, comma 1, lett. *a*, del d.lgs. n. 150/2015) nel campo tipo cessazione.

Rimanendo sul piano degli incentivi previsti da disposizioni nazionali, risulta valido, anche per le assunzioni di apprendisti di I livello, il contributo previsto dalla legge di bilancio 2017.

**Benefici a favore dell'assunzione di apprendisti di I livello  
nella l. n. 232/2016, comma 308-310**

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
| Benefici contributivi* | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esonero dei contributi previdenziali a carico del datore di lavoro fino a un massimo di 3.250 euro all'anno</li> <li>• Assunzioni con contratto a tempo indeterminato o in apprendistato anche in somministrazione</li> <li>• Non riguarda le assunzioni di operai agricoli, lavoratori domestici, intermittenti</li> <li>• Assunzioni effettuate dal 1° gennaio 2017 al 31 dicembre 2018</li> </ul>  | <p>Durata massima: 36 mesi</p> <p>Non è soggetto a regime <i>de minimis</i> in quanto si tratta di un intervento generalizzato</p> <p>Spetta a tutti i Datori di Lavoro imprenditori e non, esclusa la Pubblica Amministrazione</p> <p>L'incentivo è cumulabile con altri incentivi di natura economica quali, ad esempio, il 20% della Naspi</p> |
| Requisiti soggettivi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Giovani assunti entro 6 mesi dal conseguimento del titolo di studio</li> <li>• Devono aver svolto almeno:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) il 30% del monte ore di alternanza scuola-lavoro l. n. 107/15 presso l'azienda che procede alla assunzione (400 ore per gli istituti tecnici e 200 per i licei)</li> <li>b) il 30% del monte ore di alternanza nei percorsi di istruzione e formazione professionale (990 ore annue)</li> <li>c) il 30% del monte ore di alternanza nei percorsi ITS (600 ore tirocinio)</li> <li>d) periodi di apprendistato di I livello</li> </ol> </li> </ul> |   |

\* Le condizioni per accedere al beneficio sono indicate nella circ. Inps n. 109/2017.

La circ. Inps n. 109/2017 precisa che la fruizione del beneficio è subordinata al rispetto dell'art. 31 d.lgs. n. 150/2015 e delle norme poste a tutela delle condizioni di lavoro. Al fine di incentivare la stabilizzazione, l'incentivo spetta anche se l'assunzione avviene in attuazione di un

obbligo stabilito da norme o contratto collettivo.

Per fruire del beneficio il datore di lavoro dovrà inoltrare all'Inps, attraverso l'applicazione DiResCo, un'istanza preliminare per la prenotazione dei fondi cui l'Istituto risponderà entro 48 ore. Dopo la

risposta il datore di lavoro avrà 10 giorni di calendario per comunicare l'avvenuta assunzione. Le domande vengono gestite in ordine cronologico di arrivo con eccezione dei primi 15 giorni dal rilascio del modello di istanza che saranno gestiti in ordine di data per le assunzioni intervenute dal 1° gennaio 2017. Per fruire del beneficio il datore di lavoro deve essere in grado di dimostrare l'avvenuto apprendistato di I livello attraverso:

- protocollo formativo stipulato con l'istituzione scolastica
- contratto di apprendistato
- piano formativo individuale
- dossier individuale dell'apprendista
- dichiarazione dell'istituzione scolastica attestante il conseguimento del titolo da parte del giovane.

La circolare fornisce le istruzioni per la corretta compilazione del flusso Uniemens a partire da luglio 2017:

- nell'elemento <TipoIncentivo> dovrà essere inserito il valore "BASL" avente il significato di "Esonero contributivo articolo unico, commi 308 e seguenti, della Legge 11 dicembre 2016, n. 232";
- nell'elemento <CodEnteFinanziatore> dovrà essere inserito il valore "H00" (Stato);
- nell'elemento <ImportoCorrIncentivo> dovrà essere indicato l'importo posto a conguaglio relativo al mese corrente;
- nell'elemento <ImportoArrIncentivo> dovrà essere indicato l'importo dell'esonero contributivo relativo ai mesi di competenza da gennaio a giugno 2017 (entro i flussi di competenza di settembre 2017).

L'Inps provvederà a riportare i dati nel DM2013 "VIRTUALE" con i codici:

- "L470" avente il significato di "conguaglio esonero contributivo articolo unico, commi 308 e seguenti, legge n. 232/2016";
- "L471" avente il significato di "arretrati gennaio/febbraio/marzo/aprile/maggio/giugno

2017 esonero contributivo articolo unico, commi 308 e seguenti, legge n. 232/2016".

Altri codici sono stati istituiti per le gestioni collaterali.

Si tenga in conto, da ultimo, che sulla materia (in particolare per quanto concerne la conferma a tempo indeterminato dell'apprendista) sono previsti interventi anche della legge di Stabilità 2018 (in discussione al Senato della Repubblica al momento della diffusione di questo volume).

## 4.4 Strumenti operativi

### 4.4.1 Tabella di recepimento dei CCNL

L'analisi della disciplina comune in materia di apprendistato ha messo in evidenza il ruolo centrale dell'azione delle parti sociali nel rendere operativo il sistema dell'apprendistato così come definito dal capo V del decreto legislativo n. 81/2015. A livello interconfederale o di contrattazione collettiva nazionale l'azione delle associazioni di rappresentanza comparativamente più rappresentative sul piano nazionale risulta infatti fondamentale non solo per sciogliere i pesanti dubbi legati, come si è visto, ad una definizione del periodo transitorio alquanto incerta, ma anche per dar vita ad un moderno apprendistato inteso come leva di *placement* incentrato sulle reali e diversificate esigenze e peculiarità proprie di ogni settore produttivo. Una simile urgenza, tuttavia, non pare essere stata pienamente colta dalle parti sociali. Non avendo avuto un termine perentorio dal decreto legislativo n. 81/2015 per procedere all'adeguamento della disciplina contrattuale relativa all'apprendistato, queste si sono mosse in ordine piuttosto sparso. Pochi sono infatti gli accordi a livello interconfederale che si sono registrati in materia, come dimostra la tabella che segue.

| Accordi interconfederali a livello nazionale     |           |
|--|-----------|
| Firmatari  | I livello |
| Confindustria, Cgil, Cisl, Uil                   | √         |
| AGCI, Confcooperative, Legacoop, Cgil, Cisl, Uil | √         |
| Confservizi, Cgil, Cisl, Uil                     | √         |
| Confapi, Cgil, Cisl, Uil                         | √         |

Fonte: [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it)

A differenza di quanto riscontrato in altre Regioni, in Emilia Romagna non occorrono mirati accordi interconfederali territoriali fungendo a questo scopo l'intesa di luglio 2016. Tale intesa, tuttavia, pur occupandosi di standard formativi e criteri generali, non affronta il principale tema di competenza degli accordi tra parti sociali, ovvero i riferimenti retributivi. È quindi opportuno rifarsi agli accordi nazionali riportati in tabella.

#### 4.4.2 FAQ

##### **Qual è la differenza tra alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato duale?**

L'ASL è una metodologia didattica, che si svolge sotto la responsabilità della scuola dove il ragazzo è giuridicamente uno studente. L'apprendistato duale è invece un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, regolato dalla normativa statale, regionale e di settore in materia, finalizzato a favorire la transizione scuola lavoro grazie all'apprendimento da parte degli alunni

nell'impresa e un inserimento più immediato nella stessa.

##### **A chi spettano gli oneri Inail e la formazione in materia di salute e sicurezza?**

Come indicato nel vademecum pubblicato dal Ministero del Lavoro «il soggetto ospitante è tenuto agli adempimenti previsti dalla normativa tra cui: la formazione in materia di sicurezza; la sorveglianza sanitaria; l'adozione di dispositivi di protezione; l'individuazione dei rischi specifici». Il datore di lavoro è tenuto altresì ad assicurare l'apprendista contro gli infortuni sul lavoro e le malattie.

##### **In caso di passaggio dalla qualifica al diploma professionale è necessario effettuare un nuovo contratto o fare una trasformazione/proroga del primo?**

Nel caso in cui il primo contratto fosse finalizzato al conseguimento della qualifica, è necessario effettuare un nuovo contratto per il conseguimento del diploma professionale. La durata del contratto può essere prorogata fino a un anno,

- a) per iscritto e previo aggiornamento del piano formativo, qualora al termine del periodo formativo l'apprendista non abbia conseguito la qualifica o il diploma professionale
- b) nel caso in cui l'apprendista abbia conseguito la qualifica o il diploma professionale e intenda consolidare e acquisire ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche, utili anche ai fini dell'acquisizione del certificato di specializzazione tecnica superiore o del diploma di istruzione professionale.

Se l'apprendista ha conseguito la qualifica o il diploma professionale è altresì possibile trasformare il contratto in essere in apprendistato professionalizzante (art. 44, d.lgs. n. 81/2015) per il conseguimento di una

qualificazione professionale ai fini contrattuali. In tal caso, come previsto all'art. 42, comma 5 del d.lgs. n. 81/2015, la durata massima complessiva dei due periodi di apprendistato non può eccedere quella individuata dalla contrattazione collettiva, al netto dei mesi già svolti in apprendistato primo livello.

### **Quali comunicazioni deve fare il datore di lavoro prima dell'assunzione?**

Resta fermo l'obbligo per il datore di lavoro di effettuare la comunicazione telematica preventiva di assunzione, inviando, entro le 24 ore del giorno precedente l'assunzione, il modulo Unificato LAV. Dovranno essere comunicate ulteriori variazioni inerenti il rapporto di lavoro.

### **Durante la fase di formazione in aula (scuola) è necessario effettuare una doppia registrazione delle presenze?**

No.

### **La formazione esterna presso l'istituzione formativa viene svolta in orario di lavoro?**

Sì, durante la formazione svolta presso l'istituzione formativa, l'apprendista ha lo status di "studente". Tale risposta è coerente con la norma e, forse ancor più, logica con la ratio dell'istituto stesso dell'apprendistato, con il quale si ricerca una integrata circolarità tra formazione e lavoro.

Ciò detto è opportuno tenere in conto che molte associazioni datoriali consigliano di assumere gli apprendisti in formula part-time, non conteggiando le ore di scuole come facenti parte il contratto.

Tale suggerimento, comprensibile in termini pratici, non pare però del tutto coerente con la normativa vigente.

### **Cosa s'intende per formazione esterna e formazione interna?**

Per formazione interna s'intende quella svolta

all'interno dell'impresa mentre per formazione esterna s'intende quella svolta nell'istituzione formativa (attenzione: nel mondo della scuola le espressioni vengono solitamente usate con significato contrario!).

### **Quali obblighi ha il datore di lavoro per il Libro Unico del Lavoro?**

L'apprendista verrà iscritto nel Libro Unico del Lavoro nei termini e secondo le normative vigenti.

### **Quale normativa si applica nel caso in cui il CCNL di riferimento non disciplini l'apprendistato di primo livello?**

Qualora il CCNL specifico non disciplini l'apprendistato di primo livello, si applicano gli accordi interconfederali e, per quanto non previsto da tali accordi, per quanto compatibile, la disciplina dell'apprendistato professionalizzante. Resta fermo il rispetto dei principi fissati dall'art. 42 d.lgs. n. 81/2015 (disciplina generale).

Ricordiamo inoltre l'interpello n. 4/2013 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, che prevede la possibilità per il datore di lavoro, in assenza di un contratto collettivo proprio del settore di appartenenza o nel caso in cui il datore di lavoro applichi un contratto collettivo che non abbia disciplinato l'apprendistato, di far riferimento ad una regolamentazione contrattuale di settore affine per individuare sia i profili normativi che economici dell'istituto.

### **Come si attua la trasformazione da apprendistato di primo livello in apprendistato professionalizzante?**

Successivamente al conseguimento della qualifica o diploma professionale ovvero del diploma di istruzione secondaria superiore, è possibile, allo scopo di conseguire la qualifica professionale ai fini contrattuali, la trasformazione del contratto in apprendistato professionalizzante ovvero un prolungamento della fase formativa, secondo quanto previsto

dai contratti collettivi di riferimento. In ogni caso, la durata massima complessiva dei due periodi di apprendistato non deve essere superiore a quella individuata dai CCNL sottoscritti dalle organizzazioni comparativamente più rappresentative.

### **Qual è l'età minima di accesso al lavoro?**

Nonostante l'ammissione al lavoro sia subordinata al compimento dei 16 anni ed all'assolvimento di 10 anni relativi all'obbligo scolastico, l'interpello n. 11/2016 ha evidenziato come per i giovani che abbiano compiuto 15 anni di età, viga la possibilità di essere assunti con il contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, in tutti i settori di attività.

### **Qual è l'orario di lavoro per l'apprendista minorenni?**

Per gli adolescenti, ovvero coloro che hanno un'età compresa tra i 15 e i 18 anni e che non sono più soggetti all'obbligo scolastico, l'orario di lavoro è di 8 ore giornaliere e 40 ore settimanali. Con interpello n. 11/2016 il Ministero del lavoro ha chiarito che i quindicenni ancora soggetti all'obbligo scolastico, assunti con contratto di apprendistato di primo livello, possono effettuare un orario di lavoro non superiore alle 7 ore giornaliere e 35 settimanali.

Per i minori vige il divieto di adibirli al lavoro notturno e straordinario e deve essere assicurato un periodo di riposo settimanale di almeno due giorni, se possibile consecutivi e comprendente la domenica.

### **Qualora l'apprendista sia un minore occorre acquisire il certificato del casellario giudiziario?**

Il d.lgs. n. 39/2014 ha attuato la direttiva 2011/93/UE relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile.

La norma prevede che i datori di lavoro che intendano impiegare al lavoro una persona per lo svolgimento di attività professionali o attività volontarie che comportino *contatti diretti e regolari con i minori*, dovranno acquisire, previo consenso dell'interessato, il certificato del casellario giudiziario al fine di verificare l'assenza di condanne per prostituzione e pornografia minorile; detenzione di materiale pornografico realizzato con minori; pornografia virtuale e adescamento minori via web; interdizione perpetua da qualunque incarico in scuole, uffici o istituzioni frequentate da minori.

L'interpello n. 25/2014 del Ministero del lavoro precisa inoltre che «Per le suddette ragioni, anche in presenza di tirocinanti o lavoratori minorenni in azienda, non si richiede al datore di lavoro l'assolvimento dell'obbligo in questione per il personale impiegato nella stessa unità produttiva, quand'anche addetto ad attività di tutoraggio, svolgendosi di norma tale ultima attività in via eventuale e, comunque, complementare all'attività lavorativa principale per il cui svolgimento il lavoratore è stato assunto. Infine, si ribadisce che l'obbligo in questione sussiste al momento dell'assunzione del lavoratore e non anche nel caso in cui, nel corso di un rapporto di lavoro già instaurato, lo stesso sia successivamente spostato ad altra attività rientrante nel campo applicativo della disposizione».

I dettagli della norma e la relativa documentazione sono reperibili al seguente link:

[https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_3\\_3\\_7.wp?tab=d](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3_3_7.wp?tab=d)

### **Posso licenziare l'apprendista?**

Il d.lgs. n. 81/2015 rimanda agli accordi interconfederali e ai CCNL la maggior parte delle discipline sull'istituto.

La parte generale applicabile a tutte le tipologie di apprendistato prevede che il contratto di apprendistato abbia una durata minima non inferiore a sei mesi (ferme restando le discipline delle Province e

Regioni autonome).

In caso di licenziamento illegittimo si applicano le sanzioni previste dalla normativa di riferimento.

Nel contratto di apprendistato di primo livello il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi come attestato dall'istituzione formativa costituisce giustificato motivo di licenziamento.

Il recesso con preavviso è previsto al termine del periodo di apprendistato e, se nessuno recede il rapporto, prosegue come contratto a tempo indeterminato.

Sicuramente la materia dovrà essere contenuta nel protocollo con l'istituzione scolastica.

### **Cosa fare in caso di dimissioni dell'apprendista?**

Il contratto di apprendistato di I livello deve svilupparsi all'interno di un percorso formativo co-progettato tra Istituzione Scolastica, datore di lavoro e apprendista.

Le eventuali dimissioni dell'apprendista saranno a loro volta concordate, anche per la conseguente verifica del raggiungimento del numero minimo di ore di formazione, volte alla certificazione delle competenze e all'ammissione agli esami.

Anche in tale ipotesi vige l'obbligo del rispetto dei termini di preavviso (o il pagamento dell'indennità sostitutiva) e di convalida.

### **4.4.3 Glossario**

Sciogliere in modo pratico-operativo la complessità del sistema apprendistato sarà il principale compito delle pagine che seguono. Per raggiungere un simile obiettivo, tuttavia, è necessaria una certa familiarità con termini e concetti che spesso ritornano. Si tratta di nozioni che afferiscono non solo al campo più strettamente giuridico, ma, vista la natura del contratto di apprendistato, spesso sono in collegamento con il linguaggio tecnico del mondo della formazione e quello scolastico. Per tale ragione, si rende necessario un primo

glossario che racchiuda le parole chiave per comprendere le potenzialità e le finalità dell'istituto.

**Apprendistato:** contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani. Si tratta di uno strumento attraverso cui è possibile conseguire i titoli propri dell'istruzione secondaria superiore e i titoli dell'alta formazione universitaria, nonché apprendere le competenze proprie di una determinata professione o di una attività ricerca.

**Apprendistato di I livello:** strumento di integrazione tra formazione e lavoro con cui è possibile conseguire tutti i titoli propri dell'istruzione e formazione secondaria superiore. In particolare, è finalizzato ad ottenere la qualifica e il diploma professionale, il diploma di scuola secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

**Periodo di apprendistato:** periodo necessario a conseguire il titolo cui è finalizzato il contratto o ad acquisire le competenze proprie del mestiere. Questo ha una durata minima di 6 mesi, mentre quella massima varia a seconda del titolo di studio da conseguire o della qualificazione professionale da ottenere. Una volta terminato, se nessuna delle due parti recede, il contratto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

**Piano formativo individuale (PFI):** documento che deve essere contenuto in forma sintetica all'interno del contratto individuale di lavoro e che riporta il progetto formativo proprio di quel percorso di apprendistato. Per il I livello, la redazione del PFI è a carico dell'istituzione formativa con la sola collaborazione dell'impresa.

**Datore di lavoro:** soggetto giuridico titolare del rapporto di lavoro con il lavoratore o, comunque, soggetto che, secondo il tipo e

l'assetto dell'organizzazione nel cui ambito il lavoratore presta la propria attività, ha la responsabilità dell'organizzazione stessa o dell'unità produttiva.

**Istituzioni formative:** l'articolo 2, comma 1, del decreto ministeriale 12 ottobre 2015 indica in modo specifico quali sono gli enti che possono essere considerati istituzione formativa all'interno del sistema duale:

1. le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di secondo grado, per i percorsi di cui ai decreti del Presidente della Repubblica n. 87, n. 88 e n. 89 del 2010 e relativi decreti attuativi;
2. le istituzioni formative per i percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al decreto legislativo n. 226/2005;
3. i centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), di cui al decreto del Presidente della Repubblica n. 263/2012;
4. le strutture formative che attuano i percorsi di specializzazione tecnica superiore di cui agli articoli 9 e 10 del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008;
5. gli istituti tecnici superiori (ITS) di cui agli articoli 6-8 del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008;
6. le università e gli enti di alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM);
7. le altre istituzioni di formazione o di ricerca in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza comunitaria, nazionale o regionale, aventi come oggetto la promozione delle attività imprenditoriali, del lavoro, delle professioni, della innovazione e del trasferimento tecnologico.

**Tutor formativo:** assiste l'apprendista nel rapporto con l'istituzione formativa, monitora l'andamento del percorso e interviene nella valutazione iniziale, intermedia e finale del periodo di apprendistato.

**Tutor aziendale:** favorisce l'inserimento dell'apprendista nell'impresa, lo affianca e lo assiste nel percorso di formazione interna, gli

trasmette le competenze necessarie allo svolgimento delle attività lavorative e, in collaborazione con il tutor formativo, fornisce all'istituzione formativa ogni elemento atto a valutare le attività dell'apprendista e l'efficacia dei processi formativi. Può essere anche il datore di lavoro.

L'art. 42 comma 5 del d.lgs. n. 81/2015 prevede che spetti ai contratti collettivi definire le caratteristiche soggettive del tutor. In linea generale, nelle imprese artigiane che occupano meno di 15 dipendenti, tale ruolo può essere svolto da un lavoratore designato dal datore di lavoro oppure, dal titolare stesso e da taluno dei soci o da un familiare coadiuvante. Per poter ricoprire tale ruolo il lavoratore designato dovrà possedere i requisiti sanciti dalla contrattazione collettiva e in ogni caso in possesso di un livello di inquadramento contrattuale pari o superiore a quello che l'apprendista raggiungerà al termine del periodo formativo in apprendistato, svolgere un'attività lavorativa coerente con quella dell'apprendista e vantare una esperienza professionale significativa o comunque adeguata (ragionevolmente per un periodo di almeno tre anni).

**Protocollo:** accordo sottoscritto dal datore di lavoro e dall'istituzione formativa che definisce i contenuti e la durata della formazione interna ed esterna all'impresa. La stipula del protocollo può avvenire anche tra reti di istituzioni formative.

**Formazione interna e formazione esterna:** periodi di apprendimento formale, ai sensi dell'articolo 2, comma 1, lettera *b*, del decreto legislativo n. 13/2013, che si svolgono, rispettivamente, sul posto di lavoro e presso l'istituzione formativa.

## 4.5 Come “calendarizzare” i percorsi di apprendistato di primo livello

### 4.5.1 I tempi dell'apprendistato all'I.I.S.S. Gadda nel primo anno della sperimentazione

L'Istituto Gadda, in collaborazione con le aziende, ha organizzato il periodo di apprendistato con un cronoprogramma attraverso il quale ha stabilito la presenza nonché il numero di ore di formazione degli studenti a scuola e in azienda. In coerenza con quanto stabilito dal D.l. 12/10/2015 la durata annua della formazione è stata stabilita in 1.056 ore, di cui il 65% a scuola e non retribuite e il 35% in azienda, retribuite al 10%. Il lavoro in azienda ammonta perciò a circa 672 ore retribuite al 100%.

Tutte le aziende coinvolte nel progetto hanno anzitutto scelto all'unanimità di adottare per i contratti di apprendistato la formula full-time. Nella prima annualità (dal 15/09/2016 al 14/09/2016) l'istituto ha proposto l'alternarsi di periodi da svolgersi in modo continuativo o tutti in azienda a lavorare, o tutti in azienda a fare formazione o tutti a scuola. Dal 15 settembre al 12 novembre gli studenti hanno così svolto solo formazione a scuola, mentre da lunedì 14 a venerdì 18 novembre e da lunedì 21 novembre a venerdì 25 novembre hanno iniziato a svolgere il periodo di formazione in azienda. Il lavoro vero e proprio nelle aziende ha avuto inizio nei tredici giorni successivi a lunedì 19 dicembre (ad esclusione delle festività) e quindi, fino a giovedì 5 gennaio, gli studenti hanno svolto il primo periodo di lavoro full time in azienda per un totale di 104 ore. Dal 9 gennaio al 13 gennaio è seguita una settimana di sola formazione in azienda, mentre la terza e la quarta settimana di gennaio, così come la prima e la seconda settimana di febbraio, gli studenti sono stati solo a scuola. Sono poi seguite tre settimane in azienda ma di sola formazione e da lunedì 6 marzo a sabato 1 aprile sola formazione a scuola. Il mese di

aprile gli studenti sono stati in azienda a fare solo formazione, ad eccezione di lunedì 24 dedicato al lavoro vero e proprio. Dal 2 al 27 maggio gli studenti sono stati solo in aula, per poi svolgere il 29, 30 e 31 maggio gli ultimi tre giorni in azienda dedicati alla sola formazione. Dal 1 giugno al 14 settembre gli studenti hanno svolto poi cinquantacinque giorni di lavoro in azienda, con un periodo di ferie dal 31 luglio al 27 agosto.

Il cronoprogramma denota quindi anzitutto come i periodi (a scuola, lavoro in azienda e formazione in azienda) siano stati quindi divisi in “blocchi” separati, alternati, distanti, e lontani quindi dall'istanza di integrazione tra sistema educativo e mercato del lavoro che dovrebbe essere faro di ogni percorso di alternanza che voglia essere davvero formativa. Non solo. Tutta la formazione interna (in impresa) è stata calendarizzata all'inizio del percorso, nelle prime settimane in azienda, e, al di là di tredici giorni a dicembre, fino a inizio giugno gli studenti non si sono recati in azienda a svolgere lavoro vero e proprio. Tempi e spazi ripartiti e suddivisi quindi più che intersecati, articolati volutamente perché a un *prima* segua un *dopo*, frammentati in compartimenti stagni che non si compenetrano e in cui le fasi di permanenza in azienda sono state previste in sostituzione delle attività curricolari tradizionali del calendario scolastico. Un confine che somiglia più a linea di demarcazione netta e separativa, un limite più che una soglia in cui tentare un intreccio.

### 4.5.2 Il tempo “circolare” dell'apprendistato

Il percorso di apprendistato di primo livello avviato all'I.I.S.S. “Carlo Emilio Gadda” ha il merito senz'altro di rappresentare un primo tentativo di superamento di un rapporto occasionale tra scuola e impresa, tra realtà scolastica e rete territoriale, presupponendo una progettazione congiunta e un tentativo di raccordo tra scuola e tessuto attivo e

produttivo del territorio. La scelta unanime di tutte le imprese coinvolte di adottare la formula full-time per i contratti, dimostra, infatti, la volontà di dare un senso compiuto al progetto, valorizzando le potenzialità dello strumento dell'apprendistato e del ruolo della pratica lavorativa. Così facendo la sperimentazione riconosce la validità di un'applicazione metodologica di apprendimento sul campo che, a pieno titolo, richiede l'utilizzo articolato del tempo scuola. Non si può negare quindi che un tentativo di articolazione differente del tempo sia stata compiuta. Tuttavia il cronoprogramma, pur creando prime reti di comunicazione e collaborazione tra soggetti diversi e metodologie differenti, non pare giungere alla inversione di quella «teoria dei due tempi» che distingue nettamente nella vita dello studente il momento da dedicare allo studio e quello da destinare al lavoro, ovvero di quella epistemologia, tuttora profondamente radicata nella cultura italiana, fondata sul paradigma della separazione tra pensare ed eseguire, tra speculazione astratta e fare concreto, tra teoria e prassi<sup>1</sup>. Se la logica dell'apprendistato deve, infatti, presupporre l'abbandono dell'idea della scuola come sola sede del sapere e delle conoscenze e soprattutto della logica dei tempi e dei luoghi circoscritti, la calendarizzazione dell'I.I.S.S. “Carlo Emilio Gadda”, articolata in periodi che assomigliano a frontiere, non pare avere ancora, se non solo embrionalmente, la capacità di fare rete e superare la frattura tra formazione e produzione. Osservando la cronologia del primo anno di apprendistato dell'istituto di Fornovo di Taro, il paradigma, che tanta parte ha avuto nella costituzione di quel retaggio culturale e normativo che da oltre un secolo curva il sistema educativo nazionale in una successione di tempi che dividono e pongono in successione gerarchica, il momento del pensiero e il momento dell'esperienza, la scuola e il lavoro, la mente e la mano, non

sembra meno.

Rifiutando il pregiudizio *dia-bolico* e separativo<sup>2</sup> tra momento dello studio e momento del lavoro, tra libri e azienda, tra sapere e fare, l'apprendistato è al contrario chiamato infatti ad abbandonare quel fordismo culturale, didattico e organizzativo che vede e vuole separate scuola e impresa. Di più. Compiendo questo passo verso il concreto<sup>3</sup> e il *sim-bolico*, l'apprendistato riconosce come infondata non solo la separazione tra dimensione professionale e dimensione scolastica, ma anche, e soprattutto, tra dimensione professionale e vita (intesa come tempo “altro”, tempo “libero” per l'appunto dal lavoro) ovvero tra *neg-otium* e *otium*, quasi come se il primo servisse al secondo ma i due siano destinati a non incontrarsi mai.

La possibilità di unire scuola e mondo del lavoro, formazione e impresa si può avverare quindi nell'esperienza dell'apprendistato di primo livello, che rappresenta un'occasione di superamento della dicotomia tra *epistème* e *téchne*, due generi di sapere sempre intrecciati l'uno all'altro in modo indissolubile. Se la *téchne* implica un fare, non si possiede veramente la *téchne* fino a quando non si sa e si rende ragione di questo fare pienamente e in tutti i suoi aspetti. In altre parole fino a quando non se ne possiede la *theoria*<sup>4</sup>.

L'apprendistato può costituire così un'eccellente occasione da un lato di esperienza e dall'altro di apprendimento. Anzi, come ricorda Giuseppe Bertagna, l'apprendistato è la strategia di apprendimento più antica e storicamente consolidata al mondo<sup>5</sup>. Siamo noi che lo abbiamo

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 105-106.

<sup>2</sup> Id., *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 63.

<sup>3</sup> Id., *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, «Ricerche di Psicologia», 3 (2016), p. 323.

<sup>4</sup> Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 81.

<sup>5</sup> *Ibi*, p. 13.

dimenticato. Tuttavia l'apprendimento non è qualcosa che semplicemente "accade", ma una dimensione che richiede una coscienza e un'autocoscienza del soggetto. L'esperienza che lo studente fa del lavoro implica non solo un suo coinvolgimento fisico, ma anche una compartecipazione spirituale, grazie ai quali si va definendosi il suo *essere* personale e professionale.

L'apprendistato, se vuole essere occasione per ottimizzare l'apprendimento, deve perciò comprendere un processo ricorsivo di rielaborazione consapevole di ciò che si è sperimentato, adoperando un lavoro circolare ed unitario messo al servizio del pieno sviluppo della persona. In altre parole, l'apprendistato acquista senso, diviene esperienza, dà luogo all'apprendimento e scuola e impresa si incontrano proficuamente, quando e *solo quando* si ricostruisce il circolo virtuoso prassi-teoria-prassi e quando questi aspetti collaborano ad una dinamica virtuosa, in cui il lavoro rappresenta il mezzo per la formazione e la maturazione integrale dell'apprendista.

Se si disconosce il ruolo del lavoro nella costruzione dell'identità di ogni persona, la distinzione relega il lavoro a un mero momento alienante, estraniante e di sfruttamento<sup>6</sup>, un tempo necessario alla sopravvivenza ma in cui l'uomo "svuota" il vero se stesso e compie un'attività lontana dal suo *essere* più profondo. L'apprendistato deve invece partire dal principio che il lavoro è un mezzo, anzi è *il* mezzo, per una educazione integrale di ognuno, un tramite attraverso il quale siamo chiamati a trasfigurare l'intero della nostra vita e a tendere proprio alla compiutezza, alla crescita e all'affermazione di noi, in un perenne auto-perfezionarci. Così inteso, il lavoro diventa un'occasione per accrescere tutte le dimensioni della persona, e della società, senza limitarle alla sfera dell'utile e dell'*avere*, ma legandole indissolubilmente a quelle del bene, e dell'*essere* più autentico.

In termini educativi l'apprendistato, nel suo

<sup>6</sup> Id., *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, cit., p. 14.

*essere* sim-bolico e con-creto, considera il 'sapere' e il 'saper fare' (ovvero le conoscenze e le abilità) come occasioni per aiutare l'uomo a scoprire progressivamente le proprie capacità. Esse sono quell'insieme di forze in potenza, la *dynamis* interna unitaria di ciascuno, che, tramite l'apprendistato, vengono tradotte in competenze personali situate e in atto, ovvero in *physis*, cioè in doti talentuose uniche e irripetibili che coinvolgono l'intero della persona. In altre parole, il 'sapere' e il 'saper fare', che sono parte della dimensione dell'*avere* dell'uomo ma non intaccano il suo *essere* sostanziale, divengono i mezzi per lo sviluppo dell'*essere* di ciascuno, che viceversa riguarda le capacità e le competenze<sup>7</sup>. L'apprendistato rappresenta così un'esperienza di contatto diretto con il mondo del lavoro, e quindi un'autentica occasione formativa che si dà in situazione, in un momento preciso nello spazio e nel tempo, in cui la persona osserva, fa, verifica e riflette, rileggendo criticamente in una ripresa consapevole l'esperienza che ha vissuto, al fine di apprendere e dunque di acquisire competenze.

Un esercizio dell'apprendistato così delineato offre pertanto un'impareggiabile occasione di riverificare nella prassi, in modo circolare e continuo, la pertinenza delle categorie acquisite nell'ambito scolastico formale, ma anche di ricondurre l'esperienza a chiavi di lettura interpretative alla luce della teoria.

Non a caso il termine "competenza" deriva da *cum*, con, e *petere*, ovvero dirigersi verso, muoversi in maniera orientata. Pedagogicamente la competenza è «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento

<sup>7</sup> Si veda G. Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna – G. Sandrone Boscarino (edd.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009; Id., *Apprendistato e formazione in impresa*, «Diritto delle Relazioni Industriali», 4 (2011), XXI, pp. 1033-1034.

nelle particolari situazioni date»<sup>8</sup>. È così che l'apprendistato, compiendo continuamente questo percorso circolare dall'analisi alla sintesi, spalanca le porte della *phrónesis* aristotelica, della capacità, cioè, di agire bene in una situazione data<sup>9</sup>, e della razionalità pratica, attraverso la quale sapere tecnico e sapere teoretico giungono a una sintesi.

L'apprendistato è, così facendo, la dimostrazione dell'unità inscindibile tra *théoria*, *téchne* e *phrónesis*, perché non esiste scienza o sapere teoretico senza fare tecnico (*téchne*) e senza agire pratico (*praxis*)<sup>10</sup>.

#### 4.5.3 I tempi di un apprendistato che vuole essere alternanza formativa

Riaffermato, dunque, il valore formativo del lavoro e l'alleanza tra scuola e impresa e tra formazione e professione, resta da capire come porsi responsabilmente ed efficacemente di fronte al dispositivo dell'apprendistato, affinché esso sia vera alternanza formativa.

È chiaro che andare oltre la visione dicotomica e congiungere il sapere e il saper fare, il conoscere e l'eseguire rappresenta il dover essere di riferimento a cui dovrebbe tendere l'azione educativa dell'I.I.S.S. "Carlo Emilio Gadda"<sup>11</sup>. Ma come?

Si è detto che un apprendistato ben fatto rappresenta in prima istanza una esperienza. Osservando l'etimologia greca del termine esperienza, *em-peiria*, che si può tradurre con "attraversamento di più prove" e quella latina *ex-perientia*, dove *ex-* rimanda all'"uscire fuori", al "giungere alla fine", e il *-perientia*

al "tentare" di trovare una via di uscita da un problema, da una prova, ci si accorge di come l'esperienza umana sia costituita da «un fluire senza sosta delle cose del mondo»<sup>12</sup>, a cui l'uomo va incontro accettando il pericolo costituito dalla loro incertezza. Ogni giorno l'essere umano deve infatti superare delle prove di cui non conosce l'esito prima di averle iniziate e concluse, dunque prima di averne fatta esperienza ed averle attraversate, prima di esserne uscito fuori.

Invero, l'esperienza umana è irreversibile nello spazio e nel tempo. Nessuno può fare l'esperienza di un altro vivendola come propria. Ogni uomo può provare un'esperienza simile a quella di un altro, ma non identica. Così come ognuno non può fare oggi, in un contesto e tempo dati, la stessa ed identica esperienza che ha fatto nel passato.

Ogni esperienza di apprendistato è dunque unica, soggettiva e irripetibile, e ciò che viene esperito da un soggetto non si ripeterà mai, nemmeno nello stesso luogo e contesto in modo uguale, e nemmeno può essere esperito da un altro in modo totalmente identico. Tentare di definire una periodizzazione efficace dell'apprendistato non può quindi non tener conto che l'esperienza ha connotate in sé queste caratteristiche, oltre ad essere contingente, imprevedibile e in divenire. Lo racconta bene il mito del *Protagora*, narrato da Platone, in cui l'esperienza è esemplificata dal titano Epimeteo. Epimeteo è "colui che vede dopo" e rappresenta l'esperienza umana che è visibile solo una volta accaduta. Egli è l'empirico per eccellenza, con tutte le sorprese che la circostanza può comportare.

Di più. L'esperienza, sempre situata e singolare, è anche intrasmissibile e ininsegnabile, proprio perché essendo unica e soggettiva non può essere tramandata in modo identico a qualcun altro e muore con il soggetto che l'ha sperimentata. Ognuno deve essere protagonista dell'esperienza per poterla esperire e non può dunque apprendere da un maestro<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 42.

<sup>9</sup> Id., *L'esperienza umana ed educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in D. Generali (ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*, vol II, Mimesis, Milano 2015, pp. 851-853.

<sup>10</sup> Id., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 44.

<sup>11</sup> G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, cit., pp. 319-357.

<sup>12</sup> *Ibi*, p. 329.

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 330; G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e*

Ma allora come si deve comportare l'I.I.S.S. "Carlo Emilio Gadda" di fronte a diciotto studenti contrattualizzati da sette aziende diverse? Come costruire, anzi come co-costruire, un apprendimento, se ogni allievo fa una diversa esperienza in diversi luoghi? A maggior ragione se consideriamo l'unicità di ogni apprendista in quanto persona umana e che «la formazione veramente umana di ogni persona è [...] in modi e tempi non uguali per tutti e imprevedibili anche per ciascuno»<sup>14</sup>

È questa la ragione per cui nel mito platonico compare Prometeo, traducibile in "colui che riflette prima", che rappresenta la ragione e possiede infatti il *logos* che gli consente di vedere le cose prima di averle compiute, come le compirà e perché non potrà che compierle in un certo modo<sup>15</sup>.

Prometeo si trova costretto a rubare il fuoco ad Efesto in modo da illuminare l'esperienza umana non trasmissibile e non insegnabile e renderla così una *scientia*, ossia qualcosa di universale, ripetibile, intersoggettivo, trasmissibile ed insegnabile. In modo, quindi, da far sì che gli uomini non conoscano solo il «che» dell'esperienza, ma anche il «cosa» e il «perché» della stessa.

Il mito platonico vuole, quindi, essere una esemplificazione di come la ragione dei sapienti, ossia ciò che permette di conoscere cosa sono le cose che accadono e il perché del loro accadere, non possa essere separata dall'esperienza degli empirici, che «sanno il che»<sup>16</sup> delle cose. In altre parole, l'universale e la legge non sono scindibili dal particolare, dall'esperienza del singolo. Il *logos* non può far altro che mediarla. L'esperienza è condizione della ragione; la conoscenza del

«perché» è mediata dalla conoscenza del «che».

Pertanto Prometeo ed Epimeteo devono agire insieme, per il bene degli esseri umani. Perché l'uomo possa esercitare il *logos*, infatti, deve prima aver fatto *esperientia*, e solo attraverso il *logos* l'esperienza diventa trasmissibile e insegnabile<sup>17</sup>. Se separati, Prometeo ed Epimeteo, ragione ed esperienza, si fanno reciprocamente danni, come è ben esemplificato dal mito.

Ma come gli insegnanti dell'I.I.S.S. "Carlo Emilio Gadda" possono tradurre concretamente tutto ciò nelle ore di formazione esterna?

Da quanto emerso dal focus group con i docenti la preoccupazione principale di molti insegnanti è trasmettere nel breve tempo in cui gli apprendisti sono a scuola quegli elementi che questi ultimi non hanno potuto apprendere in azienda. Una sorta di rincorsa alle conoscenze, che vengono aggiunte però in modo estrinseco alla concreta esperienza lavorativa condotta dai ragazzi durante il periodo in azienda. Ciò dà luogo negli apprendisti a una sorta di scollamento logico e cronologico, ben lungi dalla circolarità fra pratica e teoria, lavoro e studio, che rimangono così momenti separati del percorso formativo.

Il valore formativo del lavoro si coniuga infatti con quanto avviene nel mondo della scuola solo se quest'ultima «si appropria, da un punto di vista pedagogico e didattico, di quella circolarità che caratterizza il processo di conoscenza dell'uomo»<sup>18</sup>. La scuola, e quindi i docenti, il dirigente ma anche gli studenti, non può vivere l'apprendistato come una semplice aggiunta o, peggio, come una deviazione rispetto al piano di studi. Ciò non farebbe che riproporre la solita logica separatista. Al contrario il momento in azienda deve essere vissuto dalla scuola come parte integrante di un processo di apprendimento, che si verifica solo e soltanto

*lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (ed.) *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 22-30.

<sup>14</sup> Id., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, «Formazione, lavoro, persona», 18 (2016), VI, p. 122.

<sup>15</sup> Id., *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, cit., p. 334.

<sup>16</sup> *Ibi*, p. 333.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> G. Sandrone, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, «Formazione, lavoro, persona», 18 (2016), VI, p. 10.

se si mette in atto questo impegno quale *conditio sine qua non* e lo si assume a consapevolezza. Il momento organizzativo dei tempi dell'apprendistato, la sua, per così dire, "calendarizzazione", non può non tener conto di questa necessità.

Da quanto emerso dal focus group con i docenti, l'agire didattico anche laddove tenti di propiziare la riflessione degli apprendisti attorno all'esperienza, risulta spesso un agire estemporaneo, quasi improvvisato<sup>19</sup>. «Manca il tempo» dicono i docenti, ma forse la vera partita non si gioca sulla quantità del tempo ma sulla sua qualità. Pare, infatti, che il tempo in aula sia percepito e concepito come un tempo a integrazione del momento in azienda e il paradigma che guida questa azione è ben lontano da quello «compositivo» che fin qui si è cercato di richiamare<sup>20</sup>. Ma soprattutto, ed è qui che sta tanta parte della difficoltà messa in evidenza da docenti e studenti durante i focus group, il reinserimento di apprendisti che compiono percorsi in aziende così diversi tra di loro in un unico piano di studio uguale per tutti resta la sfida più importante. In altre parole come può un docente aiutare tutti e diciotto gli apprendisti che provengono da esperienze lavorative diverse a riflettere su di esse? Quali dispositivi deve utilizzare?

Occorre in questo senso un cambio di paradigma e la strutturazione di un metodo nuovo che sia la base della calendarizzazione: la costruzione di piani di studio personalizzati<sup>21</sup>. Un metodo che aveva già indicato Rousseau nell'*Émile* proponendo come condizione necessaria del successo educativo del giovane allievo la figura del *gouverneur*, un accompagnatore insostituibile della sua formazione, un precettore che lo guida per mano e in modo del tutto personalizzato nel mondo del lavoro, aiutandolo a comprendere le ragioni di tutto ciò che esperisce<sup>22</sup>.

È in questo frangente che diventa essenziale, anche ai fini dell'organizzazione dei tempi, quindi la figura del *tutor*, scolastico in primis ma anche aziendale. Un esperto, quest'ultimo, «che aiuta, momento dopo momento, il giovane inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (lavoro) quando fossero inadeguate e, dall'altro lato, facendogli scoprire, integrandosi anche con il tutor scolastico, le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito od implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (studio)»<sup>23</sup>.

*Tutor* aziendale e *tutor* scolastico, integrandosi, fanno da garanti non solo della qualità dell'apprendimento aziendale e scolastico dell'allievo, ma anche, grazie a una loro più preponderante funzione organizzativa, che va ripensata, si fanno organizzatori dei tempi e dei modi con cui a scuola e in azienda ogni singolo percorso va pensato in modo unico e integrale, proprio come è l'apprendista stesso.

Rispetto alla calendarizzazione del percorso, la figura del *tutor*, in modo particolare quello scolastico, che Bertagna descrive come un «mastro» che è contemporaneamente «facilitator, instigator, coach e assessor»<sup>24</sup>, va quindi ripensata come una guida per lo studente per documentare e riflettere sui propri progressi formativi, ma anche come un affiancamento per il docente, coadiuvandolo nell'approccio didattico, nonché nell'individuazione e nella strutturazione del piano personalizzato.

Il carattere formativo dell'apprendistato finisce quindi per accreditarsi sulla base del carattere formativo del *tutor* scolastico, unitamente a quello dell'azienda, la quale analogamente deve essere disponibile e pronta a piegare il proprio agire al principio di un'alternanza formativa che non sia dimezzata né sul piano ontologico, né gnoseologico, né logico, né cronologico né

<sup>19</sup> Cfr. Focus group docenti.

<sup>20</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, cit., p. 68.

<sup>21</sup> *Ibi*, p. 77.

<sup>22</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, a cura di Andrea Potestio, Libro III, Studium, Roma 2016, pp. 265-332

<sup>23</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, cit., p. 114.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 55.

topologico<sup>25</sup>. Al contrario di quanto avviene con i tempi calendarizzati in modo separato nella esperienza dell'istituto Gadda.

Se da un lato quindi ciò responsabilizza in maniera esponenziale le aziende, che si fanno carico ancor più del cammino formativo dell'apprendista, dall'altro, la possibilità di ricevere un accompagnamento unico e personalizzato aiuterebbe gli apprendisti nel ritorno in ambito scolastico dopo l'esperienza in azienda. L'impressione, messa in luce dai docenti e riconosciuta anche dagli apprendisti<sup>26</sup>, è quasi di una involuzione nel rientro a scuola dopo la fase operativa in azienda, una demotivazione e un senso di scollamento. È come se, dopo aver assaporato l'esperienza della vita reale gli studenti si rifiutassero di tornare a bere l'olio di ricino della scuola, soprattutto considerando che quest'ultima, non possedendo gli strumenti e le tecnologie all'avanguardia propri dell'impresa, non può competere dal punto di vista della tecnicità di dettaglio. Fatto che, come hanno evidenziato studenti e docenti dell'I.I.S.S. Gadda, aggiunge quindi non poco disinteresse nel momento del ritorno in aula<sup>27</sup>. Tutto ciò accende questioni che interpellano l'identità della scuola come istituzione e dei docenti nella loro funzione. Come gli insegnanti possono riaccendere il desiderio e il bisogno di imparare anche nel contesto scolastico, valorizzando così anche il tempo trascorso sui banchi quale tempo volto all'apprendimento? E - legato a doppio filo a questo dilemma - qual è il senso della scuola? Qual è il suo *proprium*? In altre parole, se il *core business* dell'impresa è fare profitto, resta da chiedersi quale sia il *core business* che anima o dovrebbe animare la scuola.

Posto che il valore aggiunto proprio della scuola non può risiedere nella tecnicità, e che, come si è detto, non basta vivere un'esperienza perché questa diventi patrimonio disponibile, replicabile e

utilizzabile in situazioni nuove, il compito della scuola è «essenzialmente “metacognitivo” centrato sul principio dell'imparare ad apprendere»<sup>28</sup>. Il dovere quindi dei docenti non è meramente contribuire a formare dei tecnici, bensì promuovere la riflessività, il porre cioè delle domande alla realtà, interrogarla, incontrarla sperimentalmente senza però fermarsi al semplice fenomeno, ma guardandolo in maniera più piena. Se in azienda gli studenti apprendono, i docenti sono chiamati a guidarli nel collegamento tra quanto apprendono e ciò che rende quanto apprendono un patrimonio spendibile anche in altre situazioni e che accende in loro domande.

La scuola viene così a sanare un «*deficit* di trasferibilità» dell'apprendimento tramite un percorso che è analogo a quello compiuto dall'attività professionale nei confronti dell'apprendimento formale, che in quanto decontestualizzato e libero da vincoli situazionali, «rischia di rimanere “incapsulato” in tale contesto, risultando così scarsamente trasferibile sul campo e dando luogo a conoscenze meramente accademiche nel senso deterioro del termine (prive, cioè, di valore pratico)»<sup>29</sup>.

L'effettiva trasferibilità dell'apprendimento implica quindi il duplice sforzo di scuola e impresa di andare oltre cronologicamente, ancor prima che ontologicamente, «l'incapsulamento delle conoscenze rispetto ai contesti professionali. Per ottenere questo occorre superare la rigida divisione dei compiti tra la fase della formazione accademica e quella dell'esercizio professionale, nella direzione di una integrazione fra teoria e prassi»<sup>30</sup>. L'organizzazione dei tempi strutturata dall'I.I.S.S. Gadda non sembra funzionare, se non marginalmente, a tale scopo. Trascorrere un lungo periodo di tempo in azienda e poi un lungo periodo di tempo a scuola non aiuta,

<sup>25</sup> Id., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, cit. p. 133.

<sup>26</sup> Cfr. Focus group docenti e studenti.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> M. Baldacci, *Riflessioni sull'apprendistato formativo*, «Nuova Secondaria», 2 (2017), XXXV, p. 17.

<sup>29</sup> *Ibi*, p. 15.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

anche a dire dei docenti<sup>31</sup>, nella ripresa dei contenuti e soprattutto nel ricostruirli secondo un'attività riflessiva. Non solo. Basti considerare che solo a partire giugno da giugno gli studenti si sono recati in azienda a svolgere lavoro vero e proprio, come se il tempo precedente fosse solo preparatorio, un momento propedeutico e introduttivo e, in linea di principio, si affermasse ancora che esiste un tempo per imparare a fare un lavoro e uno per compierlo e che il lavoro non possa essere di per se stesso formativo. Se, al contrario, l'apprendistato vuole essere alternanza formativa non dimezzata non possono esistere un *prima* e un *dopo*. L'alternanza è tale solo se è continua ibridazione dei due piani della teoria e della pratica. Il problema non è più quindi la «riduzione»<sup>32</sup> dei contenuti, ma una loro selezione. In un tempo in aula che si contrae e si fa più ristretto, la risposta sta nell'uscire dalla classica procedura fatta di programmi – piano di lavoro – attuazione – valutazione, per entrare nella personalizzazione e nella conseguente individuazione di modalità di dialogo formativo personalizzate con gli studenti da parte dei docenti sia nel tempo trascorso a scuola sia, cosa poco considerata, nel periodo della permanenza in azienda. Per farlo è necessario uscire dalla logica che il tempo in azienda sia tempo *altro* rispetto a quello a scuola, un tempo separato che non riguarda i docenti. Al contrario nell'apprendistato il tempo è in qualche maniera unico, nel senso di condiviso continuamente non solo tra scuola e impresa, ma anche trasversalmente in modo interdisciplinare, in ogni giorno, di tutto l'anno, per l'intero ciclo degli studi<sup>33</sup>. Una permeabilità resa possibile dai docenti, che sono chiamati ad attivarsi nel mantenere un dialogo continuo con gli apprendisti, così come lo è l'azienda per il tramite del *tutor*, tenendo viva una vera e propria sinergia

didattica con soluzione di continuità.

Certo, come scrive Giuliana Sandrone, «la competenza dei docenti ad insegnare senza lasciare separati, quasi fossero due esperienze parallele, lo studio e il lavoro, ha bisogno di essere compresa, esercitata e praticata. Non è frutto di improvvisazione, né di spontaneità didattica, ma ha bisogno di studio e di esercizio in sede di formazione iniziale e in servizio, in una prospettiva di allontanamento progressivo da uno sterile disciplinarismo separatorio»<sup>34</sup>. Ciò non può che aprire interrogativi sulla formazione degli insegnanti e su questioni organizzativo-istituzionali. Tuttavia resta il fatto che il recupero della figura del docente come «educatore», «formatore», programmaticamente *minister*, cioè al servizio dello studente e della sua crescita globale e non segmentata, in grado di fare sintesi (*paideia*)»<sup>35</sup> sarebbe il punto di partenza di quella «rivoluzione “docente”»<sup>36</sup> di cui parla Bertagna.

Il tempo della formazione interna *on the job*, quello della formazione esterna a scuola e quello del lavoro vero e proprio sarebbero così compenetrati e quindi efficaci, poiché gli insegnanti da una parte e i *tutor* dall'altra, sarebbero i fautori di questa alleanza formativa e cronologica, tenendo uniti in maniera dialettica luoghi, azioni, relazioni e apprendimenti distinti tra di loro, senza mai appiattirli a una successione lineare e separata di momenti vissuti prima a scuola e poi al lavoro o prima al lavoro e poi a scuola.

È chiaro, infine, che si tratta di un cammino che non può «fiorire all'improvviso»<sup>37</sup>, ma deve essere coltivato come una consuetudine sistematica fin dai primi anni di scuola tramite strategie di alternanza formativa che anticipino l'apprendistato e coordinino in

<sup>31</sup> Cfr. Focus group docenti.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, cit. p. 133.

<sup>34</sup> G. Sandrone, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, cit., p. 14.

<sup>35</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, cit., p. 122.

<sup>36</sup> *Ibi*, p. 126.

<sup>37</sup> Id., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, cit. p. 118

maniera graduale conoscenze, capacità e competenze al fine di produrre un percorso evolutivo che trasformi il “sapere” e il “saper fare” in “saper essere”.

Solo così l'apprendistato strutturato all'Istituto Gadda sarebbe tempo pienamente educativo, un processo che si evolve in base all'evoluzione della persona, di chi effettua l'intervento e della relazione tra gli attori in gioco. Sebbene, infatti, nell'intervento formativo si utilizzino strumenti per raggiungere gli obiettivi di volta in volta stabiliti, la posta in gioco non è la razionalità teoretica e nemmeno quella tecnica bensì quella pratica, perché è grazie a questa che si giunge a «discriminare “quanto è bene che ci sia”, ed impegnarsi non solo a custodirlo, ma ad ampliarlo, e “quanto è male”, ed impegnarsi a trovare i modi più efficaci per riuscire a combatterlo, trattenerlo e a sconfiggerlo, reintegrando “ciò che è bene”»<sup>38</sup>. In altre parole solo se il tempo dell'apprendistato è organizzato logicamente e cronologicamente in questo modo la persona realizza ciò che è bene per se stessa, raggiungendo la sua pienezza *kairotica*.

#### 4.6 Il nodo della valutazione. Come «valorizzare» l'esperienza lavorativa degli studenti?

Il modo in cui si valuta l'esperienza lavorativa degli studenti rappresenta la “vera cartina al tornasole” per saggiare la qualità pedagogica di qualsiasi esperienza di alternanza scuola-lavoro. Ciò vale a maggior ragione per i percorsi formativi in apprendistato, che dell'alternanza costituiscono la realizzazione più compiuta.

Laddove l'esperienza lavorativa incide poco sulla valutazione scolastica degli studenti è lecito pensare che il corpo docente nutra ancora pregiudizi più o meno consapevoli sul valore educativo del lavoro o, per lo meno,

che manchi un'adeguata riflessione attorno al nesso che lega studio e pratica nel processo formativo – mancanza che normalmente si accompagna ad una scarsa consuetudine degli insegnanti con una didattica per competenze capace di valorizzare l'apprendimento maturato dagli studenti in contesti non formali.

Di contro, quando l'osservazione degli apprendisti al lavoro, l'analisi delle loro riflessioni sui processi lavorativi e il giudizio obiettivo sulle loro performance assumono importanza ai fini della valutazione scolastica, possiamo supporre che gli insegnanti abbiano progettato un percorso formativo didatticamente efficace, oltre che coerente con i presupposti pedagogici dell'alternanza.

##### 4.6.1 La valutazione degli apprendisti nell'esperienza di Fornovo. La soluzione adottata dall'Istituto Gadda nel primo anno di sperimentazione

La valutazione degli apprendisti ha rappresentato senza dubbio un elemento di criticità nel percorso sperimentale di apprendistato avviato dall'Istituto Gadda. Dal confronto coi docenti durante i focus group emerge chiaramente la difficoltà degli insegnanti nel valorizzare sul piano scolastico l'esperienza lavorativa degli studenti-apprendisti. L'impressione è che tale esperienza sia stata percepita come qualcosa di estraneo ai contenuti che la scuola avrebbe dovuto insegnare.

D'altra parte, essendo evidente a tutti che le 700 ore trascorse dagli studenti in azienda non potevano non influire sulla valutazione di fine anno, la scuola ha deciso di far valere in sede di scrutinio i giudizi forniti dai tutor aziendali riguardo ai comportamenti e agli apprendimenti degli apprendisti nelle diverse attività svolte in azienda.

Tali giudizi sono stati raccolti in apposite schede condivise nei dipartimenti d'Istituto ed adottate dal Consiglio di classe sulla base di un modello già utilizzato in occasione delle precedenti esperienze di alternanza scuola-

<sup>38</sup> Id., *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, p. 26.

lavoro attivate dalla scuola. Sulle schede i tutor hanno potuto valutare, scegliendo fra quattro descrittori, il grado di autonomia raggiunto dal singolo apprendista per sette competenze tecniche declinate in abilità. Queste valutazioni, trasformate in numeri, hanno poi determinato il voto finale nelle varie discipline secondo un calcolo di media ponderata che tenesse conto del “peso specifico” dell’esperienza lavorativa sull’apprendimento in ciascuna materia. La formula per eseguire il calcolo è stata elaborata da un’apposita commissione di insegnanti ed approvata dal Collegio docenti.

**Il rischio di formalismo** Come è facile intuire, la soluzione adottata si espone facilmente al rischio di formalismo: il Consiglio di classe, infatti, attribuisce un peso (matematico) all’esperienza lavorativa degli apprendisti per calcolare i voti nelle varie discipline, ma lo fa con un’operazione che non chiarisce in che modo tale esperienza incida sulla formazione degli studenti. Non rendere manifesto questo nesso è pericoloso, perché si rischia di applicare il dispositivo valutativo senza che i docenti ne siano veramente coinvolti. Cosa di cui è legittimo sospettare, visto quanto emerso durante i focus group. Il formalismo dell’operazione è confermato dalla genericità delle stesse schede di valutazione. La scuola ha predisposto un unico modello valido per tutti gli apprendisti, indipendentemente dal contesto lavorativo in cui sono stati inseriti. Ciò risponde all’esigenza comprensibile di standardizzare il processo valutativo, ma rende al contempo meno perspicuo il giudizio sull’apprendista, giacché prescinde dalle concrete situazioni in cui il tutor l’ha visto agire in maniera più o meno competente. Dalle considerazioni fatte si può dire allora che l’Istituto Gadda, pur avendo elaborato un sistema chiaro e condiviso per dare “peso” all’esperienza lavorativa degli studenti in sede di scrutinio finale, non ha ancora trovato un modo adeguato per riconoscere il contributo di quell’esperienza in ordine al raggiungimento degli obiettivi formativi della

scuola. Il problema prima ancora che procedurale è di pensiero. Se scuola e lavoro continuano ad essere pensati come mondi che coltivano fini separati, magari perseguiti contemporaneamente all’interno del medesimo percorso formativo, ma in ogni caso distinti (questa l’opinione espressa dalla maggior parte degli insegnanti del Consiglio di classe), allora qualsiasi giudizio sull’esperienza lavorativa degli apprendisti non potrà che sommarsi in maniera estrinseca alla valutazione scolastica nelle varie discipline. Se invece si è convinti che la formazione (professionale e umana) migliore per gli studenti passi necessariamente attraverso l’intergrazione autentica di scuola e lavoro, allora si potrà anche affrontare il problema pratico sul come si debba valutare. La soluzione a tale problema esige però una precisa opzione sul piano didattico. Infatti, se non si pratica una didattica sistematicamente orientata allo sviluppo di competenze, sarà difficile capire in che modo gli apprendimenti maturati in un contesto informale possano contribuire alla formazione scolastica degli studenti. In questo senso il concetto di competenza funge da ponte tra formazione e lavoro<sup>39</sup>. Del resto, l’esperienza di alternanza scuola-lavoro dovrebbe quasi spontaneamente «trasforma[re] il modello di apprendimento legato alle singole discipline in un diverso modello»<sup>40</sup>. Se ciò non accade, l’attività lavorativa svolta dall’apprendista in azienda resta una parentesi all’interno del suo percorso di studio. Così, ogni tentativo di far valere numericamente il giudizio sull’attività svolta in azienda nel calcolo dei voti scolastici diventa un’operazione puramente formale.

**La strada da percorrere** Per le ragioni sopra illustrate è senza dubbio apprezzabile l’impegno preso dall’Istituto Gadda rispetto all’aggiornamento professionale dei propri docenti sulla valutazione delle competenze,

<sup>39</sup> G. Sandrone, *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, «Nuova Secondaria Ricerca», 10 (2017), p. 46.

<sup>40</sup> Miur, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, p. 46.

tema scelto per la formazione di ambito organizzata dalla scuola all'inizio dell'a.s. 2017/2018 a cui numerosi suoi insegnanti hanno partecipato. Questa è la strada da percorrere per consentire ai docenti di maturare le competenze metodologiche necessarie per impadronirsi degli strumenti valutativi adeguati. Anche in questa sede, del resto, il carattere imprescindibile della riflessione pedagogica ci obbliga, prima ancora di considerare possibili soluzioni pratiche, a domandarci cosa significhi «valutare le competenze».

#### 4.6.2 Riflessioni pedagogiche sulla valutazione

*Cosa valuta la scuola?* Nel valutare i propri studenti gli insegnanti devono naturalmente tener conto dei traguardi formativi fissati dalla normativa<sup>41</sup>. Come è noto, per gli istituti professionali questi traguardi sono, da un lato, le competenze, declinate in conoscenze e abilità, contenute nell'allegato alle linee guida che accompagnano i Regolamenti per il riordino degli istituti (DPR 87 del 2010), dall'altro, il profilo educativo, culturale e professionale dello studente delineato nell'allegato A ai medesimi Regolamenti<sup>42</sup>. Oggetto della valutazione scolastica sono quindi: i) i saperi (conoscenze ed abilità) appresi dallo studente – da vagliare non solo in senso quantitativo come nozioni, ma anche qualitativo per il loro grado di chiarezza, profondità e complessità; ii) le competenze che questi ha maturato nel suo percorso formativo e che compongono il suo profilo personale, culturale e professionale.

<sup>41</sup> Ciò garantisce l'unità culturale del Paese e la giustizia educativa nei confronti di tutti i cittadini (G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 144-145).

<sup>42</sup> Dall'a.s. 2018/2019 entrerà in vigore il nuovo Profilo, allegato al D.lgs. 61/2017 di Revisione dei percorsi d'Istruzione professionale. Deve ancora essere emanato, invece, il Decreto che definisce i risultati di apprendimento attesi in esito ai vari indirizzi di studio.

*Il carattere non oggettivabile delle competenze* Occorre subito precisare che le competenze, a differenza delle conoscenze e delle abilità, non sono oggettivabili, non si possono cioè identificare con qualcosa che sussiste separatamente dalla persona competente: esse sono piuttosto il modo di essere dello studente mentre affronta compiti e problemi in situazione<sup>43</sup>.

#### *Verificare i saperi e valutare le competenze*

Le conoscenze e delle abilità sono invece oggettivabili e proprio per questo il loro possesso è verificabile attraverso prove i cui risultati sono – in un certo senso – misurabili e incontrvertibili. Per questo, si dice che gli insegnanti verificano le conoscenze e le abilità degli studenti. Da un test a crocette, ad esempio, i docenti possono inferire quali e quante conoscenze possiedono gli allievi, da una domanda aperta con quale grado di chiarezza conoscono una legge fisica, da un'interrogazione orale con quale grado di profondità hanno compreso un determinato fenomeno storico ecc. Ancora, se gli allievi risolvono un'equazione si può dire che possiedono determinate abilità matematiche, se eseguono correttamente una procedura in laboratorio che padroneggiano determinate tecniche, se sono in grado di individuare determinate figure retoriche in un'opera letteraria che sono abili nell'analisi del testo e così via. Non così per le competenze. Le competenze, infatti, si manifestano solo e soltanto nell'agire libero e responsabile della persona in situazione. L'agire però non corrisponde alla competenza in quanto tale, rimanda solo al modo di essere dell'agente senza mai esaurirlo. Così, per definire competente qualcuno occorre sempre un atto interpretativo che lo riconosca come tale. In altre parole, la competenza può essere solo riconosciuta a posteriori nell'agire altrui da testimoni attendibili (ossia reputati essi stessi competenti nell'ambito che si sta considerando). Ne consegue che i docenti non possono verificare il "possesso" di una

<sup>43</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, «Studium educationis», 2 (2010), p. 12ss.

competenza deducendolo da una performance dello studente (la risposta ad una domanda chiusa, lo svolgimento di un esercizio ecc), ma solo attraverso metodi qualitativi, che mirano ad interpretarne l'agire<sup>44</sup>.

*Come si valutano le competenze?* La natura ermeneutica della valutazione delle competenze determina il carattere prospettico. Non a caso, in letteratura si parla comunemente di valutazione intersoggettiva (o di processo), soggettiva (o meta-cognitiva) e oggettiva (o di prodotto)<sup>45</sup>.

Sono dunque tre le prospettive a partire dalle quali valutare l'essere competente dello studente. La prima è quella dell'osservatore esterno - normalmente il docente, ma anche un tutor aziendale ritenuto esperto in un determinato settore - il quale, nell'esercizio della propria responsabilità professionale, rilevando lo scarto fra il comportamento dell'alunno e il miglior comportamento possibile per un determinato contesto, indica al giovane non tanto quale comportamento dovrebbe imparare ad assumere, giacché ogni situazione è differente e l'applicazione di un protocollo ripetitivo è tutt'al più un esercizio di abilità e non una prova di competenza, semmai «chi sarebbe bene che diventasse»<sup>46</sup> per agire bene in situazioni simili.

In questo caso, la valutazione rappresenta le attese elevate dal contesto sociale rispetto al comportamento del discente. Essa utilizza strumenti e strategie volti a stimolare il giudizio dell'esperto su un determinato comportamento dello studente: interviste, griglie e protocolli di osservazione, ma anche confronto fra pari.

La seconda prospettiva è quella dell'allievo stesso, chiamato a riflettere criticamente su quanto ha fatto. Questa riflessione sulla propria esperienza serve al giovane per capire i motivi che l'hanno spinto a comportarsi in

un certo modo piuttosto che in un altro, a comprendere le ragioni per cui ciò è stato un bene oppure un male, mettendosi dal punto di vista degli altri, e soprattutto collegando queste ragioni al sapere condiviso dal gruppo sociale a cui appartiene e dalla comunità scientifica.

Si tratta di un processo meta-cognitivo attraverso il quale lo studente osserva se stesso, il proprio comportamento, i propri punti di forza e di debolezza, il proprio modo di apprendere e il significato che il sapere appreso riveste per lui.

Strumenti per questo tipo di valutazione sono: il diario di bordo, il racconto autobiografico in varie forme, questionari, il colloquio retrospettivo con il docente o ancora l'analisi riflessiva a partire da un incidente critico secondo il modello della *Behavioural Event Interview* (BEI) ideata da McClelland.

La terza dimensione considera, infine, la rispondenza fra quanto prodotto dall'allievo e gli standard di risultato ritenuti socialmente accettabili. In questo caso, la valutazione ha di mira ciò che il discente ha fatto. Essa cerca, anche ai fini di una maggior trasparenza, criteri il più possibile stabili, sebbene l'aspetto ermeneutico non possa essere eliminato del tutto. Uno strumento che consente questo tipo di valutazione è il portfolio. Se si esclude quest'ultima prospettiva, tendenzialmente più "oggettiva", è evidente come la valutazione delle competenze sposti l'attenzione dalla performance al processo, quindi dal risultato al versante meta-cognitivo dei processi di problem solving e di apprendimento<sup>47</sup>. In questo senso, essa favorisce lo stesso percorso di apprendimento: è valutazione formativa, non solo sommativa<sup>48</sup>.

In ogni caso, proprio perché la competenza si

<sup>44</sup> Id., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, p. 50.

<sup>45</sup> Si veda a titolo di esempio: M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, pp. 212 ss.

<sup>46</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno*, cit., p. 142.

<sup>47</sup> B. M. Varisco, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti le competenze*, Carocci, Roma 2004, p. 241ss.

<sup>48</sup> Il medesimo principio si ritrova anche nella proposta didattica di Rivoltella, per il quale ogni episodio d'apprendimento situato può essere visto come *embedded tasks*, ovvero attività didattica che è contemporaneamente occasione di verifica degli apprendimenti (P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013, p. 165).

può solo desumere dall'agire, ma l'agire non esaurisce l'essere della persona nella sua integralità, la valutazione delle competenze non può concentrarsi su un unico momento o situazione. Essa deve essere quindi ricorsiva e considerare quante più situazioni possibili.

Per riferimento ai percorsi di alternanza scuola-lavoro ciò significa che non basta dare dell'esperienza una valutazione sintetica finale (tipicamente, il giudizio dei tutor), ma occorrono anche valutazioni in itinere, i cui momenti e criteri vanno possibilmente condivisi con l'allievo. Inoltre, affinché la valutazione finale non sia semplicemente l'attestazione di ciò che lo studente già era prima di cominciare l'esperienza, è indispensabile anche una valutazione iniziale con cui confrontarsi per capire quali progressi sono stati compiuti<sup>49</sup>.

#### *Il lavoro ha valore per i fini educativi della scuola?*

Quando i docenti si limitano a verificare il possesso da parte degli alunni di conoscenze e abilità (quelle contenute nei vecchi programmi ministeriali oppure nei manuali), fanno davvero molta fatica ad inquadrare nei propri processi di valutazione l'esperienza lavorativa svolta in apprendistato dagli studenti: troppo frammentarie ed eccentriche rispetto ai programmi disciplinari tradizionali sono le conoscenze e le abilità che gli apprendisti incontrano sul posto lavoro.

Tuttavia, poiché la normativa – ormai da tempo – chiede alle scuole, pur con qualche incertezza semantica, di promuovere e valutare le competenze degli studenti (senza trascurare i saperi, ma allo stesso tempo senza farli diventare il traguardo ultimo del loro percorso formativo), questa difficoltà dovrebbe automaticamente dissolversi.

Infatti, quale occasione più del cimento pratico richiesto dal lavoro può favorire la scoperta o l'osservazione di competenze che maturano nel giovane, se è vero che «le competenze non sono oggetti culturali, ma il modo con cui ciascun allievo affronta e risolve in maniera anche socialmente

soddisfacente [...] in situazioni autentiche: compiti, progetti personali e sociali, problemi di diversa natura»<sup>50</sup>.

Certo, non basta la pratica per trasformare gli studenti in professionisti e cittadini competenti. Essi lo diventano se, riflettendo sul proprio comportamento e sulle ragioni che lo rendono più o meno utile, bello, buono e giusto, si impadroniscono delle conoscenze e delle abilità implicate nel proprio lavoro, facendole diventare strumenti a servizio di un agire sempre più consapevole e saggio (in questo senso lo sviluppo di competenze non può prescindere dall'acquisizione di conoscenze e abilità). Se la scuola riuscisse davvero a supportare con opportuni strumenti didattici questo processo, allora l'esperienza lavorativa degli apprendisti cesserebbe di essere considerata un corpo estraneo incastonato nella loro carriera scolastica. Ne diventerebbe piuttosto il fulcro, occasione per avviare percorsi di riflessione e studio sui saperi contenuti nei processi lavorativi svolti e, allo stesso tempo, banco di prova per valutare il grado di maturazione con cui gli studenti sanno adoperarli per agire bene nelle situazioni date. In questo senso le valutazioni espresse in contesto lavorativo apparirebbero *ipso facto* alla valutazione scolastica.

#### **4.6.3 Il confronto con altre esperienze significative**

Trovare soluzioni didatticamente praticabili per realizzare tutto ciò all'interno della rigida organizzazione scolastica non è certo facile. Per questo può essere utile confrontarsi con le soluzioni adottate da altri istituti d'istruzione dell'Emilia Romagna coinvolti, come il Gadda, in percorsi sperimentali di apprendistato o alternanza scuola-lavoro promossi dall'Ufficio Scolastico regionale. In alcuni casi, queste soluzioni sono – a parere di

<sup>49</sup> Miur, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, p. 47.

<sup>50</sup> G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze. Dal significato alla valutazione delle competenze*, «Nuova Secondaria», 1 (2014), p. 21.

chi scrive – insoddisfacenti. In altri, invece, sembrano indicare vie promettenti per la piena integrazione e valorizzazione del lavoro nei percorsi scolastici.

**L'apprendistato in ENEL** Come già segnalato in questo volume (cfr. cap. 3), nel programma sperimentale per l'apprendistato promosso a livello nazionale da Enel – che ha coinvolto negli aa.ss. 2014/2015 - 2015/2016 l'Istituto Tecnico Marconi di Piacenza – l'esperienza lavorativa degli studenti, a dispetto del sua effettiva rilevanza nella vita scolastica dei ragazzi, non ha inciso in maniera significativa sulla valutazione di fine anno. I giudizi dei tutor aziendali sul comportamento e le performance professionali degli apprendisti, infatti, non hanno influito nella determinazione dei voti disciplinari, anche se il confronto fra insegnanti e tutor è stato assiduo. Davvero poco incisivo è parso invece il tentativo di riconoscere l'importanza dell'esperienza aziendale attraverso il meccanismo di attribuzione del credito scolastico, indicatore piuttosto marginale nella valutazione complessiva degli allievi. Apprezzabile è stata invece la soluzione trovata per la terza prova d'esame, che ha visto professori e referenti aziendali impegnati insieme nella preparazione e nella valutazione dei compiti. Ciò che preme rilevare qui non è soltanto il coinvolgimento dei tutor aziendali nel processo valutativo – per altro in un momento decisivo come l'esame di maturità – ma soprattutto il metodo adottato. Lo studio di un caso aziendale pare infatti una tipologia di prova che può stimolare gli studenti sia in fase di studio che di esecuzione a riflettere su problemi lavorativi concreti utilizzando le conoscenze apprese in aula o in laboratorio, dunque a connettere esperienza aziendale e sapere scientifico.

**L'apprendistato avviato dall'Istituto Alberghetti di Imola** Più interessante è la soluzione adottata dall'I.I.S. Alberghetti di Imola, il quale, come l'Istituto Gadda, nell'a.s. 2016/2017 ha avviato con le aziende

del suo territorio percorsi sperimentali di apprendistato per il conseguimento del diploma di istruzione professionale secondo quanto previsto dal DGR n. 963 del 21 giugno 2016. In questo caso gli strumenti di valutazione sono stati costruiti insieme al percorso formativo proposto agli studenti, a sua volta progettato considerando il contesto lavorativo nel quale essi avrebbero operato.

A seguito di una ricerca azione condotta in azienda, un team di docenti della scuola (un insegnante di materia tecnica e due di materie appartenenti all'area comune) ha individuato per ciascuna delle 16 imprese coinvolte nel progetto: l'organizzazione aziendale, i ruoli e le funzioni dei lavoratori ivi impiegati, una serie di compiti di realtà atti a valutare le competenze umane e professionali richieste ai lavoratori e i relativi criteri di valutazione.

Sulla scorta di questa indagine è stata poi elaborata una rubrica di valutazione per ciascuna delle figure professionali per le quali sarebbero stati assunti gli apprendisti. L'operazione non è servita soltanto a predisporre uno strumento utile ai fini della valutazione, ma soprattutto ad individuare punti di connessione tra i processi lavorativi affidati in azienda agli studenti e gli obiettivi educativi della scuola (i saperi e le competenze attese in esito al percorso formativo). In questo modo, è stato più facile collegare lo studio a compiti concreti rendendo così più significativi agli occhi degli studenti anche gli insegnamenti scolastici. Il lavoro preparatorio ha inoltre permesso di raggiungere un'intesa linguistica con le aziende, tale da rendere davvero proficuo il confronto fra tutor e professori.

**Il progetto DESI II** Degna di nota è anche l'articolata strategia valutativa adottata dall'I.S.S. Belluzi-Fioravanti di Bologna insieme alla azienda Ducati nell'ambito del progetto DESI II. L'iniziativa, tutt'ora in corso, non prevede un percorso formativo in apprendistato, bensì un tirocinio in alternanza "rafforzata". Tuttavia, il numero di ore trascorse in azienda dagli studenti che aderiscono al progetto si avvicina a quelle

richieste normalmente da un contratto di apprendistato (1000 in due anni).

Nel progetto DESI II, per favorire il collegamento fra discipline scolastiche ed esperienza aziendale, ai tirocinanti vengono proposti moduli didattici tenuti in co-docenza dai formatori Ducati e dagli insegnanti della scuola (sia quelli delle discipline c.d. di base sia quelli delle materie tecniche). Questi moduli si inseriscono in un percorso formativo che si sviluppa durante l'anno e prevede due prove interdisciplinari corrette collegialmente dal consiglio di classe e dai tutor aziendali, oltre a numerose altre attività laboratoriali che offrono l'occasione per valutare gli studenti (relazioni tecniche in italiano e in inglese, studio di problemi tecnico-scientifici legati ai processi produttivi dell'azienda, realizzazioni di componenti meccanici o manufatti).

Alla valutazione dei compiti assegnati ai tirocinanti o dei prodotti da loro realizzati, si affiancano i giudizi sui comportamenti degli apprendisti riportati da tutor aziendali e docenti su apposite griglie di osservazione. Altri spunti per la valutazione sono offerti dal diario di bordo e dalle schede di auto-valutazione compilate dai tirocinanti stessi.

Tutti questi elementi concorrono a determinare la valutazione del percorso di alternanza scuola-lavoro di ciascun allievo che incide sulla sua valutazione finale per il 25% nelle discipline dell'area comune, per il 50% nelle discipline di indirizzo e nel voto di comportamento. L'operazione esprime comunque il risultato di un percorso didattico che integra effettivamente lo studio e la riflessione nella pratica lavorativa.

#### 4.6.4 Alcune proposte concrete

Alla luce delle considerazioni fatte suggeriamo ora alcuni modi per «valorizzare» – nel duplice significato di “riconoscere il valore” (formativo) e “valutare” – l'esperienza lavorativa degli apprendisti all'interno di un percorso d'istruzione professionale.

**Italiano** Benché la sua materia possa sembrare del tutto estranea all'esperienza aziendale degli apprendisti, il docente di Italiano potrebbe al contrario sfruttarla molto bene per i suoi scopi didattici. Ad esempio, chiedendo agli apprendisti di compilare quotidianamente un diario di bordo su cui raccontare la propria giornata lavorativa (fatti, impressioni, stati d'animo, riflessioni ecc). Analizzando con i ragazzi le pagine del diario l'insegnante potrà invitarli a riflettere sul loro modo di esprimersi, aiutarli a comprendere le regole della sintassi oppure dare suggerimenti su come ampliare il proprio vocabolario. Tenendo conto dei progressi fatti egli potrà infine utilizzare questa attività per valutare le competenze di scrittura degli allievi.

**Storia** Sempre prendendo spunto dai resoconti giornalieri degli apprendisti il docente di storia potrebbe stimolarli a riflettere sul tipo di organizzazione aziendale vigente nell'impresa dove lavorano, istituendo confronti con altri modelli oggi esistenti oppure esistiti in epoche passate. Questa attività offre l'occasione per studiare la storia della tecnologia, dell'industrializzazione, del movimento operaio ecc. Per capire se gli studenti hanno sviluppato o meno un giudizio critico e informato su questi argomenti l'insegnante potrebbe chiedere loro di formulare e giustificare proposte di miglioramento organizzativo per la propria azienda.

**Inglese** Il docente di inglese, invece, potrebbe considerare, dopo un confronto coi tutor, quei compiti aziendali che richiedono l'utilizzo di una lingua straniera: lettura e comprensione di testi in inglese (manuali, libretti di istruzioni, software ecc), comunicazione via mail o telefono con clienti o fornitori stranieri, preparazione di report o presentazioni orali da utilizzare in un confronto con colleghi di altre nazionalità. Queste performance – come è facile intuire – offrono numerosi spunti per valutare le competenze comunicative in lingua straniera degli apprendisti.

**Fisica** Il docente e l'ITP di fisica potrebbero studiare con gli studenti le leggi fisiche che governano i processi di lavoro legati alla produzione aziendale. Analizzando con l'aiuto del tutor il comportamento degli apprendisti oppure chiedendo agli studenti di spiegare come agirebbero in determinate situazioni sul posto di lavoro, i docenti potrebbero capire se essi utilizzano consapevolmente le nozioni di fisica apprese a scuola oppure no. Questo consentirebbe una valutazione della loro competenza scientifica.

**Scienze motorie e sportive** Il docente di scienze motorie potrebbe spiegare perché alcune posture andrebbero evitate quando si lavora, insegnando agli apprendisti alcuni esercizi di ginnastica per recuperare elasticità muscolare e mobilità articolare. Per valutare la loro competenza in materia potrebbe osservare quale postura assumono e come si muovono mentre lavorano, confrontando il loro atteggiamento all'inizio e alla fine del percorso didattico proposto.

**Religione** Leggendo i diari di bordo degli apprendisti l'insegnante di Religione potrebbe ricavare dalla loro esperienza alcuni dilemmi di etica professionale su cui far riflettere i ragazzi attraverso un confronto con le fonti del pensiero cristiano. Per valutare la maturità del loro giudizio su questi temi, l'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di svolgere una o più analisi di caso in merito a situazioni eticamente problematiche che potrebbero verificarsi sul luogo di lavoro.

**Materie di indirizzo** Gli insegnanti tecnico-pratici potrebbero valutare le competenze professionali degli studenti analizzando i giudizi lasciati dai tutor aziendali sul modo con cui risolvono alcuni problemi pratici tipici dei processi lavorativi loro affidati oppure giudicando la qualità di manufatti da loro prodotti in azienda utilizzando le tecniche già esercitate nei laboratori della scuola. I docenti delle materie di indirizzo potrebbero valutare le competenze tecniche degli studenti considerando il modo con cui

svolgono l'analisi di casi aziendali costruiti ad hoc per stimolarli ad utilizzare in situazione simulata i saperi teorici appresi a scuola.

**Competenze trasversali** Per valutare le c.d. competenze trasversali i docenti dovrebbero affidarsi *in primis* alle osservazioni dei tutor aziendali, purché queste seguano criteri precedentemente condivisi e non troppo generici. In altre parole, gli indicatori riportati sulle griglie d'osservazione utilizzate dai tutor dovrebbero riferirsi a situazioni ben precise riconosciute da insegnanti e referenti aziendali come significative ai fini della valutazione.

Allo stesso scopo i docenti possono mettere alla prova la capacità di giudizio degli studenti chiedendo loro di ragionare sulle cause e le motivazioni dei propri comportamenti e di quelli altrui attraverso questionari oppure interviste semi-strutturate (ad esempio, nella forma della BEI) o ancora chiedendo loro di redigere dei resoconti autobiografici su alcune esperienze fatte. Queste valutazioni dovrebbero ripetersi più volte durante l'anno in modo da consentire ai docenti di apprezzare i progressi fatti dagli studenti.

# Allegato I

## Schema di PROTOCOLLO TRA DATORE DI LAVORO E ISTITUZIONE FORMATIVA

L'attivazione di un contratto di apprendistato di I livello è preceduta dalla sottoscrizione da parte del datore di lavoro e dell'istituzione formativa di un apposito protocollo nel quale sono esplicitati i contenuti, la durata e l'organizzazione didattica della formazione interna ed esterna.

La disciplina regionale indica come modello di protocollo quello allegato al d.m. 12 ottobre 2015, che qui viene riportato integrato in alcune sue parti.

Tale modello è suscettibile di modificazioni e integrazioni da parte dell'istituzione scolastica.

[*generalità dell'Istituzione formativa: denominazione, natura giuridica, sede, rappresentanza legale*]

E

[*generalità del Datore di lavoro: denominazione, natura giuridica, sede, rappresentanza legale*]

visto il d.lgs. n. 81/2015, recante *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10*

*dicembre 2014, n. 183*, che ha riorganizzato la disciplina del contratto di apprendistato e, all'art. 46, comma 1, ha demandato ad un decreto interministeriale la definizione degli standard formativi e dei criteri generali per la realizzazione dei contratti di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di special

izzazione tecnica superiore e di apprendistato per l'alta formazione e ricerca;

visto il decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministro dell'economia e delle finanze, 12 ottobre 2015 (di seguito "decreto attuativo") che dà attuazione all'art. 46, comma 1, del d.lgs. n. 81/2015 e reca in allegato lo schema di protocollo che il Datore di lavoro e l'Istituzione formativa sottoscrivono, ai fini dell'attivazione dei contratti di apprendistato;

vista la D.G.R. del 21 giugno 2016, n. 963

PREMESSO CHE

..... [*denominazione dell'Istituzione formativa*] risponde ai requisiti soggettivi definiti all'art. 2, comma 1, lett. *a*, del decreto attuativo in quanto ..... [*precisare la tipologia di cui all'art. 2, comma 1, lett. a, n. 1-7*] e ai fini del presente protocollo rappresenta l'Istituzione formativa;

..... [*denominazione del Datore di lavoro*] risponde ai requisiti soggettivi definiti all'art. 2, comma 1, lett. *b*, del decreto attuativo in quanto ..... [*precisare la natura giuridica*] e ai fini del presente protocollo rappresenta il Datore di lavoro;

contestualmente alla sottoscrizione del presente protocollo, consapevole delle responsabilità penali e degli effetti amministrativi derivanti in caso di dichiarazioni non veritiere, ai sensi degli artt. 46 e 47 del d.P.R. n. 445/2000, dichiara di essere in possesso dei requisiti definiti all'art. 3 del decreto attuativo e nello specifico:

- ..... [requisiti di cui alla lett. a];
- ..... [requisiti di cui alla lett. b];
- ..... [requisiti di cui alla lett. c];

## CONVENGONO QUANTO SEGUE

### Articolo 1

#### Oggetto

1. Il presente protocollo regola i compiti e le responsabilità dell'Istituzione formativa e del Datore di lavoro per la realizzazione di percorsi di apprendistato ..... [specificare: «per la qualifica e il diploma professionale»; «per il diploma di istruzione secondaria superiore»; «per il certificato di specializzazione tecnica superiore» [come la parentesi quadra sotto]], di cui all'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015 attraverso la definizione della durata, dei contenuti e dell'organizzazione didattica dei percorsi, nonché la tipologia dei destinatari dei contratti.

### Articolo 2

#### Tipologia e durata dei percorsi

1. Il presente protocollo individua le modalità di attuazione delle seguenti tipologie di percorsi: ..... [specificare: «apprendistato finalizzato al conseguimento di una qualifica o diploma di istruzione e formazione professionale ai sensi del d.lgs. n. 226/2005»; «apprendistato finalizzato al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore di cui ai d.P.R. n. 87, n. 88 e n. 89 del 2010 e relativi decreti attuativi»; «apprendistato finalizzato al conseguimento di una specializzazione tecnica superiore di cui al capo III del

*d.P.C.M. 25 gennaio 2008»; «apprendistato per il corso annuale integrativo per l'ammissione all'esame di Stato di cui all'art. 15, comma 6, del d.lgs. n. 226/2005»].*

2. I criteri per la definizione della durata dei contratti di apprendistato di cui al comma 1 nonché per la durata della formazione interna ed esterna sono definiti agli artt. 4 e 5 del decreto attuativo.

3. La durata effettiva del contratto di apprendistato nonché la determinazione della formazione interna ed esterna sono definite nell'ambito del piano formativo individuale di cui all'art. 4 del presente protocollo, in rapporto alla durata ordinamentale prevista per la qualificazione da conseguire e tenendo anche conto delle competenze possedute in ingresso dall'apprendista e delle funzioni e mansioni assegnate allo stesso nell'ambito dell'inquadramento contrattuale.

### Articolo 3

#### Tipologia e modalità di individuazione dei destinatari

1. Possono presentare candidatura per i percorsi di cui all'art. 2 del presente protocollo i soggetti che hanno compiuto i 15 anni di età e fino al compimento dei 25.

2. L'Istituzione formativa, anche coadiuvata dal Datore di lavoro, provvede alle misure di diffusione, informazione e pubblicità delle modalità di candidatura per i percorsi di cui all'art. 2.

3. L'Istituzione formativa, d'intesa con il Datore di lavoro, informa i giovani e, nel caso di minorenni, i titolari della responsabilità genitoriale, con modalità tali da garantire la consapevolezza della scelta, anche ai fini degli sbocchi occupazionali, attraverso iniziative di informazione e diffusione idonee ad assicurare la conoscenza:

a. degli aspetti educativi, formativi e contrattuali del percorso di apprendistato e della coerenza tra le attività e il settore di

interesse del Datore di lavoro con la qualificazione da conseguire;

b. dei contenuti del protocollo e del piano formativo individuale;

c. delle modalità di selezione degli apprendisti;

d. del doppio *status* di studente e di lavoratore, per quanto concerne l'osservanza delle regole comportamentali nell'Istituzione formativa e nell'impresa, e, in particolare, delle norme in materia di igiene, salute e sicurezza sui luoghi di lavoro e degli obblighi di frequenza delle attività di formazione interna ed esterna.

4. I soggetti interessati al percorso in apprendistato presentano la domanda di candidatura mediante comunicazione scritta all'Istituzione formativa.

5. L'individuazione degli apprendisti è compiuta dal Datore di lavoro, sulla base di criteri e procedure predefiniti, sentita anche l'Istituzione formativa, nel rispetto dei principi di trasparenza e di pari opportunità di accesso, mediante eventuale somministrazione di questionari di orientamento professionale ed effettuazione di colloquio individuale ovvero attraverso percorsi propedeutici di alternanza scuola-lavoro o tirocinio al fine di evidenziare motivazioni, attitudini, conoscenze, anche in ragione del ruolo da svolgere in azienda.

6. Nel caso di gruppi classe, la procedura di individuazione degli apprendisti è attivata a fronte di un numero di candidature adeguato alla formazione di una classe. In tali casi, la stipula di contratti di apprendistato è subordinata all'effettiva individuazione di un numero di allievi sufficiente alla formazione di una classe di almeno ... unità.

7. I soggetti individuati sono assunti con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, di cui all'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015, e il rapporto di lavoro è regolato in conformità alla

disciplina legislativa vigente e alla contrattazione collettiva di riferimento.

#### Articolo 4

##### *Piano formativo individuale*

1. L'avvio del contratto di apprendistato e le eventuali proroghe di cui all'art. 4 del decreto attuativo sono subordinati alla sottoscrizione del piano formativo individuale, da parte dell'apprendista, del Datore di lavoro e dell'Istituzione formativa.

2. Il piano formativo individuale, redatto dall'Istituzione formativa con il coinvolgimento del Datore di lavoro secondo il modello di cui all'allegato 1A del decreto attuativo, stabilisce il contenuto e la durata della formazione dei percorsi di cui all'art. 2 del presente protocollo e contiene, altresì, i seguenti elementi:

a. i dati relativi all'apprendista, al Datore di lavoro, al tutor formativo e al tutor aziendale;

b. ove previsto, la qualificazione da acquisire al termine del percorso;

c. il livello di inquadramento contrattuale dell'apprendista;

d. la durata del contratto di apprendistato e l'orario di lavoro;

e. i risultati di apprendimento, in termini di competenze della formazione interna ed esterna, i criteri e le modalità della valutazione iniziale, intermedia e finale degli apprendimenti e, ove previsto, dei comportamenti, nonché le eventuali misure di riallineamento, sostegno e recupero, anche nei casi di sospensione del giudizio.

3. Il piano formativo individuale può essere modificato nel corso del rapporto, ferma restando la qualificazione da acquisire al termine del percorso.

#### Articolo 5

##### *Responsabilità dell'Istituzione formativa e del Datore di lavoro*

1. La disciplina del rapporto di apprendistato e la responsabilità del Datore di lavoro sono da riferire esclusivamente all'attività, ivi compresa quella formativa, svolta presso il medesimo secondo il calendario e l'articolazione definiti nell'ambito del piano formativo individuale. È cura del Datore di lavoro, in conformità alla normativa vigente, fornire agli apprendisti e, in caso di apprendisti minorenni, anche ai titolari della responsabilità genitoriale, informazione e formazione in materia di salute e sicurezza sul luogo di lavoro.

2. La frequenza della formazione esterna si svolge sotto la responsabilità della Istituzione formativa, ivi compresi gli aspetti assicurativi e di tutela della salute e della sicurezza.

3. L'Istituzione formativa e il Datore di lavoro provvedono ad individuare le figure del tutor formativo e del tutor aziendale ai sensi dell'art. 7 del decreto attuativo.

4. Ai fini del raccordo tra attività di formazione interna e formazione esterna possono essere previsti interventi di formazione in servizio, anche congiunta, destinata prioritariamente al tutor formativo e al tutor aziendale per la condivisione della progettazione, la gestione dell'esperienza e la valutazione dei risultati.

## Articolo 6

### *Valutazione e certificazione delle competenze*

1. In conformità a quanto definito dall'art. 8 del decreto attuativo, l'Istituzione formativa, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di valutazione previste dalle norme di settore nonché dai rispettivi ordinamenti e in collaborazione con il Datore di lavoro, definisce nel piano formativo individuale:

a. i risultati di apprendimento, in termini di competenze della formazione interna ed esterna;

b. i criteri e le modalità della valutazione iniziale, intermedia e finale degli apprendimenti e, ove previsto, dei comportamenti;

c. le eventuali misure di riallineamento, sostegno e recupero, anche nei casi di sospensione del giudizio.

2. Sulla base dei criteri di cui al comma 1 e compatibilmente con quanto previsto dai rispettivi ordinamenti, l'Istituzione formativa anche avvalendosi del Datore di lavoro, per la parte di formazione interna, effettua il monitoraggio e la valutazione degli apprendimenti anche ai fini dell'ammissione agli esami conclusivi dei percorsi in apprendistato, ne dà evidenza nel dossier individuale dell'apprendista e ne comunica i risultati all'apprendista e, nel caso di studenti minorenni, ai titolari della responsabilità genitoriale.

3. Per avere diritto alla valutazione e certificazione finale di cui al presente articolo, l'apprendista, al termine del proprio percorso, deve aver frequentato almeno i 3/4 sia della formazione interna che della formazione esterna di cui al piano formativo individuale. Laddove previsto nell'ambito dei rispettivi ordinamenti, la frequenza dei 3/4 del monte ore costituisce requisito minimo anche al termine di ciascuna annualità ai fini dell'ammissione all'annualità successiva.

4. Gli esami conclusivi dei percorsi in apprendistato si effettuano, laddove previsti, in applicazione delle vigenti norme relative ai rispettivi percorsi ordinamentali, anche tenendo conto delle valutazioni espresse dal tutor formativo e dal tutor aziendale nel dossier individuale di cui al comma 2 e in funzione dei risultati di apprendimento definiti nel piano formativo individuale.

5. In esito al superamento dell'esame finale e al conseguimento della qualificazione, l'ente titolare ai sensi del d.lgs. n. 13/2013 rilascia un certificato di competenze o, laddove previsto, un supplemento al certificato che, nelle more della definizione delle linee-guida di cui all'art. 3, comma 6, del d.lgs. n. 13/2013, dovrà comunque contenere:

a. gli elementi minimi ai sensi dell'art. 6 del d.lgs. n. 13/2013 riguardante gli standard minimi di attestazione;

b. i dati che consentano la registrazione dei documenti nel sistema informativo dell'ente titolare in conformità al formato del Libretto formativo del cittadino, ai sensi all'art. 2, comma 1, lett. i, del d.lgs. n. 276/2003.

6. Agli apprendisti è garantito il diritto alla validazione delle competenze ai sensi del d.lgs. n. 13/2013, anche nei casi di abbandono o risoluzione anticipata del contratto, a partire da un periodo minimo di lavoro di 3 mesi dalla data di assunzione.

Articolo 7  
*Monitoraggio*

1. Ai fini del monitoraggio di cui all'art. 9 del decreto attuativo, l'Istituzione formativa realizza, anche in relazione ai compiti istituzionali previsti dai rispettivi ordinamenti, apposite azioni di monitoraggio e autovalutazione dei percorsi di cui al presente protocollo.

Articolo 8  
*Decorrenza e durata*

1. Il presente protocollo entra in vigore alla data della stipula ed ha durata ....., con possibilità di rinnovo. Potranno essere apportate variazioni previo accordo tra le Parti.

2. Per quanto non previsto dal presente protocollo e dai relativi allegati, si rinvia al decreto attuativo, nonché alle normative vigenti.

....., ..... [luogo, giorno mese anno]

Firma del legale rappresentante dell'Istituzione formativa  
.....

Firma del Datore di lavoro  
.....

ALLEGATI

- Copia del documento di identità in corso di validità del legale rappresentante dell'Istituzione formativa e del Datore di lavoro

## Schema di CONTRATTO DI APPRENDISTATO

(specificare: «per la qualifica e il diploma professionale»;

«per il diploma di istruzione secondaria superiore»;

«per il certificato di specializzazione tecnica superiore»)

(ex art. 43, d.lgs. n. 81/2015 e D.G.R. del 21 giugno 2016, n. n. 963)

..... [Datore di lavoro], in persona del legale rappresentante Sig./Sig.ra ....., nato/a a ..... (PROVINCIA), il .../.../....., con sede legale in ..... (PROVINCIA), via ....., n. ...., CAP ....., C.F. e partita IVA ..... (Datore di lavoro),

E

..... [Apprendista], nato/a a ..... (PROVINCIA), il .../.../...., residente in ..... (PROVINCIA), via ....., n. ...., CAP ....., C.F. .... (Apprendista),

CONVENGONO E STIPULANO QUANTO SEGUE

### 1. OGGETTO E QUALIFICA

1.1. A seguito del protocollo stipulato tra ..... [generalità dell'Istituzione formativa: denominazione, natura giuridica, sede, rappresentanza legale] e [generalità del Datore di lavoro: denominazione, natura giuridica, sede, rappresentanza legale], Il/La Sig./Sig.ra ..... [Apprendista] è assunto/a da ..... [Datore di lavoro] con contratto di apprendistato ..... [specificare: «per la qualifica e il diploma professionale»; «per il diploma di istruzione secondaria superiore»; «per il certificato di specializzazione tecnica superiore] ai sensi dell'art. 43 del d.lgs. n. 81/2015 e della d.G.R. del 22 febbraio 2016, n. 26-2946.

1.2. Il contratto di apprendistato è finalizzato al conseguimento del titolo di ..... [indicare qui il titolo di studio connesso al percorso di apprendistato]. Al termine del periodo di apprendistato, il/la Sig./Sig.ra ..... [Apprendista] conseguirà la qualifica di ..... riconducibile al livello ... del CCNL .....

### 2. DURATA DEL RAPPORTO DI APPRENDISTATO E PATTO DI PROVA

2.1. L'assunzione decorre dal .../.../.....

2.2. La fase formativa, ovvero il periodo di apprendistato, avrà la durata di ... mesi e si concluderà con il conseguimento del titolo, e comunque non oltre il .../.../.....

La durata del contratto di apprendistato di I livello dipende, in primo luogo, dalla durata del corso di studi.  
La disciplina regionale ha fissato, tuttavia, dei tetti massimi di durata:

- 48 mesi per la qualifica professionale e il diploma professionale;
- 48 mesi per il diploma di istruzione secondaria superiore;
- 12 mesi per il certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS).

2.3. Alla scadenza del periodo di apprendistato di detto contratto, qualora una delle Parti intenda recedere dal rapporto, sarà tenuta a comunicarlo con un preavviso scritto pari a ... giorni decorrente dalla scadenza del periodo di formazione.

2.4. Se nessuna delle Parti esercita tale facoltà, il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato a tutele crescenti di cui al d.lgs. n. 23/2015.

Per tutta la durata dell'apprendistato il datore di lavoro può recedere dal contratto soltanto qualora ricorra una giusta causa o un giustificato motivo, pena l'applicazione delle sanzioni previste dalla normativa vigente per il licenziamento illegittimo.

Per gli apprendisti di I livello il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi, attestato dalla istituzione formativa, costituisce giustificato motivo di licenziamento.

Durante il periodo di preavviso, come già previsto dalla l. n. 92/2012, continua a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato.

2.5. Durante l'apprendistato trovano applicazione le sanzioni previste dalla normativa vigente per il licenziamento illegittimo.

2.6. L'assunzione è subordinata al positivo superamento di un periodo di prova di ..... [giorni/settimane/mesi di calendario lavorativi].

È consigliabile fare riferimento al periodo di prova come indicato nel CCNL di categoria.

### 3. INQUADRAMENTO E RETRIBUZIONE

3.1. L'Apprendista sarà inquadrato al livello ... dell'inquadramento professionale previsto dal CCNL di riferimento.

3.2. Per le ore di formazione svolte a scuola lo studente non percepirà retribuzione in quanto rientrano nel percorso di studi.

3.3. Per le ore di formazione a carico del datore di lavoro (formazione interna all'azienda) sarà riconosciuta all'apprendista

una retribuzione pari al 10% di quella che gli sarebbe dovuta ex art. 43, comma 7, del d.lgs. n. 81/2015.

3.4. Per le ore eccedenti a quelle indicate nel piano formativo individuale è prevista una retribuzione pari al .....% rispetto a quella del livello di cui al punto 3.1, ai sensi di ..... [indicare il CCNL oppure l'Accordo Interconfederale]

Per il computo esatto della retribuzione il d.lgs. n. 81/2015 prevede che:

- le ore di formazione esterna non vengano retribuite;
- le ore di formazione interna vengano retribuite al 10% della retribuzione spettante;
- le ore rimanenti siano retribuite secondo il sotto-inquadramento o la percentualizzazione della retribuzione, in base alle indicazioni del contratto collettivo nazionale applicato ovvero degli accordi interconfederali in materia. I limiti fissati dalla normativa nazionale possono essere modificati dalla contrattazione collettiva o da appositi accordi interconfederali a cui è bene riferirsi.

Il datore di lavoro ha la facoltà di derogare alle previsioni contrattuali solo *in melius*.

### 4. FORMAZIONE

4.1. La formazione interna all'azienda – di competenza del Datore di lavoro – ed esterna – di competenza dell'Istituzione formativa – è erogata secondo quanto indicato dal piano formativo individuale allegato al presente contratto.

4.2. L'Istituzione formativa è tenuta a registrare la formazione nel Libretto formativo del cittadino ai sensi del d.lgs. n. 13/2013.

Il compito di registrare la formazione in capo all'istituzione formativa deriva dall'art. 46, comma 2, del d.lgs. n. 81/2015.

## 5. TUTOR AZIENDALE E TUTOR FORMATIVO

5.1. Il Tutor aziendale è il/la Sig./Sig.ra .....

5.2. Il Tutor formativo è il/la Sig./Sig.ra .....

Il tutor aziendale può essere anche il datore di lavoro.  
Il tutor formativo è indicato dalla istituzione formativa.

## 6. LUOGO DI LAVORO

6.1. L'Apprendista è assegnato allo stabilimento/filiale/ufficio del Datore di lavoro sito a ..... (PROVINCIA), in via ....., n. ..., CAP ..... Resta inteso che il Datore di lavoro, nei termini e secondo le modalità previste dalla normativa vigente e dai contratti collettivi applicati, potrà richiedere di svolgere l'attività lavorativa anche in luoghi diversi da quello di assunzione e che l'Apprendista dichiara sin da ora la propria disponibilità in tal senso.

## 7. ORARIO DI LAVORO

7.1. L'orario di lavoro è articolato come da prospetto allegato, che costituisce parte integrante del presente contratto. Resta inteso che l'orario aziendale potrà essere modificato per esigenze organizzative.

In caso di contratto di lavoro a tempo parziale, all'interno del prospetto allegato dovrà essere indicata la distribuzione dell'orario giornaliero e il totale delle ore settimanale, mensili e annuali. Sarà da valutare con l'istituzione formativa la possibilità di inserire clausole flessibili, in quanto impatteranno con l'orario scolastico. Alle ore in cui il giovane svolge la propria attività lavorativa saranno applicati la disciplina e i limiti in materia di lavoro a tempo parziale previsti dalla contrattazione

## 8. DISCIPLINA DEL RAPPORTO DI APPRENDISTATO

8.1. Il rapporto di apprendistato sarà regolato dalle norme di legge e dalla disciplina dell'apprendistato prevista dal CCNL .....

8.2. L'Apprendista con la sottoscrizione del presente contratto dichiara di essere a conoscenza delle norme relative alle infrazioni disciplinari, alle procedure di contestazione, alle sanzioni contenute nel Codice civile, nella l. n. 300/1970 e nel CCNL di riferimento del quale dichiara di prendere visione in estratto, unitamente alle norme disciplinari e al regolamento aziendale in allegato.

8.3. L'Apprendista si impegna ad attenersi al regolamento aziendale così come allegato, come pure alle disposizioni interne e agli usi adottati in azienda. Gli usi aziendali si intenderanno conosciuti e accettati qualora l'Apprendista non abbia avanzato eccezioni per iscritto entro il periodo di prova.

8.4. Le competenze di base e trasversali eventualmente acquisite dall'Apprendista potranno essere certificate secondo le modalità previste dalle vigenti disposizioni regionali.

## 9. SICUREZZA

9.1. Il Datore di lavoro dichiara di applicare tutte le norme in vigore in materia di sicurezza sul lavoro ed in particolare la disciplina di cui al d.lgs. n. 81/2008 (c.d. TU sulla salute e sicurezza sul lavoro) e successive modificazioni ed integrazioni. L'Apprendista si impegna ad uniformarsi alle relative prescrizioni e a rendere note eventuali situazioni anormali che dovesse riscontrare in occasione dell'esercizio dell'attività lavorativa.

## 10. PRIVACY

10.1. Il Datore di lavoro dichiara che i dati relativi alla persona dell'Apprendista e, se del caso, dei suoi familiari saranno trattati ai sensi della normativa vigente ai soli fini della gestione del rapporto di lavoro da intendersi in modo generale e con l'inclusione anche dei rapporti con enti previdenziali, assistenziali e con l'amministrazione finanziaria.

## 11. RISERVATEZZA ED OBBLIGO DI FEDELTA'

11.1. Con la stipulazione del presente contratto l'Apprendista si impegna a seguire le più rigorose norme di riservatezza circa dati e notizie di cui potrà avere conoscenza in dipendenza, o anche solo in occasione, della esecuzione della attività lavorativa. L'Apprendista si impegna ad utilizzare tali dati e notizie nei limiti dello scopo per cui sono conferiti. È fatto divieto all'Apprendista di utilizzare in alcun modo o tempo, sotto alcuna forma e titolo, direttamente o per interposta persona le informazioni acquisite, sia durante il rapporto, sia successivamente.

11.2. Durante il rapporto di lavoro è fatto divieto all'Apprendista di trattare affari, per conto proprio o di terzi, in concorrenza con il Datore di lavoro secondo quanto previsto dall'art. 2105 c.c. Alla cessazione, per qualsiasi causa, del presente contratto l'Apprendista si impegna a restituire ogni bene di proprietà del Datore di lavoro di cui abbia usufruito durante il rapporto di lavoro (ivi compresi, a titolo esemplificativo, elenchi telefonici, liste, manuali, materiale di addestramento, modulistica e documentazione tecnica, materiali e documentazione riservata che in qualsiasi modo riguardino il Datore di lavoro).

## 12. CLAUSOLA FINALE

12.1. Per quanto qui non espressamente previsto, il presente rapporto sarà regolato dal CCNL applicato e richiamato al punto 1.2 del

presente accordo e dalle norme di legge in materia di lavoro e previdenza ad esso applicabili.

12.2. Ad ogni effetto di legge, La informiamo che ai sensi dell'art. 4-*bis*, comma 2, del d.lgs. n. 181/2000, e successive integrazioni e modificazioni, Le consegniamo copia del contratto individuale di lavoro, che contiene tutte le informazioni previste dal d.lgs. n. 152/1997. Voglia restituirci l'unita copia del presente contratto sottoscritto in segno di integrale accettazione.

..... [luogo, giorno  
mese anno]

L'Apprendista (e chi ne esercita la potestà genitoriale)

..... [firma]

Il Datore di lavoro – Legale rappresentante

..... [firma]

## ALLEGATI E DOCUMENTI

- Piano formativo individuale
- Calendario presenze

In assenza di specifiche disposizioni, la dottrina ritiene che gli adolescenti (16-18 anni), possano sottoscrivere autonomamente il contratto di lavoro. Tuttavia, vista la complessità del percorso formativo, si ritiene opportuno coinvolgere la potestà genitoriale attraverso la sottoscrizione del contratto.

**Schema di  
PIANO FORMATIVO  
INDIVIDUALE**

relativo all'assunzione in qualità di  
apprendista

(ex art. 43, d.lgs. n. 81/2015)  
del/della Sig./Sig.ra .....

Il PFI è predisposto dall'istituzione formativa in collaborazione con l'impresa e può essere modificato nel corso del rapporto di apprendistato, ferma restando la qualifica da ottenere al termine del percorso.

Regione Emilia Romagna ha assunto come modello di piano formativo lo schema allegato al d.m. 12 ottobre 2015 che qui si riporta. Tale prototipo può essere integrato e modificato da parte dell'istituzione formativa e del datore di lavoro in funzione di specifiche esigenze volte a migliorare l'efficacia e la sostenibilità degli interventi formativi programmati.

Il piano formativo costituisce il cuore del contratto di apprendistato di I livello. Le sue indicazioni vengono a disciplinare la formazione interna ed esterna all'azienda e sono indispensabili per un corretto calcolo della retribuzione.

**Sezione 1**

**DATORE DI LAVORO**

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Ragione sociale            |  |
| Sede legale                |  |
| Sede operativa interessata |  |
| Codice fiscale             |  |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Partita IVA                  |  |
| Telefono                     |  |
| E-mail o PEC                 |  |
| Fax                          |  |
| Codice ATECO attività        |  |
| CCNL utilizzato              |  |
| <b>RAPPRESENTANTE LEGALE</b> |  |
| Cognome e nome               |  |
| Codice fiscale               |  |
| <b>TUTOR AZIENDALE</b>       |  |
| Cognome e nome               |  |
| Codice fiscale               |  |
| Telefono                     |  |
| E-mail                       |  |
| Tipologia di contratto       | <input type="checkbox"/> Dipendente a tempo determinato (scadenza del contratto .../.../.....)*<br><input type="checkbox"/> Lavoratore parasubordinato/libero professionista (scadenza del contratto .../.../.....)*<br><input type="checkbox"/> Dipendente a tempo indeterminato<br><input type="checkbox"/> Titolare/socio/familiare coadiuvante<br><br>* La scadenza del contratto deve essere successiva alla scadenza del |

|  |                            |
|--|----------------------------|
|  | contratto di apprendistato |
| Livello di inquadramento o oggetto dell'incarico |                            |
| Anni di esperienza                               |                            |

|   |  |
|---|--|
| <b>Sezione 2<br/>ISTITUZIONE FORMATIVA</b>                        |  |
| Ragione sociale   |  |
| Sede legale   |  |
| Sede operativa di frequenza                                       |  |
| Codice fiscale  |  |
| Partita IVA   |  |
| Telefono  |  |
| E-mail o PEC  |  |
| Rete di appartenenza (eventuale)                                  |  |
| <b>RAPPRESENTANTE LEGALE</b>                                      |  |
| Cognome e nome  |  |
| Codice fiscale  |  |
| <b>TUTOR FORMATIVO (redigente il piano formativo individuale)</b> |  |
| Cognome e nome  |  |
| Codice fiscale  |  |
| Telefono  |  |
| E-mail  |  |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| Tipologia di contratto               | <input type="checkbox"/> Dipendente a tempo determinato (scadenza del contratto .../.../.....)*<br><input type="checkbox"/> Lavoratore parasubordinato/libero professionista (scadenza del contratto .../.../.....)*<br><input type="checkbox"/> Dipendente a tempo indeterminato<br><input type="checkbox"/> Titolare/socio/familiare coadiuvante<br><br>* La scadenza del contratto deve essere successiva alla scadenza del contratto di apprendistato |
| Livello di inquadramento o qualifica |   |
| Anni di esperienza                   |   |

|  |  |
|--|--|
| <b>Sezione 3<br/>APPRENDISTA</b><br>(in caso di apprendisti minorenni occorre integrare la sezione con le informazioni relative alle persone esercenti la potestà genitoriale) |  |
| <b>DATI ANAGRAFICI</b>   |  |
| Cognome e nome   |  |
| Codice fiscale   |  |
| Cittadinanza   |  |
| Numero e scadenza del permesso di soggiorno (nel caso di stranieri)  |  |

|   |   |
|---|---|
| Luogo e data di nascita   |   |
| Residenza   | Indirizzo e CAP.....<br>Comune e Provincia<br>.....     |
| Domicilio (se differente dalla residenza)   | Indirizzo e CAP<br>.....<br>Comune e Provincia<br>..... |
| Telefono e cellulare  |   |
| E-mail  |   |
| <b>DATI RELATIVI AI PERCORSI DI IeFP</b>  |   |
| Diploma di scuola secondaria di primo grado (anno di conseguimento e istituto scolastico)                       |   |
| Diploma di istruzione secondaria superiore (tipologia, anno di conseguimento e istituto scolastico)             |   |
| Qualifica o diploma di IeFP e specializzazioni di IFTS (tipologia, anno di conseguimento e istituto scolastico) |   |
| Ulteriori titoli di   |   |

|  |  |
|--|--|
| studio, qualificazioni professionali o attestazioni di ogni ordine e grado (tipologia, anno di conseguimento e istituto rilasciante) |  |
| Percorsi di istruzione o formazione professionale di ogni ordine o grado non conclusi  |  |
| Ultima annualità di studio frequentata e anno di frequenza   |  |
| <b>ULTERIORI ESPERIENZE</b>  |  |
| Alternanza/tirocini/stage  | Dal .../.../..... al .../.../..... presso .....<br>Descrizione:<br>.....           |
| Apprendistato  | Dal .../.../..... al .../.../..... presso .....<br>Inquadramento e mansioni: ..... |
| Lavoro   | Dal .../.../..... al .../.../..... presso .....<br>Inquadramento e mansioni: ...   |
| Altro  | .....  |
| <b>VALIDAZIONE DI COMPETENZE DI INGRESSO*</b>  |  |

|   |   |
|---|---|
| Descrizione delle modalità di erogazione del servizio di validazione  |   |
| Descrizione delle evidenze acquisite e delle valutazioni svolte   |   |
| Descrizione delle competenze validate   |   |
| Eventuale rideterminazione e della durata del contratto e dei contenuti del percorso in considerazione delle competenze acquisite ovvero delle mansioni assegnate nell'ambito dell'inquadramento contrattuale   |   |
| * Per «individuazione e validazione delle competenze» in coerenza con il d.lgs. n. 13/2013 si intende il processo che conduce al riconoscimento, da parte dell'ente titolato a norma di legge, delle competenze acquisite dalla persona in un contesto formale, non formale e informale |   |
| <b>ASPETTI CONTRATTUALI</b>   |   |
| Data di assunzione  | .../.../.....   |
| Tipologia di percorso   | <input type="checkbox"/> Apprendistato finalizzato al conseguimento di una qualifica o diploma di |

|  |   |
|--|---|
|  | istruzione e formazione professionale ai sensi del d.lgs. n. 226/2005 (specificare...)<br><input type="checkbox"/> Apprendistato finalizzato al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore di cui ai d.P.R. n. 87, n. 88 e n. 89 del 2010 e relativi decreti applicativi (specificare...) |
|--|---|

|                                |   |
|--------------------------------|---|
|                                | <input type="checkbox"/> Apprendistato finalizzato al conseguimento di una specializzazione tecnica superiore di cui al capo III del d.P.C.M. 25 gennaio 2008 (specificare...)<br><input type="checkbox"/> Apprendistato per il corso annuale integrativo per l'ammissione all'esame di Stato di cui al capo III, art. 15, comma 6, del d.lgs. n. 226/2005 (specificare...) |
| Durata del contratto (in mesi) |   |
| CCNL applicato                 |   |
| Inquadramento contrattuale     | In ingresso: .....<br>A conclusione del contratto: ...  |

|  |  |
|--|--|
| Mansioni   |  |
| Tipologia del contratto  | <input type="checkbox"/> Tempo pieno<br><input type="checkbox"/> Tempo parziale (specificare...) |
| <b>Sezione 4<br/>           DURATA E ARTICOLAZIONE ANNUA<br/>           DELLA FORMAZIONE INTERNA ED ESTERNA</b>  |  |
| <p>Per l'intera durata del periodo di apprendistato, le ore di formazione interna ed esterna saranno parte dell'orario di lavoro che, di conseguenza, sarà articolato come segue:<br/> <i>oppure</i><br/>           L'orario di lavoro per l'intera durata del periodo di apprendistato si articolerà in ore di formazione esterna, ore di formazione interna e ore di lavoro, suddivise come segue:</p> |  |
| 1 <sup>a</sup> ANNUALITÀ: dal .../.../..... al .../.../.....   |  |
| <b>Risultati di apprendimento della formazione interna</b>   |  |
| <i>Unità di apprendimento*</i>   |  |
| Totale formazione interna (A)  |  |
| Monte ore/monte ore per numero complessivo di crediti formativi (B)  |  |
| Percentuale formazione interna (B/A*100)   |  |
| * Inserire le competenze ovvero le discipline in cui si articola la descrizione della qualificazione nell'ambito dei rispettivi ordinamenti e, in prospettiva, con riferimento al  |  |

|   |  |
|---|--|
| costituendo Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'art. 8 del d.lgs. n. 13/2013 |  |
| <b>Risultati di apprendimento della formazione esterna</b>  |  |
| <i>Unità di apprendimento</i>   |  |
| Totale formazione esterna (C)   |  |
| Monte ore/monte ore per numero complessivo di crediti formativi (B)   |  |
| Percentuale formazione interna (B/C*100)  |  |
| <b>Durata e articolazione dell'orario di lavoro</b>   |  |
| Mansioni di cui al CCNL applicato   |  |
| Totale (D)  |  |
| Monte di lavoro annuo (E)   |  |
| <b>Durata giornaliera media (al netto delle pause meridiane)</b>  |  |
| Ripartizione delle ore di formazione esterna da dettagliare, a seconda della frequenza, in base alla settimana, al mese o all'anno lavorativo.      |  |
| Riepilogo 1 <sup>a</sup> annualità  |  |
| Totale formazione interna (A)   |  |

|   |  |
|---|--|
| Totale formazione esterna (C)   |  |
| Totale formazione formale (A+C)   |  |
| Monte ore (B) = (A+C)   |  |
| Monte ore lavoro annuo (E) = (A+C+D)<br>Calcolo applicabile nei casi di valorizzazione in ore della formazione formale, non nei casi di valorizzazione in crediti.  |  |
| <b>Sezione 5<br/>VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI</b>  |  |
| Criteri e modalità della valutazione iniziale, intermedia e finale degli apprendimenti e, ove previsto, dei comportamenti, nonché le relative misure di riallineamento, sostegno e recupero, anche nei casi di sospensione del giudizio |  |

Luogo e data

....., .....

Firma dell'Apprendista\*

.....

Firma del legale rappresentante dell'Istituzione formativa

.....

Firma del Datore di lavoro

.....

\* In caso di apprendisti minorenni occorre integrare con la firma delle persone esercenti la potestà genitoriale

## Schema di DOSSIER INDIVIDUALE RELATIVO ALL'APPRENDISTA

Il dossier individuale dell'apprendista è compilato dal tutor formativo e dal tutor aziendale. La Regione Emilia Romagna ha adottato il modello fornito dal d.m. 12 ottobre 2015.

Tale prototipo, qui riportato, può essere modificato da parte dell'istituzione formativa e del datore di lavoro in funzione di specifiche esigenze volte a migliorare l'efficacia e la sostenibilità degli interventi programmati.

È bene ricordare che per l'apprendistato di I livello è compito dell'istituzione formativa registrare la formazione effettuata sul Libretto formativo del cittadino. Si tratta di un onere differente che non rientra nel dossier individuale dell'apprendista, ma in un documento a parte.

### A) Documenti generali dell'apprendista

- Contratto di assunzione
- Piano formativo individuale
- Curriculum vitae
- Altri documenti amministrativi

### B) Documentazione relativa alla valutazione intermedia e finale degli apprendimenti

- Documento di trasparenza e valutazione delle competenze acquisite in apprendistato

- Evidenze:

– reportistica relativa alle valutazioni intermedie di cui alla sezione 4 del Documento di trasparenza

– ulteriore documentazione cartacea o multimediale prodotta dall'apprendista e comprovante le competenze acquisite

- prodotti/servizi realizzati dall'apprendista e comprovanti le competenze acquisite

### C) Attestazioni

- Attestato di validazione di competenze nei casi di abbandono o risoluzione anticipata del contratto

- Attestato di validazione di competenze a conclusione dell'anno formativo

- Certificato di competenze o supplemento al certificato in esito alla positiva valutazione dell'esame finale

**DOCUMENTO DI TRASPARENZA  
E VALUTAZIONE DELLE  
COMPETENZE ACQUISITE  
IN APPRENDISTATO**

|   |  |
|---|--|
| <b>Sezione 1<br/>APPRENDISTA</b>  |  |
| Cognome e nome  |  |
| Codice fiscale  |  |
| Telefono  |  |
| Cellulare   |  |
| E-mail  |  |
| <b>Sezione 2<br/>TUTOR FORMATIVO</b><br>(operatore di supporto alla composizione del dossier individuale) |  |
| Cognome e nome  |  |
| Codice fiscale  |  |
| E-mail  |  |
| <b>Sezione 3<br/>TUTOR AZIENDALE</b>  |  |
| Cognome e nome  |  |
| Codice fiscale  |  |
| E-mail  |  |
| <b>Sezione 4<br/>GRIGLIA DI INDICATORI DI TRASPARENZA<br/>PER LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI*</b>     |  |
| * La sezione andrà replicata per ogni annualità formativa prevista per il percorso                        |  |
| 1 <sup>a</sup> ANNUALITÀ: dal .../.../..... al .../.../.....  |  |
| Tot. ore frequenza del monte ore di formazione interna ed esterna (%): ...                                |  |

| <b>4.1. Risultati di apprendimento della formazione interna</b>            |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <i>Competenze (definite nel punto 4.1 del piano formativo individuale)</i> | <i>Evidenze a supporto o modalità di accertamento</i>   | <i>Scala di valutazione (valutazioni intermedie)</i>                       | <i>Scala di valutazione (valutazione sommativa)</i> |
|  | <input type="checkbox"/> Colloquio tecnico<br><input type="checkbox"/> Osservazione on the job<br><input type="checkbox"/> Prova prestazionale/ simulata di gruppo<br><input type="checkbox"/> Project work<br><input type="checkbox"/> Peer review<br><input type="checkbox"/> ..... | A B C D*<br>A B C D<br>A B C D<br>Specificare eventuali misure di recupero | A B C D   |
|  | <input type="checkbox"/> Colloquio tecnico<br><input type="checkbox"/> Osservazione on the job<br><input type="checkbox"/> Prova prestazionale/ simulata di gruppo<br><input type="checkbox"/> Project work<br><input type="checkbox"/> Peer review<br><input type="checkbox"/> ..... | A B C D<br>A B C D<br>A B C D<br>Specificare eventuali misure di recupero  | A B C D   |

\* A = competenza non agita; B = competenza agita in modo parziale; C = competenza agita a livello adeguato; D = competenza agita a livello di esperto.

| <b>4.2. Risultati di apprendimento della formazione esterna</b>            |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <i>Competenze (definite nel punto 4.2 del piano formativo individuale)</i> | <i>Evidenze a supporto o modalità di accertamento</i>   | <i>Scala di valutazione (valutazioni intermedie)</i>                                  | <i>Scala di valutazione (valutazione sommativa)</i> |
|  | <input type="checkbox"/> Colloquio tecnico<br><input type="checkbox"/> Osservazione on the job<br><input type="checkbox"/> Prova prestazionale /simulata di gruppo<br><input type="checkbox"/> Project work<br><input type="checkbox"/> Peer review<br><input type="checkbox"/> ..... | A B C D<br><br>A B C D<br><br>A B C D<br><br>Specificare eventuali misure di recupero | A B C D   |
|  | <input type="checkbox"/> Colloquio tecnico<br><input type="checkbox"/> Osservazione on the job<br><input type="checkbox"/> Prova prestazionale /simulata di gruppo<br><input type="checkbox"/> Project work<br><input type="checkbox"/> Peer review<br><input type="checkbox"/> ..... | A B C D<br><br>A B C D<br><br>A B C D<br><br>Specificare eventuali misure di recupero | A B C D   |

| <b>4.3. Risultati di apprendimento della formazione formale</b>  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <i>Competenze (definite nei punti 4.1 e 4.2 del piano formativo individuale)</i>   | <i>Scala di valutazione (valutazione di fine anno formativo/di ammissione all'esame finale)</i>   |  |   |
|  | A B C D   |  |   |
|  | A B C D   |  |   |
| <p><b>Sezione 5</b><br/> <b>GRIGLIA DI INDICATORI DI TRASPARENZA PER LA VALUTAZIONE DEI COMPORAMENTI*</b><br/>                     (ove prevista, si sensi del d.m. n. 5/2009)</p> |   |  |   |
| <p>* La sezione andrà replicata per ogni annualità formativa prevista per il percorso</p>  |   |  |   |
| <p>1<sup>a</sup> ANNUALITÀ: dal .../.../..... al .../.../.....</p>   |   |  |   |
| <b>5.1. Valutazione del comportamento</b>  |   |  |   |
| <i>Criteri e relative annotazioni</i>  | <i>Evidenze a supporto</i>  | <i>Scala di valutazione (valutazioni intermedie)</i> | <i>Scala di valutazione (valutazione sommativa)</i> |
|  | <input type="checkbox"/> Note disciplinari<br><input type="checkbox"/> Ritardi formazione interna<br><input type="checkbox"/> Ritardi formazione esterna<br><input type="checkbox"/> Provvedimenti disciplinari<br><input type="checkbox"/> ..... | 5 6 7 8 9 10<br><br>5 6 7 8 9 10                     | 5 6 7 8 9 10  |

## Conclusioni

# Un primo giudizio sull'esperienza

*Emmanuele Massagli*

Sono oramai numerose le ricerche<sup>1</sup> che dimostrano la centralità degli apprendistati definiti «formativi», ossia i contratti di apprendistato anche detti di primo o di terzo livello<sup>2</sup> (le tipologie che il Jobs Act ha aggregato sotto la definizione di «sistema duale»)<sup>3</sup>, nella costruzione di un corretto canale di transizione dalla formazione al lavoro dei giovani italiani. È una conquista scientifica da non sottovalutare, considerata la persistente opposizione culturale a questi veri e propri dispositivi didattici<sup>4</sup>, in grado di concretizzare il ben più profondo metodo della alternanza formativa<sup>5</sup>. In forza di questa centralità, come è possibile rendere le esperienze di «apprendistato formativo» sempre più diffuse perché si affermino nuove strategie pedagogiche, sempre più orientante alla formazione integrale della persona (e quindi, ma solo conseguentemente, alla occupabilità)? L'esperienza della classe di apprendisti dell'I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro individua una strada concreta, non meramente teorico-dottrinale, che vale la pena di essere ulteriormente analizzata, per evidenziarne virtù e limiti, che in questa sede si vogliono incominciare ad affrontare.

### La forzatura legislativa della legge 107/2015

Tanto l'apprendistato di primo o di terzo livello, quanto l'alternanza tra scuola e lavoro, sono strumenti della metodologia pedagogica dell'alternanza formativa<sup>6</sup>. Differiscono sotto diversi profili. L'apprendistato è un vero e proprio contratto di lavoro, che comporta per lo studente l'acquisizione anche della natura (quantomeno giuridica) di lavoratore; l'alternanza tra scuola e lavoro è invece realizzata mediante un tirocinio curriculare, che non comporta alcuna assunzione in capo all'impresa, né durante l'esperienza, né come obbligo

<sup>1</sup> Da ultimo si veda A. Teselli (ed.), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro*, Carocci, Roma 2016, che riporta i risultati di una ricerca condotta dalla Fondazione Di Vittorio, non certo un centro studi tradizionalmente favorevole all'apprendistato.

<sup>2</sup> Legislativamente si tratta dello «apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore» (c.d. primo livello) e dello «apprendistato di alta formazione e ricerca» (c.d. terzo livello) ex art. 41 del d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81

<sup>3</sup> Si veda, a questo proposito, A. Balsamo, U. Buratti, *Apprendistato di primo livello: i contorni della vita italiana al sistema duale*, in M. Tiraboschi (ed.), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, Milano 2016, pp. 188-198

<sup>4</sup> Si veda l'associazione tra alternanza, apprendistato scolastico e sfruttamento condotta in M. Fana, *Non è lavoro, è sfruttamento*, Laterza, Bari 2018, capitolo 7.

<sup>5</sup> E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016, pp. 111-114

<sup>6</sup> Si veda, a questo proposito: G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003.

successivo. L'apprendistato, come tutti i contratti di lavoro, è un impegno continuativo e retribuito; l'alternanza scuola-lavoro, al contrario, è svolta per circa 25 o 50 giorni nel triennio conclusivo, rispettivamente, dei licei o degli istituti tecnici professionali, senza la corresponsione di alcun compenso o indennità. Sono invece comuni in entrambi gli istituti la figura del tutor (aziendale e scolastico) e l'esigenza di integrazione della componente pratica della formazione con quella di aula perché si realizzi una riuscita alchimia in termini pedagogici ed educativi.

La legge 13 luglio 2015, n. 107, meglio nota come «La Buona Scuola», ha concluso l'ultra decennale cammino della alternanza tra scuola e lavoro nel nostro ordinamento scolastico decidendo di rendere obbligatoria questa esperienza per tutti gli studenti delle scuole superiori. Si è trattato di una vera e propria, oltre che improvvisa, forzatura legislativa<sup>7</sup>, che sta avendo come inevitabile conseguenza la massiccia creazione di percorsi giustificati solo dall'adempimento burocratico più che da finalità di carattere formativo, parte di una più ampia offerta educativa e didattica<sup>8</sup>. Non è però dimostrabile l'insuccesso futuro di questo azzardo politico: se è vero, infatti, che nel breve periodo è più facile che si osservino esperienze miseramente riuscite, è altrettanto possibile che nel corso degli anni si riesca a superare una dimensione solo strumentale della alternanza, cogliendone la potenzialità metodologiche. Ad oggi, tuttavia, pare che larga parte del mondo della scuola utilizzi questa novità come fosse un momento formativo “diverso”, simile alla visita didattica o all'ora di laboratorio; in secondo luogo la si riduce a una politica attiva, ad uno stratagemma utile al contrasto della disoccupazione giovanile. Sono errate entrambe le considerazioni: l'alternanza formativa è, anche legalmente, un metodo, non opzionale, ma necessario per realizzare percorsi formativi coerenti e compiuti nei quali si integrino attività formative di aula ed esperienze di lavoro finalizzate alla maturazione della persona. In circa quattordici anni di vigenza della Legge Moratti il mondo della scuola non è stato capace di compiere questo salto concettuale; per questo il Parlamento ha deciso di forzarne la comprensione emettendo un contestatissimo ordine per via legislativa.

## Apprendistato scolastico e alternanza scuola-lavoro

Dall'inizio dell'anno scolastico 2016/2017 le imprese italiane (o, più correttamente, tutti i datori di lavoro, *in primis* quindi le imprese) sono continuamente sollecitate dei dirigenti scolastici del territorio ad offrire opportunità di tirocinio agli studenti obbligati ad assolvere il periodo in alternanza scuola-lavoro. Invero la legge permette di adempiere a questa incombenza anche mediante il laboratorio o l'impresa formativa simulata; è tuttavia indubbio (e, in fondo, positivo) che la scelta delle scuole ricada, laddove e allorquando possibile, sull'offerta ai propri iscritti di esperienze reali e non artificiosamente ricostruite. Se però è relativamente agevole per un imprenditore organizzare una breve parentesi formativa, ben altra cosa è impegnarsi in un contratto di lavoro oneroso economicamente non solo per motivi legati ai costi contrattuali, ma anche per la difficoltà nel costruire i documenti necessari per attivare un apprendistato di primo livello, ancora poco conosciuti tra gli addetti ai lavori. In altri termini, è possibile che le imprese, quantomeno medio grandi, aderiscano alle richieste dei dirigenti scolastici relative alla alternanza scuola-lavoro più per motivi di responsabilità sociale che per una vera e propria convinzione ideale o per un investimento sulle competenze di lungo periodo (chiarmente, qualora si verificasse questa premessa, il percorso in oggetto è probabile si esaurisca in una esperienza sterile tanto per l'impresa, quanto per la scuola e, soprattutto, per il discente). È invece poco plausibile immaginare la stipulazione di un contratto di apprendistato giustificata solo da motivi ultimamente filantropici o di marketing territoriale.

Se questo era vero anche prima della entrata in vigore de La Buona Scuola, è indubbio che la

<sup>7</sup> E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, cit., pp. 124-128

<sup>8</sup> CGIL, *Alternanza scuola lavoro: monitoraggio sul primo anno di attuazione*, Roma, 18 ottobre 2017.

settuplicazione dei numeri della alternanza scuola-lavoro (da 200.000 a quasi 1.500.000 studenti) abbia reso molto meno attrattivo il percorso di apprendistato di primo livello. Di fronte a una così imponente offerta di studenti obbligati ad entrare in azienda senza alcun costo diretto (seppure siano tanti quelli indiretti), anche le aziende interessate a conoscere e selezionare dei giovani in funzione di future assunzioni più difficilmente opereranno per l'oneroso e complesso contratto di apprendistato, preferendo i tirocinanti curricolari, eventualmente anche in forma “potenziata”<sup>9</sup>.

Tale fenomeno certamente testimonia uno scoordinamento di fondo tra il diritto del lavoro, competente in materia di apprendistato, e la legislazione sulla scuola, che ha spinto sull’acceleratore della alternanza: lo scarso dialogo tra le riforme del Jobs Act e de La Buona Scuola, seppure approvate quasi in contemporanea, è stato osservato fin da subito<sup>10</sup>. D’altra parte, però, avere reso relativamente meno agibile il contratto di apprendistato potrebbe rivelarsi un inaspettato fattore di forza di quest’ultimo. Chi infatti si cimenti nella predisposizione del contratto, che deve essere anticipato dal Protocollo tra ente formativo e datore di lavoro e accompagnato dal piano formativo individuale (oltre che da un dossier di certificazione della formazione esterna ed interna<sup>11</sup> svolta dall’apprendista), non può che farlo in esito a una decisione ponderata e, quindi, in forza della piena convinzione ad attivare un percorso di questo genere. Piena convinzione che si è visto poter mancare nella sottoscrizione dei protocolli con le scuole per l’attivazione dei tirocini in alternanza.

## Prime considerazioni su un caso di eccellenza

Una rilevante conferma di questo effetto apparentemente paradossale arriva dalla osservazione di alcune tra le più compiute sperimentazioni di apprendistato per il diploma professionale attivate nell’ambito dell’istruzione professionale. In particolare l’originale esperienza della classe di diciotto apprendisti della Quarta E dell’Istituto di Istruzione Superiore Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro, indirizzo Professionale, articolazione Manutenzione e Assistenza Tecnica, assunti da otto diverse imprese del territorio, permette di trarre alcune conclusioni coerenti con quanto esposto in precedenza.

### *La funzione prodromica dell’alternanza scuola-lavoro rispetto all’apprendistato scolastico*

Interloquendo con studenti, famiglie, imprese e docenti, i ricercatori che hanno avuto modo di curare l’assistenza tecnica a questo progetto hanno individuato tra i fattori di successo della sperimentazione proprio la convinzione delle imprese nella attivazione di contratti di apprendistato e la piena coscienza delle peculiarità dello strumento, anche, in taluni casi, nonostante il manifesto parere contrario dei consulenti legali. Tale sicura adesione al progetto inizialmente proposto dalla scuola (quindi non nato nell’ambito delle imprese) non è casuale, bensì l’esito di un lungo percorso di conoscenza tra l’Istituto Gadda e il tessuto produttivo che lo circonda. Le aziende che hanno assunto apprendisti avevano già partecipato a diversi progetti con l’Istituto e, soprattutto, avevano già ospitato i ragazzi poi diventati apprendisti per un periodo di alternanza durante il loro terzo anno. Il numero dei tirocinanti era allora più ampio di quello dei successivi assunti: la “scrematura” è stata determinata tanto da scelte selettive delle aziende quanto dalle disponibilità dichiarate dagli studenti e dalle loro famiglie. Invero, quantomeno nel caso osservato, sono oramai da due anni di più le posizioni in apprendistato proposte dal tessuto produttivo di quante siano le candidature degli

<sup>9</sup> Con questo termine molte sperimentazioni già in atto indicano la costruzione di percorsi aventi un numero di ore in azienda superiore a quello obbligato dalla legge. Si veda tra gli altri l’esperienza della Fondazione A. Badoni di Lecco.

<sup>10</sup> E. Massagli, *L’alternanza formativa tra “La Buona Scuola” e Jobs Act*, in M. Tiraboschi (ed.), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, cit., pp. 225-234.

<sup>11</sup> Si badi bene che essendo la normativa giuslavoristica la fonte dell’obbligo, con “interna” ci si riferisce alla formazione svolta in azienda, con “esterna” a quella svolta a scuola. Il contrario dei significati di queste parole nell’ordinario contesto scolastico.

studenti. Senza soffermarsi sulle considerazioni che questo dato potrebbe generare, in questa sede è opportuno sottolineare quella che pare essere la natura prodromica della alternanza scuola lavoro rispetto all'apprendistato. Tale specificità potrebbe rivelarsi una interessante chiave di lettura, una ipotesi di svolgimento, del complesso rapporto tra i due istituti che va realizzandosi dopo le riforme approvate nel 2015. L'alternanza scuola lavoro è già diventata una esperienza obbligatoria per tutti, certamente preziosa quando correttamente costruita e se realmente finalizzata alla formazione integrale della persona, prima ancora che alla sua occupabilità (è una strategia pedagogica, non una politica attiva). Rispetto a questa, l'apprendistato di primo livello va invece delineandosi come una occasione riservata ad un numero estremamente ristretto di studenti, probabilmente quelli che hanno vissuto le più intense e formative esperienze di alternanza, scoprendo una predisposizione all'“imparare facendo” che li rassicura rispetto a un percorso di integrazione tra scuola e lavoro così intenso e anche giuridicamente sostanziale come l'apprendistato. La stessa impresa, infine, coglie l'occasione del contratto oltre i meri intenti filantropici: già ha conosciuto il ragazzo ed è quindi rassicurata non tanto della sua futura assunzione a tempo indeterminato (che comunque solitamente non esclude), quanto della serietà del giovane nell'affrontare il percorso, cogliendone lui stesso le potenzialità formative e non soltanto la dimensione salariale (che pure per il giovane è una novità).

**La funzione orientativa dell'apprendistato: per la maturazione della persona** La decisione di alcuni ragazzi coinvolti nella sperimentazione dell'I.I.S.S. Gadda di procedere gli studi incominciando a verificare l'iscrizione ad una facoltà di ingegneria, nella sua semplicità, ha il merito, come spesso accade alle esperienze reali rispetto alle posizioni teoriche, di ridimensionare molte preoccupazioni dottrinali in merito alla eccessiva canalizzazione formativa che si realizzerebbe con l'apprendistato. È questo un fenomeno realmente osservato nel contesto del sistema duale tedesco, oggi problematico per l'innalzamento del grado di istruzione di quegli studenti<sup>12</sup>. Non pare però essere un problema dell'ordinamento italiano, caratterizzato dalla relativa facilità di passaggio tra diversi ordini scolastici e professionali e da limitate penalizzazioni perché decida di proseguire gli studi in canali “lontani” dalle caratteristiche del titolo di studio conseguito. L'esperienza accennata, inoltre, è particolarmente significativa delle potenzialità educative del contratto quando correttamente svolto, che può diventare occasione di maturazione della persona e, quindi, di una maggiore presa di coscienza dei propri desideri, tanto personali quanto professionali. Il lavoro “vero” svolto da quegli studenti ha corretto o completato la figurazione astratta di cosa li avrebbe aspettati dopo il titolo di studio, facendo emergere un interesse scientifico ed una ambizione professionale che anche prima avevano (sono le stesse persone!), ma che nel percorso scolastico ordinario sarebbe rimasto nascosto sotto la coltre del nozionismo disciplinare.

**Oltre la riduzione strumentale** Nel dialogo con i docenti coinvolti nella sperimentazione oggetto di questo studio è emerso il rischio di continua riduzione dell'apprendistato ad una mera occasione di didattica avanzata in laboratorio (più che didattica laboratoriale). Siccome la scuola non può permettersi costosi e moderni laboratori - questo il ragionamento - bene che sia l'impresa ad offrire i suoi spazi, anche godendo, quasi fosse un “risarcimento”, dell'attività lavorativa (invero molto poco produttiva) degli studenti.

Una concezione di questo genere è assolutamente incapace di cogliere il portato metodologico innovativo dell'apprendistato e, ancor più, dell'alternanza formativa. L'esperienza di studio-lavoro è ricondotta ad un semplice “momento”, fine a se stesso, in fondo addirittura dannoso per lo studente, che perde preziose ore di lezione ed ha quindi meno opportunità di apprendere mnemonicamente le nozioni necessarie per superare esami di natura disciplinare. Non si coglie neanche la sostanziosa differenza tra tirocinio curriculare in alternanza scuola-lavoro e contratto di apprendistato; mancata focalizzazione, questa, che è emersa in modo inequivoco anche nel dialogo con i docenti dell'I.I.S.S. Gadda coinvolti nel progetto di apprendistato scolastico, sebbene vi siano

<sup>12</sup> E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, cit., pp. 77-80.

state significative testimonianze di come comunque emerga un “cambio di passo” tra i due istituti, soprattutto per quanto concerne la co-progettazione di scuola e impresa<sup>13</sup>. Non c’è altra soluzione a questa confusione che una più corretta e costante, doverosa, informazione/formazione rivolta ai docenti chiamati a misurarsi in questi ultimi anni con più novità didattiche di quante incontrate in oltre un quindicennio. Non ci sarà, infatti, futuro per l’apprendistato a scuola senza un impegno culturale dei professori, sfidati dalle innovazioni legislative, per quanto lacunose, a superare una concezione solo strumentale e programmatica dell’apprendistato, totalmente sottomessa alle logiche e ai tempi scolastici, verso una reale integrazione di scuola e lavoro, nella quale i momenti in impresa siano realmente e profondamente “lavoro” come i momenti in aula siano realmente e profondamente “scuola”. Non serve a nulla un “sì” al lavoro simulato, ovvero a una dimensione “letterale” dell’alternanza e dell’apprendistato; occorre l’adesione convinta (e convinta perché sono misurabili gli esiti positivi in termini di formazione integrale della persona) alle potenzialità educative del lavoro vero, ossia una dimensione “sostanziale” dell’alternanza e dell’apprendistato.

**Per una alternanza dei docenti** Perché si concretizzi questa necessaria formazione/informazione non sarebbe inopportuno organizzare dei veri e propri momenti di “alternanza dei docenti”. L’esperienza osservata, infatti, ha fatto emergere più di qualche difficoltà dei professori di materia di indirizzo (in particolare meccanica) nell’approcciare correttamente la complessità osservata dai ragazzi in impresa, tanto sotto il profilo meramente tecnico, quanto sotto quello organizzativo. Non si può d’altra parte pretendere che il docente conosca nel dettaglio le caratteristiche di lavorazioni molto diverse, quali quelle operate dalle imprese coinvolte nella sperimentazione. È tuttavia evidente che la scarsa conoscenza di questi processi rende poco significativo lo scambio tra docente e studente se attiene alle problematiche che questo secondo ha incontrato sul luogo di lavoro. Perché non si perdano le evidenti potenzialità di uno scambio di questo genere (che realizza una effettiva integrazione, un dialogo appunto, tra i due “momenti” dell’apprendistato) sarebbe opportuno realizzare visite in azienda per i docenti che saranno chiamati a confrontarsi con gli apprendisti. Osservazioni di questo genere, inoltre, si dimostrerebbero occasioni preziose di formazione continua e aggiornamento, non sempre praticato con attenzione nella scuola italiana. A Fornovo di Taro questo progetto di scambio non si è concretizzato nel corso del primo anno di lavoro dei ragazzi, ma è programmato per l’inizio del secondo anno scolastico di sperimentazione.

**Calendarizzazione “block teaching” e assunzione a tempo pieno** La costruzione di un accurato calendario dei momenti che i ragazzi sarebbero stati chiamati a svolgere (formazione interna, formazione a scuola, lavoro) è stato una delle più riuscite occasioni di dialogo tra le otto imprese datori di lavoro e il collegio dei docenti dell’I.I.S.S. Gadda.

La decisione di suddividere l’anno in settimane omogenee e, quindi, di preferire la partizione “block teaching” rispetto a quella “day classes” tipicamente tedesca (l’alternanza di giorni a scuola e in impresa nella stessa settimana), ha permesso ai docenti e alle aziende di gestire senza squilibri un calendario formativo complesso.

Il quadro è ostacolato anche dalle complesse regole di pagamento dei diversi momenti formativi stabilite dal decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 12 ottobre 2015. Per ovviare a questa confusione gli stipendi dei ragazzi sono stati pagati con soluzioni di calcolo forfettarie, adottabili perché a vantaggio dei ragazzi stessi (che hanno ricevuto qualcosa in più di quanto avrebbero avuto con una applicazione pedissequa dei dettami del decreto).

È inoltre da sottolineare, con nota di merito, la decisione delle imprese di offrire dei contratti di lavoro a tempo pieno, che ricomprendessero anche le ore di scuola nel piano formativo (benché non

<sup>13</sup> Interessante quanto emerso in questo senso in un passaggio del dialogo tra il gruppo di ricerca e un professore: «Nell’alternanza non vi è reale co-progettazione tra scuola e impresa. Per l’apprendistato, invece, c’è stato un dialogo continuo: abbiamo steso gli obiettivi formativi per ogni ragazzo, individuato le competenze base della qualifica, impostato il calendario e il piano formativo»

pagate). Se è vero, infatti, che è questa la soluzione più corretta a rigor di norma, è altrettanto noto che molte sperimentazioni in atto abbiano scelto una strada più comoda gestionalmente, ovvero la stipulazione di contratti di apprendistato part-time che determinano la non subordinazione durante l'orario scolastico (stratagemmi, questi, che negano la natura stessa, le ragioni profonde, di questo particolare contratto!).

**Il turnover dei docenti** È noto come tra i fattori che rendono difficile la strutturazione di una offerta formativa in apprendistato vi siano anche nodi gestionali che attengono la regolazione del rapporto di lavoro dei docenti. Il più analizzato di questi nodi è quello dell'inevitabile perdita di ore di cattedra, che non può determinare una diminuzione del numero dei docenti e che quindi genera discussioni in merito al riempimento delle ore comunque da svolgersi contrattualmente durante i periodi di permanenza in impresa dei ragazzi.

Vi è anche una seconda criticità di questo genere, che è meno trattata dalla dottrina pedagogica che si occupa organizzazione scolastica e che tuttavia emerge dall'osservazione dell'esperienza come rilevante: l'elevatissimo movimento annuale dei docenti tra sedi scolastiche diverse.

Oltre alle evidenti conseguenze sullo svolgimento dei programmi ministeriali, vi sono anche delle ripercussioni sui progetti di apprendistato, almeno sotto due profili. Il primo è l'adesione stessa alla sperimentazione: potrebbero intervallarsi docenti con opinioni molto diverse, addirittura contrarie, sull'opportunità di attivare una classe di apprendistato. Il secondo, più rilevante, è il costante mutamento dei referenti con i quali le aziende si trovano ad operare per progettare i percorsi, calendarizzarli, valutarli etc... L'insistita sostituzione degli interlocutori è una operazione che difficilmente è accettabile dalle aziende, non abituate ad operare con soggetti così inaffidabili. Di conseguenza il garante dell'avvio e della continuità dei percorsi in apprendistato finisce con l'essere il dirigente scolastico, che protegge questa opzione formativa dalle diversità di giudizio dei docenti che si susseguono in cattedra. Non è retorico, in questo senso, affermare che senza un dirigente scolastico convinto e "in prima linea" sarebbe oggi impossibile avviare percorsi di apprendistato rivolti a numeri sostanziosi di studenti.

**La centralità del tutor** L'esperienza di lavoro, ma, forse, più in generale, qualsiasi esperienza, non è automaticamente formativa e/o educativa. Non basta soltanto che accada. Ha bisogno di essere spiegata, giudicata, fatta propria. Perché ogni apprendista compia questo atto di consapevolezza il Legislatore pone l'obbligo in capo tanto alla scuola quanto all'impresa di nominare due tutor, chiamati a confrontarsi tra loro e, soprattutto, a confrontarsi con l'apprendista perché l'esperienza vissuta non si perda.

Il fallimento formativo di alcune esperienze di apprendistato nella istruzione e formazione secondaria superiore non è da ascrivere alle difficoltà della vita in impresa o dalla necessità di tenere separati i due mondi, bensì al disimpegno con il quale uno o entrambi i tutor hanno inteso il loro ruolo.

Per un giovane tra i quindici e i diciotto anni, "lanciato" più o meno improvvisamente in un contesto lavorativo, il tutor assume le sembianze di una figura di certezza, chiamata a stemperare le paure e a fare riflettere sulla esperienza. Senza questa figura (in termini sostanziali, in termini formali non può non esserci) il percorso è indubbiamente più difficile.

**La sfida della valutazione** La sfida di questa seconda fase legislativa dell'apprendistato di primo livello, ma anche della prossima fase del progetto dell'I.I.S.S. Gadda, è quella della valutazione. Docenti e imprese (innanzitutto i primi) sono chiamati a ricomprendere le evidenze della esperienza degli apprendisti nelle votazioni in itinere delle materie in qualche modo coinvolte e nelle prove finali, senza limitarsi a un modesto voto di condotta.

Se l'alternanza formativa è davvero un metodo pedagogico in grado di rivoluzionare l'approccio scolastico all'istruzione e formazione, allora dovrà nel tempo dotarsi di soluzioni valutative coerenti con le proprie finalità e i propri metodi. Non è una elaborazione facile, solo accennata nelle (poche)

sperimentazioni di apprendistato scolastico in atto, ma necessaria perché apprendistato e alternanza non siano ancora una volta ridotte a parentesi del percorso scolastico poco significative e residuali, tanto da non incidere sui voti di materia e, quindi, sui passaggi di anno e sulle valutazioni finali.

Lo scenario ipotizzato rappresenta una realistica linea di evoluzione e di incardinamento dell'apprendistato nella scuola italiana. Non è probabilmente la migliore realizzazione possibile, quella auspicata da chi ha sempre individuato nell'apprendistato un fattore di ribaltamento dei più obsoleti e ideologici paradigmi separativisti che ancora caratterizzano l'istruzione italiana<sup>14</sup>.

Se infatti è vero che i percorsi di apprendistato costruiti in coerenza con le precedenti considerazioni sarebbero qualitativamente rilevanti, è indubbio che non lo sarebbero quantitativamente, in ragione della loro complessità. Il mondo della scuola, più o meno consciamente, avrebbe raggiunto l'obiettivo di marginalizzare queste esperienze, relegandole in isole felici ove si realizzi una coincidenza di fattori umani, ambientali, imprenditoriali (come nel caso della Val di Taro). Queste caratteristiche sarebbero facilmente giudicate come "non replicabili", permettendo di neutralizzare fin da subito qualsiasi operazione di diffusione forzata dell'apprendistato. In altre parole, si eviterebbe così il confronto con la metodologia che permea l'apprendistato, che, come tutti i metodi, se è vera, lo è sempre, in ogni ordine e grado scolastico e in ogni territorio; l'apprendistato sarebbe ancora una volta derubricato come dispositivo didattico qualsiasi, attivabile solo in presenza di ingredienti fortunati, quindi inutile per la maggior parte delle scuole italiane.

Una deriva di questo genere è certamente possibile.

Tuttavia, solo la testimonianza di esperienze riuscite, quale quella dell'I.I.S.S. Carlo Emilio Gadda di Fornovo di Taro, può convincere dirigenti scolastici e docenti a cimentarsi con un contratto di questo genere, che indubbiamente comporta rilevanti fatiche di ordine tecnico e culturale per una scuola assolutamente disabituata a un dialogo così fitto con le imprese. Col passare del tempo l'opposizione ideologica alla integrazione tra formazione e lavoro va superandosi, ma resta, insormontabile, lo scoglio del "non si può fare" pratico, l'elenco dei tanti problemi amministrativi, organizzativi e giuridici. Questi nodi non possono essere sciolti in altro modo se non con il racconto e la modellizzazione ai fini della trasferibilità di esperienze compiute, in piena coerenza con il metodo dell'apprendistato<sup>15</sup>.

È ciò che il gruppo di lavoro chiamato ad osservare l'esperienza di Fornovo di Taro ha voluto fare con questa ricerca.

La speranza è che l'affermazione della metodologia che l'apprendistato porta in dote possa essere l'esito di una virtuosa epidemia di esperienze che si trasmettono per contagio, grazie proprio alla testimonianza di chi è riuscito a costruire percorsi non soltanto più vicini al mondo del lavoro, ma soprattutto, maggiormente capaci di formare integralmente i giovani, ossia di "fare scuola".

<sup>14</sup> Si veda G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id. (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

<sup>15</sup> «Le cose che bisogna apprendere per farle, le apprendiamo facendole». Aristotele, *Etica a Nicomaco*, 1103 a.

## Riferimenti bibliografici

- AA. VV., *Alternanza formativa. Una freccia spuntata?*, numero monografico rivista «Formazione Lavoro Persona», 18 (2016);
- ADAPT, Synergie (a cura di E. Massagli), *Fare apprendistato di primo livello in Piemonte*, Torino, 2017;
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1964;
- Baldacci M., *Riflessioni sull'apprendistato formativo*, «Nuova Secondaria», 2 (2017);
- Bertagna G., *Alternanza Scuola Lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003;
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004;
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006;
- Bertagna G., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al cacciavite di Fioroni*, Rubettino Editore, 2008;
- Bertagna G., *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, in G. Bertagna, G. Sandrone Boscarino (edd.), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009;
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, «Studium educationis», 2 (2010);
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011;
- Bertagna G., *Apprendistato e formazione in impresa*, «Diritto delle Relazioni Industriali», 4 (2011);
- Bertagna G., *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (edd.), *L'università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012;
- Bertagna G., *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?) possibili soluzioni*, in Bertagna G. (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012;
- Bertagna G., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, «Prospettiva EP», 3 (2013);
- Bertagna G., *Alternanza vo cercando, ch'è sì cara* in «Nuova Secondaria», 1 (2014);
- Bertagna G., *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014;
- Bertagna G., *L'esperienza umana ed educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in D. Generali (ed.), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie*, vol II, Mimesis, Milano 2015, pp. 851-853;
- Bertagna G., *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in «Formazione Lavoro Persona», Anno VI – Numero 18, 2016;
- Bertagna G., *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, «Ricerche di Psicologia», 3 (2016);
- Bertagna G., *La costituzione e il diritto dovere al lavoro. Una rilettura in prospettiva formativa*, «Studium Education», 1 (2017);
- Bocchieri G., Buratti U., Tiraboschi M., *Fare apprendistato in Lombardia*, ADAPT University Press, 2017;
- Bruni L., *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014;
- Caroli S., *Riforma dell'apprendistato di 1° livello: sistema duale all'italiana?*, in Bollettino ADAPT, 1° aprile 2015;
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011;
- Cedefop, *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Eruope*, Publications Office, Luxembourg, 2004, aggiornato in Cedefop, *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*, Publications Office, Luxembourg, 2008;
- European Commission, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*, dicembre 2013;
- Garofalo G., *Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di istruzione e formazione professionale, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi*, a cura di P. Reggiani – Gelmini – M. Tiraboschi, Giuffrè, Miano 2006;
- Gentili C., *L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 10 giugno 2016, Anno XXII;
- Gotti E., Piano A., *Il sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'avvio di una sperimentazione nazionale*, «Rassegna Cnos», 1 (2016);

Hessen S., *La scuola serena di G. Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954;

Ikei Research & Consultancy for European Commission, *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union. Final report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012;

Ilo, *Overview of apprenticeship system and issue – ILO contribution to the G20 Task Force on Employment*, Geneva, 2012;

ISFOL, *Rapporto sul sistema IEFP*, settembre 2015;

ISFOL, *Programma sperimentale di apprendistato in alternanza scuola - lavoro. Report di monitoraggio*, novembre 2015;

ISFOL, *Programma sperimentale di apprendistato in alternanza scuola - lavoro. Report di monitoraggio*, novembre 2016;

Istat, *Report. I laureati e il lavoro*, 8 Giugno 2012, pp. 1-24 (<http://www.istat.it/it/archivio/64482>);

Istat, *Report. Occupati e disoccupati*, Agosto 2015, (<http://www.istat.it/it/archivio/169406>) (Ultima visualizzazione 30.09.2015);

Massagli E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Edizioni Studium, Roma 2016;

Massagli E., *L'alternanza formativa tra la "Buona Scuola" e Jobs Act* in M. Tiraboschi (Ed.), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, Milano, 2016, pp. 225-234;

Massagli E. (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, ADAPT Labour Studies e-Book series, n. 66, Modena, 2017;

Massagli E., *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa* in G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2018;

Miur, *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*, 2015;

Monitoraggio MIUR Focus "Alternanza scuola –lavoro", anno scolastico 2015 – 2016 (ottobre 2016);

Negri A., *Filosofia del lavoro*, I, Marzorati editore, Milano 1980;

Papa. D., *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè, Milano 2010;

Potestio A., *Il tirocinio curriculare in assetto lavorativo*, in «Formazione, Lavoro, Persona», anno V, n. 15, 2015;

Rivoltella P. C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013;

Sandrone G., *Insegnare per competenze o per promuovere competenze. Dal significato alla valutazione della competenza*, «Nuova Secondaria», 1 (2014);

Sandrone G., *Tirocinio curriculare. Un modello in costruzione*, «Formazione, Lavoro, Persona», 15 (2015);

Sandrone. G., *Alternanza scuola–lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, «Formazione, Lavoro, Persona», 18 (2016);

Sandrone G. , *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, «Nuova Secondaria Ricerca», 10 (2017);

Sicurello. R., *L'alternanza scuola – lavoro tra teoria e press. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche*, «Formazione, Lavoro, Persona», 18 (2016);

Teselli A. (a cura di), *Formazione professionale e politiche attive del lavoro*, Carocci, Roma, 2016

Tiraboschi M. (ed.), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Editore, Milano 2011

Washburne C. W., *Filosofia vivente dell'educazione* (1940), Le Monnier, Firenze 1957;

Wenger E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* [1998], Cortina, Milano 2006;

Varisco B. M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti le competenze*, Carocci, Roma 2004.

## Disposizioni legislative e atti amministrativi utili

| Fonti             |  |
|-------------------|--|
| Apprendistato     | D.lgs. n. 81/2015; D.m. 12 ottobre 2015; D.G.R. 21 giugno 2016 n. 963; D.G. R. 10 ottobre 2017 n. 1473; Interpello n. 4/2013; Legge n. 92/2012; D.lgs. n. 167/2011 |
| Lavoro dei minori | Legge n. 977/1967; Interpello n. 11/2016; D.lgs. n. 39/2014; Interpello n. 25/2014   |
| Sicurezza         | D.lgs. n. 69/2013; D.lgs. n. 81/2008; Circolare n. 1/2000  |
| Incentivi         | Circolare Inps n. 109/2017; Messaggio Inps n. 2499/2017; Legge n. 232/2016; D.lgs. n. 150/2015; Legge n. 190/2014  |

## Informazioni sugli autori

**Paolo Bertuletti:** dottorando in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo

**Cristina Casaschi:** professore aggregato di Didattica presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo

**Eloisa Cianci:** dottore di ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo

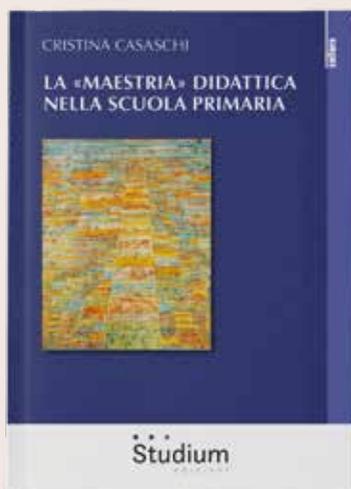
**Francesco Magni:** assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo

**Emmanuele Massagli:** docente a contratto di Pedagogia del lavoro presso l'Università degli studi di Bergamo e Presidente di ADAPT

**Alessandra Mazzini:** assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo

**Andrea Potestio:** professore aggregato di Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo

**Lidia Petruzzo:** dottore di ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro e ricercatrice di ADAPT



## **CRISTINA CASASCHI** **La «maestria» didattica nella scuola primaria**

pp. 192 – € 16,50

La maestria è la perizia da maestro. Può essere anche la perizia del maestro di scuola primaria? A quali condizioni può dirsi tale? Come si esprime, tra alunni, discipline, famiglia, altri colleghi e ambiente? Dove si impara, come si coltiva? L'opera "magistrale" deriva da una consapevolezza profonda, da una conoscenza acuta, da una pratica riflessa e giudicata. Altrimenti si riduce a tecnicismo estrinseco o a maternage. La maestria è dovere e spazio di eccellenza didattica per ogni insegnante, rispetto ed espressione dell'integralità propria e altrui, frutto di un lungo apprendistato che comincia molto prima di quanto si creda, e mai concluso. È l'esercizio di un rapporto, del quale il libro si propone di mettere in evidenza i caratteri costitutivi.



## **EMMANUELE MASSAGLI** **Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa**

pp. 256 – € 23,00

Per (ri)costruire il "sistema duale italiano" è innanzitutto necessario superare la definizione "domandista" del valore della formazione al lavoro e dimostrare come l'alternanza formativa correttamente intesa sia una metodologia pedagogica non solo possibile, ma addirittura necessaria per l'educazione integrale della persona e, quindi, per la sua occupabilità lungo tutto l'arco della vita.



## **FRANCESCO MAGNI** **Dall'integrazione all'inclusione**

pp. 180 – € 13,00

La tutela del diritto all'istruzione delle persone con disabilità è al centro dell'attenzione da parte delle istituzioni nazionali ed internazionali ormai da parecchi decenni. Il testo, dopo aver ripercorso le principali tappe dell'evoluzione storica della normativa riguardante l'integrazione scolastica delle persone con disabilità, offre un quadro aggiornato (compresi i recenti decreti attuativi della legge n. 107/2015), delle politiche e della normativa italiana in materia, approfondendo – anche grazie alle più importanti e recenti pronunce giurisprudenziali – il tema dell'integrazione scolastica delle persone con disabilità, dell'inclusione delle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), con Bisogni Educativi Speciali (BES) e degli alunni stranieri.

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**CARTA**  
del DOCENTE

**Studium**  
edizioni

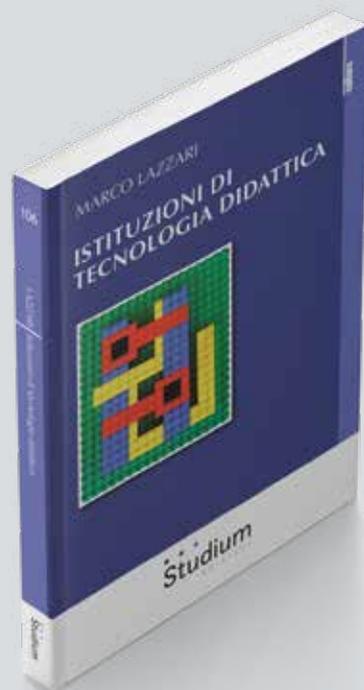
[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)



**G. BERTAGNA - S. ULIVIERI (edd.)**  
**La ricerca pedagogica  
nell'Italia contemporanea**

pp. 352 – € 32,00

La pedagogia è sempre più impegnata nel compito di sviluppare la propria ricerca in dialogo con le istanze della contemporaneità, che impongono nuove sfide e richiedono un continuo sforzo riflessivo e progettuale. Tale impegno porta con sé la necessità di ridefinire il compito stesso della pedagogia oggi che, nei grandi processi trasformativi in atto e nel panorama delle altre discipline, si deve intendere in modo sempre più aperto e inclusivo.



**M. LAZZARI**  
**Istituzioni di tecnologia didattica**

pp. 176 – € 22,00

Negli ultimi anni le nostre scuole sono state invase dai dispositivi elettronici in maniera a volte indipendente dalla riflessione pedagogica sul loro impatto nei processi di insegnamento e apprendimento. Questo libro parla di strumenti digitali al servizio dell'agire didattico, cercando di evidenziare alcune delle idee chiave a partire dalle quali si può interpretare l'uso di sistemi, metodi e procedure dell'informatica applicati al mondo della scuola.

Partendo dal processo di miniaturizzazione della componentistica elettronica, si esaminano alcuni dei fenomeni di maggiore rilevanza che si sono presentati alla ribalta della riflessione su digitale e didattica: dall'ipertestualità alla multimedialità, dalla reticolarità all'inclusività, discutendone l'impatto, la significatività e la sostenibilità.

