



Alessandro Di Vita  
[a cura di]

Orientare nelle transizioni  
scuola-università-lavoro  
promuovendo le *character skills*





**PEDAGOGIA E LAVORO**  
COMPETENZE E FORMAZIONE  
PER LO SVILUPPO  
E LA TRANSIZIONE DIGITALE  
ED ECOLOGICA

Collana diretta da

**Massimiliano Costa** (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

**Daniela Dato** (*Università di Foggia*)

**Fabrizio d'Aniello** (*Università di Macerata*)

1

**Comitato scientifico**

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Giuseppe Zago (Università di Padova), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Isabella Lo Iodice (Università di Foggia), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Andrea Potesio (Università di Bergamo), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università di Bari), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Luca Refrigeri (Università del Molise), Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Andrea Cegolon (Università degli Studi di Macerata), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Raffaelino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Lorenza Da Re (Università di Padova).

**Comitato editoriale**

Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Buccolo (Università degli Studi di Roma Tre), Enza Manila Raimondo (Università degli Studi di Palermo), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su quattro campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

ALESSANDRO DI VITA  
[a cura di]

---

ORIENTARE NELLE TRANSIZIONI  
SCUOLA-UNIVERSITÀ-LAVORO  
PROMUOVENDO LE *CHARACTER SKILLS*



Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

Si ringrazia il professore Luigino Binanti per avere cooperato efficacemente all'organizzazione del webinar nazionale “*Non-cognitive skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro” svoltosi il 19 maggio 2022, e la Società CLIOCOM (Lecce) per avere messo a disposizione la piattaforma digitale in cui si è svolto il predetto webinar.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-970-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

<i>Presentazione</i>	9
<b>Alessandro Di Vita</b>	

## PRIMA PARTE

### Prospettive teoriche sulle *character skills* per le transizioni Scuola-Università-Lavoro

I. <i>Soft skills tra speranza, orientamento e formazione</i>	19
<b>Luigino Binanti</b>	
II. <i>Human and social skills</i>	25
<b>Marco Bentivogli</b>	
III. <i>Le character skills tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica</i>	29
<b>Fabrizio d'Aniello</b>	
IV. <i>Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle character skills</i>	43
<b>Massimiliano Costa</b>	
V. <i>Competencias transversales: de la educación superior al mercado laboral</i>	55
<b>Pilar Martínez-Clares, Cristina González-Lorente, Natalia González-Morga</b>	
VI. <i>Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali</i>	71
<b>Enza Manila Raimondo</b>	

SECONDA PARTE  
Buone pratiche di orientamento a scuola,  
in università e in azienda

- I. *Una scuola del “fare”. Inclusività e internazionalizzazione come cifre distintive e leve strategiche per il miglioramento continuo* 87  
**Paolo Aprile**
- II. *BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti* 101  
**Antonio Lezzi**
- III. *StartNet: un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro* 117  
**Angelika Bartholomäi, Cesare Pierpaolo De Palma, Perla Zanini**
- IV. *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del coaching educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España* 133  
**Carolina Ugarte Artal**
- V. *Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale* 145  
**Marianna Capo**
- VI. *El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral* 161  
**Florencia Daura, María Susana Urrutia, Agustina Ortelli**
- VII. *Il Centro Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università* 173  
**Ernesta Scalia**
- VIII. *I servizi di placement per un'efficace transizione dall'Università al mondo del lavoro* 185  
**Barbara Corleo, Ornella Giambalvo**

## TERZA PARTE

### Ricerche empiriche sull'orientamento a scuola e in università

- I. *Promuovere il work-based learning per facilitare la transizione scuola-lavoro* 203  
**Valerio Massimo Marcone**
- II. *Una ricerca-intervento internazionale per costruire al liceo il proprio progetto di vita professionale* 219  
**Alessandro Di Vita**
- III. *L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale* 233  
**Paolo Bertuletti, Andrea Potestio**
- IV. *Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria* 247  
**Stefano Bonometti**
- V. *“Job Design”: la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'Università di Foggia* 259  
**Severo Cardone**
- VI. *Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione “Job design” al servizio “Peer Career Advising” di Ateneo* 277  
**Miriam Bassi**



### III.

## APPRENDISTATO DI ALTA FORMAZIONE COME LEVA PER L'INNOVAZIONE SOCIALE

Paolo Bertuletti, Andrea Potestio<sup>1</sup>

### 1. Terzo settore e innovazione

Il tema dell'innovazione è diventato centrale per il terzo settore e le imprese sociali. La cosa non deve sorprendere, visto che gli enti del terzo settore nascono proprio per trovare risposte innovative ai bisogni sociali che né lo Stato, né il mercato riescono a soddisfare.

Rispetto alla concezione più comune di innovazione, diffusa in ambito tecnologico-industriale, quella realizzata dal terzo settore sarebbe una tipologia particolare di innovazione capace di coniugare la produzione di valore economico con il raggiungimento di fini sociali (Fazzi, 2019, pp. 19-22). Uno studio sulle associazioni di volontariato inglesi ne ha evidenziato ben quattro forme: innovazione "totale" (quando si inaugurano servizi inediti rivolgendosi ad un'utenza completamente nuova); innovazione "espansiva" (quando si estendono i medesimi servizi ad una nuova utenza); innovazione "evolutiva" (quando alla medesima utenza si offrono nuovi servizi)

- 1 Paolo Bertuletti è ricercatore (rtd-a) di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bergamo, dove ha conseguito il dottorato di ricerca in "Formazione della persona e mercato del lavoro" nel 2020. Andrea Potestio è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso lo stesso Ateneo bergamasco, dove insegna Filosofia dell'educazione e Pedagogia del lavoro e coordina il corso di studi in Scienze dell'educazione; è membro del gruppo SIPED di "Pedagogia del Lavoro". Il contributo è condiviso interamente da entrambi gli Autori. Nello specifico, Paolo Bertuletti ha scritto i paragrafi 1 e 2, Andrea Potestio ha curato la stesura del paragrafo 3.

e “sviluppo incrementale” (quando i servizi offerti vengono progressivamente migliorati) (Osborne et alii, 2008).

La capacità innovativa delle organizzazioni del terzo settore deriverebbe dall'intreccio di quattro fattori strettamente connessi tra loro: la forte motivazione e l'orientamento pro-sociale degli operatori; un diffuso atteggiamento cooperativo in grado di mobilitare reti e azioni collettive di imprenditorialità sociale; una *governance* distribuita, caratterizzata generalmente da un buon livello di interlocuzione con tutti i soggetti interessati; infine, il carattere non lucrativo delle iniziative, orientata anzitutto al raggiungimento dei risultati (Tortia et alii, 2019). Ovviamente, gli enti del terzo settore presentano anche delle caratteristiche che frenano l'innovazione. In primo luogo, l'avversione al rischio con la conseguente tendenza a non prendere decisioni dirompenti (come succede nei settori più dinamici del privato); poi, l'informalità delle relazioni, che limita una circolazione sistematica ed ampia delle nuove idee; da ultimo, un approccio per “compartimenti stagni” ai problemi sociali, per definizione complessi e multifaccettati, causato da una strutturazione dei servizi spesso costretta a seguire le rigidità del finanziamento pubblico (Chalmers, 2013, pp. 20-22).

Al di là di ciò, se è vero che l'innovazione è un processo “aperto” e “distribuito” e che le organizzazioni trovano all'esterno, più che al proprio interno, le idee migliori per ripensare creativamente se stesse (Chesbrough, 2006), un ulteriore – e decisivo – fattore di innovazione, anche nel terzo settore, dovrebbe essere la sinergia fra le imprese sociali e le istituzioni preposte alla formazione dei professionisti che in tali imprese lavorano. Ciò significa che esiste un legame forte tra la formazione, la professionalizzazione e l'innovazione sociale, non solo sul piano della formazione continua (Galeotti, Del Gobbo, 2019), ma anche su quello della formazione iniziale. Circostanza che oggi interpella più che mai le Università, in particolare quelle che offrono corsi di laurea in Scienze dell'educazione e Scienze pedagogiche che hanno la finalità di formare educatori socio-pedagogici e pedagogisti.

L'innovazione cessa di essere un problema esclusivamente sociologico o da scienze dell'organizzazione, per diventare anche una questione pedagogica. Infatti, è solo nell'intreccio fra formazione e

lavoro che può sbocciare l'innovazione – oltre che la migliore realizzazione possibile delle persone che lavorano. Purché si superi un approccio “domandista” (secondo cui la formazione dovrebbe preparare i professionisti richiesti dal mercato del lavoro), magari temperato da meccanismi di interazione tra le due sfere, a favore invece di una concezione del lavoro e della formazione che metta al centro la persona: i suoi bisogni, i suoi talenti e la sua singolare capacità di ripensare i processi lavorativi (Bertagna, 2006), la sua integralità da valorizzare attraverso processi di alternanza formativa (Potestio, 2020).

## 2. Diventare educatori socio-pedagogici in apprendistato. Il caso dell'Università di Bergamo

Sullo sfondo di queste considerazioni, può essere interessante approfondire il caso dei percorsi di laurea in Scienze dell'educazione progettati e realizzati in apprendistato dal Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo insieme a Confcooperative Bergamo. Scopo dell'iniziativa è quello di formare educatori socio-pedagogici per diversi servizi educativi (terza età, comunità per persone svantaggiate, disabilità, infanzia e politiche per il lavoro) coniugando fin dai primi anni di studio una solida preparazione teorica con la pratica sul campo. Dall'a.a. 2017-2018 ad oggi, il progetto ha coinvolto tredici giovani (un apprendistato è ancora in corso) e ha incontrato l'apprezzamento generalizzato delle cooperative sociali interessate.

Il presente contributo illustra i risultati di un'indagine empirica condotta inizialmente con l'intento esplorativo di valutare questa esperienza sul piano degli apprendimenti, ma che in corso d'opera ha fatto emergere l'impatto significativo dei percorsi in alternanza formativa sullo sviluppo di una propensione all'innovazione, tanto degli enti del terzo settore che hanno assunto gli apprendisti, quanto dell'insegnamento universitario.

La ricerca, condotta da novembre 2020 ad aprile 2021, si è sviluppata in due fasi. Nella prima è stato somministrato un questionario strutturato, inviato tramite e-mail ad apprendisti, tutor

accademici e tutor aziendali. Nella seconda, sono stati intervistati coloro che avevano risposto al questionario. Le interviste semi-strutturate (Mantovani, 1998, pp. 216-217), basate su traccia predefinita ma non rigida<sup>2</sup>, sono state realizzate telematicamente (per ragioni legate all'emergenza sanitaria di Covid-19) utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.

La funzione dei questionari, con domande prevalentemente a scelta multipla su scala Likert, è stata duplice: stimolare gli intervistati a riflettere sulla propria esperienza di apprendistato e fornire ai ricercatori spunti utili per formulare la traccia delle domande da rivolgere nel corso delle successive interviste orali (Coggi, Ricchiardi, 2005).

In questo modo, in occasione delle interviste discorsive, i ricercatori sono partiti dalle risposte date al questionario dagli intervistati per sollecitare quest'ultimi ad approfondirle attraverso resoconti auto-biografici. In particolare, è stato chiesto loro di raccontare fatti, episodi o situazioni significativi approfondendo quanto dichiarato solo in termini generali nel questionario. Raccontandosi, cioè dando forma alla struttura pre-narrativa della loro esperienza (Ricoeur, 1983), essi hanno avuto l'opportunità di prendere le distanze dai ricordi, spesso non rielaborati, legati alla loro esperienza – in alcuni casi appena conclusa, in altri ancora in corso – così da farne un primo bilancio critico. Si potrebbe dire che questa rielaborazione dei propri vissuti abbia creato lo spazio per un conferimento di senso, o meglio – poiché non è pensabile che quei vissuti non fossero già stati oggetto di riflessione durante lo svolgimento dell'esperienza – che si sia creato lo spazio per “prendere consapevolezza dell'esistenza di un residuo di ciò che è accaduto, che lascia traccia nella memoria individuale e costituisce l'origine della coscienza” (Potestio, 2020, p. 53). La successiva interpretazione dei racconti, di natura idiografica (Trinchero, 2015), aveva appunto lo scopo di far emergere ciò che ad apprendisti e tutor era apparso come il senso del loro percorso, più che

2 Sulla possibile e legittima commistione all'interno della medesima intervista di interventi caratterizzati da diversi gradi di strutturazione si veda: Bichi, 2007, pp. 55-57.

semplici informazioni in merito alla loro esperienza relativa all'apprendistato (Demazier, Dubar, 2000).

Dall'analisi dei questionari emerge un giudizio generalmente positivo sull'esperienza di apprendistato, sia da parte degli apprendisti, sia da parte dei tutor. Lo dimostra il fatto che dieci apprendisti su undici abbiano condiviso la seguente dichiarazione: "l'apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza" e che i tutor abbiano così espresso il loro grado di accordo rispetto alla medesima affermazione (Tabella n. 1).

<i>Tutor aziendali (tot. 9)</i>	<i>Tutor accademici (tot. 8)</i>
4: completamente d'accordo	4: completamente d'accordo
4: molto d'accordo	3: molto d'accordo
1: poco d'accordo	1: abbastanza d'accordo

Tabella n. 1 – *Risposte alla domanda  
"L'apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza?"*

Tutti gli apprendisti (tranne una)<sup>3</sup> e i tutor aziendali sono stati concordi nel dire che l'apprendistato consente una "formazione professionale migliore di quella che si riceve in un percorso di studio tradizionale", mentre i tutor accademici hanno riconosciuto come l'apprendistato faccia maturare competenze difficili da coltivare in un percorso di laurea tradizionale.

Dalla lettura dei questionari emerge tuttavia una certa insoddisfazione riguardo allo stipendio: troppo basso rispetto alla mole di lavoro e alle responsabilità assegnate per dieci apprendisti su undici. Si tratta indubbiamente della principale criticità di questa esperienza ed è presumibilmente la causa che ha spinto ben sei giovani su tredici a dare le dimissioni durante il percorso formativo (pur continuando gli studi). La questione si lega, per altro, al più generale problema delle basse retribuzioni nel settore dei servizi sociali, uno dei fattori

3 Significativamente, un'apprendista che ha dato le dimissioni durante il percorso.

che sta generando l'attuale "crisi del mercato del lavoro educativo" (Premoli, 2022).

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, se fra gli apprendisti si riscontra un diffuso apprezzamento per il supporto ricevuto dall'Università durante il percorso, abbastanza evidente è invece l'insoddisfazione verso la rigidità burocratica espressa dai tutor accademici, metà dei quali si è detta poco d'accordo sul fatto che "la struttura amministrativa e burocratica dell'Università agevoli la progettazione e la conduzione di un percorso di laurea in apprendistato". Non a caso sette su otto ritengono che "progettare e condurre un percorso di laurea in apprendistato [sia] faticoso" (Tutor accademico 7).

Tutto questo lascia intuire – come si vedrà meglio in seguito – la difficoltà da parte dell'Università ad accogliere dentro la tradizionale organizzazione della propria offerta formativa un percorso dal carattere innovativo come l'apprendistato duale, ma non dice ancora nulla sull'impatto di questa inedita modalità di inserimento lavorativo sulla capacità innovativa delle cooperative sociali interessate. Tema che è stato indagato più attentamente nel corso delle successive interviste.

### Uno stimolo per l'innovazione dei servizi sociali

Un dato che emerge da tutte le testimonianze rese dai tutor aziendali intervistati è che l'accoglienza degli apprendisti ha stimolato la ricerca di soluzioni innovative all'interno dei servizi dove questi giovani erano impiegati.

La presenza stessa dell'apprendista, in quanto novizio/a ancora inserito/a in un percorso di studio, quindi aperto/a all'approfondimento teorico dei problemi connessi con il lavoro, pare abbia sollecitato i colleghi a riflettere sui principi pedagogici che informano le proposte educative: gli apprendisti "sono persone giovani che stanno studiando adesso e quindi rispetto al nostro personale, non sempre così giovane, portano un arricchimento dal punto di vista teorico" (Tutor aziendale 5). "L'educatrice che lavora da cinque anni nello stesso servizio, si è un po' dimenticata di pensare, la sua diventa spesso un'azione meccanica": un'apprendista giovane e curiosa "fa

domande [...] perché fai così? perché abbiamo questo oggetto piuttosto che l'altro? perché questo materiale? [...] facendo domande interroga l'educatore e la coordinatrice" (Tutor aziendale 8).

Tale approccio ha aiutato a rimettere in discussione in un'ottica di ricerca permanente soluzioni consolidate, ma spesso frutto di scelte dettate più dalle urgenze che da un'attenta riflessione: "Inizialmente – afferma un'altra tutor – gli educatori non capivano bene il ruolo dell'apprendista, il perché delle sue frequenti assenze [a motivo degli impegni universitari], ma poi hanno apprezzato il valore del suo punto di vista "differente": esso ha portato una ventata di novità nelle strategie di lavoro, nell'osservazione dei problemi. In alcuni casi, grazie allo studio condotto in Università ha proposto soluzioni innovative ai problemi educativi". In proposito la stessa tutor ha riportato due episodi significativi. La sua apprendista, impiegata in un Centro diurno per disabili, avrebbe suggerito l'adozione di metodologie di osservazione più raffinate e in linea con le raccomandazioni della letteratura scientifica in materia, al fine di comprendere meglio i comportamenti provocatori di una ragazza affetta da sindrome di Down. O ancora, avrebbe contribuito a risolvere alcuni problemi di comunicazione fra gli educatori e un ospite con grave ritardo cognitivo, mettendo a frutto le letture fatte durante la scrittura della tesi di laurea, dedicata proprio al tema della comunicazione nella disabilità cognitiva grave. Migliorando la comunicazione è stato quindi possibile impostare in maniera nuova l'intero progetto educativo (Tutor aziendale 7).

Diversi tutor hanno anche sottolineato come questa "ventata di novità" sia stata uno stimolo di crescita professionale per gli stessi colleghi, pure in servizio già da parecchi anni (Tutor aziendale 5), oltre che un'occasione per riappassionarsi al proprio mestiere: "gli educatori apprezzano il fatto che ci sia un apprendista che per i prossimi mesi accompagnerà il loro lavoro, perché vogliono farci un ragionamento più accademico, di metodo, di ricerca, perché poi si riappassionano anche a questa cosa... spero che l'apprendistato diventi l'occasione per farlo" (Tutor aziendale 3).

Di contro, bisogna rilevare come, nonostante tali consapevolezza dei tutor aziendali, non sempre il management delle cooperative si sia mostrato pronto "ad affrontare la novità dell'apprendistato" (Ap-

prendista 2). La scarsa e poco sistematica formazione interna fornita agli apprendisti, l'informalità e, in molti casi, l'irregolarità degli incontri con i rispettivi tutor (Apprendisti 1, 3, 5, 6.), non solo hanno limitato lo sviluppo professionale dei giovani, ma – è lecito pensare – devono aver ridotto anche gli spazi per quel vicendevole arricchimento fra novizi e lavoratori esperti che pure è stato riconosciuto come uno dei valori aggiunti dell'apprendistato.

Senza contare un caso di grave disorganizzazione interna che avrebbe spinto a dimettersi un'apprendista – così ha riferito una tutor accademica – è ragionevole imputare queste mancanze alla scarsa attenzione storicamente accordata in ambito cooperativo alle politiche di sviluppo del personale: “Alla nostra cooperativa manca una struttura effettiva per la gestione delle risorse umane. Al di là del lavoro del tutor, questo ha fatto sì che le apprendiste non fossero seguite abbastanza (Tutor aziendale 1).

### Un'occasione per ripensare l'offerta formativa universitaria

Nel corso dell'indagine è stato impossibile trascurare un altro ambito, oltre a quello delle cooperative sociali, sollecitato a rinnovarsi dall'apprendistato: la didattica universitaria.

Insegnare a studenti che si confrontano con i problemi concreti della professione pare abbia stimolato i professori universitari a mettere in discussione oppure ad arricchire il loro stesso insegnamento. “Finalmente – afferma una professoressa che è stata anche tutor – usciamo da questa accademia dorata dove facciamo solamente teoria”. Agli apprendisti che hanno frequentato il suo corso la docente ha proposto approfondimenti mirati su contenuti subito spendibili in ambito professionale, una ristrutturazione che è tornata utile al medesimo insegnamento, perché le ha consentito di concentrarsi meglio sui “modelli teorici e gli strumenti che poi serviranno in contesto lavorativo” (Tutor accademica 12).

In termini simili, si è espressa anche un'altra docente-tutor: “ho notato proprio alla luce dell'esperienza con [la mia apprendista] che nel momento in cui vengono ridefiniti i nostri curricula sulla base delle tematiche, dei temi che questi ragazzi affrontano all'interno del



loro percorso c'è un arricchimento anche sul piano scientifico, della riflessione – parlo della mia disciplina pedagogica – perché poter partire dalla realtà, dalla concretezza toccata con mano della realtà educativa, consente anche a noi che stiamo dall'altra parte di poter mettere in discussione quelle che sono le nostre proposte, di poterle rivedere e arricchire” (Tutor accademica 2). Insomma, se, come si è visto, lo studio teorico degli apprendisti aiuta a rivitalizzare le pratiche lavorative, si può affermare pure il contrario: l'esperienza lavorativa di cui gli apprendisti sono portatori rivitalizza l'insegnamento universitario.

Tutto ciò ha portato ad alcune piccole innovazioni nella costruzione dei piani degli studi, come lo “spezzettamento” di due corsi (Didattica e Metodologia della ricerca educativa) spalmati su più annualità per seguire la progressiva maturazione professionale degli apprendisti; misura apprezzata da alcuni<sup>4</sup>, ma criticata da altri (Tutor aziendale 6). C'è chi ha addirittura pensato – ma solo come proposta per il futuro – ad una completa riorganizzazione degli insegnamenti in funzione dei problemi professionali incontrati dagli apprendisti e in un'ottica multidisciplinare (Tutor accademico 2).

Eppure, non tutti i docenti (specialmente quelli non ingaggiati come tutor accademici) sembra abbiano accolto la sfida rappresentata dall'apprendistato: “Con alcuni docenti è stato faticoso, probabilmente non erano mentalizzati su studenti-apprendisti, facevano il loro lavoro, insegnavano la teoria e basta” (Tutor aziendale 9). “Connettere ciò che questo ragazzo stava facendo nella cooperativa dove lavorava con gli insegnamenti universitari” non è certo un'operazione facile sul piano didattico, ma spesso ci si è trovati di fronte ad una resistenza di principio, legata ad una concezione astratta e disciplinarista dell'insegnamento universitario: “non è stato così semplice trovare una strada per far capire ai miei colleghi quanto questo sapere teorico che stava nelle loro discipline potesse essere coniugato con il fare e la riflessione professionale che questo ragazzo conduceva

4 “Essendo materie trasversali, riproporle durante i due anni di apprendistato, si è rivelata una scelta vincente che mi ha dato modo di approfondire ulteriormente le tematiche che, sul luogo di lavoro, stavo affrontando in quel periodo” (Apprendista 2).

quotidianamente” (Tutor accademico 7); anche per la legittima preoccupazione da parte dei docenti di non indulgere troppo ad una “professionalizzazione esasperata” (Tutor accademico 6).

Ma il vero freno alla trasformazione dell’offerta formativa in funzione delle specifiche esigenze degli apprendisti (che – va detto – erano solo poche unità a fronte di una popolazione di studenti ordinari di diverse centinaia) è stata la rigidità burocratica: “La principale difficoltà è stata quella di piegare l’acquisizione dei CFU rigidamente collocati all’interno di un curriculum triennale prestabilito [...] dentro il percorso che l’apprendista stava facendo” (Tutor accademico 7). Rigidità che ha portato in alcuni casi a soluzioni “bizantine” (Tutor accademico 8), incoerenti con lo spirito del progetto (Tutor accademico 2) e, comunque, ad un dispendio di energie (specialmente, in fase di rendicontazione) percepito dai tutor accademici come eccessivo (Tutor accademico 5).

### 3. L’alternanza formativa come strategia per l’innovazione

L’interpretazione delle risposte ai questionari e alle interviste ci porta a poter affermare che l’incontro con giovani apprendisti impegnati in un percorso di alta formazione sia stato percepito, in buona parte, come propizio per il miglioramento dei propri servizi dalle cooperative che li hanno assunti. La presenza degli apprendisti viene considerata, nelle situazioni in cui il dialogo tra i tutor e l’apprendista è fecondo e approfondito, come un’opportunità per interrogare e problematizzare, alcune prassi lavorative diventate consuetudinarie.

Richiamandosi alla schematizzazione di Osborne – precedentemente citata – l’innovazione favorita dall’apprendistato si configurerebbe come “sviluppo incrementale” dei servizi, non certo come “innovazione totale”, cosa comprensibile, giacché gli apprendisti non sono ancora professionisti capaci di portare nell’organizzazione idee completamente nuove, ma persone in formazione che, in virtù della posizione occupata, possono stimolare un ripensamento e, a volte, un miglioramento delle soluzioni educative e organizzative adottate.

La funzione di “catalizzatori” dell’innovazione da parte degli apprendisti può avvenire, in particolare nel contesto cooperativo e del

terzo settore in generale, là dove si creano le condizioni di disponibilità all'ascolto e di accompagnamento attento da parte dei tutor aziendali, che assumono una funzione decisiva nella formazione degli apprendisti e nel loro inserimento equilibrato nei processi organizzativi dell'ente.

Proprio la funzione educativa dei tutor e il dialogo tra tutor aziendali e accademici risultano essere le condizioni fondamentali per la realizzazione di percorsi di apprendistato positivi per l'apprendimento degli studenti e per favorire processi di innovazione. Infatti, il confronto costante tra i due tutor che seguono l'apprendista consente di sviluppare un reale apprendimento fondato sul principio dell'alternanza formativa, che descrive il movimento continuo e complesso che, a partire dal contesto empirico nel quale si trova, porta il singolo essere umano a riconoscere ciò che sta accadendo, a produrre astrazioni sempre più complesse e, infine, a narrare la propria esperienza, ossia a raccontare le modificazioni che hanno formato la sua identità nella relazione con gli altri e con la realtà.

Infatti, i processi in alternanza formativa partono dall'osservazione di un'azione educativa concreta, che prende forma dalla relazione tra almeno due esseri umani, in una determinata situazione, e studiano le caratteristiche che la strutturano per mostrare come si trasformano, in modo alternato, le potenzialità di ciascuna persona coinvolta nel processo. Non a caso Perla sostiene la necessità di partire dall'esperienza e dai contesti concreti: “un cambiamento di “sguardo” in direzione empiriologica, orientato alla costruzione di un'epistemologia non edificata su categorie a-priori ma sull'esplicitazione delle conoscenze incorporate sui gesti, su un'ermeneutica delle pratiche e dei discorsi capace di comprendere le modalità di costruzione di un sapere che nasce e si costruisce nell'esperienza e a partire dall'esperienza. Un sapere che, proprio per questo, è idiografico, sfuggente ai tentativi di formalizzazione, perlomeno di quelle formalizzazioni ancorate alle logiche di razionalità forte che hanno influenzato in larga parte la tradizione epistemologica moderna” (Perla, 2010, p. 19). Ecco che l'alternanza formativa riesce a manifestare la propria tensione – tipicamente pedagogica – allo sviluppo integrale delle potenzialità di ogni soggetto in formazione [dimensione idiografica] in processi ibridi come gli apprendistati, che por-

tano i singoli, attraverso l'accompagnamento attento dei tutor, a mettere in atto, in azioni concrete e professionali, le proprie conoscenze e capacità. Solo in questo modo, armonizzando, senza gerarchie, due polarità (studio e lavoro; teoria e prassi, riflessione ed esperienza) l'apprendista può migliorarsi apprendendo, fino a trasformarsi, anche, in un catalizzatore di processi di innovazione.

## Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Chalmers D. (2013). Social innovation: An exploration of the barriers faced by innovating organizations in the social economy. *Local Economy*, 28 (1), 17-34.
- Chesbrough H., Vanhaverbeke W., West J. (2006). *Open Innovation: Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Demazier D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fazzi L. (2019). *Costruire l'innovazione nelle imprese sociali e nel terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.
- Galeotti G., Del Gobbo G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi. *Lifelong Lifewide Learnig*, 15, 70-87.
- Mantovani S. (1998). *L'intervista biografica, Id., a cura di, La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori: Milano.
- Osborne S.P., Chew C., McLaughlin K. (2008). The once and future pioneers? The innovative capacity of voluntary organisations and the provision of public services: A longitudinal approach. *Public Management Review*, 10 (1), 51-70.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Premoli S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educa-

tivo. *Vita*, 28 (1). Retrieved July 12, 2022, from <http://www.vita.it/it/-article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678>.

Ricoeur P. (1983). *Tempo e racconto*, Vol. I. Milano: Jaca Book.

Tortia E.C., Degavre F., Poledrini S. (2020). Why are social enterprises good candidates for social innovation? Looking for personal and institutional drivers of innovation, *Annals of Public and Cooperative Economics*, 91 (3), 459-477.

Trincherò R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.