



Unione europea
Fondo sociale europeo



CDS

Rapporto di Ricerca

I Percorsi di Inserimento Lavorativo

PIL

dell'Università di Ferrara

Ferrara, febbraio 2005

Progetto "monitorPil", Provincia di Ferrara, Fse Ob.3 C1, Rif PA n. 0496/Fe, Det.Dir. 107984 del 28/10/2004

I Percorsi di Inserimento Lavorativo dell'Università di Ferrara (PIL)
Ricerca svolta dal CDS, cooperativa di ricerca, documentazione e attività editoriale

Progetto "monitorPil", Provincia di Ferrara, Fse Ob.3 C1, Rif PA n. 0496/Fe, Det.Dir. 107984 del 28/10/2004

Coordinatore: Andrea Gandini

Comitato scientifico: Diego Benatti, Elisabetta D'Alessandro, Elisabetta Fabbri, Roberto Flammini, Andrea Gandini, Elisabetta Zanarini, Cristina Zucchermaglio

Con i contributi di: Pier Giovanni Bresciani, Gilberto Seravalli, Cristina Zucchermaglio

Indice

Introduzione

di Andrea Gandini

- L'impatto con gli studi e con il lavoro
- Crediti formativi e crediti di lavoro
- Innovazione della didattica e tutorato
- Adattabilità dell'offerta e della domanda e sistema di incentivazione
- Intreccio istruzione, formazione, lavoro

Parte Prima

Dati e Analisi

1. Il percorso PIL e i tempi di acquisizione della laurea e di entrata nel lavoro (Pag. 19)
di Laura Poddi
2. Interazione tra azienda e studenti: l'adattabilità dell'offerta e della domanda di lavoro nel PIL (Pag. 32)
di Bruno Zannoni
3. L'impatto del PIL sulle problematiche del tutorato (Pag. 47)
di Elisabetta Zanarini
4. La certificazione dei crediti di lavoro (Pag. 60)
di Stefano Capatti

Parte Seconda

Contributi

L'esperienza "PIL" di Ferrara, contributo all'analisi e alle politiche del lavoro (Pag. 75)
di Gilberto Seravalli

PIL e processi di accompagnamento in uscita dall'università: imparare e lavorare sui confini delle comunità (Pag. 93)
di Cristina Zucchermaglio

La certificazione delle competenze. Problemi-chiave e suggestioni (Pag. 103)
di Pier Giovanni Bresciani

Appendice

1. Il contesto della sperimentazione PIL
2. La partecipazione delle aziende e il ruolo degli incentivi: le prospettive dell'apprendistato
3. La partecipazione dell'Università e il ruolo del Comitato di Indirizzo

Bibliografia

Introduzione

Andrea Gandini *

Il presente rapporto riassume i risultati di uno studio sulla sperimentazione PIL, effettuata presso l'Università di Ferrara dal 2000 al 2004 e tuttora in atto. Lo studio, promosso dalla provincia di Ferrara, è stato curato da CDS, che si è avvalso dell'ampia documentazione fornita dal Job Centre della Facoltà di Economia¹.

Il rapporto è suddiviso in due parti. La prima, composta da quattro capitoli curati da ricercatori del gruppo di lavoro che ha affiancato il Comitato scientifico della ricerca, è dedicata ai temi di maggior impatto del progetto PIL: il rapporto studio lavoro, nell'esperienza degli studenti partecipanti al progetto; la partecipazione delle aziende coinvolte; l'impatto con la didattica universitaria ed in particolare con le azioni di tutorato; la valutazione del percorso proposto, alla luce soprattutto della problematica dei crediti formativi e di lavoro. La seconda parte contiene tre saggi predisposti ad hoc da esperti, ai quali è stata chiesta una valutazione di impatto della sperimentazione PIL, in relazione alle specifiche aree di interesse degli stessi: il mercato del lavoro e le politiche del lavoro, i processi di accompagnamento in uscita dall'Università, la certificazione delle competenze, in particolare in contesti "non formali".

Il primo dato che richiama l'attenzione, al momento di tentare di riordinare l'ampio insieme di indicazioni che la sperimentazione PIL ha fin qui prodotto, è quello che riguarda la crescente partecipazione (in quantità e qualità) dei protagonisti fondamentali dello sviluppo del progetto (gli studenti e le aziende) da un'edizione all'altra del progetto stesso.

I dati forniti dal Job Centre relativi all'ultima edizione del progetto (la quarta), appena entrata nella fase di selezione e allocazione studenti/aziende, danno un'idea dell'*escalation* in atto: circa 100 studenti e 50 aziende partecipanti alla fase conclusiva della selezione, per realizzare gli inserimenti ottimali nei circa 70 posti di lavoro messi a disposizione per il PIL 2004.

Questi dati, confermando il trend dei risultati della sperimentazione svolta fino a questo momento (Tav. 1), rappresentano il primo significativo segnale di impatto del progetto con i principali referenti cui esso si rivolge: gli studenti e le aziende.

* Coordinatore delle Ricerche CDS.

¹ In particolare dei tre principali rapporti di monitoraggio Job Centre, "*Esperienze di lavoro nell'ambito dei cicli universitari*", *Draft* n.3 del 28 giugno 2002, *Draft* n.1 del 21 luglio 2003, *Draft* n.1 del 21 luglio 2004; oltre ad altra documentazione specifica richiesta e fornita.

Tav. 1 La partecipazione di studenti e aziende al progetto PIL
(Riepilogo dei dati delle diverse edizioni del progetto)

Aziende	PIL 2001	PIL 2002	PIL 2003	PIL 2004 *
- Informate (Documentazione e verifica di interesse)	36	97	438	1651
- Interessate (Analisi delle opportunità e dei profili proposti)	36	43	145	191
- Impegnate (Convenzione con Job Centre)	15	19	26	50
- Posti di lavoro (Messi a disposizione con le convenzioni)	30	32	41	75
Studenti				
- Partecipanti ai colloqui di ingresso	42	64	83	120
- Partecipanti alla fase d'aula	30	54	70	100
- Interessati all'inserimento in aziende	30	54	53	94
- Partecipanti ai colloqui aziendali	28	51	63	90
- Entrati in graduatorie di posto	28	51	63	90
- Allocati in azienda con contratto	23	25	33	...
- Completato il percorso PIL	23	25
Facoltà di provenienza degli studenti (Numero dei partecipanti alla fase di selezione per l'inserimento in azienda)	Economia (28)	Economia (51)	Economia (41) Ingegneria (15) Scienze (7)	Economia(35) Ingegner. (20) Scienze (7) Architett. (11) Giurispr. (10) Lettere (4) Medicina (3)

(*) Dati provvisori: preconsuntivi e stime del Job Centre

Dal PIL 2001 al PIL 2004 si è avuto un progressivo allargamento dell'area della sperimentazione, con i seguenti risultati:

- il consolidamento dell'esperienza alla Facoltà di Economia, in cui gli studenti partecipanti al PIL rappresentano ormai stabilmente il 10% dei laureandi²;
- una consistente partecipazione di studenti di Ingegneria (già presenti anche nel PIL 2003) che, nell'edizione 2004, registra provenienze da tutti i Corsi di laurea della Facoltà, nelle diverse situazioni di ordinamento didattico: lauree quinquennali, quadriennali, triennali, specialistiche;
- l'entrata nel progetto di gruppi consistenti di studenti delle Facoltà di Giurisprudenza e Architettura;
- la conferma di significative partecipazioni nell'ambito della Facoltà di Scienze (in particolare, del Corso di laurea di Informatica) e l'entrata nel progetto di prime quote di studenti della Facoltà di Lettere (tra cui, in particolare, Scienze della comunicazione) e di Medicina (Corso di laurea in Scienze motorie).

I dati (letti in termini di risultati effettivi) rendono conto, anzitutto, del forte impegno dedicato al coinvolgimento delle aziende. La "ricerca dei posti di lavoro" (e della loro conferma da una edizione all'altra del progetto) rappresenta il banco di prova più complesso del progetto stesso, perché impegna l'Università su di un terreno in cui è meno attrezzata a muoversi (cfr., in proposito, le considerazioni di Zucchermaglio in

² Valore in sintonia con il target di riferimento per la sperimentazione a livello di Ateneo, previsto dal Job Centre (Cfr., Job Centre, *Draft n. 1 del 21.7.2004*, pag. 56).

questo stesso rapporto) e richiede una forte partnership con soggetti (associazioni di imprese, centri di formazione, centri di ricerca, ecc.) in grado di collaborare efficacemente.

Sul versante della partecipazione degli studenti³, il dato più significativo è rappresentato dal coinvolgimento pressoché al completo delle diverse Facoltà dell'Ateneo ferrarese, sia pure, in alcuni casi, con presenze numericamente ancora molto limitate. La complessità del progetto e le diversità di approccio esistenti nei diversi Corsi di laurea rispetto alle problematiche degli sbocchi professionali e del raccordo tra questi e l'articolazione della didattica, costituisce l'altro banco di prova impegnativo per l'implementazione del progetto a livello di Ateneo.

Per contro, i primi successi ottenuti nella diversificazione dei titoli di studio offerti fanno registrare un forte interesse da parte delle aziende che vengono contattate per la partecipazione al progetto e tendono a migliorare le probabilità di successo nella ricerca dei posti di lavoro. Il problema resterà, semmai, quello di arrivare alla fase di allocazione con una buona concordanza tra tipologie di posti disponibili e tipologie di percorsi di studi dei candidati che si offrono.

1. L'impatto con gli studi e con il lavoro: i tempi della laurea e dell'entrata nel mercato del lavoro.

Il primo tema affrontato nel nostro studio è quello della verifica dei tempi medi di laurea e di entrata nel lavoro. Gli studenti italiani hanno sempre impiegato per laurearsi più della media europea, anche perché il tempo previsto per le lauree italiane era più lungo (4 anni anziché 3 anni). Col nuovo ordinamento triennale i tempi medi per laurearsi si sono abbassati, così come è diminuito il tasso di dispersione anche se l'Italia resta ancora distante dalla media europea⁴. L'Ateneo di Ferrara ha valori che non si discostano significativamente (lievemente migliori) rispetto a quelli dell'Italia.

Gli studenti che partecipano al PIL (fonte: Job Centre) si laureano in media con gli stessi tempi (circa 2 anni fuori corso) degli altri studenti non partecipanti al PIL.

Di conseguenza, se si considera la laurea nel suo percorso "esteso", comprendente cioè un primo anno di lavoro retribuito e contrattualmente regolato, il PIL consente di concludere prima tale percorso.

Coloro, infatti, che si laureano nel modo tradizionale devono aggiungere un periodo di ricerca (che spesso supera l'anno) prima di ottenere un primo lavoro; oltreché i maggiori costi (materiali e umani) di un percorso in "solitudine" che, non a caso,

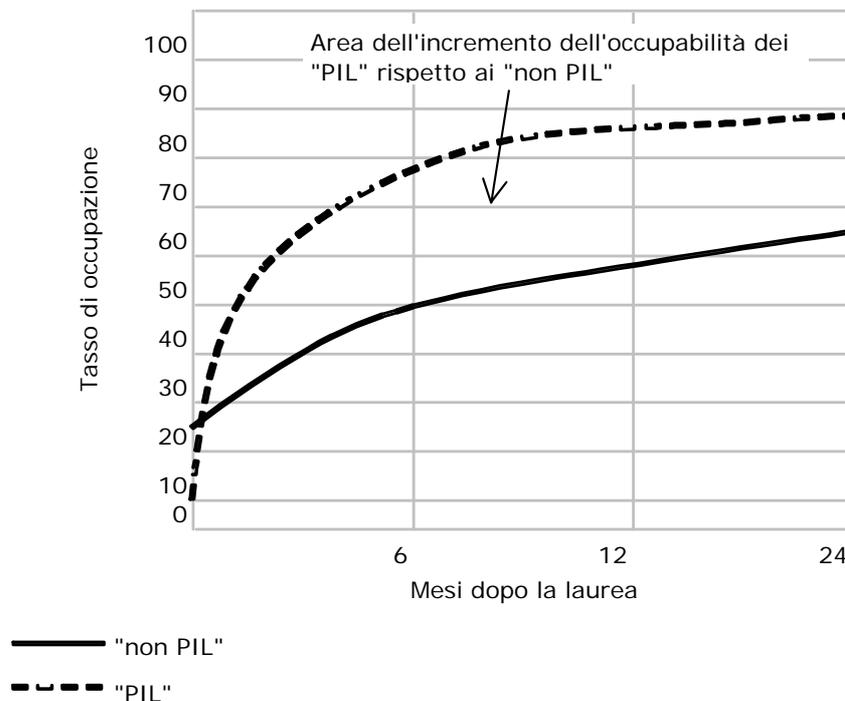
³ C'è da precisare che il Job Centre ha ritenuto fino ad ora di non dover reclamizzare più di tanto il progetto PIL, stante il carattere sperimentale dello stesso e quindi la impossibilità di fronteggiare sollecitazioni ed esigenze estese e diversificate, troppo al di là della portata delle "coperture" (in particolare: regole, procedure, azioni, ecc., valide per tutto l'Ateneo, che, ovviamente, potranno essere definite solo alla fine della sperimentazione) e delle risorse disponibili (*testimoniaza diretta resaci dai responsabili del Job Centre*).

⁴ Il numero di immatricolati ha raggiunto la media europea (50%), fonte: OECD Indicators 2004, *Education at a Glance 2004*; il tasso di dispersione è al 60% contro il 30% della media Ocse. L'età media dei laureati italiani è di 27 anni; la durata della transizione dalla scuola al lavoro è notevolmente più alta della media dell'Ocse e, secondo l'inchiesta *Mzes* del 2000, svolta in dodici paesi europei, più del 45% dei laureati italiani intervistati afferma di esercitare *un'attività professionale senza rapporto con la formazione ricevuta*.

rappresenta la fase più critica nella biografia degli studenti universitari, che suscita sentimenti di vera e propria paura⁵.

Non solo. I partecipanti al PIL, dopo l'anno di lavoro a termine (che il Job Centre considera ancora una fase formativa), completano l'inserimento nel mercato del lavoro raggiungendo tassi di occupazione largamente superiori a quelli degli altri laureati. I primi dati fanno stimare infatti che a 24 mesi dalla laurea il tasso di occupazione dei partecipanti al PIL possa essere maggiore (anche di 20 punti percentuali, dal 65 all'85%) di quello della media dei laureati dell'Ateneo ferrarese, evidenziando quindi, il progetto, una capacità di occupabilità superiore alla media. Si tratta, in valori assoluti, di numeri ancora modesti, che andranno meglio precisandosi con il prosieguo della sperimentazione, ma che confermano quanto già era emerso in esperienze precedenti⁶, dove l' "l'handicap" dei circa 15 mesi del periodo di transizione (aula – stage – lavoro a termine) veniva colmato nei mesi successivi, in cui i fruitori del percorso integrato raggiungevano rapidamente e superavano i livelli occupazionali dell'universo di riferimento.

Tav. 1 – L'occupabilità dopo la laurea dei partecipanti al progetto PIL



⁵ *Le rappresentazioni che i giovani hanno del lavoro*, Pragma, 2003. Ricerca promossa dalla Provincia di Ferrara (vedi sul sito www.provincia.fe.it).

⁶ Il richiamo riguarda l'esperienza dei "Cat" Montell-Basell (ma è riferibile anche ad altre sperimentazioni di progetti CPE in provincia di Ferrara e altrove), in cui è stata messa a punto quella che poi è stata definita come una vera e propria "tecnologia organizzativa", basata sull'ingresso di diplomati con contratto a termine, attraverso cui sviluppare innovazioni e attività aggiuntive. Il successo di questa formula è dimostrato dal consenso e dalla fattibilità inizialmente dimostrata e dalla persistenza della sua applicazione nel tempo, che fa registrare oltre 500 ingressi in azienda dal 1996 ad oggi. Per un'analisi della fase di avvio del progetto Cat in Montell, la documentazione è rintracciabile in A.Gandini, P.Foschi, R. Flammini, *Apprendere lavorando*, Diabasis, 1999.

I partecipanti al progetto PIL, a 24 mesi dalla laurea risultano occupati nell'85% dei casi rispetto al 65% della media dei laureati, ma già dopo 6 mesi dalla conclusione degli studi si riscontra questo significativo vantaggio⁷. Si tenga inoltre conto che in genere la carriera dei 'non PIL' è sovente segmentata, con passaggi da un lavoro all'altro con soluzione di continuità, con periodi di non lavoro.

2. Il PIL come fonte di crediti formativi e crediti di lavoro: il primo gradino certificato della "carriera esterna"

Dal numero di esami residui (in media, circa 2) da sostenere durante il percorso PIL e dal numero di tesi residue (oltre il 50%) realizzate, emerge che il periodo lavorativo del PIL induce una "intensificazione" dello sforzo degli studenti, ora alle prese non solo con lo studio ma anche con un lavoro, per di più, a tempo pieno.

Eppure, non solo per i risultati quantitativi (esami e tesi svolte nei 15 mesi di inserimento in azienda), ma dalle stesse considerazioni espresse dai partecipanti, la *performance* viene particolarmente valorizzata.

Il problema è, semmai, che questa valorizzazione possa raggiungere le sedi e i livelli di accreditamento che merita.

A questo proposito, sia Bresciani che Seravalli, nei saggi riportati nella seconda parte di questo rapporto, sembrano confermare come, nonostante le dichiarazioni di principio anche a livello europeo sull'importanza di mettere in valore le attività *non formal*, le soluzioni per certificare (e assegnare) crediti a questi tipi di apprendimento restino ancora difficili da individuare e da consolidare.

In particolare, Seravalli sottolinea *il rischio che una vita lavorativa più segmentata e discontinua* (indotta anche dall'*aumentato ruolo del capitale umano nei processi produttivi ... che si presta maggiormente ad un regime di flessibilità*), producendo un ritardo nella stabilizzazione del lavoro e nello sviluppo delle *carriere interne*, finisca con il discriminare coloro che non hanno la possibilità di certificare *i risultati* del proprio *apprendimento informale*.

Bresciani cita i casi del VAE⁸ francese e del 'sistema delle qualifiche' della Regione Emilia-Romagna, in cui la descrizione delle 'attività' svolte è integrata con la descrizione delle conoscenze, delle capacità e delle evidenze comportamentali. Egli sprona, quindi, a lavorare su questo terreno, alla ricerca di uno specifico '*dispositivo di validazione*', per la certificazione dei crediti di lavoro, evocata anche dal '*libretto formativo*'⁹.

Pur essendo avveduti, ci fa capire Bresciani, che una sperimentazione su questo terreno sconta a monte la difficile conciliabilità dei diversi approcci teorici al tema delle "competenze" (da identificare, valutare e certificare)¹⁰, e induce alla "*consapevolezza dei limiti e delle ambiguità*" di ogni sperimentazione, certi però che sono le stesse sperimentazioni a consentire i passi in avanti necessari per verificare gli stessi approcci teorici.

⁷ Si veda nel dettaglio il capitolo 1 del presente report curato da Laura Poddi.

⁸ *Validation des acquis de l'expérience*, operativo in Francia dal 2002.

⁹ Con il D.Lgs. 276/2003 il Legislatore ha previsto l'introduzione del Libretto formativo quale *meta-dispositivo* in cui raccogliere (mettere in trasparenza e valorizzare) tutti i diversi segmenti di esperienza scolastica, formativa o professionale (formale, non formale, informale) dell'individuo *purché certificati*.

¹⁰ Cfr., l'ampia dissertazione nel merito, sviluppata dall'autore nel saggio riportato nella seconda parte di questo rapporto.

L'esperienza PIL non resta però in un vuoto di iniziative, ma si confronta con quelle modalità di apprendimento, da anni, diffuse nei paesi anglosassoni e nord europei, che si basano non solo sulla teoria e l'aula, ma anche su esperienze pratiche e di lavoro. In alcuni paesi non è possibile ottenere la laurea specialistica se non si è fatto un anno di lavoro e molti percorsi di laurea (ad es, di discipline "scientifiche") obbligano ad un anno di lavoro o lo consigliano fermamente.

Gli studenti che effettuano il percorso PIL (aula-stage-lavoro) maturano crediti formativi nelle quantità decise dai singoli corsi di laurea.

La riforma universitaria della laurea triennale indica in 180 (60 per anno) i crediti necessari per laurearsi, ma esplicita varie modalità per ottenerne, accanto alle lezioni ex cathedra, che rimangono la parte maggioritaria dei crediti. La riforma indica, infatti, in 110 -115 i crediti minimi (potenzialmente anche massimi) per tali lezioni ex cathedra. In teoria la legge prevede dunque che un intero anno possa essere dedicato ad altre attività formative.

Il progetto PIL si muove in questa direzione e apre la via ad un'estensione della sperimentazione ancora più ampia verso altri lavoratori che potrebbero mettere in valore la propria esperienza professionale, con la possibilità di rientrare negli studi (completandoli) e laurearsi in tempi ragionevoli, con l'Università che assume il ruolo istituzionale di valorizzare le conoscenze acquisite sul lavoro.

Infatti, la domanda culturale e di formazione della popolazione tende a crescere ponendo un'esigenza che non può essere solo quella di garantire l'accesso alle strutture dell'educazione terziaria, ma di concepire in una maniera nuova la relazione tra queste strutture e l'insieme della società. Il concetto molto usato di "educazione permanente" sottende un'ambiguità, laddove si astrae dal contesto storico di riferimento ignorando che esso ha *"la sua origine nell'educazione degli adulti e che la sua matrice sta nella necessità delle aziende dei paesi industrializzati di qualificare in modo continuo operai e quadri se non si vuole che la 'società della conoscenza' rimanga uno slogan vuoto e si accentui il dislivello di conoscenza tra dirigenti ed esecutori"* (Mechnagi, 2004).

L'Università e le politiche della formazione, se vogliono inverare la formazione permanente, dovranno far sì che i rientri nell'educazione terziaria in età adulta non siano più un privilegio di pochi, ma un'opportunità ordinaria, specie in una società e in un'economia caratterizzate da nuovi processi e da una nuova vita adulta¹¹ e in un paese, qual'è l'Italia, a bassa istruzione tra gli adulti lavoratori.

I profondi cambiamenti nel modo di produrre e la globalizzazione hanno accentuato in tutti i paesi la "flessibilità" del lavoro, i rischi e le insicurezze, e le nuove opportunità.

Ad una società nord-americana con alta flessibilità in entrata al lavoro e in uscita, si contrappone una società europea che utilizza fedeltà e impegno dei lavoratori per ottenere adattabilità e rapidità di risposta, con una flessibilità minore in uscita¹².

¹¹ L'allungamento della vita consente un'estensione delle scelte possibili, sia la "ripetizione" di alcune di esse. I cambiamenti richiedono maggiori saperi. I nuovi assetti produttivi e le nuove forme di organizzazione ridanno centralità al sapere e alla formazione in una società che vede affermarsi accanto al modello precedente (fordista: fondato su sicurezza, stabilità e regolarità, prima si studia/poi si lavora, prima si ha un lavoro poi ci si sposa), nuovi modelli di vita, di lavoro, matrimoniali, di studio/lavoro,...(cfr. C.Saraceno, *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*, Relazione al convegno su "I tempi, i valori, le vite", Torino, 18 aprile 1991).

¹² Controverso è il parere degli esperti sull'eventuale correlazione esistente tra maggiore flessibilità e

Anche il “modello emiliano” si è andato caratterizzando negli ultimi 10 anni per una crescente flessibilità in entrata nel lavoro, che può essere considerata “buona” (e questo ci sembra anche il pensiero di Seravalli), quanto più (e se) essa si avvale di modalità che aiutano i giovani nell’irta *carriera esterna*. L’Emilia-Romagna, infatti, sembra dimostrare la possibilità di far convivere una forte crescita occupazionale con la crescita di forme contrattuali non standard (atipiche) in entrata nel lavoro e con uno stock di occupati con contratti a tempo indeterminato che permane elevato (oltre il 90%), grazie al fatto che, in tempi non eccessivamente lunghi, i molti che hanno iniziato con contratti atipici trovano un contratto standard.

Il successo di questo meccanismo, nel tempo futuro, sembra tuttavia legato alla possibilità di favorire (sostiene Seravalli) un percorso “istituzionalizzato” che certifichi i lavori svolti, aiutando così sia i giovani che le imprese a “*ridurre i tempi e i costi della carriera esterna*”. “La difficoltà - spiega Seravalli - è data dal fatto che il modello di flessibilità “buona” indicato, non avendo ancora trovato istituti per la sua stabilizzazione..., potrebbe degenerare nel modello della flessibilità sostitutiva del lavoro stabile. Le indicazioni vanno verso politiche articolate: da quelle intese a stabilizzare, anche con adeguati istituti, il modello della carriera esterna; a quelle intese a rafforzare e qualificare i processi formativi di base; a quelle volte a portare - per dirla con Gallino ... *‘più scuola nell’impresa e più impresa nella scuola’*”

A tale scopo, il percorso PIL potrebbe concludersi certificando il primo lavoro (come primo gradino di “una carriera esterna”) di quei giovani laureati che sempre più, per scelta o per necessità, passano attraverso esperienze di lavoro diverse prima di “fermarsi” nell’azienda che propone loro un contratto “standard” (a tempo pieno, indeterminato) oltre che, ovviamente, soddisfacente.

E qui nasce la proposta del Job Centre di impegnare l’istituzione Università, tramite il Comitato di Indirizzo¹³ quale *ente certificatore* che, avvalendosi di una procedura semplice ma efficace (che coinvolge l’apporto dei tutor universitari e aziendali) consenta di “valorizzare” le attività lavorative svolte e le “competenze” acquisite dallo studente partecipante al PIL.

Questo progetto sperimentale d’innovazione formativa, mettendo in campo competenze miste pubbliche e private, afferma il principio che è possibile riconoscere a tutti gli attori che concorrono alla sua realizzazione uno status di pubblica utilità¹⁴.

Il PIL attiva una valorizzazione del capitale umano in cui sono coinvolte anche le associazioni datoriali, in una prospettiva in cui la crescita economica si lega alle condizioni di vita dei giovani e in cui torna al centro il rapporto tra lavoro e territorio e

maggiore occupazione; si veda in dettaglio il saggio di Seravalli.

¹³ Il PIL ha stimolato nuove procedure e sollecita ad una funzione nuova il Comitato di Indirizzo dei Corsi di laurea. Ad esso la riforma assegna già corposi compiti di indirizzamento dei corsi e della didattica anche in funzione delle esigenze che provengono dal lavoro (non a caso il Comitato di Indirizzo è formato anche da esterni) e potrebbe configurarsi come l’organismo adatto a “certificare” il lavoro svolto dai PIL, in modo da diventare quell’Istituto *super partes* (con funzioni quindi pubbliche, in quanto formato da accademici e parti sociali) che certifica le attività svolte nel primo gradino della carriera esterna.

Ciò consentirebbe quella “riduzione dei tempi e dei costi della carriera esterna”, di cui parla Seravalli, al fine di “raggiungere un lavoro di migliore qualità e quindi di riduzione dei rischi di esclusione sociale”.

¹⁴ Ciò vale anche per le imprese nel momento in cui operano come luogo formativo e sono beneficiarie di sostegni finanziari, di crediti d’imposta, di corsie preferenziali, in rapporto alle economie esterne create, direttamente o indirettamente sul territorio. Secondo tale impostazione, le istituzioni non si riducono alla pubblica amministrazione ma, più in generale, a “*quell’insieme di attori e di norme sociali che in modo formale o informale regolano i comportamenti della comunità*” (Meghnagi, 2004).

la valorizzazione del capitale umano come insieme di conoscenze, competenze, attitudini che si formano in una comunità concreta fatta non solo di istituzioni educative, ma di imprese (luoghi formativi o che devono sempre più diventarlo¹⁵), di associazioni, di istituzioni che sanno modificare i processi di sviluppo in cui tale comunità è coinvolta nell'interesse generale.

3. Innovazione didattica e tutorato nell'esperienza PIL

In questo innovativo percorso di apprendimento cresce l'importanza di tutte quelle nuove funzioni che si aggiungono alla lezione frontale e tra esse assume un rilievo centrale il tutorato personalizzato¹⁶ dello studente nelle tre fasi in cui avviene il suo percorso formativo: in entrata, in itinere, in uscita.

Gli studenti non sono dei "vasi vuoti" da riempire, conoscono le necessità, custodiscono "capitali sociali" fatti di fiducia e reciprocità e sarebbero molto lieti che l'*education* fosse un processo non solo di istruzione (trasmettere concetti) ma anche di educazione (imparare a conoscersi, a pensare, partecipare, far parte di comunità di pratiche,...)¹⁷.

Questo ruolo nuovo di tutoraggio viene sperimentato con l'esperienza che gli studenti fanno nell'intero percorso PIL già a partire dall'aula (che, come sottolinea Zucchermaglio, non è un'aula tradizionale), consentendo quella partecipazione e costruzione di forme identitarie così cruciali nel percorso biografico, specie se si considera questa forma identitaria strettamente legata ad un percorso di studio (con lavoro) che si colloca alla polarità opposta a quella così deplorabile ma diffusa che è "*l'identità di disaffiliazione, costruita attorno all'attesa di un inserimento professionale da ottenersi per mezzo di un aiuto provvidenziale esterno*"¹⁸.

Nel progetto PIL il tutorato è "costretto" non solo a seguire "passo dopo passo" i singoli laureandi durante l'intero percorso (dal colloquio motivazionale a quelli aziendali, all'aula, allo stage, al lavoro), ma cambia profondamente in quanto i tutor (accademici e formativi) non si trovano più, ad un certo punto, in presenza (solo) di uno studente ma anche di un lavoratore. Ciò significa che il tutoraggio si prolunga quantitativamente (per tutti i 15 mesi del percorso PIL), e muta qualitativamente instaurandosi un rapporto nuovo, ricco sia di problemi che di opportunità, con le aziende e lo studente partecipante al PIL che si *metamorfosa* in uno studente-lavoratore. Esso si espone quindi su terreni nuovi su cui l'Università non è abituata, né preparata. Siamo quindi in presenza non di un tradizionale tutorato in uscita¹⁹ ma

¹⁵ Nel momento in cui il PIL sollecita innovazioni nelle imprese tramite nuovi percorsi e modelli organizzativi, si configura come luogo e percorso di "ricerca e trasferimento tecnologico".

¹⁶ Una delle poche acquisizioni su cui c'è accordo tra gli esperti, indipendentemente dall'orientamento politico e culturale, è che la società moderna si caratterizza per un forte processo di individualizzazione e con la necessità di una personalizzazione (dai prodotti, ai consumi, ai servizi,...). Da qui l'esigenza, come scrive Bresciani in questo rapporto, di vedere "...il tutorato-accompagnamento come 'antidoto sociale' alla 'modernità liquida', alla 'scomparsa del padre' ed alla abdicazione da parte delle 'istituzioni sociali' del ruolo di tutorato 'latente' che queste hanno tradizionalmente svolto".

¹⁷ Fernando Savater, *A mia madre mia prima maestra, il valore di educare*, Laterza, 1999.

¹⁸ C.Dubar, *Sociologia dei gruppi professionali e analisi biografica: categorie e forme identitarie*, in "Sociologia del lavoro", n. 70-71, pp. 67-80. È interessante vedere come i giovani distinguano tra *impieghi*, intesi come lavori "veri" quando sono retribuiti (anche se poco qualificati o mal retribuiti) e "*attività*" caratterizzate da precarietà e mancanza di riconoscimento in un'organizzazione, come avviene - dicono i giovani - per stage, tirocini, sostituzioni.

¹⁹ Un tutoraggio che si spinge, al massimo, ad indicare l'elenco delle imprese dove svolgere un tirocinio o a dare servizi di preparazione ai colloqui coi datori di lavoro e informazioni, di necessità generiche, sui

di un vero accompagnamento che si prolunga al di là degli attori che lo hanno condotto fino a quel punto: l'università e la formazione cedono gradualmente il passo alle imprese (nel ruolo, anch'esso spesso inedito, di luogo di apprendimento), ma *senza ritirarsi mai*, svolgendo fino alla fine dell'anno di lavoro un ruolo di garanzia del partecipante al PIL (che è ancora uno studente in fase di apprendimento), evitandogli così quella "solitudine", che abbiamo già richiamato e che viene considerata dalle ricerche²⁰ una delle più gravi carenze del nostro sistema educativo.

Con il percorso PIL l'Università si integra con la Formazione professionale; entra in relazione quindi con un nuovo soggetto formativo (che ha sue metodologie, suoi approcci,...), fa entrare in scena un nuovo tutor formativo, che integra le competenze dei tutor accademici²¹. Queste due forme di tutoraggio (accademico e formativo) convivono dunque e sono chiamate a dialogare in modo fruttuoso.

Un ruolo importante è anche assunto, infine, dal tutoraggio aziendale, sia rispetto agli interessi dell'impresa che del giovane. Da un buon tutorato l'impresa beneficia in termini di capacità di valorizzazione delle conoscenze del novizio (a fini aziendali) e di trasferimento di conoscenze tacite (e non solo di sapere "dichiarativo") tramite quella che Polanyi chiama la "partecipazione personale"²² da parte sia del novizio che del senior²³. Tale interazione sociale e professionale è rilevantissima in termini formativi. Proprio questa formazione *on the job*, centrata sul principio dell'alternanza, consente di implementare conoscenze che sono largamente depositate nell'uso e nella conoscenza di alcuni strumenti di lavoro dove è depositato il know-how specifico di un ruolo o di un'intera famiglia professionale²⁴.

Dai dati del Job Centre sappiamo poi che un numero elevato di laureandi realizza la tesi durante l'esperienza del PIL, elaborando contenuti fortemente legati all'esperienza lavorativa sviluppata in azienda. Poiché il Corso di laurea triennale prevede una tesi di tipo professionalizzante, il PIL favorisce notevolmente tale indirizzo, in quanto propone lavori che si differenziano dalla comune tesi teorico-compilativa su cui il docente finisce spesso con l'essere meno presente di quanto può avvenire se essa è seguita congiuntamente dal tutor aziendale e da quello accademico.

molteplici percorsi lavorativi.

²⁰ *Le rappresentazioni che i giovani hanno del lavoro*, Pragma, 2003.

²¹ L'approccio tradizionale universitario docente-discente (dove il "cliente" studente è oggettivamente in un ruolo di "subordinazione"), vira verso un approccio più dialogico in cui c'è uno studente che si allontana sempre più dallo studio ed entra in contatto sempre più col lavoro. Tale "metamorfosi" fa crescere le esigenze, la consapevolezza e i diritti di cittadini sempre meno studenti e sempre più lavoratori.

²² Michael Polanyi, *La conoscenza personale*, Rusconi, 1990.

²³ Elisabetta Perulli, *Il rapporto e il trasferimento tra apprendimento formale e non formale*, in *Professionalità*, Rivista n.80, (marzo-aprile 2004).

²⁴ Cristina Marenzi, *Apprendimento facilitato "during the job"*, in *FOR*, Rivista n.57, ottobre-dicembre 2003. Questa formazione *on the job* implementa le abilità del "professionista riflessivo" che, secondo Schon, affronta le sfide giornaliere lanciate dal proprio lavoro, ricorrendo a quel genere di improvvisazione che si apprende nel corso della *pratica*, più che a formule imparate durante gli studi universitari. Sono aspetti riflessivi che si apprendono nel corso dell'agire e sono sempre più importanti per un laureato, "professionista del futuro", che opera in organizzazioni dove i processi e i prodotti sono meno stabili di un tempo.

4. L'adattabilità dell'offerta e della domanda di lavoro e le prospettive di incentivazione.

Già in occasione dell'avvio del primo anno di sperimentazione del progetto PIL veniva indicato, tra gli obiettivi da perseguire con la sperimentazione stessa, la ricerca di una nuova modalità di raccordo tra offerta e domanda di lavoro, individuando un percorso tendente ad aprire spazi reali e percorribili sul piano della *adattabilità* nei processi di allocazione della "forza lavoro"²⁵.

Dalle prime osservazioni, effettuate dal Job Centre e collaboratori partner del progetto PIL presso le aziende che stanno partecipando all'iniziativa, emergono segni, più o meno evidenti, della evoluzione della domanda e dell'offerta nello sviluppo del percorso: dalla variabilità delle mansioni di inserimento dei neo assunti rispetto al progetto iniziale dell'azienda; all'acquisizione individuale di competenze professionali non necessariamente correlate ai piani di studio precedenti; all'adattamento del neo assunto al variare delle mansioni via via affidategli per esigenze specifiche dell'azienda; al definirsi di posizioni di lavoro conseguenti allo svolgimento dell'attività lavorativa del laureando e in precedenza inesistenti; al prefigurarsi di nuovi profili professionali non previsti al momento dell'adesione dell'azienda al progetto.

Non è, quindi, solo il giovane ad adattarsi ai bisogni dell'impresa (l'adattabilità più nota, quasi sempre concepita in modo unidirezionale), ma è anche l'azienda che si "adatta" a capacità e talenti del giovane, nell'interesse dell'azienda stessa.

D'altra parte, già nella fase di "primo contatto" (condotta dal CDS ai fini di sollecitare e raccogliere la disponibilità delle aziende alla partecipazione al progetto PIL), l'identificazione della domanda da parte dell'azienda si rivela come un processo spesso complesso e articolato, soprattutto laddove si tratta di ricerca di personale di difficile reperibilità sul mercato del lavoro o di giovani da formare in funzioni aziendali importanti per lo sviluppo.

Tuttavia, già dal primo colloquio, la proposta PIL stimola l'azienda a meglio definire la propria domanda, mettendo in atto, in alcuni casi, processi interni *virtuosi* di coinvolgimento delle funzioni aziendali, per la verifica dell'esistenza di progetti innovativi da sviluppare e dell'esigenza di specifici profili da inserire; procedendo poi a preparare "l'accoglienza": identificare il tutor, il progetto "aggiuntivo", valutare se adibire il laureando ad attività di routine o meno, ecc.

Questo processo presenta, ovviamente, aspetti diversi anche in base alle dimensioni d'azienda. Quando l'azienda è piccola ed opera in settori tradizionali, l'enfasi è posta soprattutto sui costi: in queste realtà, sovente, l'ingresso del giovane viene percepito anzitutto come un costo, oltre che una presenza che sottrae tempo al senior e una risorsa che si perde al termine dell'anno di lavoro. Però, quando l'azienda di piccole dimensioni appartiene a settori innovativi (o comunque ha un proprio progetto innovativo) il PIL viene percepito anche come un'occasione di selezione e formazione del personale, nella prospettiva sia di sviluppare attività aggiuntive che di un inserimento stabile.

Una preoccupazione dei responsabili aziendali (ancora, con riferimento alle aziende di minori dimensioni) è rappresentata, talvolta, dalla possibile indisponibilità dei laureandi/laureati ad occupare inizialmente posizioni di lavoro scarsamente qualificate per "un laureato". Tali perplessità sono state, a volte, superate portando i responsabili aziendali a riflettere sul fatto che i giovani laureandi partecipanti al PIL possono offrirsi per ruoli di questo tipo, se vengono da loro considerati un'esperienza

²⁵ Si vedano le argomentazioni in proposito, sviluppate dal Job Centre e riprese nel cap. 2 di questo rapporto.

di lavoro utile per il *curriculum* e quindi per un successivo inserimento in altri ruoli magari più professionalizzanti, in altre aziende (o nella stessa azienda). Inoltre i laureandi affrontano in genere l'esperienza con *modestia e voglia di apprendere*, interessati anche a "mettersi alla prova".

Per contro, nelle aziende di dimensioni maggiori e più strutturate, si evidenziano nel caso del PIL (che prevede, per il laureando, il rapporto di lavoro a termine), minori problemi nella trasmissione di conoscenza tra il "novizio" e i dipendenti "senior", essendo minore per questi ultimi, la preoccupazione di perdere "potere", in quanto avvertono, almeno inizialmente, che stanno per trasferire conoscenze ad un giovane che poi lascerà l'azienda per seguire la propria strada.

Ma come è possibile favorire la diffusione di un percorso che può contribuire con esiti positivi all'utile sviluppo dell'adattabilità nel mercato del lavoro?

Dall'insieme delle ragioni su esposte (e di quante altre richiamate al cap. 2 di questo rapporto, dedicato all'impatto del progetto PIL con le aziende) si può dedurre il valore, ormai riconosciuto, della proposta PIL, intesa anche come "servizio" offerto a sostegno di relazioni che possono qualificare lo svolgimento del mercato del lavoro e la qualità stessa delle allocazioni all'ingresso.

Valore, questo, che si aggiunge a quello direttamente percepibile sul piano interno all'Università nel campo dell'innovazione/aggiustamento della didattica.

A questo punto, ci è sembrato utile, in questi ultimi passaggi introduttivi e prima di trarre delle conclusioni, avanzare qualche considerazione sugli aspetti "economici" del progetto PIL in termini di impatto sui costi del percorso universitario ed in relazione al processo di assestamento in atto del sistema di incentivazione (contributiva, fiscale, ...) dei cosiddetti rapporti di lavoro a causa mista (lavoro/formazione).

Partiamo quindi da alcuni dati di tipo statistico.

Nel 1999 la spesa per studente universitario si aggirava in Italia sui 9mila dollari all'anno (in PPP)²⁶. Poiché il tempo medio per laurearsi si aggirava su 8,6 anni, il costo totale per laureato viene stimato in circa 77mila dollari²⁷.

Poiché il costo aggiuntivo del PIL è stimabile (in questa fase sperimentale) intorno ai 5-7mila euro per laureato, esso rappresenta una quota corrispondente a circa il 10% del costo globale di un laureato. Economie di scala relative ad un'implementazione "di massa" del progetto e, parallelamente, la possibilità di incrementi di efficienza (riduzione dei tempi di attraversamento del percorso universitario per i partecipanti al PIL, fruizione più estesa di crediti formativi, tutorato più strutturato ed efficace), finirebbero non solo per ridurre il costo del PIL, ma anche, con buona probabilità,

²⁶ PPP significa... "in termini di potere d'acquisto", misura ricavata al fine di rendere confrontabili i dati dei vari paesi. L'Italia si colloca tra i paesi Ocse che spendono meno per l'educazione terziaria, ma in cui il costo per laureato si alza a causa dell'alto tasso di dispersione (uno dei maggiori al mondo). La spesa per l'educazione primaria e secondaria in Italia è invece tra le maggiori al mondo, da cui si desume che la spesa universitaria/terziaria è (in proporzione, tra i tre livelli educativi) la minore rispetto a quanto avviene nei paesi ricchi. Ciò non deve destare scalpore in quanto in un paese a bassa istruzione, com'è l'Italia, per ridurre le disuguaglianze è bene investire nei livelli più bassi dell'educazione là dove le disuguaglianze si fanno maggiori.

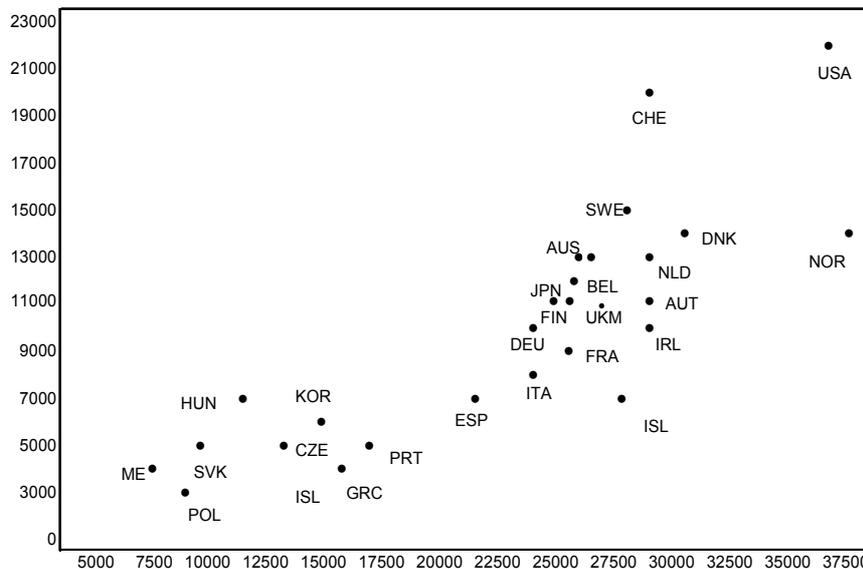
²⁷ OECD Indicators 2004, *Education at a Glance*, 2004, pag. 209. Gli Usa, che sono il paese che spende di più, hanno una spesa di 22mila dollari per studente per anno (sempre in PPP); i paesi nord europei sui 13-15mila dollari, Germania, Giappone, Francia, Gran Bretagna 11-12 mila dollari; i paesi dell'Est Europa e Grecia dai 4mila ai 7mila dollari.

con il riassorbirlo nella spesa complessiva pro capite, accrescendo sia l'efficienza dell'intero percorso universitario, che l'efficacia (miglioramento della didattica e dell'apprendimento, sostegno di sinergie ricerca-imprese, ecc.).

Il PIL può consentire, infatti, ai singoli Corsi di laurea di disporre di preziose "antenne" collocate nelle imprese. I feed-back che si possono ricavare dalla partecipazione delle imprese, anche sulla base del lavoro svolto dai propri laureati, possono consentire una più efficace impostazione dei programmi di insegnamento e preziose indicazioni per il Comitato di Indirizzo²⁸ che ha, tra l'altro, il compito specifico di raccordare la didattica al mondo del lavoro.

Infine, il valore formativo di questo percorso che si intreccia in modo efficace con il lavoro, lo pone particolarmente in sintonia con le normative di incentivazione dei rapporti di lavoro "a causa mista", a partire dalla recente iniziativa di attivazione dei percorsi di "apprendistato alto"²⁹. Il PIL si colloca, con una propria peculiarità, in quest'ambito: non persegue, in generale, una formazione specifica indirizzata ad un unico profilo, ma si avvale di una metodologia efficace di "incontro"³⁰, fondandosi su criteri di adattabilità dei giovani e delle imprese. Indica, in tal senso, un *percorso virtuoso* che consente l'acquisizione di competenze professionali specifiche. Esso appare efficace per la sequenza dei tempi di studio e di lavoro, che favoriscono l'acquisizione della laurea lavorando, garantendo, nel contempo, un rapido inserimento nel mercato del lavoro, accelerando l'uscita degli studenti dall'Università e prevedendo per i laureati una certificazione del primo lavoro svolto spendibile sul mercato del lavoro.

Tav. 2 Formazione universitaria nei paesi OCSE. Spesa annua per studente (dollari US-PPPs).



Sull'asse verticale è indicata la spesa annua per studente, sull'asse orizzontale il reddito annuo per abitante.
Fonte: OECD 2004.

²⁸ Il Comitato di Indirizzo a Ferrara è presente in 18 corsi di laurea.

²⁹ Si richiamano in proposito i riferimenti del D.Lgs. 276/2003, art 50, e i successivi protocolli tra Ministero del Lavoro e Regioni.

³⁰ I report del Job Centre documentano come cambino i fabbisogni professionali segnalati dalle imprese dal momento in cui vengono per la prima volta formulati, al momento in cui si traducono in un'assunzione vera e propria e durante lo sviluppo dell'anno di lavoro (*Domanda iniziale D1, Domanda di ingresso D2, Domanda esperta D3*, nei report del Job Centre cit.).

5. L'intreccio tra istruzione, formazione, lavoro.

Le esperienze di *action learning*³¹ hanno provato che “agire, riflettere e apprendere sono inseparabili”, che l'innovazione è *learning by doing in interaction*³². Riflettendo sull'azione “si apprende ad apprendere”, il processo di *sensemaking* avviene nella considerazione retrospettiva e condivisa di quanti hanno tessuto insieme il nuovo contesto. A questo proposito Zucchermaglio, nel suo saggio, evidenzia come nella sperimentazione PIL:

“I contesti lavorativi non vengono considerati semplicemente come luoghi di applicazione di competenze apprese altrove, ma come luoghi di produzione e costruzione sociale di competenze complesse, situate e distribuite”³³.

L'autrice evidenzia quanto sia formativa già la fase di un'aula non tradizionale in cui gli studenti PIL si pongono in un'ottica sia di cooperazione che di competizione tra loro e dov'è consentito ai due mondi (studio e lavoro) di incontrarsi. Una fase, peraltro, molto apprezzata dalle imprese che la leggono come prima socializzazione al lavoro.

“Il percorso PIL fornendo le appropriate e essenziali risorse di “traduzione”, permette l'incontro tra due mondi discorsivi (Università e lavoro) e di lavorare in termini di socializzazione, apprendimento e costruzione identitaria proprio sui confini di tali diverse comunità. La scelta di lavorare attivamente sui confini delle comunità (non a caso indicati dalla letteratura - Wenger, 1998 - come i “luoghi” di maggior innovazione personale e anche organizzativa), permette appunto di rendere conto della “felicità” dei risultati del percorso PIL, come “luogo” nel quale gli incontri, i contatti, le contaminazioni tra comunità diventano importanti occasioni di acquisizione e sviluppo delle competenze, sia per i partecipanti al progetto che per le comunità coinvolte (sistema Università e sistema lavoro). E questo risultato il progetto lo raggiunge proprio fornendo energie, risorse e tempi e quelle essenziali modalità di “traduzione” tra diversi repertori necessari perché si realizzino tali “interazioni ai confini” (Wenger, 2000) cioè quelle occasioni di interazione che fanno entrare in contatto membri di comunità diverse. Proprio per questo il percorso produce importanti risultati anche sulla struttura e qualità del sistema universitario e sulla struttura e funzionamento del mondo delle imprese”.

Tuttavia, Zucchermaglio evidenzia come la diffusione del modello PIL in contesti diversi potrà essere possibile se non si cercherà di “riprodurre fedelmente ogni caratteristica del progetto sperimentato, ma se si punterà a diffondere la “filosofia” gestionale ed organizzativa, prefigurando un insieme, anche minimo, di azioni di sistema (risorse organizzative e di mediazione,...)”.

³¹ Peter Reason, John Heron, “Co-operative Inquiry”, in *Rethinking Methods in Psychology*, J. A. Smith, R. Harre, and L. Van Langenhove (eds), London, Sage, 1995.

³² Francesco Novara, *Si può guarire l'organizzazione?*, Itinerari d'impresa, primavera-estate 2004, RFI.

³³ Zucchermaglio prosegue indicando che “Questa scelta è quella che più di ogni altra rende il percorso PIL un modello assai innovativo e dirompente rispetto ai modi “culturalmente” accettati con cui guardare al rapporto tra sistema di istruzione e lavoro. Non si parla quindi di “contenuti formativi” ma di *forme di partecipazione sociale e distribuita a sistemi di attività lavorativa*, che vanno ad arricchire le competenze acquisibili durante il percorso universitario; non si parla di momenti di loro applicazione “pratica”, ma piuttosto si valorizza e si legittima, da un punto di vista formativo, la complessa rete di forme di partecipazione sociale e distribuita a sistemi di attività lavorativa”.

Un aspetto potenzialmente critico che segnala Zucchermaglio è l'individuazione di figure di docenti che siano capaci di svolgere quel ruolo di tutoraggio nei confronti dei laureandi e delle aziende la cui competenza deriva soprattutto dalla conoscenza di entrambi i mondi (università e imprese).

Ciò pone il tema dell'organizzazione universitaria, del reclutamento dei docenti, del ruolo che dovrà assumere il *management didattico*.

L'innovazione del PIL ha indubbiamente prodotto prime "modifiche" in questo senso, mettendo in crisi l'equilibrio dei rapporti e delle interazioni tra differenti funzioni e culture professionali e tra livelli della struttura, prefigurando elementi di innovazione.

Le componenti della struttura universitaria saranno sempre più spinte a confrontare le loro vedute e i loro approcci sul terreno dei problemi comuni, nell'interesse dell'Università e di chi vi studia, insegna e fa ricerca.

Nelle società occidentali, lo sviluppo si è accompagnato a processi di emarginazione di ampie fasce sociali di popolazione. L'estendersi dei processi di formazione ha determinato rilevanti esiti perequativi. Sarebbe paradossale che l'alta formazione, oggi diventata un fenomeno di massa, avesse come obiettivo quello della formazione del solo corpo docente o della "classe dirigente". Un'università che forma, in un'ottica evolutiva, almeno il 50% dei giovani che entreranno nel lavoro professionale, prende coscienza dell'importanza di contribuire a ridurre (proprio con la sua formazione) i processi di selezione che rappresentano una delle moderne forme di esclusione sociale.

In quest'ambito l'Università di Ferrara cerca una via di "eccellenza" formativa che sia allo stesso tempo di accrescimento del fattore umano e perequativa per i propri laureandi³⁴. Alla base di tale impostazione sta la convinzione che le persone devono essere capaci di imparare in modo "espansivo", attraverso la connessione tra il contesto tradizionale dello studio, quello della critica, quello della scoperta e quello dell'applicazione pratica. Nel percorso PIL questi quattro "fari" si interconnettono, supportando i giovani al loro primo lavoro, in un'ottica non assistenziale, attivando forme di partecipazione e di appartenenza ad una comunità (il "clan dei PIL", la comunità dei lavoratori con cui entrano in contatto) e quindi sostenendo orientamenti di valore e principi morali³⁵ posti a fondamento delle singole attività. In tal senso il PIL si colloca in un'ottica di "modernizzazione non escludente"³⁶ che opera, anzi, per un'inclusione dei giovani.

Il PIL e l'esperienza di lavoro si muovono nell'ottica di coniugare educazione e formazione professionale, teoria e pratica. Non assumono come punto di partenza il sistema produttivo così com'è e la sua divisione del lavoro. Il PIL cerca di realizzare una formazione per un sapere più ampio nei giovani, idoneo a far fronte ai cambiamenti, per garantire mobilità e flessibilità sul lavoro, per accrescere la disponibilità al cambiamento, per favorire l'acquisizione di nuove conoscenze e di un

³⁴ Come ha scritto E. Morin (cit. p.105) "L'Università moderna, che ha rotto con quella medioevale, è nata all'inizio del XIX secolo a Berlino, capitale di una piccola nazione periferica, la Prussia. In seguito, si è diffusa in Europa e nel mondo. E' questa Università che ora bisogna riformare. E la riforma comincerà anch'essa in modo periferico e marginale...".

³⁵ Il progetto PIL è anche una pedagogia educativa che afferma in ogni istante, pur in un contesto che simula il mercato e come tale competitivo, il carattere non escludente del percorso, ma semmai l'approccio fortemente inclusivo per tutti (per esempio nel complesso meccanismo di formazione delle graduatorie tra PIL e imprese per evitare che i "primi" in graduatoria siano gli unici ad accedere ai colloqui aziendali).

³⁶ Bertrand Schwartz, *Modernizzare senza escludere*, Anicia, 1995.

sapere che si alimenta (ed è fatto) di teoria e pratica. “*Facendo si impara, poiché se anche pensi di sapere, non ne avrai mai la certezza finché non metterai in pratica ciò che sai*” diceva Aristotele³⁷.

Il progetto PIL anticipa un orientamento (peraltro già praticato all'estero³⁸), che vede nel lavoro retribuito una modalità per accelerare l'apprendimento, che assegna alla partecipazione dei giovani e al governo della propria realtà esistenziale un valore positivo, che ritiene che maggiori conoscenze teoriche siano utili ma insufficienti di per sé a gestire dimensioni di vita sempre più complesse; che ritiene sia controproducente, superata una certa soglia formativa, ricondurre le attività di qualificazione a un ripetitivo insieme di corsi spesso obsoleti.

Il percorso PIL aiuta, già a partire dalla fase d'aula, a comprendere³⁹ e “vedere” quanto si integrino i metodi propri delle diverse competenze professionali dell'organizzazione: quelle attinenti ai prodotti, ai procedimenti tecnici, ai mercati, alla gestione economica ecc. e quelli concernenti gli atteggiamenti e i comportamenti dei soggetti individuali e collettivi.

Nel complesso ci pare di poter dire che la sperimentazione PIL determini rilevanti vantaggi⁴⁰ per tutti gli attori in gioco (giovani, università, imprese, centri di formazione professionale, istituzioni), ha ampie possibilità di trasferibilità, qualora si

³⁷ Ad un “pensiero che isola e separa, si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce” (Morin, 2000). Una moderna nozione di conoscenza e sapere consente di superare l'alternativa falsa in ambito educativo, tra valore della teoria e valore della pratica, poiché ogni acquisizione teorica ha implicazioni pratiche e ogni abilità pratica muove da una teoria. Nel loro insieme teoria e prassi danno maggiore autonomia di scelta e di azione. In una società che sta mutando l'antico paradigma del lavoro e delle forme della sua “carriera”, emerge la necessità di un nuovo assetto dell'istruzione pubblica e del welfare per chi entra nel lavoro e per chi muove da un lavoro all'altro.

³⁸ L'*Industrial Training* in Gran Bretagna è obbligatorio per chi prosegue nella laurea specialistica (3+2).

³⁹ Comprendere è più di capire (da latino capio, acchiappare); com-prendere è capire come quel dettaglio si colloca nell'insieme.

⁴⁰ Dai rapporti di monitoraggio del Job Centre è possibile desumere come il PIL implichi vantaggi derivanti dall'attivazione del percorso sia per le aziende, che per i giovani, che per le agenzie di formazione professionale, che per l'Università stessa, che qui richiamiamo sinteticamente.

Le aziende possono selezionare giovani preparati, e orientare risorse ad alta professionalità *interne* su progetti nuovi (attività che altrimenti non si farebbero, nella difficoltà di reperire le stesse professionalità sul mercato) inserendo i giovani in PIL in una logica di *mercati del lavoro interni*, volta a implementare competenze distintive.

I giovani inseriti in azienda si formano velocemente, potenziando non solo le proprie competenze tecnico-professionali, ma soprattutto le abilità trasversali e relazionali, in quanto aiutati a crescere dai membri della squadra in cui sono inseriti. Poiché sono proprio le abilità trasversali a cui le imprese danno crescente importanza (motivazione, impegno, capacità di lavorare in squadra, capacità di sapersi organizzare,...) il giovane accresce significativamente la propria occupabilità. Inoltre, il giovane in PIL è in grado, non di rado, di influenzare l'organizzazione interna in base alle proprie capacità, inducendo anche una qualche forma di “micro” adattabilità dell'impresa ai “talenti” disponibili.

Le strutture che gestiscono Centri di formazione professionale hanno la possibilità di specializzarsi e qualificarsi maggiormente verso i propri clienti: allievi e imprese, offrendo loro servizi sempre più personalizzati e specialistici. Possono realizzare nuove attività non solo legate alla classica formazione di aula, ma soprattutto a nuovi servizi come: ricerca sui fabbisogni professionali, bilanci di competenza (a inizio e fine percorso), co-progettazione formativa con l'Università e le Imprese, tutoraggio, monitoraggio dei progetti, ecc.

I vantaggi che le Istituzioni possono trarre, incentivando questo tipo di percorso, riguardano la possibilità di aumentare l'efficienza e l'efficacia della spesa pubblica con sempre più appropriate politiche attive del lavoro mirate e ispirate a modelli di successo, sia esterni che locali, favorendone la diffusione e la traduzione secondo le specificità territoriali, stimolando tutti gli attori locali (scuole, università, formazione professionale, imprese, sindacati e associazioni di rappresentanza datoriali) a dare il meglio di sé.

determinino alcune condizioni che ne hanno permesso il successo⁴¹, tanto più se intervengono incentivi pubblici.

⁴¹ Il progetto PIL è una sperimentazione nata da una precisa *idea seminale* ma guidata da “ipotesi evolutive” che si sono andate via via confermando, modificando, ridefinendo. Il successo di questa iniziativa di rinnovamento dei processi all’interno dell’Università di Ferrara e in rapporto alle imprese è stato possibile in quanto: l’iniziativa è stata avviata (ed è sostenuta) dal vertice dell’organizzazione ed ha potuto contare su di una efficiente funzione di management didattico; le risorse necessarie sono state integrate dalle istituzioni locali che hanno creduto nel progetto; il progetto è stato elaborato, proposto e viene monitorato da un *team* nel quale sono presenti le necessarie competenze professionali (Job Centre, Consorzio Provinciale Formazione e altri partner del progetto stesso); il progresso nella sperimentazione consente, a quanti vi sono impegnati, di vivere il “successo a breve termine”, necessario per rassicurare sull’efficacia dell’azione intrapresa e sostenere la motivazione a perseverare; la sperimentazione e introduzione del nuovo è avvenuta, all’inizio, nel bacino di un ambiente adatto (la “giovane” Facoltà di Economia), prima di prendere il largo, cioè di estendersi, con gli appropriati adattamenti, al resto dell’Ateneo.

Parte prima

Dati e analisi

Il percorso PIL e i tempi di acquisizione della laurea e di entrata nel lavoro

Laura Poddi *

Tra le cause della disoccupazione viene individuata la cosiddetta *disoccupazione frizionale*, cioè quella causata dal tempo necessario ad un lavoratore per trovare una nuova occupazione adatta alle sue caratteristiche ed aspirazioni.

Questa tipologia di disoccupazione di breve periodo viene attribuita ad un problema di asimmetria informativa che non permette il perfetto incontro fra domanda e offerta di lavoro e quindi genera un eccesso di posti vacanti non immediatamente colmabile. Sebbene la disoccupazione frizionale sembri un fenomeno strutturalmente inevitabile, vengono suggerite indicazioni al fine di ridurre il problema¹: una maggiore diffusione dell'informazione sui posti di lavoro disponibili e sui lavoratori in cerca di occupazione può aumentare la rapidità del processo di collocamento.

Il problema dell'asimmetria informativa, quale concausa della disoccupazione frizionale, è facilmente osservabile nei risultati dell'indagine AlmaLaurea, secondo i quali i neolaureati impiegano in media 9 mesi per trovare un posto di lavoro. Inoltre, nel 33% dei casi, i neolaureati trovano un lavoro che non si confà alle caratteristiche della loro laurea e si dichiarano scontenti del proprio impiego².

La divergenza fra domanda e offerta di neolaureati comprende, quindi, sia una disoccupazione di carattere strutturale che frizionale e questo ultimo problema si ritiene possa essere almeno parzialmente risolto istituendo strutture atte a ridurre l'asimmetria informativa fra le parti, come suggerito dalla teoria economica³.

In questo ambito si contestualizza il PIL (Percorsi di Inserimento Lavorativo) il cui obiettivo consiste nell'allocazione, dopo uno specifico percorso formativo, di laureandi in aziende pubbliche e private con un contratto di lavoro di un anno.

L'intento è quello di andare oltre lo *stage*, favorendo l'inserimento, all'interno del percorso di studi, di una prima esperienza qualificata di lavoro, in modo da fornire ai laureandi/laureati competenze maggiormente spendibili nel mercato del lavoro.

Dalle ricerche di AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati nel complesso degli Atenei italiani, risulta (2003) che ad un anno dalla laurea lavorano 56,6 laureati su 100, compresi coloro (il 25%) che proseguono l'attività intrapresa prima della laurea.

* Collaboratrice di ricerca del Job Centre, Facoltà di Economia di Ferrara.

¹ Mankiw G.N. (2004), *Principi di economia*, Zanichelli.

² Checchi (2004), *La laurea inutile*, www.lavoce.info.

³ Mankiw, cit, ... *“la disoccupazione frizionale è in qualche misura inevitabile, ma la sua quantità non è predeterminata. Una maggiore diffusione dell'informazione sui posti di lavoro disponibili e sui lavoratori in cerca di occupazione può aumentare la rapidità del processo di collocamento”*. ... *“Alcuni programmi statali cercano di facilitare la ricerca di lavoro in modi diversi. ... Una modalità è costituita dai programmi di formazione finanziati dallo Stato, che hanno l'obiettivo di facilitare”* ...l'incontro fra domanda e offerta sul mercato del lavoro.

Sul tema più specifico dell'inserimento lavorativo, nella stessa indagine si scopre che i tirocini e gli *stage* nel corso degli studi, seppure siano attività che toccano una percentuale ancora contenuta di laureati (il 16%), conferiscono, già nei 12 mesi successivi al conseguimento della laurea, un significativo vantaggio in termini occupazionali (8 punti percentuali) a chi vanta tale esperienza.

In ogni caso, i tempi di attesa per il primo impiego dopo la laurea sono sistematicamente più bassi per coloro che hanno maturato esperienze lavorative pre-laurea, che trovano occupazione in circa 6 mesi, che salgono ad oltre 9 per coloro che non hanno lavorato durante gli studi.

L'esperienza di *stage* post-laurea risulta maggiormente diffusa per i corsi di laurea politico-sociale ed economico-statistico (23 e 20%, rispettivamente, su di una media del 12,6%), ed è più frequente tra le femmine che i maschi (13,5 per le prime e 11,8 % per i secondi). Essa rappresenta anche un *titolo* di riferimento per le aziende per la selezione del personale: nel 24% dei casi lo *stage* si trasforma in rapporto di lavoro⁴.

In tale contesto, il progetto PIL, non solo s'inquadra in una tendenza specifica del mercato del lavoro, ma si propone come uno strumento particolarmente efficace per consentire ai laureandi di ridurre il sistematico periodo di latenza in cerca di occupazione dopo il raggiungimento della laurea.

Il PIL e i tempi della laurea

Anche se la sperimentazione PIL ha storia recente e numeri ancora ridotti per vere e proprie elaborazioni statistiche, abbiamo ritenuto comunque opportuno soffermarci sull'analisi di come questo percorso intervenga sulla durata degli studi universitari da una parte, e sui tempi di entrata nel mondo del lavoro dall'altra. In altri termini, abbiamo verificato come i partecipanti alle tre edizioni del PIL si siano organizzati nel corso dei loro studi, per terminare gli esami che mancavano alla preparazione e discussione della tesi e di come poi l'esperienza PIL abbia influito nella loro carriera lavorativa seguente.⁵

Abbiamo innanzi tutto analizzato la situazione universitaria degli studenti partecipanti al PIL: i dati riguardano essenzialmente i voti medi relativi agli esami sostenuti fino al momento dell'ammissione al progetto e il numero medio di esami ancora da sostenere, sia per anno che nel suo complesso. Considerando nell'insieme tutte e tre le edizioni del PIL, risulta che gli studenti, al momento di iniziare il percorso PIL,

⁴ Cfr. Checchi, cit.

⁵ Abbiamo, per questo, cercato di cogliere una valutazione complessiva dell'esperienza PIL, intervistando tutti i partecipanti (83) dei progetti CPE 2000-2001, PIL 2002 e PIL 2003. Non si è trattato di una raccolta strutturata di dati, ma sono state ascoltate le singole esperienze dei laureandi e, caso per caso, si è cercato di ricostruire l'iter di ciascuno nel terminare il proprio percorso universitario (l'utilizzo del PIL è stato spesso volto a conseguire crediti formativi e a svolgere la tesi di laurea sull'esperienza stessa di lavoro), ed il percorso formativo in aula e durante lo *stage*, e la successiva esperienza lavorativa di un anno.

Siamo consapevoli che le conclusioni alle quali giungono le indagini che studiano un numero limitato di casi non possono essere generalizzate, in quanto non rappresentano un campione significativo di una popolazione più vasta, ma la non generalizzabilità dei dati non rappresenta necessariamente un limite in un contesto, come quello a cui ci riferiamo (la transizione istruzione - lavoro), nel quale si registra una varietà di comportamenti.

presentavano una media voti relativa agli esami sostenuti di 26,5 (media di Ateneo: 27) e avevano in media circa 2 esami da sostenere, oltre alla tesi.

Abbiamo quindi analizzato l'organizzazione dei ragazzi nel proseguire gli studi in parallelo allo svolgimento dell'attività che il PIL prevede, ossia la partecipazione ai corsi in aula, allo stage, al lavoro vero e proprio, e abbiamo verificato che un terzo circa degli studenti discute la tesi nei tempi previsti, o addirittura l'anticipa (4%), mentre i restanti ne posticipano la data, e che il ritardo medio, rispetto alle previsioni, è di 8 mesi e mezzo⁶. Questo dato sembra perfettamente in linea con i risultati di altre ricerche sugli studenti "tradizionali" (Checchi 2004)⁷.

Tuttavia il PIL non sembra essere di eccessivo impedimento per gli studenti nel percorso universitario: nella generalità dei casi i laureandi sono in grado di esaurire gli esami mancanti e nel 64% dei casi riescono a conseguire la laurea durante l'anno di lavoro previsto dal PIL.

Tav. 1 I tempi degli studi durante lo svolgimento del PIL

Esami da sostenere, oltre alla tesi (*)	n.	2,3
Media voti sugli esami già sostenuti	30esimi	26,5
Tempo della laurea rispetto alle previsioni ante PIL:		
- in anticipo	%	4,2
- in linea	%	28,4
- in ritardo	%	67,4
Ritardo medio della tesi rispetto alle previsioni	mesi	8,4
Sostengono tutti gli esami previsti prima della conclusione del PIL	%	91,0
Sostengono l'esame di laurea prima della conclusione del PIL	%	64,0
L'argomento della tesi è attinente al PIL (**)	% casi	65,0

(*) Al netto dai crediti fruibili con il PIL

(**) Al netto da quanti avevano la tesi già in preparazione al momento dell'adesione al PIL

II PIL e l'inserimento lavorativo

Al termine del percorso PIL, l'82% dei soggetti partecipanti ha un lavoro.

Questo fatto ci dice che, se per un verso la partecipazione al PIL rischia di ritardare il conseguimento del titolo, come osservato nel precedente paragrafo, per l'altro favorisce l'inserimento lavorativo, confrontando questo risultato con i dati delle ricerche di AlmaLaurea (2003).

⁶ Da notare che nel percorso di studi universitari tradizionale si considera che lo studente completi gli esami negli anni previsti e si laurei nel semestre successivo. Accade generalmente che nei dodici mesi successivi cerchi un lavoro e solo allora affronti la prima esperienza lavorativa. Invece, nel percorso PIL la prima esperienza lavorativa avviene all'interno del percorso stesso, che prevede l'intreccio tra istruzione universitaria e formazione, e al momento del rilascio sul mondo prettamente lavorativo, lo studente vanta una preparazione caratterizzata dalla transizione/alternanza studio-lavoro (cfr. *Draft n.1* del 21.7.2004 a cura del Job Centre).

⁷ Secondo questo autore, "l'effetto delle esperienze lavorative precedenti alla laurea sull'ingresso nel mercato del lavoro alla fine degli studi è ambiguo: per un verso tende a ritardare il conseguimento del titolo...". Infatti, nel suo modello, egli mostra che "regredendo i mesi corrispondenti agli anni fuori corso in funzione dei mesi di inizio del primo anno di lavoro, si ottiene un coefficiente negativo e statisticamente significativo. Esso implica che tre mesi di anticipo nell'inizio dell'attività lavorativa prima della laurea comportano un ritardo (medio) nel conseguimento della laurea di un mese".

Cerchiamo ora di approfondire lo studio per comprendere meglio quale sia il ruolo del PIL ed in che maniera agisca nel far incontrare la domanda e l'offerta di lavoro. Dai dati di Tav. 2 emerge che in quasi la metà dei casi esaminati le aziende tendono a rinnovare il contratto a coloro che hanno terminato il percorso PIL, e che per il 55% di questi, il rinnovo è a tempo indeterminato.

Questo risultato, seppure non perseguito dal progetto (che, anzi, nell'immediato e per ovvie ragioni, punta al *turnover* annuale degli studenti sui posti di lavoro messi a disposizione dalle aziende partecipanti) sembra divergere dalla valutazione di chi ritiene il ricorso a forme di contratto a termine esclusivamente in funzione delle agevolazioni contributive⁸.

Infatti, se, come emerge dai nostri risultati, una significativa percentuale dei contratti di formazione è soggetta a conferma da parte dell'azienda, sembra evidente che l'azienda stessa abbia effettivamente investito in *human capital* e non utilizzi il *turnover* semplicemente come strumento per ridurre i propri costi di produzione.

Tav. 2 Condizione occupazionale post-PIL *

Condizione	V.A.	%
1. Lavorano	41	82,0
1.1 In aziende in cui hanno svolto il PIL	20	48,8
1.1.1 A tempo determinato	9	45,0
1.1.2 A tempo indeterminato	11	55,0
1.2 In aziende extra PIL	21	51,2
1.2.1 A tempo determinato	14	66,7
1.2.2 A tempo indeterminato	7	33,3
1.3 Totale	41	82,0
1.3.1 A tempo determinato	23	56,1
1.3.2 A tempo indeterminato	18	43,9
2. Studiano (non in cerca di lavoro)	6	12,0
3. In cerca di lavoro	3	6,0

(*) Edizioni PIL 2001 e 2002 già completate (50 casi): dati riferiti a gennaio 2005

La percentuale di lavoratori a tempo indeterminato relativa alle aziende PIL (55%) è più alta di quella afferente le aziende verso le quali si sono trasferiti gli altri partecipanti (33,3 %) perché è conseguente alla conferma per il lavoratore da parte dell'azienda: l'incontro domanda-offerta sembra perfezionarsi in base alla fiducia che si è instaurata in un anno di formazione.

⁸ Si ritiene che ...*"l'incremento dell' utilizzo dei contratti di apprendistato ed inserimento sia da attribuire principalmente alla possibilità di assumere personale a costo ridotto, godendo di forti sgravi contributivi, piuttosto che all'esigenza di fare effettivamente formazione"* (Brunello G., Topo A., 2004, *Apprendisti nel tempo*, www.lavove.info). Infatti, ...*"se l'impresa investe risorse considerevoli in formazione, una durata troppo breve non consente il recupero dei costi sostenuti. Quindi l'impresa non investe. Il recupero avviene invece quando il lavoratore formato spende le competenze acquisite almeno in parte presso la stessa impresa formatrice. E' perciò evidente la necessità di predisporre schemi normativi che stabiliscano una congrua durata del contratto di apprendistato"*.

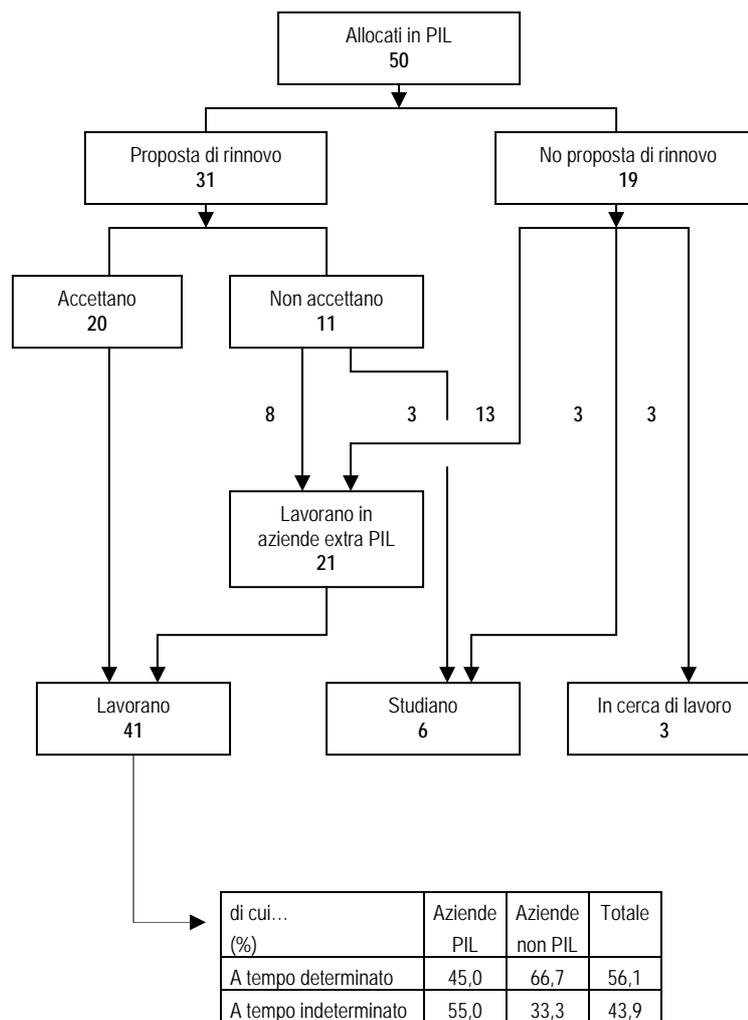
Nel secondo caso (lavoratori che non vengono confermati dalle aziende PIL o che non accettano la loro offerta) è più probabile che il lavoratore “entri in prova” in un’altra azienda (seppure con i “crediti di lavoro” dell’esperienza precedente) e quindi venga assunto, inizialmente, con contratto a tempo determinato.

Sembra comunque confermarsi, dato il basso tasso di disoccupazione post PIL e l’elevata percentuale di contratti a tempo determinato, che il PIL abbia un ruolo focale nella formazione dei laureandi. Infatti, dopo un anno di lavoro, sia nel caso in cui il contratto continui, sia nel caso in cui il contratto si risolva, le aziende appartenenti al PIL hanno permesso al lavoratore di acquisire quelle competenze lavorative che l’Università non può fornire direttamente. In tal modo, il neolaureato aumenta il proprio “valore di mercato”: raggiunge lo *status* di “dottore” e diviene in qualche modo “compatibile” con il mercato del lavoro, poiché acquisisce le competenze richieste, come indicato nelle ricerche di AlmaLaurea.

Lo schema riportato in Tav.3 descrive lo sviluppo dei rapporti domanda-offerta (e relative forme contrattuali) per gli studenti partecipanti ai PIL 2001 e 2002 (in totale, 50 unità), al momento della rilevazione (gennaio 2005).

Tav. 3 Condizione lavorativa post PIL

Quadro riassuntivo PIL 2001 e 2002, rilevato a gennaio 2005



Una prima conclusione consta nel fatto che le aziende hanno proposto il rinnovo del contratto a 31 neolaureati su 50: dal dato emerge pertanto che, in prima istanza, il PIL sembra essere uno strumento efficace per consolidare la domanda di lavoro; infatti le aziende sono in condizione di proporre il rinnovo per il 62% dei casi (31/50). Tuttavia il laureato può a questo punto contrattare le forme dell'accordo: 20 soggetti (64,5%) accettano, infatti, di continuare la collaborazione, mentre gli altri cercano altrove nuove possibilità, consci di potersi avvalere dell'esperienza maturata durante il percorso PIL. Si potrebbe affermare come, in questo incontro fra domanda e offerta in due passi, il PIL assurga come attore ottimale nel ridurre le asimmetrie informative.

Soltanto 3 soggetti su 50 restano in cerca di lavoro dopo il PIL e tutti risultano provenienti dal gruppo al quale le aziende non hanno rinnovato il contratto. Invece, degli 11 che hanno rifiutato la proposta delle aziende, 8 sono confluiti in altre aziende, avvalendosi dell'esperienza acquisita, mentre 3 hanno deciso di approfondire gli studi: nessuno di questi 11 individui è confluito, comunque, nel gruppo di coloro che sono in cerca di lavoro.

E' evidente che il vantaggio per le aziende PIL è dato, anzitutto, dal fatto che hanno l'opportunità di scegliere per prime, con un contratto a tempo indeterminato, gli individui ritenuti più adatti (quindi, probabilmente, i più "formati").

Più in generale, affinché il PIL funzioni, esso deve essere in grado di garantire alcuni vantaggi sia ai laureandi che alle aziende. Ebbene, da quanto è emerso, i laureandi:

- si affidano al PIL perché riduce i periodi di latenza successivi alla laurea, propri della disoccupazione frizionale;
- accrescono il proprio valore sul mercato poiché accumulano esperienza e riescono ad apprendere contenuti ed usare strumenti che l'Università non è in grado direttamente di fornire;
- hanno potere contrattuale, in quanto, nella procedura di inserimento nel progetto, sono proprio i laureandi a formulare le proprie preferenze in merito alle aziende ove lavorare; inoltre, al termine dell'anno di lavoro, possono avvalersi dell'esperienza accumulata per poter contrattare sul nuovo rapporto di collaborazione sia in ambito PIL che al di fuori.

Per ciò che concerne i vantaggi per le aziende, esse potranno:

- sviluppare *"per un periodo variabile attività aggiuntive che saranno svolte da lavoratori stabili senior, cioè tecnici esperti liberati da mansioni routinarie e ordinarie"*. Le aziende, infatti, saranno in grado di avvalersi del cosiddetto effetto *pompa professionale* che si realizza ... *"dal momento in cui nella struttura organizzativa entrano nuove risorse al livello professionale di base che spingono verso l'alto le disponibilità professionali interne dotate di maggiore esperienza e competenza"*⁹;

⁹ Cfr. Gandini A. Foschi P. Flammini R. (1999), *Apprendere lavorando*, Diabasis.

- acquisire la possibilità di svolgere attività aggiuntive attraverso il cosiddetto *effetto leva operativa* che consente di consolidare la struttura dei costi fissi (l'organico fisso, direttamente operativo) integrandolo con quote di lavoro variabile ma "organicamente" inserito nelle "comunità di pratiche" dell'azienda¹⁰;
- avvalersi del *vantaggio della prima mossa* rispetto ad altre aziende. Infatti, grazie al PIL, saranno in grado di monitorare i nuovi potenziali lavoratori e poi proporre il rinnovo del contratto a quelli che vengono ritenuti più adatti al proprio assetto organizzativo.

Da notare tuttavia che il vantaggio di poter scegliere per prima da parte dell'azienda non conferisce un immediato potere coercitivo nei confronti dei lavoratori che possono rifiutare il rinnovo ed immettersi sul mercato.

Il potere coercitivo dell'azienda aumenterebbe in condizioni congiunturali particolarmente sfavorevoli o qualora gli individui non potessero spendere altrove la nuova esperienza a causa di scarsi (o particolarmente "specifici") investimenti formativi da parte dell'azienda.

In ogni caso si tratta, per gli studenti, di una prima esperienza lavorativa che permette comunque l'acquisizione di competenze *trasversali* o *generiche* e quindi spendibili nell'immediato sul mercato del lavoro¹¹.

3. Occupazione maschile e femminile: un percorso per pari opportunità

I laureati in Economia della Facoltà di Ferrara nel 2003 erano 84, di questi 27 erano maschi e 57 femmine¹². Guardando la sola Facoltà di Economia, le ragazze arrivano alla laurea prima dei ragazzi (tra i 23 e i 24 anni, il 73,7% delle femmine contro il 55,6% dei maschi), hanno una media di voti agli esami più elevata di quella dei maschi (27,1 contro 25,6) e anche il punteggio medio di laurea è nettamente superiore (105,7 contro 99,1).

¹⁰ Nei casi, infatti, in cui l'organizzazione del lavoro lo consente (soprattutto per condizioni di "partecipazione organizzativa" dei lavoratori) ... *"una risorsa che ha origine nell'area del costo variabile (un costo di lavoro temporaneo, mirato su di una attività aggiuntiva temporanea), integrata nell'organizzazione tipica del lavoro a tempo indeterminato (costo fisso) produce un riaggiustamento virtuale della struttura di costo dell'azienda, esaltandone tendenzialmente la "funzione fissa" e quindi creando le condizioni per un positivo effetto di leverage"*. (Cfr., Foschi G. 2002, *Linee di best practices organizzative nella definizione di intangibile assets nell'industria high tech*, rapporto di ricerca, CFR Ferrara).

¹¹ L'acquisizione di competenze specifiche all'azienda sarebbe utilizzabile solo all'interno dell'azienda stessa, contrariamente alle competenze generiche, che possono essere utilizzate in svariate attività produttive. L'effetto della specificità delle competenze è di incrementare il livello assoluto dei costi di addestramento interno. Quanto più specifiche sono le competenze necessarie, tanto più il datore di lavoro è incoraggiato ad investire in *training*.

A causa di ciò, il datore di lavoro può essere indotto a stabilizzare la relazione di occupazione e a ridurre il *turnover*. Ipotizzando che le competenze acquisite durante l'esperienza PIL siano soprattutto *generiche* o *trasversali*, il lavoratore può anche scegliere (avendone l'opportunità) di andare in un'azienda che svolge attività diverse da quelle esercitate durante il PIL.

¹² Studio di AlmaLaurea (2003) sulla condizione occupazionale dei laureati, dati disaggregati per l'Ateneo ferrarese e Facoltà di Economia.

Nel nostro campione di studenti-lavoratori¹³, composto per il 76% di ragazze, la media dei voti degli esami conferma questa tendenza per cui le ragazze sembrano avere una migliore *performance* universitaria (26,6 contro 25,9 dei maschi) e anche un tempo medio di differimento della data di laurea da quella inizialmente prevista è minore (7,2 mesi) rispetto a quella dei colleghi maschi (13,3 mesi).

Guardando invece a quello che succede nel momento in cui si entra nel mondo del lavoro, sempre secondo AlmaLaurea, le cose cambiano: durante gli studi i maschi hanno un maggior numero di esperienze lavorative rispetto alle femmine (71.4% i maschi e 63.3% le femmine) mentre le ragazze svolgono maggiormente tirocini o *stage* durante i corsi universitari.

Se poi si indagano le prospettive di lavoro, si scopre che le ragazze cercano prevalentemente un impiego alle dipendenze del settore pubblico e i ragazzi nel settore privato, e mentre le femmine vorrebbero occuparsi di risorse umane, ricerca e sviluppo, personale, amministrazione, controllo di gestione o contabilità, i ragazzi mostrano interesse per il marketing, l'ambito commerciale, le vendite, i sistemi informativi e l'assistenza tecnica.

Confrontiamo ora questi dati "ufficiali" di AlmaLaurea con quelli "reali" del nostro campione relativi all'inserimento lavorativo dopo il termine del PIL, divisi per genere e per tipo di contratto (Tav. 4): dai dati PIL non risulta una significativa differenza nell'approccio al mondo del lavoro tra i due generi, in quanto in entrambi i casi prevale la tendenza al lavoro a tempo determinato. Considerando invece lo stato occupazionale, risulta che l'89% delle ragazze lavora (in un'azienda PIL o in un'altra azienda), contro il 58% dei ragazzi, dei quali una parte non trascurabile (il 33%) studia.

Tav. 4 Occupazione maschile e femminile

Condizione	Maschi			Femmine	
	V. A.	V. A.	%	V. A.	%
Studenti partecipanti al PIL (totale, PIL2001 e 2002)	50	12	24,0	38	76,0
1. Lavorano	41	7	58,3	34	89,5
i. A tempo determinato	23	4	57,0	19	56,0
ii. A tempo indeterminato	18	3	43,0	15	44,0
1.1 In aziende in cui hanno svolto il PIL	20	1	14,0	19	56,0
1.1.1 A tempo determinato	9	1	100,0	8	42,1
1.1.2 A tempo indeterminato	11	0	0,0	11	57,9
1.2 In aziende extra PIL	21	6	86,0	15	44,0
1.2.1 A tempo determinato	14	3	50,0	11	73,3
1.2.2 A tempo indeterminato	7	3	50,0	4	26,7
2. Studiano (non in cerca di lavoro)	6	4	33,3	2	5,2
3. In cerca di lavoro	3	1	8,3	2	5,2

¹³ In questo caso si è considerato l'insieme di partecipanti delle edizioni CPE2000-2001 e PIL2002, in quanto hanno terminato il progetto PIL da più di un anno ed è stato quindi possibile conoscere l'evoluzione del loro stato occupazionale da quel momento ad oggi e il loro inserimento nel mondo del lavoro è ora effettivo.

Il tipo di contratto più frequentemente sottoscritto con le aziende risulta essere quello a tempo determinato, sia per i maschi che per le femmine. Si riscontra una differenza rispetto al genere quando si osserva che più della metà delle ragazze lavora in PIL mentre la maggioranza dei maschi ha un'occupazione in aziende extra PIL.

Inoltre, compiendo un confronto tra questi dati e quelli di AlmaLaurea, sembra che, accedendo al mondo del lavoro attraverso il PIL, vengano maggiormente tutelate le pari opportunità: questo fatto è riscontrabile dall'alta percentuale di ragazze che continua la propria collaborazione con le aziende PIL, nonché dalla maggior stabilità osservabile nel caso PIL piuttosto che nel caso non PIL.

E ancora, attraverso il PIL le ragazze migliorano la propria condizione lavorativa, *ceteris paribus*. E' confermato infatti che la loro performance universitaria sia superiore rispetto a quella maschile ma, invece di essere penalizzate sul posto di lavoro andando ad occupare posti più precari, come osservato da AlmaLaurea¹⁴, si inseriscono con tipologie contrattuali simili a quelle disponibili per i maschi, e questo sembra spiegare la partecipazione al PIL di un elevato numero di ragazze nelle diverse edizioni del progetto.

La situazione occupazionale ad un anno dal PIL

La Tav. 5 mostra lo spaccato della situazione dei partecipanti al progetto, rilevata al termine dell'anno di lavoro in PIL e dopo un anno.

Va premesso, quindi, che l'analisi è stata effettuata aggregando gli individui sia del PIL 2001 che del PIL 2002 e che pertanto la situazione al termine dello *stage* fissa l'istante temporale al 2002 per il gruppo PIL 2001 ed al 2003 per il gruppo PIL 2002 e che, pertanto, la scadenza dell'anno post PIL cade rispettivamente nel 2003 e nel 2004. La prima conseguenza è che la differente collocazione temporale dei due gruppi soffre dell'idiosincratia situazione congiunturale¹⁵.

La situazione al termine del PIL è quella presentata nei paragrafi precedenti; cosa accade ad un anno dal termine del PIL?

Dalla Tav. 5 emerge che:

- la situazione dei lavoratori conduce verso una maggiore stabilità¹⁶. In questo senso i risultati sembrano essere in linea con gli studi svolti da AlmaLaurea, secondo i quali ad un anno dalla laurea 26 occupati su cento lavorano a tempo indeterminato (nel 2002, mentre nel 2001 erano il 32%). Si noti tuttavia la fondamentale differenza insita nel fatto che il termine del PIL non coincide con il termine effettivo della laurea e che quindi i risultati non possono ovviamente coincidere; comunque un ragguardevole risultato consta nel fatto che a un

¹⁴ In particolare, risulta che "la stabilità riguarda in misura assai più consistente gli uomini che le loro colleghe" (AlmaLaurea, cit.).

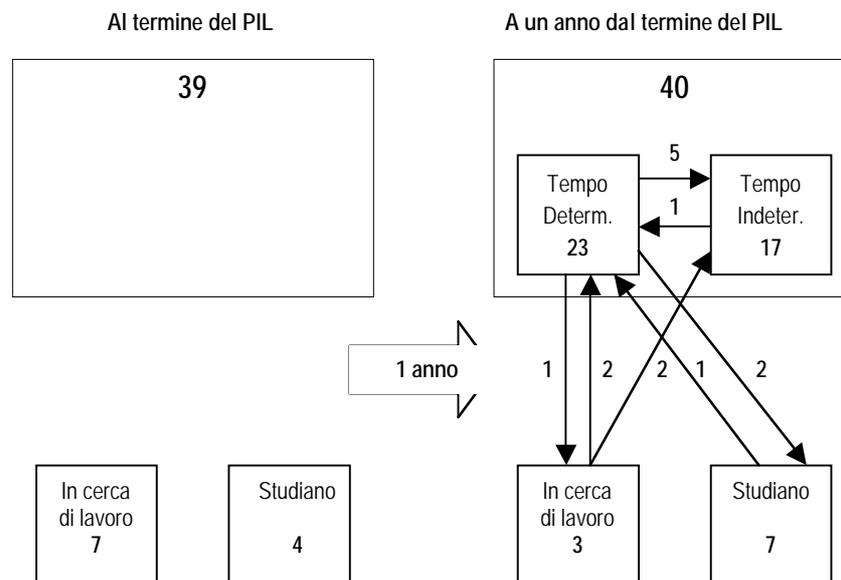
¹⁵ In verità, tra una edizione e la successiva del progetto PIL, incide anche il differente grado di evoluzione, perfezionamento e implementazione del progetto stesso: ovviamente la struttura procedurale del PIL si evolve nel tempo modificandosi in base all'esperienza pregressa e migliorando col passare da un'edizione all'altra.

¹⁶ Con il termine "lavoro stabile" lo studio AlmaLaurea intende definire l'insieme delle posizioni lavorative dipendenti a tempo indeterminato e di quelle autonome. Nel nostro caso viene considerato solo il sottogruppo afferente ai lavoratori a tempo indeterminato.

anno dal termine del PIL il 34% degli individui (17 su 50) ha un contratto a tempo indeterminato;

- il flusso netto di ingresso nel lavoro a tempo indeterminato è del 12% (6 unità, da 11 a 17) sul totale degli individui osservati (50), mentre il passaggio dalla condizione di contratto determinato a indeterminato è dell'8% (5 - 1 = 4 unità);
- in nessuno dei casi studiati gli individui passano dalla condizione di studente a quella di soggetto in cerca di occupazione; purtuttavia la percentuale degli studenti passa dall'8% (4 unità) al 14% (7 unità). Questo fatto sembrerebbe confermare che la condizione di studente potrebbe permettere la specializzazione ma allo stesso tempo potrebbe essere una condizione di "parcheggio" in fasi congiunturali negative, come le ricerche sul mercato del lavoro sottolineano.

Tav. 5 Quote e flussi annuali relativi alla situazione occupazionale



Infine, allo scopo di verificare l'evoluzione del processo organizzativo del PIL, abbiamo confrontato separatamente lo stato occupazionale dei partecipanti al termine del PIL 2001 e del PIL 2002.

Ciò che emerge è quanto segue:

- per il PIL 2002 si registra una maggiore percentuale di contratti a tempo indeterminato rispetto al PIL 2001 (il 36% contro l'8%, rispettivamente) e, per contro, una percentuale meno elevata di contratti a tempo determinato (il 40% contro il 72%);
- al termine del PIL2002 si registra anche un maggior numero di individui in cerca di occupazione (il 20% rispetto all'8% PIL 2001).

Tuttavia, se si osserva l'evoluzione della situazione nel tempo risulta che:

- il numero di contratti a tempo determinato si riduce in entrambi i casi a vantaggio dei contratti a tempo indeterminato;
- la percentuale di individui in cerca di occupazione sembra stabilizzarsi (attorno al 6%).

Le osservazioni che si possono fare sono le seguenti:

- o gli individui ottengono un contratto a tempo indeterminato allo scadere del PIL, oppure lo raggiungono nel periodo successivo;
- se l'obiettivo del PIL, relativamente all'entrata nel mondo del lavoro, è volto al perfezionamento dell'incontro fra domanda e offerta di lavoro e se il contratto a tempo indeterminato (indipendentemente dagli obiettivi del PIL) stipula in modo ottimale l'incontro delle parti, allora le differenze percentuali, fra le due edizioni del progetto, sembrano sottolineare che il PIL si evolve nel tempo conseguendo con efficienza crescente anche l'obiettivo della stabilizzazione;
- se si considerano tutti gli individui che non lavorano (in cerca di occupazione, più gli studenti), si può dedurre come i laureandi del PIL 2002 abbiano iniziato la fase lavorativa in una congiuntura meno favorevole (rispetto ad un anno prima, quando alla fase lavorativa erano giunti i partecipanti al PIL 2001), data la maggior quota di soggetti non occupati. In questo contesto il percorso PIL ha contribuito all'allocazione di individui che altrimenti (in una fase congiunturale sfavorevole) sarebbero rimasti nella "precarietà" o addirittura fuori dal mercato del lavoro.

Le prospettive di lavoro dopo la laurea

Alla luce di quanto osservato nei paragrafi precedenti, è possibile, a questo punto, affermare che il Progetto di Inserimento Lavorativo (PIL) è particolarmente utile in quanto funge da tramite fra Università e mondo del lavoro.

La sua forza consta nel fornire alle parti le informazioni necessarie per ridurre quella che viene generalmente definita "disoccupazione frizionale": per quel che concerne i laureandi/laureati, riduce i tempi di latenza al di fuori del mercato del lavoro, facilitandone la formazione; per quel che invece riguarda le imprese, permette di "attingere" dall'Università in modo da poter soddisfare al meglio le proprie necessità. Abbiamo inoltre osservato come il PIL stia adempiendo alla propria funzione in maniera sempre più efficiente, poiché, col passare del tempo, vengono risolti problemi pregressi ed è possibile inoltre incrementare la numerosità dell'utenza, divenendo sempre più una routine consolidata il meccanismo di incontro fra domanda e offerta.

E' pertanto possibile sintetizzare in Tav. 6 i risultati relativi al consuntivo PIL 2001 e 2002, integrandoli con le indicazioni previsive relative al PIL 2003, che scaturiscono da interviste effettuate nei confronti dei partecipanti all'ultima edizione del progetto.

Dai dati complessivi emerge quindi che oltre l' 80% dei partecipanti al progetto dovrebbe ottenere un impiego al termine dell'anno lavorativo in PIL e, di questi, la metà nell'ambito delle stesse aziende in cui hanno svolto il percorso e i restanti in altre aziende.

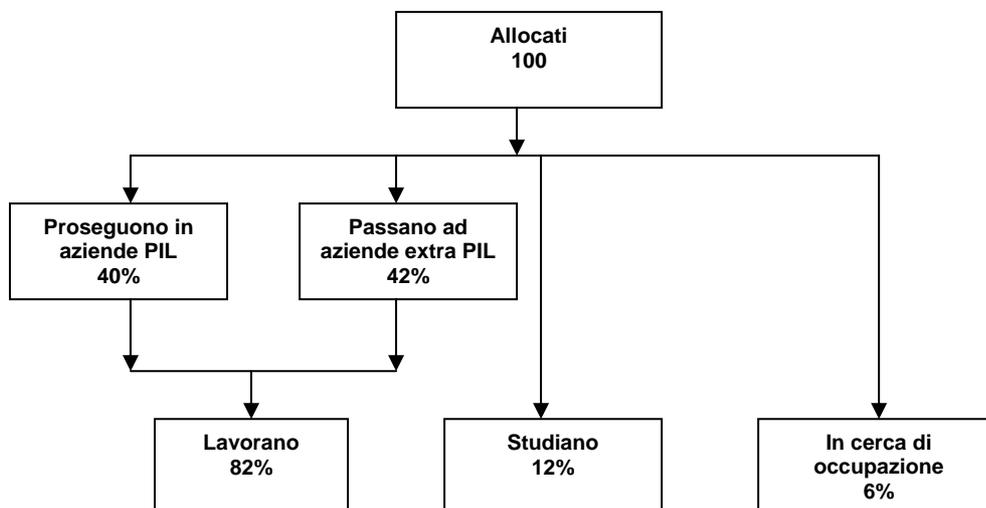
Ma cosa rappresenta questo dato (e le sue possibili successive evoluzioni) nel quadro generale della situazione occupazionale dei neolaureati?

Nelle analisi svolte in precedenza, tese a valutare l'impatto del PIL sui tempi della conclusione degli studi (esami residui e laurea) e a capire l'evoluzione della condizione occupazionale dalla fine del PIL in poi, la base temporale di riferimento è stata quella della durata del PIL e della data di conclusione di ciascun progetto. Questo, in un'ottica in cui, assicurato con il PIL l'accesso al "primo lavoro", il tempo del completamento degli studi (se contenuto, all'incirca, nell'intervallo di sviluppo del PIL stesso) non rappresenta un problema: anzi, laurearsi alla fine del PIL significa

sfruttare al massimo i vantaggi insiti nel processo di “alternanza” che il progetto stesso propone.

Tav. 6 Condizione occupazionale post PIL

Quadro consuntivo della sperimentazione PIL 2001, 2002 e 2003 (stime)



Tuttavia, al fine di comprendere al meglio il ruolo del PIL nell’inserimento lavorativo degli studenti-partecipanti, può essere utile considerare l’evolversi del tasso occupazionale ad essi riferito confrontandolo con quello dell’universo dei laureati, prendendo come base temporale di riferimento quella afferente la data della laurea. In Tav. 7 vengono quindi riportati i dati relativi ai giovani che hanno partecipato all’esperienza PIL 2001 e 2002, confrontandoli con i dati di AlmaLaurea 2003¹⁷. Inoltre, per un confronto mirato a valutare la progressiva stabilizzazione nel tempo dei rapporti di lavoro, i dati PIL relativi al tasso di contratti a tempo indeterminato vengono confrontati con quelli di una significativa ricerca svolta tra i laureati in provincia di Parma¹⁸.

Tav. 7 Tassi di occupazione dalla laurea

	A 6 mesi	A 12 mesi	A 24 mesi	A 36 mesi
Tutti i tipi di contratto:				
- AlmaLaurea	50,0	55,0	65,0	75,0
- PIL	79,0	87,0	85,0	...
Contratti a tempo indeterminato:				
- Ricerca Parma	27,6	31,6	43,8	59,3
- PIL	23,0	32,0	39,0	...

¹⁷ Si tratta di un confronto basato su dati riferiti a contesti molto diversi ed effettuato al solo scopo di raccogliere indizi di prima approssimazione a sostegno di un’ipotesi di ricerca da verificare successivamente con dati e metodologia adeguata.

¹⁸ Cfr., Ghirardini P.G., Pellinghelli M., (2000) *I non disoccupati: laureati e diplomati nell’Italia della piena occupazione*, il Mulino.

Il confronto con i dati di AlmaLaurea mostra che il PIL garantisce un maggior tasso occupazionale (di almeno 20 punti) già a partire dal semestre successivo alla data della laurea e per i seguenti semestri, per i quali si dispone di dati PIL.

Il PIL, pertanto, garantisce ai partecipanti un'anticipazione dell'inserimento nel mondo lavorativo ed inoltre garantisce, secondo i nostri risultati preliminari, un più alto livello di occupabilità. La ratio di questo importante risultato potrebbe consistere nel fatto che il PIL permette ai propri partecipanti di migliorare il livello di formazione e, a parità di titolo conseguito, di risultare più competitivi sul mercato del lavoro.

Per ciò che concerne il problema della "stabilizzazione" dei lavoratori (facendo riferimento con tale termine alla definizione di AlmaLaurea riportata in nota 16 ed al concetto di lavoro "standard" assunto dalla ricerca di Parma), abbiamo scorporato il tasso occupazionale PIL estraendone la quota di lavoro a tempo indeterminato: dal confronto con i risultati della ricerca di Parma emerge una buona vicinanza tra i dati delle due serie. Laddove il PIL sembra scontare una minore capacità di stabilizzazione del rapporto di lavoro, le motivazioni potrebbero essere così individuate:

- a) esiste un gruppo di partecipanti al PIL che al momento considerato non ha ancora conseguito la laurea e che tuttavia sta già lavorando, proprio grazie al progetto in corso; e poiché taluni di questi hanno un contratto a tempo indeterminato, i dati PIL (qui riferiti esclusivamente ai già laureati) tendono a sottorappresentare i valori relativi ai livelli di stabilizzazione del PIL;
- b) i dati potrebbero divergere per le differenti situazioni congiunturali che modificano le tendenze di flusso delle diverse tipologie contrattuali dei rapporti di lavoro (probabilmente verso una crescente flessibilità tra le date delle due rilevazioni confrontate);
- c) la minore stabilizzazione, a breve, dei percorsi lavorativi post PIL può derivare anche dalla ratio sottostante il PIL stesso, in quanto il progetto tende a muoversi nell'ottica della cosiddetta "carriera esterna" contribuendo comunque a consolidare i tassi occupazionali complessivi, sia pure differendo i tempi di stabilizzazione dell'occupazione stessa¹⁹.

¹⁹ Non va neppure sottaciuto il fatto che, più in generale, il contesto del mercato del lavoro locale possa favorire la stabilizzazione dei lavoratori nell'area a minor tasso di disoccupazione: la provincia di Parma, infatti, fa certamente parte dell'*"Italia della piena occupazione"*, mentre altrettanto non può dirsi, ancora, della provincia di Ferrara, a cui si riferisce la gran parte delle allocazioni fin qui realizzate con il percorso PIL.

Interazione tra azienda e studenti: l'adattabilità dell'offerta e della domanda di lavoro nel PIL

Bruno Zannoni *

Il progetto PIL si propone anche come un percorso sperimentale di intervento sulla domanda di lavoro.

Tale obiettivo (associato a quello della individuazione di una modalità didattico-formativa finalizzata ad abbreviare il percorso universitario anche grazie alla maturazione di crediti acquisibili con la fase lavorativa) viene, infatti, ben esplicitato nei rapporti di ricerca prodotti dal Job Centre della Facoltà di Economia, laddove si individua nella sperimentazione PIL un percorso tendente ad aprire spazi reali e percorribili sul piano della *adattabilità* tra domanda e offerta nel mercato del lavoro¹.

L'adattabilità, si sostiene, è tra i "pilastri" delle politiche del lavoro a livello comunitario, quello *... "più complesso da reinterpretare e per il quale più difficile è pensare a sperimentazioni che vadano oltre la mera prospettiva di adattare l'offerta alle occasioni di lavoro esistenti, o presunte tali: da qui, l'idea che basti mappare queste occasioni e poi lavorare di conseguenza, combinando formazione aggiuntiva, orientamento all'esistente, flessibilità delle forme di ingresso nel mercato del lavoro"*.

Con la proposta del progetto PIL si... *"tende a superare quell'approccio [riduttivo] cercando di individuare modalità di intervento [anche] sulla domanda, mettendo a disposizione delle aziende programmi e percorsi che permettano loro di cogliere le opportunità di offerta di competenze e risorse umane, da considerarsi non una semplice variabile strettamente dipendente dalle scelte strategiche dell'impresa, ma anche un elemento che può contribuire all'innovazione della loro business idea"*.

Per il Job Centre, mappare la domanda per gli inserimenti del progetto PIL non significa quindi raccogliere indicazioni di "profili" variamente "annunciati" dalle aziende con l'obiettivo di reclutare personale "valido" da provare ed eventualmente inserire nei propri organici con compiti da definire nel tempo; *"si tratta anche e soprattutto, di progettare e praticare percorsi innovativi che consentano di "penetrare" nelle dinamiche dell'evoluzione della domanda stessa (dalla sua espressione virtuale iniziale: "cerchiamo gente così e così...", a quella che risulterà per effetto delle relazioni concrete di lavoro che si stabiliranno tra chi, in origine, domandava lavoro e chi lo offriva), in un'ottica di congiunzione dei mercati del lavoro esterni con il mercato del lavoro interno che, più o meno e in modi vari, dobbiamo considerare esistente e funzionante in ogni azienda"*.

In questa ottica, e ai fini dello sviluppo del progetto, il Job Centre individua diverse rappresentazioni della domanda di lavoro, successivamente emergenti.

(*) Ricercatore CDS.

All'impostazione delle rilevazioni e alla raccolta dei dati hanno collaborato Riccardo Galletti, Elisabetta Fabbri e Laura Poddi.

¹ Cfr., in particolare, il *Draft* del 21.7.2004.

Anzitutto una domanda (che viene chiamata D1) che è rappresentata *"dal numero e dal tipo di posti di lavoro individuati inizialmente, all'interno di un panel di aziende impegnate a partecipare al progetto"*.

Poi, un secondo tipo di domanda (D2) che *"si andrà precisando nella fase del confronto tra aziende e studenti (presentazione delle aziende, presa d'atto dell'orientamento professionale iniziale degli studenti, successivi colloqui aziendali), in cui la domanda aziendale viene [non di rado] a modificarsi in ragione dell'interesse a scegliere più le "persone" che non "i detentori potenziali di specifiche competenze professionali", [cambiando in quel momento] il profilo richiesto e quindi la domanda con cui ci si era presentati inizialmente sul mercato.*

Infine, un terzo tipo di domanda (D3), che può essere rappresentata dal *"profilo di competenze accumulate nel percorso di training ...e, soprattutto, nel periodo in cui decorre il rapporto di lavoro ... una forma di domanda ... il cui profilo professionale dipenderà più dallo svolgersi dell'esperienza individuale del neo-assunto e dalle relazioni che si stabiliranno nel gruppo di lavoro in cui esso si troverà inserito, che dalle intenzioni iniziali dell'azienda. In altri termini, la domanda verrà a modificarsi in relazione all'interesse dell'azienda di utilizzare al meglio le "capacità" dimostrate dal collaboratore"*.

Secondo questo schema, quindi, avviare un confronto tra offerta e domanda di lavoro, nello sviluppo dell'iter del PIL, significa tenere conto del fatto che *"ben pochi caratteri della domanda iniziale persisteranno integralmente al passaggio dalla forma D1 alla forma D2 e, dopo più di 15 mesi, alla forma D3."*

Per quanto riguarda la percezione dell'*offerta*, va detto che anch'essa è senz'altro soggetta ad un processo di evoluzione, sospinto ugualmente dalle esigenze di adattabilità, che si sviluppa man mano si susseguono le fasi di qualificazione delle competenze e delle conoscenze sopra richiamate.

Di grande interesse, in proposito, le valutazioni che gli studenti-partecipanti al PIL hanno fin qui fornito attraverso i questionari loro somministrati a partire dalla fase di inizio-stage fino al primo periodo di inserimento nel posto di lavoro; e ancora più i riscontri desunti in merito, al termine dell'attività lavorativa svolta in azienda.

Si osserva, nel tempo, una radicale evoluzione della autovalutazione dei partecipanti rispetto al proprio bagaglio professionale offribile sul mercato del lavoro, costruito e consolidato grazie al diretto coinvolgimento degli stessi nel percorso del loro primo *"inserimento lavorativo"*².

A tale proposito, ci sembrano di estrema pertinenza con l'esperienza PIL le argomentazioni riguardanti i processi di apprendimento dei "novizi" inseriti nei contesti lavorativi, richiamate nelle analisi di Cristina Zucchermaglio³: *"Le persone imparano dalle pratiche in cui vengono coinvolte... all'interno di un sistema di attività ...L'apprendimento dipende strettamente dal partecipare direttamente alle attività reali... L'apprendimento è visto come una progressiva partecipazione alle attività della comunità di pratiche: quindi non un processo di internalizzazione di conoscenze che vengono dall'esterno, ma un processo che coinvolge direttamente la persona che agisce in un mondo socialmente culturalmente definito ...Tutto questo ... si modifica man mano che il livello di partecipazione del nuovo membro cresce e insieme cambiano le pratiche caratteristiche a cui è legittimato a partecipare [e] ... si considera la partecipazione attiva come la pratica essenziale*

² Le tracce di tale evoluzione sono riportate nei rapporti di ricerca del Job Centre cit.

³ Cfr, Zucchermaglio C., *Vygotskij in azienda*, NIS, 1996.

attraverso la quale si raggiunge la competenza nello svolgimento di un'attività ...L'apprendimento è una pratica fondamentale sociale ... è un atto di appartenenza...è coinvolgimento nelle pratiche...[che] deve essere legato alla possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità... I contesti che offrono il maggior potenziale di apprendimento sono quelli in cui i partecipanti hanno ruoli attivi, nei quali sono coinvolti in azioni reali che producono risultati significativi non solo per loro stessi, ma per l'intera comunità".

Alle considerazioni fin qui complessivamente richiamate, si rifà la selezione di dati e commenti che di seguito svilupperemo sul tema dell'impatto della proposta PIL con gli assetti e le dinamiche organizzative delle aziende partecipanti.

1. Il primo impatto delle aziende con la proposta PIL

Le aziende (imprese private, enti pubblici, società di servizi, studi professionali, ecc) entrano nel progetto PIL al momento in cui, stabilito un contatto informativo sui temi della proposta universitaria di collaborazione al progetto stesso, decidono di approfondirne le potenzialità al fine di definire un loro possibile, concreto, coinvolgimento.

E' una fase che richiede un paziente e approfondito confronto tra rappresentanti dell'azienda ed esperti del progetto per arrivare ad individuare (quando esistono⁴) le condizioni specifiche di inserimento, degli studenti candidati, nell'organizzazione aziendale: aree di attività, progetti di sviluppo, profili professionali previsti, compiti da affidare, modalità di cooperazione, ecc.

E' la fase che, nella formalizzazione del progetto PIL, viene chiamata ufficialmente "mappatura delle aziende e dei posti di lavoro", e che si inquadra nella logica di assicurare, anno per anno, che al gruppo di aziende già fidelizzate al progetto (grazie alla loro partecipazione alle edizioni precedenti), vengano affiancate nuove aziende sia per garantire un fisiologico turn-over, sia per ampliare il panel dei partecipanti a fronte dell'estensione del numero di Facoltà / Corsi di laurea aderenti al progetto PIL d'annata e, quindi, dell'incremento numerico dell'offerta da parte degli studenti neo-laureandi.

I primi ragionamenti che svilupperemo in questo nostro contributo riguarderanno pertanto il gruppo di aziende di più recente entrata nell' "orbita" del progetto PIL . Si tratta di 172 aziende che hanno manifestato l'interesse a partecipare al progetto e delle quali 37 si sono impegnate per l'edizione 2004, mettendo a disposizione complessivamente 53 posti di lavoro in PIL (Tav. 1).

⁴ Un primo spaccato di tali presupposti è delineato efficacemente (ed anche in termini molto "diretti") nel recente rapporto del Job Centre:*"Abbiamo potuto osservare che le aziende, generalmente, partecipano al PIL quando (al di là dei motivi aziendali contingenti, che possono essere più o meno coerenti con la proposta del "modello" PIL) sono abbastanza certe di 'non correre troppi rischi' e comunque di poterli assorbire, nella speranza di ricavarne comunque, alla fine, un vantaggio che a seconda del tipo di azienda (dimensione, settore, tecnologie impiegate, strategie di sviluppo e di mercato, ecc), può presentarsi in forme anche molto diverse: acquisire collaboratori temporanei con maggiori garanzie di "affidabilità", avere a disposizione un più lungo "periodo di osservazione" del giovane collaboratore ai fini di una eventuale successiva assunzione, non avere la "pressione" di un'attesa del giovane di essere assunto a tempo indeterminato (circostanza non prevista di "default" dal progetto), o, anche, semplicemente, fare un puro calcolo di costi e ricavarne un risparmio. Assunto l'impegno formale, attraverso la messa a disposizione del/dei posti di lavoro della durata di 12 mesi, il successivo momento di partecipazione consiste nell'impegno, più o meno intenso, da dedicare alla "selezione degli studenti" candidati a quei posti, attraverso la presentazione in aula delle 'motivazioni' e del progetto aziendale relativo al PIL e i successivi colloqui aziendali con i candidati stessi".* (Draft 21.7. 2004, pag. 17).

Tav. 1 Nuove aziende interessate al progetto PIL, nella fase di mappatura dell'edizione 2004, (per classe di addetti e settori di attività economica) (*)

Classe di addetti	N° aziende	%
Fino a 15	40	23,2
16-50	29	16,9
51-100	28	16,3
101-200	27	15,7
>200	40	23,2
Addetti non dichiarati	8	4,7
<i>Totale</i>	<i>172</i>	<i>100</i>
N°		
Aziende industriali	aziende	%
Meccanica	42	24
Chimica	15	9
Edilizia	12	7
Agro-industria	5	3
Servizi industriali (logist., facility, management)	4	2
Tessile	4	2
Elettronica	2	1
Servizi vendibili		
Servizi vari	30	17
Informatica	12	7
Servizi alle imprese	9	5
Servizi di pubblica utilità	6	3
Studi Professionali	3	2
Credito	2	1
Servizi non vendibili		
Enti locali	18	10
Servizi socio-sanitari	8	5
N°		
Totale Aziende ind.li + Servizi	aziende	%
Aziende industriali	84	49
Servizi vendibili	62	36
Servizi non vendibili	26	15

(*) I dati sono aggiornati al 10/1/2005. Si stima che rappresentino oltre il 95% delle aziende interessate al PIL 2004 a mappatura completata.

Nell'analizzare la domanda di lavoro di queste aziende e le modalità che hanno utilizzato per identificare le aree di inserimento, i profili e le relative competenze richieste, va messo anzitutto in evidenza come esse (dall'atto della presa in esame del progetto PIL, fino a quello dell'adesione tramite lettera d'impegno) abbiano manifestato in generale un approccio flessibile e proposte "adattabili" ragionando sempre più in termini di *aree di inserimento aziendale* che non di *profili strettamente definiti*, anche se nei casi di organizzazioni più strutturate e marcatamente articolate per funzioni, l'approccio può essere apparso più "rigido".

I referenti aziendali contattati hanno effettuato le verifiche nell'ambito delle funzioni interne, coinvolgendo i propri tecnici, per identificare con precisione i loro fabbisogni professionali e la convergenza di questi con la proposta PIL⁵.

L'atteggiamento tenuto dalle aziende nelle fasi del percorso di "mappatura", che va dalla dichiarazione iniziale di interesse al progetto (con previsione di massima dei posti di lavoro messi a disposizione) fino alla definizione conclusiva con Job Centre dell'impegno relativo, può essere ricondotto alle seguenti tre tipologie:

a) aziende (circa il 60% di quelle qui considerate) che hanno confermato il numero di posti, le aree e i profili per cui avevano manifestato interesse al primo incontro: si tratta, in generale, di aziende di piccole dimensioni, il cui responsabile (che è referente per tutti i passaggi e verifiche del progetto) ha ampia autonomia decisionale;

b) aziende (circa 20%) che si sono impegnate, alla fine, con il Job Centre per un numero di posti inferiore a quello prospettato in occasione del primo incontro. Si tratta di aziende che, dopo le verifiche interne, hanno riscontrato che non vi era budget per coprire, ad es, i due contratti di lavoro prefigurati, ripiegando quindi su un solo posto; oppure, il ridimensionamento del numero dei posti è avvenuto a favore di una migliore precisazione di quelli confermati, con maggiore impegno alla identificazione del proprio fabbisogno professionale.

In altri casi ancora, le aziende hanno ridimensionato il numero di posti preoccupate della difficoltà di gestire più di un inserimento per volta, dovendo sviluppare attività aggiuntive altamente complesse e che richiedevano un forte impegno di tutoraggio, soprattutto nella fase di primo apprendimento. Queste aziende, peraltro, erano in attesa di nuove commesse e nuovi ordinativi, che necessitavano di realizzare attività di ricerca (su processi o prodotti), per cui non si sentivano in grado di sbilanciarsi eccessivamente sul numero di nuovi inserimenti;

c) aziende (il restante 20% circa) che hanno aumentato il numero di posti e in alcuni casi anche sensibilmente. Si tratta di aziende di medio-grandi dimensioni, molto strutturate al loro interno, che, proseguendo la verifica delle potenzialità del progetto PIL, hanno trovato via via più ambiti di interesse su cui sperimentare la loro partecipazione.

In base alle evidenze del processo di "mappatura", è possibile sintetizzare tre riflessioni, che riteniamo interessanti, relativamente alle modalità utilizzate dalle aziende nell'identificazione della domanda di lavoro.

1. Identificare la "vera domanda" da esprimere (quella effettivamente necessaria alla propria combinazione produttiva, quantitativamente e qualitativamente intesa) da parte delle aziende è un processo complesso e articolato, soprattutto quando devono inserire personale di difficile reperibilità sul mercato del lavoro (giovane e da formare) in funzioni aziendali *core* di sviluppo⁶.
2. Già dai primi approcci, la "tecnologia PIL" penetra nelle dinamiche della domanda e nelle strutture aziendali: nelle imprese ed enti di maggiori dimensioni i referenti mettono in atto processi interni di coinvolgimento delle

⁵ A volte, anche per reperire nel budget aziendale le risorse finanziarie per coprire il costo del contratto di lavoro di 12 mesi, soprattutto nel caso di aziende ed enti che non avevano in programma di effettuare inserimenti e assunzioni e a causa di incertezze economiche.

⁶ In questo senso viene spontaneo chiedersi se le indagini sulle rilevazioni dei fabbisogni professionali e formativi condotte annualmente o a spot siano sempre attendibili.

funzioni aziendali (per verificare l'eventuale esistenza di progetti innovativi da sviluppare, ma anche l'esigenza di specifici profili da implementare), mentre in quelle di piccole dimensioni, maggiore è la preoccupazione di "preparare" le strutture all'accoglienza di personale nuovo (identificare il tutor, il progetto aggiuntivo, valutare se adibire il laureando ad attività di routine o ad attività di sviluppo, ecc...).

3. La "domanda" si va adattando progressivamente all'offerta proposta dal PIL: infatti le verifiche interne per identificare l'effettivo fabbisogno reale (perché il PIL non è un semplice stage, in quanto vi è una transazione economica, rappresentata dal contratto di lavoro) e per preparare le strutture all'inserimento del giovane (programmare e monitorare i livelli di apprendimento di un soggetto che va reso rapidamente "produttivo"), richiedono di individuare un tutor non formale, come nel caso dello stage fine a se stesso, ma un *tutore* vero che affianchi il giovane, trasferendogli competenze e "sapere".

E' possibile, quindi, affermare che la "tecnologia PIL", fin dai primi momenti della sua applicazione, induce aggiustamenti e modificazioni (virtuose) alle organizzazioni.

Uno degli aspetti maggiormente traenti, per il processo di adattabilità della domanda già in questa prima fase di "presa in esame" del progetto PIL, riguarda l'ampliamento, in atto, del numero di Facoltà e Corsi di laurea partecipanti al progetto stesso, da un anno all'altro; ampliamento tale da soddisfare un'ampia gamma di potenziali fabbisogni interni di competenze, in molteplici funzioni spesso *core* per le aziende; tanto da indurre i referenti delle stesse aziende a vedere il PIL come una modalità di carattere generale di acquisizione di risorse per le diverse aree del sistema aziendale.

Questo dato non è di poco conto, se si pensa che le aziende, almeno nelle fasi iniziali del colloquio di presentazione del PIL, presentano un approccio, alla proposta progettuale, che parte da una immagine data dei propri fabbisogni interni, delle aree aziendali di inserimento, dei profili e delle competenze (sia tecniche che trasversali) di cui le persone devono essere in possesso; in realtà, però, ad una riflessione più approfondita, non poche aziende hanno riconsiderato l'approccio iniziale effettuando valutazioni più articolate per meglio identificare i loro reali fabbisogni di professionalità⁷.

⁷ Casi ricorrenti, specie nelle piccole aziende, riguardano due aspetti della valutazione che il personale responsabile ai vari livelli aziendali rivolge all'offerta di lavoro dei giovani: i) la "poca voglia di lavorare" o (più precisamente) di "sporcarsi le mani", indicando nell'interesse esclusivamente economico la motivazione dei giovani ad avvicinarsi al lavoro; ii) il rischio (per contro) che l'ingresso dei giovani in funzioni *core* dell'azienda si traduca in una presenza che assorbe conoscenza, che si perde quando, prima o poi, il giovane se ne va. In tali ambiti, il PIL viene considerato come un investimento negativo, mentre nelle aziende pur di piccole dimensioni ma di settori più innovativi, o che hanno comunque un proprio progetto innovativo, il PIL viene percepito come un ottimo sistema di selezione/formazione del personale, anche nella prospettiva di un inserimento stabile. Naturalmente nelle imprese di piccole dimensioni è più marcata, rispetto a quelle grandi, la propensione ad aderire al progetto nella logica di inserire le persone in organico in forma stabile.

Analogamente, pesa nell'approccio iniziale alla proposta PIL, l'idea di una sostanziale indisponibilità dei laureandi/laureati ad occupare posizioni di lavoro, nelle strutture aziendali, scarsamente professionalizzanti. La riflessione però che i giovani laureandi partecipanti al PIL in realtà siano disponibili anche ad accettare ruoli di questo tipo, perché interessati ad una prima esperienza di lavoro utile per mettersi alla prova e comunque per il loro curriculum in vista di un futuro inserimento in ruoli magari più professionalizzanti, sembra convincente.

2. La valutazione dell'esperienza PIL da parte delle aziende partecipanti: un panel di imprese ed enti pubblici

Sebbene i riscontri derivanti dalle esperienze PIL, in merito al processo di evoluzione dell'offerta e della domanda precedentemente descritto, siano ancora quantitativamente limitati (si consideri che soltanto al termine dell'intero percorso PIL, vale a dire alla fine del ciclo stage-lavoro, è possibile avere un quadro dei processi di adattamento esperiti) è stato comunque possibile individuare una serie di "casi" in grado di connotare significative tipologie di merito. Tale riscontro è stato reso possibile dalle risultanze di un primo sondaggio effettuato da CPF e CDS, presso aziende che hanno partecipato al progetto PIL nelle edizioni già concluse, allo scopo di indagare sulle mansioni svolte e sulle relative competenze acquisite dai giovani ospitati dalle suddette aziende.

In particolare, si tratta di 8 casi, che si rifanno ad esperienze sviluppate in aziende industriali (5 casi), in enti pubblici (2 casi) e in un'azienda di servizi di pubblica utilità, che rappresentano, in modo tra loro diversificato, fenomeni più o meno evidenti della evoluzione della domanda e dell'offerta avvenuta nel percorso PIL: dalla variabilità delle mansioni di inserimento dei neo assunti rispetto al progetto iniziale dell'azienda, all'acquisizione individuale di competenze professionali, all'adattamento del neo assunto al variare delle mansioni affidategli per esigenze specifiche dell'azienda, al consolidamento delle posizioni di lavoro conseguente allo svolgimento dell'attività lavorativa del neo assunto; e così via.

I termini più significativi dei "casi" in questione vengono sintetizzati in Tav.2 .

Sottolineando che si tratta di "casi" che non possono essere interpretati per definizioni di valore statistico, né per conclusioni generalizzabili, è comunque possibile sviluppare alcune considerazioni in merito al processo di reciproca adattabilità della domanda e dell'offerta di cui fin qui detto⁸.

Vediamo, quindi, alcuni aspetti di fondo rilevati con l'esame degli 8 casi selezionati.

1. Per buona parte dei casi è possibile mettere in evidenza la validità dello stage aziendale ai fini della precisazione del posto di lavoro in cui lo studente andrà ad operare.

Questa fase di "accompagnamento" verso il lavoro si mostra, infatti, significativa per due ordini di motivi:

- i) il ruolo dello stage si valorizza quale fase propedeutica finalizzata a far acquisire ai partecipanti le conoscenze e le informazioni di base riguardanti l'ambito tecnico, organizzativo e sociale in cui essi saranno inseriti, nonché a far comprendere quali saranno i collegamenti del loro lavoro con le Funzioni con le quali dovranno interagire;
- ii) viene evidenziato come lo stage che precede l'esperienza lavorativa (e non quello che conclude un ciclo formativo, come avviene per gli stage "tradizionali"), rappresenti per l'azienda un'utile fase di messa a punto del progetto di allocazione dello studente, ai fini di conseguirne un più efficiente impiego per l'azienda stessa e interesse del "neo-lavoratore".

⁸ Peraltro, sebbene la rilevazione dei casi qui trattati riguardi le prime edizioni del progetto PIL, in cui erano coinvolti esclusivamente studenti dei corsi di Economia, i risultati stanno trovando conferma anche nelle successive edizioni del progetto, alle quali stanno partecipando anche studenti di altre Facoltà: l'interazione tra aziende e studenti continua a manifestare una notevole dinamicità, a partire dalle fasi di primo approccio (presentazione in aula delle aziende e colloqui aziendali dei candidati che si propongono) fino a quelle di inserimento in stage e del successivo percorso lavorativo.

**Tav. 2 Valutazione dell'esperienza PIL
(un panel dei casi esaminati)**

	Cambiamento mansione	Mansione/i svolta/e	Effetti del PIL per l'azienda	Effetti del PIL per il /la laureando/a	Conferma lavoro a fine anno
Caso n° 1	Nel corso dell'anno	1. Marketing 2. Logistica	Leva operativa	1. Adattabilità alle esigenze organ.ve. azien.li 2. Acquisizione di professionalità	Si, ma non accetta
Caso n° 2	In fase di inserimento e nel corso dell'anno	1. Marketing 2. Amministr.ne 3. Logistica	Adattabilità della domanda	1. Adattabilità alle esigenze organ.ve. azien.li 2. Flessibilità professionale	Si, ma non accetta
Caso n° 3	No	Contabilità industriale	1. Leva operativa 2. Adattabilità della domanda 3. Pompa Professionale	Arricchimento professionale	Si, accetta
Caso n° 4	No	Contr. Gestione	1. Leva operativa 2. Adattabilità della domanda 3. Pompa Professionale	Arricchimento professionale	No
Caso n° 5	In fase di inserimento	Selez.,formaz. e Sviluppo Risorse Umane	1. Leva operativa 2. Adattabilità della domanda	1. Adattabilità alle esigenze organ.ve. aziendali 2. Arricchimento prof.	No
Caso n° 6	No	Selez.,formaz. e Sviluppo Risorse Umane	1. Leva operativa 2. Adattabilità della domanda	1. Adattabilità alle esigenze organ.ve. aziendali 2. Arricchimento prof.le	No
Caso n° 7	No	Progettazione ambientale	1. Leva operativa 2. Pompa Professionale	1. Adeguamento conoscenze di base rispetto alle competenze richieste	Si, accetta
Caso n° 8	No	Contab. generale Lavori Pubblici	1. Leva operativa 2. Adattabilità della domanda 3. Pompa Professionale	1. Adattabilità alle esigenze organ.ve. aziendali 2. Acquisizione di professionalità	No

Note esplicative di Tav. 2

- L'effetto "Leva operativa" viene conseguito allorché l'organico "fisso" di un gruppo di lavoro viene adeguato con risorse "temporanee" (es. con contratto a termine), ma con modalità di coinvolgimento (come nel caso dei CPE e dei PIL) tali da mantenerne o addirittura rafforzarne l'integrazione operativa (comunità di pratiche) e l'efficienza, con possibilità di estendere la capacità produttiva dell'azienda.

- L'effetto "Pompa professionale" si realizza con il trasferimento di professionalità verso l'alto, dal momento in cui nella struttura organizzativa entrano nuove risorse di livello professionale di base, che "spingono" verso attività più complesse le *disponibilità professionali* interne, via via più esperte.

- Per "Adattabilità della domanda" si intende l'insieme di aggiustamenti del profilo professionale intervenuti, durante il PIL, rispetto alla configurazione iniziale espressa dall'azienda.

2. Non di rado, le aziende, durante l'anno di lavoro (se non, addirittura, in occasione del primo inserimento del laureando, dopo lo stage), destinano lo studente a mansioni diverse da quella che ne aveva inizialmente motivato l'adesione al Progetto PIL o, comunque, procedono a sostanziali arricchimenti della mansione stessa (con compiti e responsabilità di maggior rilievo e autonomia operativa e gestionale) a fronte delle esigenze organizzativo-produttive che via via si presentano, nonché in ragione della capacità di adattamento professionale dello

studente, a volte anche ad attività abbastanza “distanti” dalla preparazione di base maturata con gli studi⁹.

3. L'entrata degli studenti in azienda consente generalmente (e pressoché per tutti i casi analizzati) all'organizzazione aziendale di sviluppare attività aggiuntive, direttamente tramite lo stesso studente o mobilitando risorse interne con maggiore esperienza e professionalità, tanto da arrivare spesso alla costruzione di un nuovo “posto di lavoro” (anche a tempo indeterminato) con l'esigenza di un conseguente consolidamento dell'organico aziendale.

Del verificarsi di tale processo (chiamato dal Job Centre, “leva operativa”) fanno fede le proposte di conferma del contratto di lavoro avanzate da diverse aziende (4 su 8 dei casi esaminati) agli studenti-lavoratori al termine dei 12 mesi di lavoro, e l'adesione delle aziende al PIL successivo per poter “rimpiazzare” un posto di lavoro (ormai consolidato) lasciato vacante dal PIL uscente (casi 5 e 6 del nostro panel).

Va, peraltro, precisato che, almeno per alcuni dei casi esaminati, le aziende che non propongono il proseguimento del contratto a fine anno di lavoro, dichiarano di farlo anche in adesione alla “regola” di fondo del progetto PIL; vale a dire, considerare il percorso lavorativo una fase formativa, in cui l'azienda rappresenta un luogo di apprendimento e di produzione di competenze, da riproporre anno dopo anno per i nuovi laureandi in uscita dall'Università; pur scontando, talvolta, difficoltà di assestamento organizzativo “ogni volta che una risorsa professionale, ormai esperta ed autonoma, lascia vuoto un posto di lavoro che deve comunque essere rimpiazzato da una risorsa inesperta”.

4. Diverse aziende fra quelle esaminate hanno potuto avvalersi della disponibilità operativa dei laureandi e della loro rapida capacità di apprendimento e integrazione nell'ambiente di lavoro (favorita dai periodi di pre-stage e stage), per consentire a risorse più esperte dell'organico aziendale di liberarsi da mansioni routinarie per andare a svolgere compiti più complessi, su cui impegnare le loro professionalità, in vista di progetti nuovi o di attività di consolidamento delle proprie funzioni.

Quest'ultimo fenomeno (la cosiddetta “pompa professionale”) si è soprattutto manifestato nei casi in cui la presenza del laureando ha consentito al “capo” (fin qui operato da carichi di lavoro di routine) di dedicarsi adeguatamente alle funzioni, di tipo manageriale, fondamentali per un'efficace gestione del servizio di sua competenza.

5. Fra i principali apprezzamenti manifestati dalle aziende relativamente all'esperienza vissuta con il progetto PIL, va sottolineato quello riguardante il superamento della logica dello stage aziendale fine a se stesso. Pressoché tutte le aziende intervistate (peraltro coinvolte in precedenti esperienze di stage tradizionali) hanno messo in risalto come lo studente PIL, a differenza dello stagista tradizionale, rappresenti “una vera risorsa dell'organizzazione”, a cui affidare compiti e ruoli di responsabilità e, soprattutto, al quale chiedere risultati.

⁹ L'esempio più eclatante, in questo senso, è rappresentato dal “caso n° 1” riportato nel panel: lo studente, laureando in economia (peraltro laureatosi durante l'anno di lavoro), assunto per essere dedicato all'attività di marketing, partecipando indirettamente alla fase di ricerca e di sviluppo del prodotto (...“xy”), entra in modo approfondito nel merito delle questioni “tecniche” del progetto tanto da formarsi una competenza prettamente “tecnica” (che esula dal “mestiere dell'economista”), su quel prodotto, competenza che l'azienda gli riconosce nello sviluppo successivo della sua “carriera” presso di essa.

6. Un forte apprezzamento da parte delle aziende intervistate è stato rivolto al processo di costruzione (o consolidamento) dei rapporti tra azienda e Università. In particolare è stata posta in risalto la validità del progetto PIL laddove il rapporto fra il tutor aziendale e il tutor didattico è riuscito a favorire la Facoltà nell'individuare feed back per aggiornamenti didattici, maggiormente correlati alle attività lavorative.

7. Infine, l'arricchimento delle competenze dei giovani, grazie al lavoro dei 12 mesi. Le aziende hanno elencato, circostanziandone i contenuti, le competenze che i giovani hanno maturato (o comunque arricchito, rispetto al loro bagaglio di conoscenze iniziali) grazie all'attività svolta nell'anno di lavoro. Esse sono state raggruppate secondo lo schema presentato alle aziende in occasione dell'intervista e vengono riassunte in Tav. 3.

Tav. 3 - Sintesi delle principali competenze maturate dai partecipanti al PIL, complessivamente individuate negli 8 casi esaminati.

Arricchimento delle competenze di base		Informatiche (<i>in particolare, intese come apprendimento e utilizzo in azienda di software e pacchetti applicativi specifici</i>) Linguistiche; Organizzative; Sicurezza e Ambiente.
Acquisizione di competenze tecnico - professionali	Capacità tecniche e metodologiche generali	Contabilità aziendale; Contabilità Centro di Costo; Contabilità Generale; Normativa fiscale, tributaria e civilistica; Contabilità industriale; Controllo di Gestione, Gestione Risorse Umane; Marketing; Contabilità analitica,
	Conoscenze tecniche e metodologiche specifiche	Analisi dei costi; Applicazione nuove tecniche e/o nuove metodologie; Bilancio Economico di Funzione; Budget di Funzione; Programmazione Lavori; Creazione/gestione data-base; Valutazione progetti.
	Conoscenze tecniche e metodologiche e operative	Organizzazione archivi; Predisposizione reportistica e verbali; Preparazione documenti specifici; Preparazione e/o valutazione rapporti tecnici; Sistematizzazione procedure operative; Utilizzo PC con software di base e specifici.
Arricchimento delle competenze trasversali, sociali, organizzative	Competenze comunicative e relazionali, quali saper:	Ascoltare con attenzione; Assumersi la responsabilità dei compiti e delle mansioni assegnate; Attivare i propri colleghi e collaboratori; Collaborare con persone e gruppi; Comunicare efficacemente con chiarezza e precisione nella esposizione; Dare priorità alle attività in modo responsabile; Dirigere piccoli gruppi; Dirigere riunioni di lavoro; Facilitare la collaborazione tra persone e gruppi; Farsi rispettare dagli interlocutori; Gestire i conflitti (rapporti dialettici tra diverse Funzioni aziendali); Organizzare il lavoro e rispettare i tempi di realizzazione dei compiti; Parlare e presentare progetti in pubblico; Partecipare attivamente e propositivamente nei gruppi di lavoro; Relazionarsi con superiori e colleghi.
	Competenze cognitive, quali dimostrare di avere:	Attenzione ai dettagli; Buona memoria per procedure e metodi; Capacità di riconoscere la necessità di informazioni prima di prendere decisioni; Capacità di "problem solving"; Capacità di astrazione e sintesi; Capacità di percezione di relazione causa-effetto; Capacità di presentazione dei risultati; Capacità di reperimento ed analisi dei dati e delle informazioni; Costanza nel perseguire gli obiettivi; Metodicità nello svolgere il proprio lavoro.
	Capacità organizzative, quali saper:	Affrontare problemi imprevisti; Definire obiettivi; Gestire tempi e ritmi di lavoro; Organizzare sistematicamente dati e informazioni; Programmare e organizzare le attività; Rispettare le procedure e le regole aziendali; Selezionare le problematiche che si incontrano lungo il percorso-obiettivo; Trasferire ai colleghi le regole definite aziendalimente.

3. La ricerca sistematica del feed-back aziendale

Nello sviluppo della sperimentazione PIL, nell'ambito della collaborazione tra Job Centre e partner del progetto¹⁰, è in via di definizione e implementazione una procedura di rilevazione sistematica del feed-back aziendale sui principali temi di impatto del progetto tesso.

L'indagine attraverso il panel di aziende cui ci siamo riferiti nel precedente paragrafo, ha rappresentato la fase di sondaggio preliminare per la messa a punto dello schema definitivo, per tale rilevazione, la cui sintesi viene riprodotta in Tav. 4.

La prima rilevazione, curata direttamente dal Job Centre, è attualmente in corso e riguarda tutte le aziende partecipanti alle diverse edizioni del PIL: quelle già concluse (PIL 2001, 2002) e in fase di conclusione (2003).

Dai dati emergenti da un primo campione di risposte si profila una sostanziale conferma delle indicazioni anticipate dal panel esplorativo, per quanto riguarda i punti fondamentali di indagine.

Utilizzeremo in particolare alcuni commenti dei referenti aziendali che hanno risposto, per enucleare alcuni concetti chiave di interpretazione di aspetti rilevanti dell'impatto del progetto PIL.

1. La valorizzazione della proposta PIL: un approccio innovativo.

Il percorso che con il progetto PIL l'Università propone alle aziende (di qualsiasi genere: imprese, enti pubblici, società di servizi, ecc, e dimensioni) viene apprezzato nei suoi caratteri innovativi.

Con il PIL si passa da una modalità basata su rapporti di "buona ospitalità" (lo stage, nella migliore delle realizzazioni possibili) lasciata alla disponibilità volontaristica dell'azienda, ad una proposta in cui *... "allo studente viene offerta una occasione unica per entrare a pieno titolo nell'organizzazione [dell'azienda] passando dalla porta principale"*

Il PIL ottimizza, per le aziende, l'incontro domanda-offerta di lavoro, in quanto consente alle aziende stesse (soprattutto quelle di minore dimensione e meno attrezzate a farlo) di *... "reperire risorse dall'Università in modo [ottimale]... visti i criteri di selezione"* adottati.

Per le aziende che stanno partecipando al progetto fin dalla prima edizione, il PIL rappresenta anche uno strumento formativo per la struttura per l'organizzazione delle attività di training in entrata, qualunque sia la forma a cui ricorrono: *"il PIL è ormai uno strumento 'normale' della nostra organizzazione che comunque, anche attraverso il PIL sta imparando ad utilizzare meglio anche gli stages e le borse di lavoro..."*

Il PIL è *... "un ottimo canale per conoscere e testare le potenzialità che escono dall'Università"...*e i punti di forza del progetto stanno nelle specifiche modalità con cui viene gestito l'incontro tra aziende e studenti interessati, nella sequenza prevista: la *"presentazione ai ragazzi del tipo di mansione [proposta] da parte dell'azienda, la*

¹⁰ Con la sperimentazione del progetto PIL, promosso dalla Facoltà di Economia, è andato via via consolidandosi una partnership con enti di formazione, associazioni di imprese, enti di sviluppo e ricerca, la cui collaborazione è definita all'interno di una apposita convenzione richiamata nel progetto stesso.

selezione naturale degli stessi attraverso la loro candidatura, la selezione tramite un colloquio abbastanza strutturato, il periodo di tirocinio adeguato”.

2. Le competenze offerte dallo studente: non solo quelle del corso di laurea

Abbiamo già richiamato la tendenza delle aziende ad aggiustare le loro preferenze al momento dei colloqui di selezione, rispetto alle competenze richieste in partenza (cioè, come abbiamo già detto, a trasformare la domanda dalla forma D1 alla forma D2); tuttavia alcuni meccanismi cominciano a risultare più chiari. Non di rado, infatti, è stato visto¹¹ che nella valutazione delle competenze scolastiche del candidato hanno pesato, oltre al corso di studi universitari e (sia pure in termini strumentali di aiuto all'emersione delle proprie competenze) al ciclo d'aula del PIL, il tipo di diploma di scuola secondaria, soprattutto quando tra questo e il corso di laurea è andata a costruirsi una complementarietà di competenze particolarmente interessanti, in cui si sono combinate in vario modo conoscenze di base relative, ad esempio, a diplomi di ragioneria, geometra, perito meccanico, chimico, informatico, con percorsi universitari di economia, giurisprudenza, ingegneria, architettura, scienze della comunicazione, ecc.

Riscontrare il valore assegnato dalle aziende a tali combinazioni di competenze, soprattutto per attività e compiti meno specialistici in senso stretto e più gestionali (tipici quelli, frequentemente citati nei seminari d'aula, del “controllo di gestione” e del “marketing e vendite”) ...”*ha abbassato* [la soglia delle] *aspettative*” [dei candidati e delle aziende] creando le premesse per allocazioni efficaci, inizialmente non considerate.

3. L'integrazione degli studenti in PIL nell'organizzazione aziendale

Uno dei punti di forza del progetto è la capacità di stimolare, attraverso la particolare modalità di inserimento prevista che favorisce i processi di adattabilità reciproca, i processi di integrazione organizzativa all'interno delle aziende. Tanto che si può dire (valutando il processo complessivo da una certa distanza) che il posto di lavoro in cui viene inserito il giovane in PIL abbia le caratteristiche di un “posto fisso” (che preesiste o viene creato al momento e in prospettiva, per esigenze effettive) mentre a cambiare è chi lo occupa, di anno in anno¹².

Tuttavia, rispetto al “modello ideale”, in ogni azienda e per ogni posto di lavoro messo a disposizione del progetto PIL, si hanno diversi approcci, a seconda delle

¹¹ “Così è successo che a posti di lavoro per i quali le aziende avevano individuato un particolare profilo di studio (es, quello di “economista aziendale”), si siano candidati studenti provenienti da corsi di laurea di Ingegneria (elettronica) e di Scienze (informatica) e talvolta anche con successo al momento dell'allocazione in azienda.

In altri casi, le possibili alternative erano già presenti al momento della descrizione in aula, da parte dei referenti aziendali, del profilo a cui ci si riferiva: le “competenze iniziali” richieste avevano una soglia specialistica superabile da un ampio ventaglio di concorrenti, sia per la dotazione personale già posseduta (lingue, informatica, ecc, ai livelli delle idoneità universitarie), che per gli *improvement* apportabili nella fase di training d'aula e di stage del PIL, precedente l'assunzione contrattuale.

In generale, comunque, l'analisi, la discussione e l'evoluzione dell'impostazione iniziale del “profilo di studi” richiesto sono avvenute all'interno dei seminari di presentazione delle aziende, con il contributo di tutti i soggetti coinvolti: rappresentanti aziendali, studenti candidati, docenti delle Facoltà di riferimento, tutor e manager didattici.

E alla fine, quando se ne sono create le condizioni e le convenienze, i risultati si sono manifestati nella sede idonea a ratificarli”: i colloqui aziendali (Job Centre, Draft 21.7.2004, pag.22).

¹² Se ci si consente una *metafora teatrale*, ... il personaggio (il posto) è previsto dal copione (è fisso), è l'interprete (lo studente in PIL) che cambia.

diverse “visioni” aziendali in merito alle modalità di gestione della “forza lavoro” (assunzioni, carriere, rilascio) e alle contingenze organizzative ed economiche.

Abbiamo già richiamato gli “effetti” che generalmente si riscontrano nell’aggiustamento organizzativo conseguente all’ingresso del giovane in PIL , e cioè quelli ormai “classici” collegati a percorsi di questo tipo: l’effetto *pompa professionale* e l’effetto *leva operativa*. E tali effetti sono rintracciabili, separatamente, congiuntamente ed in forma più o meno esplicita, nella maggioranza dei casi cui si riferisce questo campione di testimonianze:

“... il PIL è sempre stato considerato [nella nostra azienda] come una ‘risorsa strutturale’ e quindi funzionale all’assolvimento di mansioni che, a prescindere dalla quantità e qualità, sono dedicate unicamente a quella risorsa”;

“... le risorse interne sono state supportate dai [giovani in] PIL nello svolgimento di attività anche di routine, consentendo un alleggerimento del [loro] carico ... e favorendo la propensione di queste verso attività di autoaggiornamento e specializzazione”;

“... quasi tutti i PIL sono stati utilizzati in nuove attività o comunque su servizi completamente riprogettati e con nuove forme organizzative”;

“... il PIL si è occupato di un’attività aggiuntiva consistente nell’adozione di una contabilità analitica finalizzata [all’introduzione del] controllo di gestione”;

“...è stato necessario [nel nostro caso] l’inserimento del PIL per potenziare un servizio al quale sarebbero passate gradualmente diverse competenze gestite [fino a quel momento] da un servizio diverso”¹³.

4. Il PIL come veicolo di promozione di rapporti con l’Università

Con il progetto PIL l’Università propone una partnership alle aziende, sul suo proprio terreno, chiamandole a collaborare alla didattica universitaria nella fase conclusiva del ciclo.

Non solo. Migliorando per questa via il contenuto di competenze dei propri studenti, e offrendo un percorso ad hoc (il PIL, appunto), assume anche il ruolo di facilitatore delle transazioni possibili, incentivando e accompagnando i processi di adattabilità dei soggetti in campo: le aziende (che esprimono la domanda di lavoro) e gli studenti (che ne rappresentano l’offerta, più o meno “speculare”).

Nel favorire il confronto a tutto campo, tra le “dotazioni di conoscenze” canalizzate dai programmi specifici dei diversi corsi di laurea e le “conformazioni di competenze professionali” che caratterizzano i diversi “mestieri”, non si realizza solo il miglior incontro possibile tra domanda e offerta e l’allocazione ottimale delle risorse, ma anche, ci sentiamo di dire, la costruzione di un canale (lo studente che si inserisce in azienda) per l’avvio del processo di “trasferimento tecnologico”, diretto, tra Università e sistema delle aziende. Oltre a garantire un prezioso feed-back per l’aggiustamento della didattica stessa.

In quest’ottica il PIL può rappresentare un modo nuovo di rapportarsi all’Università, per le imprese e gli enti pubblici. Per questi ultimi, l’esperienza PIL è una grande occasione ...”*per far conoscere all’Università i reali contenuti del contesto lavorativo di un ente locale territoriale, da cui emergono esigenze di formazione delle risorse umane da reperire poi sul mercato del lavoro: in altri termini, per orientare la*

¹³ In questo caso è evidente il ruolo integratore del PIL, che si manifesta in una sorta di “effetto staffetta”, che consente la transizione tra la situazione organizzativa precedente (da ristrutturare) e la nuova.

formazione universitaria in modo da sempre meglio rispondere alle necessità di un mondo 'pubblico' in forte evoluzione normativa e organizzativa".

Da qui l'interesse, a livello di enti locali, a forme di ..."accordo quadro con l'Università che comprenda anche l'impegno a mantenere l'utilizzo dei PIL".

Più in generale, per le aziende, il progetto PIL offre una possibilità nuova di rapporto con l'Università, offrendo *"... il vantaggio di inserire personale con un adeguato percorso di studi, ma con la possibilità di formarlo in base al profilo di inserimento, [mentre] per l'Università [si concretizza] la possibilità di fare da tramite [nel favorire] i confronti degli studenti con il mondo del lavoro".*

Infine, sempre nella prospettiva del consolidamento del rapporto tra didattica universitaria e organizzazione e sviluppo della produzione e del lavoro, un aspetto di particolare interesse emerge da questi primi feed-back delle esperienze PIL. In diversi casi, e soprattutto nelle aziende in forte evoluzione organizzativa-istituzionale (es, gli enti pubblici e le aziende pubbliche o ex-pubbliche), si manifesta la tendenza a muovere verso la prefigurazione, attraverso le disponibilità offerte dal PIL, di *"nuovi profili professionali"* nelle diverse aree di lavoro, su cui vengono sperimentate le performance sia di personale in organico, esperto, mobilizzabile all'interno dell'azienda grazie alla disponibilità temporanea dei soggetti partecipanti al PIL, che del personale PIL stesso, dopo la fase iniziale di inserimento (stage e primi mesi di rapporto di lavoro effettivo).

L'interesse per queste "esplorazioni", nell'ambito dei margini di "adattabilità" aziendale stimolati dal progetto PIL, si traduce spesso, in questi casi, in una proposta di prolungamento del rapporto di lavoro oltre i 12 mesi "canonici", per sviluppare le sperimentazioni "micro-organizzative" avviate.

Questo aspetto assume particolare rilevanza in quanto pone la problematica della formazione in azienda in un modo che coinvolge sia il personale di origine aziendale che i giovani in PIL (anch'essi, sia pure temporaneamente, dipendenti e collaboratori dell'azienda stessa) in uno spezzone di programma di "formazione continua" che può costituire una interessante ipotesi di ulteriore collaborazione tra Università, aziende, enti di formazione¹⁴.

¹⁴ Ad es, per la progettazione di master universitari, di supporto alla sperimentazione–implementazione di nuovi profili professionali, con il coinvolgimento di personale già dipendente delle aziende e studenti partecipanti al percorso PIL.

Tav. 4 - Temi di indagine di feed back aziendale sull'impatto del PIL

1. I compiti (mansioni, ruolo ...) di inserimento dello studente (degli studenti) sono stati, generalmente, corrispondenti al "profilo" delineato dall'azienda all'inizio della collaborazione al Progetto ? Quali (e per quale necessità/opportunità) sono state le variazioni iniziali ?

2. Le competenze di base (istruzione scolastica e formazione successiva) con cui lo studente ha iniziato (stage) il percorso in azienda sono risultate complessivamente adeguate ?

... e quale peso può aver avuto, nel caso specifico, ciascuna delle diverse fasi formative percorse dallo studente:

- il tipo di Diploma di scuola media superiore...
- lo specifico Corso di laurea di provenienza...
- il percorso formativo PIL svolto in precedenza...
- altre esperienze formative (e di lavoro) precedenti...

3. Durante i dodici mesi di lavoro è cambiata la mansione assegnata allo studente?

Se sì:

- per esigenze organizzative di flessibilità di impiego della prestazione...
- per sviluppo (o manifestazione...) di nuove competenze dello studente...
- per difficoltà di inserimento dello studente nella mansione...; per ...

4. Con l'entrata in azienda, attraverso il PIL, di figure a livello professionale di base, l'azienda ha avuto la possibilità di liberare risorse interne dotate di maggiore esperienza e competenza verso attività aggiuntive (nuove commesse, sperimentazioni, ricerca e sviluppo, marketing, ecc.), in altro modo difficilmente (o solo discontinuamente) implementabili? Ci può dire verso quali attività, di massima ?

5. E' stato possibile (utile / opportuno) destinare la disponibilità della risorsa PIL ad una attività nuova per l'azienda, in ragione delle competenze di base (sia pure "inesperte") apportate? Ci può indicare, di massima, il tipo di attività ?

6. E' stata avanzata una proposta di rinnovo del contratto allo studente al termine del PIL ? Se sì:

- per quale motivo/esigenza ...; per la stessa (o diversa) mansione ...; con lo stesso (o diverso) contratto di lavoro ...

7. La partecipazione dell'azienda al Progetto PIL ha rappresentato (può rappresentare) anche un modo nuovo di rapportarsi all'Università ? In che senso ? Con quali obiettivi / vantaggi (per l'azienda e per l'università) ?

8. Ripeterebbe (ha ripetuto) l'esperienza PIL ?

Se sì, per quali punti di forza del progetto Se no, per quali punti di debolezza

9. Ha altre osservazioni / suggerimenti sul progetto PIL, che possono aiutarci a migliorarlo

L'impatto del PIL sulle problematiche del tutorato.

A cura di Elisabetta Zanarini *

L'analisi del tutorato svolto durante le fasi formative del PIL (dal colloquio motivazionale all'aula, allo stage, all'anno di lavoro) evidenzia l'esistenza di un'ampia azione verso gli studenti laureandi su tre aspetti cruciali: il successo dell'apprendimento; la transizione verso il primo lavoro; la crescita personale.

Dall'analisi dei dati dell'edizione 2003, risulta che fatto 100 il numero di laureandi che manifestano interesse a partecipare al PIL, 63 partecipano al colloquio motivazionale, 61 all'aula, 53 ai colloqui in aziende. Il tasso di permanenza tra chi inizia concretamente il PIL, effettuando il colloquio motivazionale e chi "conclude" col colloquio in azienda, è quindi molto alto: 84%. Ciò conferma l'importanza del tutoraggio nella fase di orientamento "a monte" del PIL al fine di favorire l'"efficienza" delle scelte degli studenti a partecipare.

Così, se le 120 ore di lezione d'aula sembrano costituire la fase del percorso meno apprezzata nel giudizio dei partecipanti (solo il 64% la ritengono un utile training formativo, quando vengono intervistati a metà stage, forse anche perché è l'aspetto più tradizionale e prossimo alla didattica corrente), pur tuttavia l'aula PIL si distingue dalle classiche lezioni frontali soprattutto per due importanti aspetti:

- l'effettuazione dei seminari di presentazione delle aziende, in cui per la prima volta i laureandi incontrano rappresentanti aziendali *realmente* interessati ad un loro inserimento lavorativo (cioè veri "datori di lavoro");
- la definizione di un contesto in cui l'aula contribuisce - come indica Zucchermaglio - alla *"creazione di un gruppo di riferimento importante per la realizzazione dell'intero percorso di alternanza"*.

In questa fase di accompagnamento in aula la figura del "docente accademico - tutor" è cruciale; una figura per molti versi "nuova" nel panorama universitario che favorisce il dialogo tra gli studenti e le imprese e diventa efficace quanto più è assolta da docenti che hanno sperimentato (o sperimentano) il "mondo del lavoro", diventando così esperti dello studio e del lavoro.

Particolarmente apprezzati dai partecipanti al PIL risultano i colloqui aziendali in quanto consentono loro di sperimentarsi in modo "protetto" nel confronto con un numero rilevante di situazioni aziendali interessate al loro inserimento (in media 7-8 colloqui pro-capite), rappresentando una straordinaria occasione di apprendimento, proprio perché finalizzati ad un'opportunità vera di lavoro.

Se si considera l'attività di tutorato tradizionale svolta nelle università italiane, non si può non convenire che si tratta di un'attività nei fatti residuale, sia come tutorato in entrata (raccordo con le scuole di provenienza¹, consigli sul piano di studi, sugli

(*) Responsabile della Formazione di Cofimp Emilia Romagna.
I dati di riferimento al contesto PIL sono stati forniti da Elisabetta Fabbri.

¹ Non esiste, per esempio, alcuna esperienza di integrazione tra percorso di studio delle superiori e Università in termini di crediti e debiti formativi, anche al fine di valorizzare quanto si fa (o non si fa)

esami, sui crediti, ecc), sia in itinere, sia in uscita, dove alla tradizione di una tesi tutorata a lungo, nei contenuti e nelle metodologie, si va sostituendo una “tesina” che corrisponde, più o meno, al tempo assegnato ad un esame della nuova laurea triennale. Infine nella transizione al lavoro i servizi erogati consistono, spesso esclusivamente, nel fornire uno stage che solo per il 4,5% dei laureati (Tav. 1) si traduce in un’opportunità di successivo lavoro nella stessa azienda. Percentuale, ovviamente, di per sé non trascurabile nell’ottica della ricerca del lavoro, ma scarsamente significativa rispetto allo strumento (lo stage) che viene diffusamente attivato.

Tav. 1 Lavoro continuativo iniziato dopo la laurea: modalità di ricerca e ottenimento.
(Laureati, Italia, 1998)

Inviando curriculum ai datori di lavoro	32,6
Conoscenza diretta del datore di lavoro o segnalazione di parenti/conoscenti	16,4
Iniziando un lavoro autonomo	11,9
Inserzioni o risposta a inserzioni sui giornali	10,1
Per pubblico concorso	9,2
Per chiamata diretta dell'azienda	6,3
Segnalazione da parte di università e centri formazione	4,7
<i>A seguito di stage</i>	4,5
Altro	2,0
Attraverso un ufficio o agenzia di collocamento pubblico o privato	1,9

Fonte: Istat, Inserimento professionale dei laureati, 2003.

1. Il tutorato e la riforma universitaria

Nonostante i dati e le considerazioni appena evidenziate, il tutorato rappresenta ancora una delle possibili (e più diffuse) risposte della struttura universitaria ai suoi maggiori problemi: la separatezza fra mondo dell’istruzione secondaria e mondo dell’istruzione superiore, la difficoltà di adeguamento di molti studenti alle nuove metodologie di studio e di ricerca, il rapporto funzionale ancora debole fra Università e mercato del lavoro. Il tutto riconducibile all’eclatante indicatore negativo, rilevato fino a poco tempo fa su scala nazionale, di un alto numero di trasferimenti e di abbandoni, spesso dopo svariati anni, e di eccessiva permanenza nel corso di studi per arrivare alla laurea, con rilevanti costi per il singolo e per la società.

A questi problemi dell’istruzione universitaria è stato ed è necessario quindi rispondere con una nuova attenzione alla didattica, e con la creazione di nuove forme di rapporto fra studenti e docenti che prevedano, accanto alla specifica preparazione scientifica, valutabile negli esami, una componente formativa, di accompagnamento, che da un lato faciliti il rapporto dello studente col sistema a volte complesso dell’organizzazione universitaria, e dall’altro favorisca la partecipazione attiva dello studente, in un’ottica di apprendimento che non è solo trasferimento ma anche costruzione di sapere².

nelle superiori. In qualsiasi corso universitario si parte sempre da “zero”, mentre per alcuni studenti si potrebbe partire almeno dal riconoscimento di alcuni crediti (e debiti).

² Tutto questo non va inteso comunque come una sorta di percorso facilitato, o come una eliminazione delle “fatiche” dello studio. Si tratta, al contrario, di un tentativo di adeguamento del sistema formativo universitario alle nuove esigenze della società, non ultime quelle dovute agli enormi progressi compiuti in anni recenti da varie discipline scientifiche e umanistiche, e la conseguente tendenza alla

Ma che cosa si intende per tutorato?

L'obiettivo generale dell'attività di tutorato è quello di aumentare l'efficacia del processo formativo e parallelamente di rendere più consapevole lo studente delle scelte e delle opportunità che gli vengono offerte, favorendone la partecipazione attiva, in tutte le fasi della sua carriera, a partire dal momento della scelta, a quello dell'uscita dall'Università e dell'inserimento nel mondo del lavoro, ma in particolare nelle scelte e nei comportamenti durante il percorso formativo universitario. Si tratta in effetti di una fase all'interno di processo longitudinale senza soluzione di continuità, in cui il confine tra orientamento, tutorato in senso proprio e didattica non è facilmente individuabile.

Poiché l'attività di tutorato si intreccia con quella di orientamento alla scelta universitaria, da un lato, e con l'attività didattica ordinaria dall'altro, è necessario che essa si realizzi all'interno di un quadro coerente di sviluppo e di interazione tra le tre componenti, trovando, anche sul piano normativo-organizzativo, forme di raccordo adeguate: è questa l'attività che viene comunemente definita *management didattico*.

Il management didattico e i bisogni degli studenti

Il management didattico è una funzione di staff volta a mettere in connessione i diversi processi che alimentano l'azione formativa e ad agevolare la complessa organizzazione della didattica. Esso tende a favorire lo sviluppo e l'esercizio funzionale dei processi, modulati sulla base delle esigenze degli studenti. Si caratterizza inoltre per le azioni volte ad incrementare contenuti e qualità del servizio fra le quali, ad esempio, proprio le attività realizzate sul piano della valorizzazione strategica delle competenze in uscita. Il management didattico ha un target differenziato: dalle strutture di governo e gestione del sistema universitario, alle altre funzioni impegnate nell'erogazione di servizi formativi, ai singoli docenti.

Per individuare le attività che caratterizzano il tutorato, è opportuno definire preliminarmente quali possono essere i bisogni degli studenti. Si presentano dunque alcuni esempi di esigenze comuni:

- a) *informazioni e consigli utili per lo studio*: quali sono le opportunità esistenti, di carattere assistenziale (assegno di studio, alloggio), di carattere culturale (attività culturali e facilitazioni per gli studenti), ricreativo, didattico (biblioteche, archivi), formativo (borse di studio, anche per l'estero, altri corsi);
- b) *recupero di lacune di apprendimento nelle competenze di base*: questo aspetto risulta particolarmente importante per gli studenti che si iscrivono a facoltà diverse rispetto all'indirizzo di scuola secondaria che hanno seguito;
- c) *predisposizione di un progetto generale di studi*: si tratta di un compito che crea notevoli difficoltà allo studente, soprattutto a confronto con le novità proposte dalla riforma. Talvolta si cerca di sviluppare una professionalità nuova in una facoltà tradizionale, e questo è anche possibile attraverso un'accorta

specializzazione del mercato del lavoro: di fronte a ciò l'Università deve quindi darsi il compito di specializzare, riadeguare ed approfondire, per tutti, i suoi metodi formativi.

Infine, in un regime di autonomia, non è difficile convenire sul fatto che anche l'Università possa e debba avere i suoi criteri di produttività, e questi non possono fondarsi se non su un'alta percentuale di buone tesi discusse in corso, e su un ampliamento delle relazioni in primo luogo con il sistema territoriale di riferimento, a fronte di una drastica riduzione della durata delle carriere studentesche. In un prossimo futuro, anche questi potranno essere importanti criteri di valutazione di ogni ateneo.

predisposizione del piano di studio, che magari contempra anche insegnamenti da seguire fuori facoltà;

- d) *individuazione di un metodo idoneo per affrontare lo studio e gli esami*: specialmente all'inizio del percorso universitario, lo studente può avere difficoltà ad organizzare i tempi di studio e la successione delle prove e non bisogna dimenticare che all'Università i tempi e i modi dell'insegnamento, dello studio e della valutazione sono profondamente diversi rispetto a quelli della scuola;
- e) *assistenza alla scelta dell'area disciplinare e del docente per sviluppare una tesi di laurea valorizzando al meglio le competenze, le attitudini e gli interessi dello studente*: tale scelta rappresenta un impegno che mette spesso gli studenti a disagio e per il quale avrebbero bisogno di maggiore supporto tutoriale;
- f) *orientamento professionale*: lo studente ha bisogno di aiuto per creare un collegamento più stretto tra il curriculum di studi e le esigenze, qualitative e quantitative, del mercato del lavoro.

Come si può constatare, la gamma dei bisogni appare ampia ed articolata, disponendosi lungo un continuum che va dall'assistenza di carattere personale, al *counselling*, fino all'assistenza di carattere più specificamente didattico. Per affrontare questi bisogni è necessario predisporre un sistema articolato di servizi di tutorato e di orientamento.

Il tutorato di uscita

In relazione al progetto PIL, la cui forte esperienza di tutorato viene richiamata nei paragrafi successivi, vogliamo quindi approfondire la fase del tutorato che accompagna gli studenti all'uscita dal percorso di studi e all'entrata nel mondo del lavoro, pur trattandosi di un confine davvero labile e ricco di "incursioni", (ad esempio, quelli che vengono comunemente definiti "i lavoretti") che rappresentano esperienze da valorizzare e da capitalizzare per la definizione del proprio progetto³. E' questa la fase più importante, in quanto risolutiva di un intero percorso di studi, ed è la fase in cui l'Università, con il tutorato, deve per quanto possibile incaricarsi di stabilire un efficace contatto col mondo del lavoro che dovrà accogliere i suoi laureati. E' la fase dunque in cui può essere anche prevista la collaborazione di esperti esterni e soprattutto la possibilità per lo studente di lavorare, già durante la tesi, in convenzione con enti pubblici e privati per periodi di esercitazione e tirocinio⁴.

³ Tra le attività che potrebbero essere previste nell'ultima fase dei percorsi universitari degli studenti vi è senz'altro l'orientamento e il supporto al lavoro di tesi: prima attraverso un'opera di indirizzo dello studente verso il tipo di lavoro di ricerca o di analisi verso cui si sente più portato, e poi ad esempio attraverso l'individuazione di gruppi di tesi omogenee per argomento, periodo, caratteristiche tecniche, luoghi di ricerca, impostazione, eccetera. Gli incontri con questi gruppi di laureandi potrebbero utilmente approfondire aspetti e problemi interdisciplinari, come le modalità di reperimento e ordinamento di una bibliografia, le tipologie esecutive e descrittive di un esperimento, la presentazione di un quadro culturale di riferimento, ecc.

⁴ Da un'analisi della realtà lavorativa attuale e del recente passato emerge molto chiaramente quanto le possibilità di inserirsi con successo e soddisfazione fin dalle prime esperienze professionali e organizzative siano legate alle capacità di analizzare le competenze e le abilità possedute, di raccogliere le informazioni per identificare i settori nei quali queste capacità e attitudini possono essere sfruttate al meglio, di avere un supporto specifico nella costruzione di strategie di ricerca del lavoro e di marketing di se stessi, di trasformare i vincoli di partenza in opportunità di sviluppo professionale. Anche in ambito universitario, da tempo incontriamo giovani spesso in difficoltà sia per quanto riguarda la definizione di un progetto professionale spendibile nella realtà in cui intendono proporsi, sia per la capacità di analisi e di valorizzazione delle competenze sviluppate nel corso delle precedenti e quasi

L'esigenza per i giovani in uscita dal percorso universitario è quella di definire / acquisire la capacità di avviare e gestire il proprio progetto professionale, attraverso l'identificazione degli elementi di motivazione e soddisfazione legati al lavoro, del personale stile di apprendimento, degli obiettivi da raggiungere e, non ultimo, attraverso il confronto in gruppo con altre esperienze⁵.

Di fronte a queste esigenze diventano importanti le *life skills*, cioè quelle capacità trasversali, spendibili nei vari aspetti della propria vita, capaci di migliorarla e di renderla più soddisfacente; queste abilità possono essere sia innate che apprese, e possono essere utili per mantenersi aggiornati, per muoversi nel mercato del lavoro, per rendersi protagonisti delle proprie scelte. A questo proposito, possiamo parlare di capacità comunicativo/relazionali, flessibilità, capacità di apprendere dalle esperienze, e così via.

Sulla base di queste considerazioni, si può rilevare l'importanza delle attività di orientamento, inteso come processo continuo e di autovalutazione delle competenze, come occasione di esplorazione delle proprie dimensioni soggettive ed obiettive, in vista di un traguardo da raggiungere (formazione, lavoro) e con il supporto di professionisti esperti. Il risultato si concretizzerà in una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti e nel rinforzo continuo degli aspetti positivi, utili come risorse per affrontare le difficoltà⁶.

L'azione di orientamento in primo luogo deve assolvere alla fondamentale funzione di strutturazione e semplificazione delle informazioni. Il servizio di orientamento deve perseguire, infatti, la logica della massima personalizzazione e della diversificazione degli interventi e delle proposte a seconda delle diverse situazioni in cui si trovano gli utenti. In questa logica, anche il mondo degli studenti universitari è una realtà complessa, sicuramente definibile attraverso il comune elemento del frequentare un percorso accademico, ma, tuttavia, diversificata sulla base di molte variabili: ad esempio, la pluralità dei percorsi accademici, le diverse provenienze geografiche, le diverse situazioni economiche e sociali di appartenenza, la diversità di genere, la presenza di situazioni di difficoltà più accentuate (studenti disabili, studenti stranieri), la diversità delle esperienze individuali e delle competenze acquisite.

sempre precarie/temporanee attività lavorative, sia per la messa a punto di strategie di ricerca del lavoro e di promozione di se stessi.

⁵ Nell'arco della vita lavorativa di una persona, esistono due momenti potenzialmente critici: le *cerniere* e i momenti di *transizione*. Per cerniere si intendono i momenti di passaggio da una condizione oggettiva a un'altra: il passaggio scuola - lavoro, quello dalla condizione di disoccupato a quella di occupato, il trasferimento da un'azienda ad un'altra, eccetera. Anche le fasi di transizione si riferiscono al cambiamento, ma sono relative al mondo interno del soggetto: per fare alcuni esempi, ricercare un'occupazione, imparare a gestire la propria vita universitaria, partecipare ad un percorso di *outplacement*. In altre parole, i momenti di transizione sono ciò che precede e segue le varie cerniere. E' necessario imparare a fronteggiare e gestire in maniera autonoma questi momenti di cambiamento, imparando a ristrutturare con flessibilità i propri atteggiamenti e comportamenti di fronte alle situazioni nuove. Inoltre, spesso ci troviamo di fronte a "carriere parallele" (quindi, contemporaneamente situazioni di studente, di lavoratore, di genitore, ...), che richiedono risorse e motivazioni diverse e strutturate.

⁶ Nello specifico, l'azione orientativa può risultare un ottimo supporto per tutti coloro che si trovano ad affrontare, per la prima volta, l'ingresso, spesso più problematico del previsto, nel mondo lavorativo. Si tratta, ad esempio, di quei ragazzi, iscritti all'università, che o si stanno per laureare, o che già hanno conseguito una laurea, ma che, ugualmente, non sanno come muoversi all'esterno, nel mondo lavorativo. Per questo, l'azione dell'orientamento assume una rilevanza fondamentale per la popolazione giovanile, ed in particolare per gli studenti universitari. Lo studente universitario, infatti, ma ancor prima il giovane che sta per intraprendere un percorso accademico, o il neolaureato che si affaccia al mercato del lavoro, è portatore di esigenze, bisogni, domande spesso inesprese, la cui emersione diventa scopo di un'attività orientativa che si articola in fasi diverse, interrelate tra loro, in un percorso complesso nella sua organizzazione, ma lineare nella sua proposizione all'utente.

Tali e altre variabili prefigurano un target di utenza variegato, una tipologia di domande e di bisogni, anche inespressi, non riconducibile, in termini di risposte, a categorie semplici e standardizzabili. Occorre, dunque, creare un modello di servizio complesso, in grado di creare anche una rete sinergica di relazioni con altri attori, non solo istituzionali, coinvolti a diverso titolo nei processi di produzione ed erogazione di servizi per gli studenti universitari (Università, Centri per l'impiego, Associazioni, Fondazioni, ecc.)⁷.

L'orientamento alla professione e al lavoro

Le attività di orientamento e di tutorato non sono dunque finalizzate solo alla scelta dei percorsi d'istruzione superiore ed alla partecipazione alla vita universitaria ma favoriscono anche l'ingresso nella condizione di lavoro professionale e la continuazione degli studi attraverso molteplici forme di specializzazione oggi disponibili. Si tratta, dunque, di stabilire un maggiore rapporto con gli ambienti esterni per integrare opportunamente i curricula sul piano dei contenuti e delle attività, prevedendo anche occasioni di confronto diretto con situazioni professionali, al fine di qualificare il percorso formativo, favorire l'autovalutazione di attitudini e competenze da parte dello studente, potenziare le conoscenze ai fini della maturazione delle scelte.

Si tratta quindi di potenziare la capacità dei diplomati e dei laureandi / laureati di auto-orientarsi nella realtà e nella ricerca di un lavoro, in alcuni casi anche "inventando" ruoli professionali o reinterpretando quelli esistenti.

Le attività possibili sono di tre tipi ed hanno fra loro molteplici connessioni funzionali:
1) *rapporti istituzionali con imprese, enti pubblici, ordini professionali, con tutti gli altri "ambienti" nei quali è possibile individuare ruoli lavorativi.*

Alcuni esempi degli impegni che possono essere assunti dall'Università nell'ambito di tali rapporti sono: la rilevazione e la diffusione delle richieste di nuove capacità professionali e di figure professionali emergenti o necessarie; la riflessione comune sulle forme di abilitazione all'esercizio della professione, nei casi in cui tale abilitazione sia prevista; l'elaborazione di strumenti adeguati a verificare gli esiti della preparazione universitaria rispetto allo specifico inserimento professionale; l'individuazione e la realizzazione di forme di aggiornamento adeguate per le figure professionali corrispondenti ai diversi tipi di laurea, anche sulla base di una verifica delle trasformazioni e dell'efficacia della formazione dei diversi profili; azioni coordinate con enti locali ed associazioni di categorie per la raccolta e la diffusione di informazioni⁸;

2) *ricerche sui mercati del lavoro esterni ed interni, sulle figure professionali e sui percorsi studio-lavoro.*

Queste ricerche mirano all'acquisizione di conoscenze che i diplomandi e i laureandi possono utilizzare nelle loro scelte e nelle strategie di ricerca del lavoro, ma alcune hanno anche la possibile funzione di rappresentare in modo aggregato gli esiti dei

⁷ Tra l'altro, tale collegamento può favorire l'occupazione dei laureati ma soprattutto influenza positivamente la scelta delle attività didattiche e della ricerca; può far svolgere un ruolo attivo alle Università nella determinazione delle caratteristiche e delle condizioni dello sviluppo.

⁸ Alcune di queste attività sono già realizzate in modo non strutturato da singoli docenti o da centri di ricerca; una loro maggiore istituzionalizzazione, anche attraverso convenzioni, con un ampliamento delle reti di comunicazione delle informazioni, può determinare una loro maggiore efficacia ed avere effetti positivi anche per il raggiungimento di altri obiettivi, ad esempio la formulazione di informazioni per l'orientamento alla scelta degli studi universitari.

processi d'istruzione superiore e quindi di valutare l'efficacia di questi dal punto di vista della risposta ai bisogni di professionalità⁹.

3) *Iniziativa per un collegamento con gli ambienti di lavoro.*

Queste iniziative mirano a far conoscere agli studenti, attraverso un contatto diretto con le realtà e le trasformazioni degli ambienti di lavoro, le caratteristiche dell'organizzazione formale ed informale, le competenze richieste e le opportunità offerte. Tra le principali iniziative¹⁰ già sperimentate da alcune Università si possono citare: gli incontri diretti, nelle facoltà, con rappresentanti di imprese, di enti e di istituzioni pubbliche e private; i convegni su una particolare professione o sulle figure professionali di un'area omogenea in cui possono essere affrontati non solo i temi relativi al mercato del lavoro ma anche gli aspetti della deontologia professionale; le conferenze all'interno dei corsi tenute da professionisti particolarmente qualificati, o di persone che hanno una posizione rilevante nel loro ambiente di lavoro; le esperienze pratiche da realizzare presso ambienti di lavoro diversi.

2. L'attività di tutorato nel percorso PIL: la figura del tutor aziendale

Il percorso PIL rappresenta, come più volte detto, una modalità fortemente improntata all'azione e all'esperienza per accompagnare l'entrata nel mondo del lavoro: si tratta infatti in questo caso di un percorso davvero completo, che prevede diverse opportunità di acquisizione e rafforzamento di *skills* professionali e personali. Mentre l'attività di tutorato interno all'Università, riferita a questo percorso, verrà descritta più avanti, cercheremo di approfondire ora la figura del tutor aziendale, i suoi compiti e le sue attenzioni, in maniera da rappresentare una sorta di "specchio" per il tutor universitario e da permettere il ritorno in ambito universitario di tutte le informazioni e le considerazioni utili a:

- orientare e guidare l'accesso degli studenti alle successive edizioni di questa esperienza;
- strutturare momenti di selezione e monitoraggio coerenti con le aspettative e gli obiettivi dei partecipanti e delle aziende in cui si inseriscono per sviluppare il loro progetto;

⁹ Com'è stato ampiamente affermato nella letteratura specializzata, la rapidità di evoluzione del mondo del lavoro in rapporto ai tempi reali degli studi non consente di definire stime certe del fabbisogno quantitativo di laureati. La stessa rilevanza delle figure professionali o le loro caratteristiche nei termini delle conoscenze tecniche, del sapere organizzativo e della cultura del lavoro sono molto variabili, anche nel breve periodo. Per questi motivi è preferibile individuare e mettere a disposizione degli studenti informazioni che consentano loro al meglio possibile l'individuazione delle linee di tendenza aggiornate in modo dinamico, sulle competenze e sulle caratteristiche delle figure professionali. Alcuni dati possono essere ottenuti dalle associazioni di categoria o dagli ordini professionali, e possono essere oggetto di analisi di singoli docenti e di gruppi di ricerca o del lavoro di laureandi per la tesi. Altri dati, riguardanti i percorsi studio-lavoro dei diplomati e dei laureati, possono essere raccolti direttamente dall'Università, in modo abbastanza semplice e con costi non elevati. Ad esempio, dopo due anni dalla laurea potrebbe essere inviato a tutti i laureati un questionario postale per conoscere le modalità di ricerca del lavoro, l'eventuale occupazione ottenuta e la corrispondenza fra questa ed il tipo di preparazione universitaria avuta, nonché la valutazione generale del percorso formativo seguito.

Questi dati, tradotti in informazioni fruibili ed integrate con le conoscenze generali sui mercati del lavoro, sono utili anche nelle attività di orientamento alla scelta del tipo di studi universitari o alla ricerca del lavoro dopo il diploma di Scuola media superiore. Inoltre, possono essere tenuti in considerazione nella programmazione di iniziative e di strutture didattiche, particolarmente di quelle a carattere professionalizzante, anche in un ambito di riferimento regionale, e nell'organizzazione e coordinamento degli insegnamenti dei Corsi di diploma o di laurea o delle attività culturali delle singole Facoltà.

¹⁰ Tutte queste iniziative dovrebbero essere coordinate e contribuire alla definizione dei contenuti dei corsi universitari e di altre forme di attività didattiche, specialmente dei corsi istituzionali o di quelli maggiormente caratterizzanti l'attività professionale per cui vengono preparati i diplomati ed i laureati.

- sistematizzare le attività e le esperienze sull'accompagnamento in uscita per portare miglioramento sul processo in itinere, nel confronto con referenti esterni che possano arricchire il quadro di riferimento (in particolare sul territorio locale) e le informazioni disponibili per tutti gli studenti sulle figure professionali, i ruoli, le strutture organizzative;
- arricchire il processo di accoglienza, dunque il tutorato in entrata, per fornire ai potenziali iscritti, o ai neo-studenti universitari, informazioni aggiornate, per mostrare in prospettiva tutte le possibilità concrete di inserimento, e per dare anche agli studenti "anziani" un ruolo significativo nell'attività di tutorato, attraverso il racconto della loro esperienza.

Chi è e che cosa fa quindi un tutor aziendale?

Il periodo di stage, e il contratto di 12 mesi, parte integrante del PIL, rappresentano per l'azienda un'occasione forse anche faticosa ma forse irripetibile di vedersi con occhi esterni e, qualche volta anche, di ripensare la propria cultura.

In questa esperienza sono fondamentali la presenza, l'attenzione, la capacità di rielaborazione e di accompagnamento del referente aziendale, che tiene anche i contatti con l'Università e con il tutor del PIL.

I compiti del tutor aziendale, in un'ottica di arricchimento quale quella sopra descritta, possono dunque essere riportati a diverse funzioni.

1) funzione di presidio (istituzionale e ambientale):

- garantire il processo di apprendimento. L'apprendimento infatti deve essere reciproco; pur rimanendo più palese e scontato quello del giovane, si deve però prevedere e favorire anche un arricchimento del personale dell'azienda, del tutor innanzitutto, come referente che si confronta con gli occhi esterni del nuovo arrivato;
- curare le attività formative. In azienda si pratica molta "formazione sul campo", ma di solito c'è poco tempo per fermarsi a riflettere, a cercare i collegamenti, a costruire la qualità del servizio anche interno. Avere un tirocinante, uno stagista (e ancor più un PIL) significa incontrare tante domande sull'organizzazione a cui bisogna trovare il tempo e il modo di rispondere;
- attivare e usare canali di feedback. Se l'esperienza viene trasmessa e condivisa, le sue possibilità di portare cambiamento e innovazione si moltiplicano: è necessario quindi favorire tutti i momenti di confronto tra fra neo-inserito, tutor e altre persone dell'azienda, e tra il tutor e i suoi colleghi per una valutazione complessiva dell'esperienza.

2) funzione di integrazione:

- mantenere l'attenzione alla globalità del progetto. Il progetto PIL viene concordato con lo studente (perché è a lui che si propone un contratto di lavoro) ma anche con un ente esterno (l'Università, il Job Centre), così come il progetto "stage" viene concordato con lo studente ma anche con il coordinatore del corso di formazione. Il PIL, così come lo stage, prevede anche finalità di orientamento rispetto al progetto professionale della persona che si inserisce, oltre naturalmente all'acquisizione di competenze tecnico-operative;
- memorizzare l'esperienza sia attraverso gli strumenti di monitoraggio proposti dall'Università, che operando un'analisi delle competenze che permetta anche di evidenziare necessità di aggiornamento e formazione delle persone già inserite.

3) funzione di sostegno:

- porre attenzione al gruppo di lavoro e al singolo (il giovane in PIL). Il nuovo inserito avrà senz'altro come referente il tutor concordato, ma il suo lavoro sarà

più proficuo per tutti se verrà messo in condizione di inserirsi in un gruppo di lavoro. Questo consente di poter organizzare con maggiore efficienza e utilità reciproca i compiti del neo-inserito;

- svolgere compiti logistico-organizzativi e azioni di accoglienza. Al tutor spetta, soprattutto nella fase di stage, la creazione del *piano di lavoro* del giovane, curando in particolare la gestione dei tempi e la fattibilità dei compiti proposti. E' il tutor, infine, che fa da guida al nuovo entrato, per fargli comprendere i linguaggi e i modi di lavorare non solo nella sua azienda, ma in generale nel mondo delle professioni (soprattutto se il giovane ha scarsa o nessuna esperienza di lavoro). Ognuno di noi ha iniziato allo stesso modo il suo percorso professionale grazie a qualche "maestro", che gli ha indicato piste di approfondimento e l'ha guidato a ... *vedere il futuro...*

In sintesi dunque i compiti del tutor aziendale non sono esclusivamente riconducibili a trasferire informazioni e trasferire metodi di lavoro; ma hanno un valore formativo e di orientamento più complesso, che fa riferimento al tenere viva la voglia di apprendere, far nascere concetti e collegamenti fra le attività aziendali e il proprio progetto professionale, costruire un metodo di lavoro basato non tanto e non solo sulle competenze tecniche e specialistiche quanto sulle dimensioni della collaborazione, dell'autonomia, della curiosità professionale, della qualità del servizio e del prodotto.

Tutte queste dimensioni debbono poi ritornare, appunto nella logica dello specchio, al tutor che cura le attività di accoglienza e orientamento in itinere e in uscita all'Università, per venire rielaborate, valorizzate, diffuse, nell'ambito del management didattico.

Il tutorato interno all'Università, nell'ottica del progetto PIL

La riforma universitaria, che sta trovando applicazione nel corso di questi anni, sta poi modificando profondamente anche i bisogni degli studenti in termini di accompagnamento: ampliando le possibilità di scelta, mutando i punti di riferimento e anche il glossario di base dei percorsi accademici, è sempre più necessario rafforzare, specializzare, mettere a sistema l'attività di tutorato.

Significa che tutti coloro che svolgono attività di tutorato avranno una funzione di sostegno, orientamento, accompagnamento alla scelta per quanto riguarda le attività formative, che si arricchiscono e si diversificano nell'ambito dei nuovi curricula di studio e delle esperienze di lavoro certificabili. Lo studente, infatti, dispone di un pacchetto di crediti liberi che può utilizzare per il completamento della sua formazione. Le attività formative che caratterizzano un corso di studio sono suddivise in diverse forme: la didattica assistita, lo studio individuale e le attività svolte durante periodi di stage e tirocinio.

Riprendendo la sintesi che abbiamo proposto per il tutor aziendale, possiamo affermare che anche per coloro che curano il tutorato universitario l'obiettivo non è solamente di diffondere informazioni e trasferire metodi di lavoro, facendo fronte ad uno scenario molto frammentato, con tanti vincoli e opportunità, ma anche di contribuire a un valore formativo e di orientamento più complesso, che permetta agli studenti di costruire un percorso ricco e arricchente, accompagnati da persone che nel ruolo di facilitatori li aiutino a costruire il futuro.

Si tratta, soprattutto di predisporre le condizioni per affrontare la *transizione di ruolo*, considerando il comportamento dello studente come quello di un soggetto che affronta l'entrata in un nuovo ambiente (il lavoro) e la difficoltà di elaborare strategie

cognitive e di azione adatte al suo diverso ruolo, ed efficaci per fronteggiare le richieste differenti che tale nuovo ambiente pone.

Parlare di transizione di ruolo significa rendere evidenti al soggetto alcune dimensioni del sé che, non essendo fondamentali per il ruolo svolto in precedenza, non venivano da lui utilizzate come categorie di riferimento della propria esperienza. I cambiamenti quindi generano instabilità e imprevedibilità, provocano l'esperienza della perdita di controllo su di sé e comportano la necessità di affrontare il problema dell'acquisizione di nuove prospettive e nuove abilità, oltre a richiedere di porsi domande su di sé che in altre condizioni avrebbero potuto non sorgere mai.

Ad esempio, e riferendoci in particolare agli studenti che hanno partecipato al PIL, il nuovo ruolo comporta mutamenti nelle aree dei compiti da svolgere, delle *routines* comportamentali quotidiane, dello status e dei rapporti sociali, dell'ambiente fisico in cui si trascorre il proprio tempo: dalle aule ai momenti di integrazione dei partecipanti al PIL (le riunioni organizzative, i colloqui motivazionali e di orientamento) alle occasioni di incontro con le aziende (i seminari, i colloqui di lavoro) allo stage, al lavoro vero e proprio in azienda¹¹.

I percorsi di *socializzazione organizzativa* richiedono di partire dalle motivazioni che guidano le persone alla scoperta e all'inserimento nelle organizzazioni. Nel caso del percorso PIL, la socializzazione si svolge attraverso passaggi in successione, che portano gli studenti partecipanti ad essere:

- *aspiranti partecipanti* (prima socializzazione ad un'attività di auto-selezione);
- *partecipanti alla fase di aula* (corsi a tutti gli effetti con alcuni obblighi anche formali: la frequenza, la tesina finale,...);
- *aspiranti collaboratori* di una determinata organizzazione (secondo passaggio in una situazione di selezione) che si è scelta sulla base di una propria selezione (non facile, emozionalmente impegnativa e che obbliga a riflettere sul proprio cammino professionale, che stimola interessi inediti sul lavoro, sul salario, su un intero mondo che queste aziende prefigurano, sulle scelte o meno di un'eventuale mobilità, nell'anticipare modi e tempi di uscita dalla famiglia);
- *stagisti* nell'organizzazione;
- *collaboratori dipendenti* dell'organizzazione stessa;
- *neolaureati*, in uscita dal sistema accademico (almeno per il momento...).

Possiamo quindi identificare diverse tonalità di transizione di ruolo, che corrispondono alle varie fasi del percorso PIL, richiedendo comunque tutte la capacità, da parte degli studenti, di attivare nuove risorse, e la competenza, da parte di chi li accompagna, di aiutarli nel processo di *creazione di senso*.

Le domande a cui gli studenti cercano risposta nelle diverse fasi sono infatti del tipo "Che cosa devo fare?", "Che cosa ci si aspetta da me?", "Come mi devo comportare?", ed è così che inizia il tentativo di ordinare le informazioni dell'esperienza quotidiana, sulla base di quattro elementi: le esperienze passate, gli obiettivi e i valori a cui viene attribuita importanza, l'interazione sociale che comporta il confronto con le rappresentazioni degli altri, le caratteristiche di personalità.

¹¹ Si può affermare, in definitiva, che il cambiamento di ruolo è problematico in quanto tale, e non soltanto se il soggetto lo vive come negativo, poiché mette di fronte alla necessità di attivare nuove strategie cognitive e di azione in un contesto non familiare. Naturalmente, i diversi modi di strutturare il compito da svolgere e l'ambiente sociale in cui si deve agire offrono differenti possibilità di elaborare strategie efficaci e di metterle in atto.

Con queste premesse, due saranno i prodotti dell'attività di interpretazione dell'ambiente: il soggetto esibirà risposte comportamentali in funzione dell'ambiente in cui pensa di trovarsi, e, tramite adeguati feedback, attiverà una messa a punto continua delle definizioni della situazione.

L'inserimento in un *network sociale*, in una rete di relazioni forti quale quella che si sviluppa nel gruppo dei partecipanti (la comunità dei PIL), garantisce agli studenti un supporto emozionale positivo e un *coping behaviour* efficace¹².

Fondamentale in questo senso risulta prima di tutto la valenza di analisi delle motivazioni del colloquio iniziale, tramite il quale si struttura l'attività di prima accoglienza dei partecipanti, e se ne raccolgono le domande in termini di supporto per la buona riuscita del percorso; allo stesso modo, il valore dell'esperienza già fatta da altri e diffusa a livello di ambiente permette, (ad esempio agli studenti della Facoltà di Economia, in cui il PIL è una realtà già nota) di elaborare più velocemente di altri una prima creazione di senso rispetto al colloquio iniziale.

Ci pare inoltre un elemento di forza l'attività di preparazione all'incontro con le aziende che viene fatta in aula, che fa base sul valore del gruppo prima di intraprendere il percorso "in solitaria". Il gruppo rappresenta quindi in questa fase un laboratorio di comportamenti, spazi di intervento, valorizzazione di competenze e superamento di difficoltà che da soli sarebbe più difficile affrontare, rimandando l'incontro con il mondo del lavoro al termine del percorso accademico¹³.

Il gruppo aiuta anche a tenere insieme i diversi piani di impegno e di lavoro, per sviluppare il proprio progetto professionale, dando la possibilità di lavorare non solo sul risultato (portare a termine il PIL, magari nel frattempo laurearsi o completare i 2-3 esami residui, o terminare la tesi, o laurearsi subito dopo) ma anche sui comportamenti e le strategie di affrontamento. Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, è poi l'attività del tutor (mettere insieme i percorsi, trovando gli elementi di valore, e favorendo l'arricchimento reciproco tra percorso accademico e percorso professionale) a dare continuità e stabilità al laboratorio che il PIL rappresenta.

Questo lavoro trova poi un forte e importante riconoscimento da parte delle aziende, che, come si desume dal report del Job Centre¹⁴, esprimono sugli studenti valutazioni i cui fattori determinanti sono relativi soprattutto a qualità soggettive - l'intraprendenza, la propositività, la capacità relazionale.

3. In conclusione

Il percorso PIL assegna al tutorato un ruolo strategico e del tutto innovativo anche rispetto alle più avanzate teorizzazioni. Con il percorso PIL, il tutorato è, infatti, costretto non solo a seguire "passo dopo passo" i singoli laureandi durante l'intero percorso, ma a cambiare profondamente in quanto i tutor accademici e formativi, ad un certo punto, non si trovano più in presenza solo di uno "studente" ma anche di un "lavoratore".

¹² Il *coping behaviour* è costituito da una gamma di strategie comportamentali con cui affrontare le situazioni: le strategie vengono apprese in un contesto sociale, e da esso sono influenzate.

¹³ In sostanza senza lasciare "soli" i laureandi-laureati nell'irrita transizione al lavoro, includendo la transizione nella "formazione" e concependo la laurea come percorso "esteso" che include il primo anno di lavoro in quanto parte integrante del percorso educativo: una sorta di "supermaster" formativo.

¹⁴ Cfr., Job Centre, *Draft 2004*, cit.

Il tutorato, infatti, si prolunga quantitativamente (per tutti i 15 mesi del percorso PIL), e muta qualitativamente (con un rapporto stringente e ricco sia di problemi che di opportunità con le aziende e con gli studenti-lavoratori). Esso si espone quindi su terreni nuovi su cui l'Università non è abituata, né preparata. Siamo quindi in presenza non di un tradizionale tutoraggio in uscita¹⁵ ma di un vero accompagnamento che si prolunga al di là degli attori che lo hanno condotto fino a quel punto: l'università e la formazione cedono infatti gradualmente il passo alle aziende (nel ruolo, anch'esso spesso inedito, di luogo di apprendimento), ma "senza ritirarsi mai", svolgendo fino alla fine dell'anno di lavoro un ruolo di garanzia dello studente PIL (che è ancora in fase di apprendimento) ed evitandogli così quella "solitudine" che viene considerata dalle ricerche¹⁶ una delle più gravi carenze del nostro sistema educativo.

Il percorso PIL è integrato con la Formazione Professionale. L'Università entra in relazione con un altro soggetto formativo (che ha sue metodologie, suoi approcci,...) e conseguentemente fa entrare in scena un tutor formativo nuovo, che va ad integrare le competenze dei tutor accademici. L'approccio tradizionale universitario docente-discente (dove il "cliente" studente assume spesso un ruolo di "subordinazione"), vira lentamente verso un approccio nuovo, perché più lo studente si allontana dallo studio ed entra in contatto col lavoro, più mutano i suoi riferimenti: crescono le esigenze e i diritti realmente agiti da cittadini sempre meno studenti e sempre più lavoratori.

L'approccio tipico del tutor della Formazione Professionale è, infatti, tradizionalmente rivolto ad un cliente che è disoccupato, che corrisponde, in effetti, alla nuova veste che va assumendo il laureando-laureato PIL durante un percorso che prevede, al termine, una nuova transizione verso il lavoro. Infatti, quando l'anno di lavoro termina, il PIL è un "disoccupato" vero e proprio, in quanto giovane laureato in cerca di "secondo" impiego (anche se proprio questa prima esperienza di lavoro e questo "allenamento" si presume gli faccia trovare prima il lavoro che cerca).

Queste due forme di tutorato (accademico e formativo) nel PIL convivono e dialogano in modo fruttuoso. La riforma universitaria assegna alle lezioni frontali ex cathedra un minimo (che può diventare anche un massimo) di 110-115 crediti sui 180 crediti della laurea triennale. Più le lezioni frontali si ridurranno per far posto ad altre forme di apprendimento (così come previsto dalla riforma), più l'orientamento diventerà una funzione strategica di *counselling* che fa sì che il tutorato universitario assuma un ruolo più incisivo di "assistenza" allo studente, all'interno di un percorso personalizzato in cui gli esami (tradizionali) convivono con altre forme di apprendimento¹⁷.

Nel percorso PIL anche il tutoraggio aziendale svolge, come abbiamo già visto in precedenza, un ruolo strategico rispetto agli interessi sia dell'impresa, che del giovane. Da un buon tutorato l'impresa beneficia in termini di capacità di

¹⁵ Un tutoraggio che si spinge, al massimo, ad indicare l'elenco delle imprese dove svolgere un tirocinio o a dare servizi di preparazione ai colloqui coi datori di lavoro e informazioni di necessità generiche sui molteplici percorsi lavorativi.

¹⁶ *Le rappresentazioni che i giovani hanno del lavoro*, indagine realizzata da Pragma per la Provincia di Ferrara, 2003.

¹⁷ Per esempio l'aula del PIL, lo stage-lavoro del PIL, lo stage tradizionale, ecc.

valorizzazione delle conoscenze del *novizio* (a fini aziendali) e di trasferimento di conoscenze da parte sia del novizio che del senior¹⁸.

Il referente aziendale rappresenta anche un attore fondamentale del processo di riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze acquisite dal novizio durante l'anno di lavoro. Al termine del percorso lavorativo infatti, devono essere individuate le competenze acquisite e le esperienze formative maturate dal partecipante al PIL in azienda, al fine di costruire la *scheda-portfolio*, che verrà poi confrontata e verificata con il referente formativo e con lo stesso partecipante al PIL¹⁹.

¹⁸ Elisabetta Perulli, *Il rapporto e il trasferimento tra apprendimento formale e non formale*, in *Professionalità*, Rivista n.80, (marzo-aprile 2004).

¹⁹ Per un approfondimento metodologico si veda la proposta di dispositivo descritta nel capitolo di questo *report* dedicata al riconoscimento dei crediti formativi e di lavoro.

La certificazione dei crediti di lavoro

Stefano Capatti *

In Italia l'ordinamento dell'università è cambiato profondamente con l'introduzione della laurea triennale a cui può seguire la laurea specialistica (3+2), a partire dal 1999. Recentemente è emerso l'orientamento a realizzare un nuovo percorso, il cosiddetto "Y" (1+2 per la laurea triennale, con un primo anno comune, a cui può seguire sempre la laurea specialistica di 2 anni). La situazione è quindi in evoluzione.

Sembrano, tuttavia, consolidate le disposizioni che regolano i crediti formativi¹, la parte obbligatoria e quella discrezionale², che consente l'accREDITAMENTO anche di esperienze di lavoro.

(*) Ricercatore CDS

L'introduzione a questo capitolo e il paragrafo 1 sono stati curati da Chiara Tacchi Venturi.

¹ Secondo la Commissione europea il credito è un capitale che ogni individuo ha a disposizione per acquisire ed aggiornare lungo il corso di tutta la sua vita le proprie conoscenze e competenze. Può essere definito come il valore attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o formazione professionale determinandone la personalizzazione e la durata.

In particolare, il concetto di "credito didattico" entra nell'Università nel 1990 ma trova la sua reale applicazione solo molto recentemente. Secondo la normativa vigente, uno studente ad ogni insegnamento riscuoterà un credito stabilito, e potrà essere ammesso all'esame finale di laurea o di diploma solo dopo il raggiungimento di una somma di crediti prestabilita.

Il sistema dei crediti entra nella scuola nel 1997 con la riforma degli esami di maturità. Si distinguono crediti scolastici e crediti formativi. I crediti scolastici sono un patrimonio di punti che ogni studente costruisce durante gli ultimi tre anni di corso e che contribuisce a determinare il punteggio finale dell'esame. Il credito scolastico è attribuito dal consiglio di classe in base all'impegno dimostrato e la media dei voti conseguiti. I crediti formativi sono determinati sulla base di esperienze formative che ogni alunno ha maturato fuori della scuola (corsi di lingue, attività sportive, campus all'estero, ecc.). Perché queste attività possano costituire un credito è necessario che siano coerenti con il programma di studi intrapresi, e che siano opportunamente documentate. In questo modo potranno contribuire ad elevare il punteggio del credito scolastico ed essere riconosciute nella certificazione finale dell'esame di stato.

Per la Formazione professionale, l'Accordo per il lavoro del 1996 getta le basi di un sistema di formazione continua, all'interno del quale è fondamentale un sistema di certificazione quale strumento idoneo a favorire unitarietà e visibilità dei percorsi formativi di ognuno, nonché per documentare le competenze lavorative comunque acquisite. In particolare la fisionomia del nuovo sistema di certificazione ha preso corpo nel Decreto ministeriale del 31/05/2001 "Certificazione nel sistema della formazione professionale" che, in seguito all'Accordo per il lavoro del 1996, all'art. 17 della L. 196/97, all'Accordo Stato/Regioni del 18/2/2000 e al parallelo decreto "accreditamento delle strutture formative", va a fondare la cornice su cui le competenze professionali possono essere riconosciute.

Infine, la normativa ECTS (sistema European Transfer Credit System) punta a far raggiungere un reciproco riconoscimento accademico attraverso una generalizzazione del sistema di riconoscimento di unità di valore d'insegnamento. Il postulato di partenza è che il lavoro annuale svolto da uno studente universitario equivale a 60 crediti. Essi riflettono la quantità totale di lavoro necessaria nell'istituzione per completare un anno accademico di studio, comprese le lezioni, il lavoro sperimentale e pratico, la tesi, gli esami e altre attività di valutazione. I crediti si basano quindi sul lavoro totale dello studente, e non si limitano a valutare unicamente le ore di didattica impartite.

Cfr. Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997; e *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1998. Per una comparazione a livello europeo, "Focus sulle strutture dell'istruzione superiore in Europa 2003/2004. Evoluzioni nazionali nell'ambito del Processo di Bologna", EURYDICE, la rete di informazione sull'istruzione in Europa, 2003.

² Che deve essere decisa dal Consiglio di Corso di Laurea.

Attualmente, è diffusa la pratica di riconoscere ai tirocini crediti formativi in entità molto ridotta. Un credito formativo universitario (CFU) corrisponde di norma a 25 ore di lavoro per studente³, un anno di formazione corrisponde a 60 crediti. La prassi corrente degli *stage*, che prevede periodi piuttosto brevi, spesso poco strutturati e scarsamente seguiti, riconosce di norma⁴ 5-7 crediti su un totale di 180 crediti (per la laurea triennale) e di 120 per la laurea di secondo livello. In base alle norme vigenti, tuttavia, lo spazio per accreditare esperienze di lavoro è molto più ampio. Con qualche differenza secondo le classi dei corsi di studio, sono stabiliti crediti minimi obbligatoriamente dati da:

- insegnamento di base (credito di "classe" A);
- caratterizzante (B);
- affine o integrativo (C);
- attività formative autonome (D), liberamente scelte dallo studente⁵;
- attività formative professionalizzanti (E) (quali prova finale e *stage*);
- altre attività formative (F) (ulteriori abilità per l'inserimento nel mondo del lavoro, ad esempio: lingua, informatica, ecc.).

Questi crediti sono obbligatori per superare la prova finale e per il conseguimento del titolo di studio, compresa quindi la verifica della conoscenza di almeno una lingua straniera e di abilità informatiche.

Come ha scritto recentemente Seravalli⁶ "il complesso di questi crediti minimi riservati si aggira su 110 -115 per le lauree triennali. Nella pratica però, le università presentano un'offerta formativa in cui questi minimi sono largamente superati, per cui i corsi di laurea comprendono in sostanza solo o quasi l'insegnamento frontale. La norma lascerebbe invece ben 65-70 crediti, come massimo, destinabili ad attività formative autonome ... volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso⁷... Questo significa che, in teoria, una laurea triennale

³ In genere le 25 ore sono così divise: 8 ore di lezioni ex cathedra e 17 ore di studio individuale.

⁴ Ci si riferisce ai tirocini curriculari nell'ambito dei corsi di laurea, che sono previsti solo in una ventina di atenei (e non in tutti i corsi). E' molto più frequente che i tirocini, per quanto più o meno organizzati dalle università, vengano considerati attività di aiuto agli studenti già laureati, che quindi non danno luogo a crediti (tirocini extra-curriculari). Sono largamente diffusi tirocini curriculari nei corsi di studio post-laurea, che però interessano un numero molto limitato di studenti.

⁵ Anche lontane dagli obiettivi specifici del corso di studi, al fine di completare la propria formazione seguendo le proprie attitudini, gusti e passioni anche non necessariamente coordinate nel piano formativo del Corso di laurea (da *Guida ai crediti formativi universitari*, Università di Verona, 2004).

⁶ G. Seravalli, "Accertamento, valutazione e certificazione di saperi acquisiti mediante il lavoro e l'apprendimento informale: esperienze, problemi, proposte". In C. Bonora e F. Garibaldi (a cura), *I saperi del lavoro: una ricerca sulle forme della loro produzione e su come riconoscerli*, Cap. IV, Rapporto IPL, IV, Maggioli, Rimini, 2005.

⁷ Tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto 25.3.1998, n. 142, del Ministero del Lavoro; attività formative relative agli *stage* e ai tirocini formativi presso imprese, amministrazioni pubbliche, enti pubblici o privati ivi compresi quelli del terzo settore, ordini e collegi professionali, sulla base di apposite convenzioni." (lettere d, e, DM 509 e rev.). Analogamente avviene per le lauree di secondo livello.

potrebbe durare due anni più uno interamente al lavoro, o/e che un diplomato di scuola superiore, con esperienza di lavoro, potrebbe laurearsi in due anni⁸.

1. Il riconoscimento dei crediti formativi

Il processo di riconoscimento e di certificazione dell'apprendimento che ha luogo nei diversi sistemi formativi formali e non formali (scuola, formazione professionale, università e lavoro) sta attraversando una fase di confronto e di sperimentazione a livello europeo⁹ e nazionale. L'obiettivo è quello di arrivare a riconoscere, valutare e certificare delle competenze (per costituire un credito spendibile) attraverso criteri oggettivi e strumenti condivisi.

La valutazione dell'apprendimento è una delle quattro questioni "prioritarie" individuate dal Gruppo di Lavoro¹⁰ europeo che, in seguito al Consiglio di Lisbona, ha lavorato sull'obiettivo di come "rendere più attraente l'apprendimento, rafforzare i legami con l'esperienza lavorativa e la società".

L'orientamento del Gruppo di Lavoro punta a sviluppare una valutazione formativa che supporti l'interazione tra la valutazione e l'apprendimento e motivi a continuare ad apprendere. La funzione più importante di questi nuovi approcci è istituire delle passerelle/collegamenti¹¹ e aiutare gli individui a combinare i risultati formativi derivanti da contesti, istituzioni, livelli e paesi diversi, consentendo loro di accumulare e documentare qualifiche e competenze nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e che ne abbraccia tutti gli aspetti.

La documentazione e la certificazione di unità formative conseguite ai vari livelli, attraverso un sistema di crediti è importante per coloro che abbandonano precocemente la scuola, in quanto facilitano un successivo rientro o transizione. In pratica, questo tipo di valutazione ha un impatto positivo sulla motivazione del discente a proseguire ulteriormente l'apprendimento.

Di seguito vengono riportate alcune esperienze significative di alternanza studio-lavoro nei percorsi formativi universitari in Gran Bretagna e in Italia e l'esperienza francese VAE a sostegno della formazione continua.

In Gran Bretagna gli studenti nel loro cursus universitario devono alternare gli studi teorici con la pratica del lavoro per ottenere il diploma di laurea. L'esperienza in

⁸ Anche se Seravalli ritiene "il buon senso didattico e soprattutto il degrado culturale della scuola italiana (rendono) intuitivamente ben più accettabile la seconda di queste due ipotesi astratte".

⁹ La gestione delle competenze viene riconosciuta come uno dei fattori principali su cui investire per fare dell'Unione europea la "Società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" (Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000).

¹⁰ Il report del Gruppo di Lavoro (definito Gruppo H) in lingua inglese e in edizione aggiornata, è presentato sul sito dell'Unione Europea; per il testo in italiano si veda "*Annali dell'Istruzione*", n.5-6 2003, n.1, 2004, ed. le Monnier.

¹¹ Collegare e armonizzare i sistemi esistenti: migliorare l'avanzamento all'interno dei sistemi esistenti; creare la possibilità di passerelle tra la formazione professionale e l'educazione generale/accademica, la formazione iniziale e quella continua, il lavoro e la formazione e viceversa; prevedere qualifiche a duplice scopo che aprano la via all'educazione e formazione superiore, all'educazione e formazione universitaria e al mercato del lavoro; incrementare strutture modulari/per unità come mezzo per facilitare l'accesso, la transizione e la costruzione di percorsi formativi individualizzati; sviluppare piani per il sistema dei crediti all'interno e attraverso l'ampio spettro dell'educazione e della formazione.

azienda, chiamata *Industrial Training Year*, è praticamente diffusa, già da molto tempo, in molte università inglesi¹².

Le sperimentazioni avviate in Italia di alternanza studio-lavoro nei percorsi formativi post-obbligatori, offrono agli individui la possibilità di percorrere itinerari personalizzati di apprendimento, di vedere valorizzate ed accreditate le competenze acquisite nel percorso di vita, di formazione e di lavoro. E' perciò fondamentale costruire un sistema di certificazione delle competenze che consenta a chi sia in grado di dimostrarne il possesso, di non ripercorrere i corrispondenti itinerari di apprendimento, ma di fruire in modo flessibile, di opportunità formative trasversalmente ai sub-sistemi scuola/formazione professionale/lavoro.

Esperienze di alternanza studio lavoro all'università nel Regno Unito

In Gran Bretagna i corsi di laurea hanno una durata generalmente di tre anni. In diverse università il piano di studi¹³ prevede alla fine del biennio un'esperienza di lavoro di un anno in una azienda (*Industrial Training Year*): anche se tale esperienza non è sempre obbligatoria, l'Università spinge i propri studenti affinché trascorrono l'anno di lavoro prima di concludere il percorso universitario.

Abbiamo preso in considerazione due casi rappresentativi del sistema universitario inglese (Corsi di Laurea in materie tecnico-scientifiche): l'Università di Newcastle upon Tyne e l'Università di Reading¹⁴.

All'Università di Newcastle il Corso di Laurea in Chimica è triennale (Chemistry Bsc Honours) se si desidera una carriera nell'istruzione, nell'amministrazione, ecc. o quadriennale (Chemistry Mchem Honours) se si desidera studiare per un livello più alto, o nel campo della ricerca. Nel piano di studi, tra la fase due (biennio comune per entrambi i corsi, in modo tale che sia possibile cambiare) e la fase tre, è previsto che lo studente trascorra un anno in azienda. L'esperienza in azienda non è valutata dall'Università, che ne riconosce comunque la validità per acquisire quelle abilità pratiche - importanti per trovare poi un lavoro - e per essere competitivi sul mercato del lavoro.

L'Università di cui parliamo ha contatti con più di 50 aziende¹⁵ inglesi e di altri paesi europei, in modo tale da coprire il vasto campo di interessi degli studenti.

L'*Industrial Training* è un programma di formazione reale, che comprende:

- un'esperienza concreta in un laboratorio di ricerca (dove è possibile imparare nuove tecniche, metodi ed abilità pratiche);
- un report scritto (su un aspetto dell'esperienza lavorativa o su un particolare progetto seguito durante l'anno di lavoro);
- delle presentazioni orali;
- una formazione sul lavoro;
- dei contatti costanti con il referente universitario che dà un supporto accademico.

¹² Università di Bath, di Bilkent, di Brunel, di Reading, di Newcastle, di Aston, di Loughborough, ecc.

¹³ I Corsi nei quali si alternano periodi di studio all'università o in un college a periodi di formazione ed esperienza nell'industria, commercio o professioni sono definiti corsi "sandwich". In Gran Bretagna ci sono attualmente quasi 1500 "sandwich courses" offerti da 59 istituti universitari.

¹⁴ www.rdg.ac.uk, www.ncl.ac.uk.

¹⁵ Molti istituti offrono esperienze lavorative all'estero (in Cina, Messico, Stati Uniti, India, etc.) con l'obiettivo di formare profili professionali di carattere internazionale.

Dal punto di vista dei vantaggi per lo studente-lavoratore, questi riceve uno stipendio pari a quello di un lavoratore laureato.

L'Università di Reading, invece, attiva dei Corsi di Laurea, ad esempio, in Biotecnologie e in Chimica (durata quattro anni), in cui l'anno di lavoro in azienda, tra il secondo e il terzo anno, è *obbligatorio*. L'esperienza lavorativa di solito è frazionata in un periodo di 22 settimane e si svolge in due differenti imprese. In aggiunta, agli studenti si chiede di cercare un'esperienza rilevante di lavoro durante le vacanze estive già alla fine del primo anno.

Durante il secondo anno lo studente discute e inoltra una domanda per l'esperienza lavorativa, con la guida del responsabile dell'Università (*Industrial Study Director*). Il progetto di lavoro poi viene concordato con l'azienda individuata e con l'Università.

Durante il terzo anno, lo studente riceve uno stipendio pari a quello di un dipendente dell'azienda, viene visitato dal tutor accademico almeno tre volte, e continua lo studio delle materie universitarie attraverso la formazione a distanza.

La valutazione dell'*Industrial Training* avviene attraverso dei report formali da parte del referente aziendale, del tutor accademico e dello stesso studente a cui, alla fine, viene riconosciuto un Certificato (*Certificate of Industrial Training*).

Ogni fase del Corso di Laurea prevede il raggiungimento di 120 crediti, compreso l'*Industrial Training*, che incide sulla valutazione finale (voto di laurea) con un peso del 10%.

I contatti università-mondo aziendale sono, quindi, stabiliti e mantenuti all'interno delle Università da professionisti che si occupano esclusivamente dell'identificazione e gestione di opportunità di collaborazione basate su principi commerciali. La necessità di reclutare personale adatto sia dal lato professionale che personale ha spinto anche le aziende a dedicare sempre più attenzione ai legami con il mondo dell'Università.

Crediti di lavoro

Il riconoscimento di crediti "esterni" all'Università (che provengono da precedenti esperienze di lavoro) è una procedura del tutto nuova per il sistema universitario italiano. A livello internazionale, invece, già da anni si parla di progetti PLAR (*Prior Learning Assessment and Recognition*) nelle università¹⁶ per "recuperare" iscritti che hanno abbandonato precocemente il percorso classico di formazione e che hanno una significativa esperienza di lavoro: a queste persone si cerca di offrire delle opportunità per acquisire un titolo di studio superiore¹⁷.

Nel Regno Unito, precisamente in Scozia, nel campo della formazione degli adulti, esiste un sistema di trasferimento dei crediti all'interno dello *Scottish Credit Accumulation and Transfer Scheme* – SCOTCAT, in cui i corsi frequentati in precedenza vengono tenuti in considerazione per l'acquisizione di una qualifica.

I sistemi di riconoscimento degli studi precedenti APL (*Accreditation of Prior Learning*) e di valutazione delle esperienze e degli studi precedenti APEL (*Assessment of Prior Experience and Learning*) attribuiscono agli studenti lavoratori o studenti adulti la possibilità di disporre di unità di credito per gli studi effettuati e sviluppare così una base di qualifiche con cui possono proseguire gli studi¹⁸.

¹⁶ Cfr. www.bcou.ca, sito della British Columbia Open University, descrive le fasi della metodologia, con un glossario.

¹⁷ G. Seravalli, *Accertamento, valutazione e certificazione di saperi acquisiti mediante il lavoro e l'apprendimento informale: esperienze, problemi, proposte*, cit.

In pratica, si tratta di richiamare l'attenzione dei lavoratori che desiderano vedere riconosciute le competenze e le conoscenze acquisite in precedenti esperienze. Attraverso un colloquio iniziale con un consulente presso un *college* si accerta se ci sono ragioni sufficienti per procedere con una valutazione. Se queste condizioni sussistono, l'aspirante candidato viene istruito su come raccogliere e sistemare gli attestati necessari.

La fase della valutazione vera e propria consiste in una serie di passi successivi:

- preparazione degli attestati in vista della valutazione;
- presentazione di tutti i documenti;
- analisi dei documenti presentati da parte di un esperto (non il consulente);
- colloquio principale di valutazione;
- ulteriori colloqui di valutazione, se necessari;
- quadro delle possibilità di riconoscimento, sulla base dei documenti presentati;
- annuncio dei risultati della valutazione;
- la SQA (*Scottish Qualification Authority*) garantisce la correttezza del procedimento e dei risultati della valutazione.

Infine, vengono esposte al candidato le varie possibilità di studi post-obbligatorie a sua disposizione. Inoltre, nel settore dell'istruzione superiore viene rivolta sempre più attenzione al riconoscimento delle esperienze nel contesto dello *SCOTCAT*.

La sperimentazione al Corso di laurea in Scienze della Formazione, Università di Roma1

L'esperienza in atto all'Università di Roma1, Corso di Laurea in Scienze della Formazione, nasce dalla constatazione che molti studenti-adulti provengono dal mondo della formazione professionale e, quindi, vi è l'esigenza di riconoscere dei crediti di attività pregresse.

La procedura relativa alla certificazione dell'esperienza di lavoro è abbastanza articolata, in quanto si tratta di recuperare l'esperienza in modo scientifico. I requisiti sono:

- avere almeno cinque anni di esperienza professionale nel campo della formazione;
- possedere già 30 crediti (acquisiti con gli esami);
- svolgere una "tesina" (abbastanza corposa);

Alla fine del processo di valutazione di tali requisiti vengono riconosciuti i relativi crediti formativi.

L'esperienza VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) in Francia

Particolarmente strutturata è l'esperienza francese VAE, formalizzata a livello statale¹⁸. La VAE presuppone di seguire una procedura per fare valutare e riconoscere l'esperienza acquisita. La valutazione dell'esperienza consiste nel raccogliere in diversi modi di le prove destinate a dimostrare l'esperienza acquisita

¹⁸ Documento dell'Istituto Indire, Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa.

¹⁹ La legge apre l'accesso a VAE a tutti i tipi di attestati professionali: diplomi, titoli a finalità professionale rilasciati dallo Stato o da enti privati, certificati di qualificazione dei rami professionali; i casi più correnti sono: i diplomi tecnologici e professionali dell'istruzione nazionale; i diplomi dell'insegnamento superiore fra cui i diplomi dell'ingegnere; i diplomi dei ministeri incaricati della gioventù e degli sport; i diplomi del ministero dell'agricoltura; i diplomi dei ministeri incaricati degli affari sociali e della salute; i titoli del ministero dell'occupazione.

ed il suo legame diretto con il contenuto del titolo o diploma considerato. Ogni autorità che rilascia titoli o diplomi definisce le condizioni d'ammissibilità della domanda di convalida e la procedura da seguire per accedere ai rilasci di attestati²⁰. Per accedere al VAE occorre giustificare un'esperienza:

- almeno di tre anni (in alcuni casi, può essere di più);
- di lavoro continuo o discontinuo;
- in un'attività dipendente, non dipendente o disinteressata giustificata;
- in relazione diretta con il contenuto del titolo o diploma considerato.

Seguita la procedura d'accesso al programma, *le acquisizioni d'esperienza* verranno sottoposte ad una giuria²¹.

La decisione della giuria è sovrana. Tale decisione può far conseguire la totalità del diploma, titolo o rilascio di attestati in base alla corrispondenza tra esperienza documentata e ciò che il diploma, titolo o certificato richiede come conoscenze, attitudini o competenze. Tuttavia, la giuria può anche ritenere che l'esperienza documentata corrisponda soltanto ad una parte del diploma, titolo o rilascio di attestati che si vuole conseguire. In questo caso, concederà la parte corrispondente del diploma e si pronuncerà sulla natura di conoscenze e competenze che devono essere oggetto di un controllo complementare per ottenere la totalità del rilascio di attestati.

2. Un'ipotesi di riconoscimento dei crediti formativi a partire dall'esperienza PIL

I crediti formativi derivanti da un'attività di lavoro non sono, quindi, una novità o, per lo meno, non lo sono per certi ambiti. Tra l'altro, un numero considerevole di università italiane, anche in nome di "un più stretto rapporto tra scuola e impresa", conferiscono *lauree ad honorem* a importanti fondatori d'azienda privi del titolo di "dottore". Un'operazione forse più d'immagine che di sostanza, ma che legittima - in modo inconsapevole ma formale - un passaggio di non poca importanza: a chi ha pensato, costruito e governato un'impresa, viene riconosciuto, in un unico super credito, un sapere (competenze+conoscenze) pari ad un laureato dell'Università italiana.

E' un indizio, in fondo, di quanto conti la "pratica" anche per l'Accademia.

Accanto a quest'impostazione dominante, si sono affermate all'estero, ma anche in Italia, esperienze diverse²², che dimostrano la "pluralità" dei percorsi (di uscita-ingresso dallo studio al lavoro, ed ancora uscita, ed ancora ingresso) che attengono all'istruzione e alla formazione. Per quanto a essere particolarmente attenti a queste

²⁰ Essendo pensato come sistema a sostegno della formazione continua per tutto l'arco della vita, il sistema VAE ha stabilito, a livello ministeriale mediante legge, il diploma o il titolo a cui si può accedere, informando i diversi soggetti interessati attraverso un ramificato sistema di sportelli: i giovani scolarizzati o no, presso i centri di formazione e di orientamento o presso i centri d'informazione gioventù; i lavoratori dipendenti presso i fondi di gestione del congedo individuale di formazione (FONGECIF), o presso i punti decentrati di Consiglio per la VAE dei vari dipartimenti o presso i centri d'accoglienza regionale d'informazione sulla formazione (CARIF).

²¹ La giuria comprende professionisti del lavoro interessato, insegnanti o istruttori. Per fondare la sua decisione, la giuria si avvarrà dell'esperienza del referente del lavoro interessato per acquisire conoscenze, attitudini e competenze richieste per esercitarla. In tutti i casi, alla luce di questo la giuria potrà anche osservare le capacità pratiche e avere un colloquio con gli interessati, se lo desidera o se lo desidera il candidato. L'intervista è obbligatoria per i rilasci di attestati dell'insegnamento superiore.

²² Si tratta, spesso, di esperienze personali o di comunità, rintracciabili nelle cosiddette *storie di vita* rese pubbliche da ricerche, saggi e letteratura varia, e anche più semplicemente note, a ciascuno di noi, per conoscenze personali.

problematiche, si potrebbe sostenere che tale pluralità dei percorsi possa costituire un punto debole del dibattito sui crediti perché si entra nella “soggettività” e nella parzialità dell’esperienza individuale, non è azzardato ritenere che coloro che hanno fatto un percorso formativo in senso “non tradizionale”, abbiano sperimentato alcune modalità comuni:

- che esiste un sapere che si apprende “dal” lavoro (sottolineiamo “un sapere” per non assolutizzare il lavoro come la sola o unica forma di sapere. Si tratta del sapere tacito²³, informale) e una parte di sapere che si apprende “con” il lavoro (anch’esso da non assolutizzare)²⁴;
- che il lavoro è una formidabile esperienza di “orientamento”. Non tutti riescono a fare il lavoro che hanno sognato o per cui hanno studiato o si sono formati. L’esperienza di un lavoro fa scoprire alle persone qualità nascoste, capacità sconosciute, talenti latenti, oppure fa capire, nonostante gli studi compiuti, di non essere tagliati per un determinato lavoro (un conto è orientarsi, mediante gli studi, ad una determinata professione, un altro conto è esercitarla);
- che il lavoro opera una propria selezione. Non è sempre vero che le persone selezionate dalle imprese in base al solo curriculum scolastico eccellente (pieni voti) risultino i lavoratori “migliori” e più “adatti”;
- che a partire dal lavoro emergono degli “interessi” (che possono essere coltivati individualmente o assecondati dall’azienda) che indirizzano molti lavoratori, nel corso della loro vita, a tornare a scuola, all’Università o nella formazione.

Emergono così, a nostro avviso, tre elementi di sfida per l’Università e per i rapporti, ai fini dell’alternanza, Università-impresa.

Il primo elemento sollecita l’Università, a considerare le plurali modalità attraverso cui le persone acquisiscono “il sapere”, “le conoscenze” e “le competenze”.

Il secondo elemento sollecita l’Università ad includere, nella formazione, forme di “sapere pratico”, che si integrino con quello teorico, pena la mutilazione delle conoscenze e delle competenze in uscita. Il ricongiungersi dei saperi per una preparazione “più organica” delle persone, passa attraverso il superamento di letture stereotipate e l’adozione di una visione (almeno, quando possibile) più ottimistica e positiva del lavoro²⁵.

Il terzo elemento da considerare è che, al di là dei tentativi, oggi in corso, di stabilire dei rapporti scuola-impresa, esiste nella realtà, a nostro avviso, una dicotomia che tiene lontani (delegittimandone l’unitarietà e l’organicità) il concetto di “sapere

²³ Quel genere di sapere che si apprende nel trasferire il sapere teorico nel “fare”, quel sapere che è fatto di prassi, di esperienza, di personalizzazione di processi e di pratiche: in definitiva quel sapere che fa definire un lavoratore come “esperto”.

²⁴ Rebaudengo P.A., “Sette suggerimenti ai giovani manager”, in La Rosa M., Rebaudengo P.A., Ricciarelli C. (a cura di), *Storia e storie delle risorse umane in Olivetti*, F. Angeli, Milano, 2004. L’autore, parlando della propria esperienza di formatore con gli adulti dichiara: “Il metodo più efficace si era rivelato il metodo induttivo, che consentiva di partire dalle esperienze della vita corrente, anziché dalle generalizzazioni, per risalire, con procedimento inverso rispetto alla logica deduttiva generalmente utilizzata nella pratica formativa, alla teoria”, pag. 50.

²⁵ Ci verrebbe da suggerire quella di Adriano Olivetti, affrancandoci da quella che considera il lavoro solo sfruttamento, fatica, sudore e lacrime: “Il lavoro rappresenta un’esperienza importantissima della vita di ogni essere umano; le conoscenze che acquisiamo, l’ambiente in cui lavoriamo, le relazioni, il clima che respiriamo, tutto concorre alla crescita della persona”, in La Rosa e coll., cit, p.23.

teorico” (dell’istruzione) da quello di “sapere pratico” (del mondo del lavoro). Esiste però una “zona franca”, non frequentata né dall’istruzione, né dall’impresa, nella quale ci sarebbe lo spazio per un “franco confronto”, già a partire dal linguaggio²⁶, fino ad arrivare alla lettura e valutazione di esperienze più o meno incomplete o parziali quali, ad es, gli *stage*.

Su questa “terra di nessuno” aleggia il problema dei crediti, su cui istruzione e imprese devono cominciare a dialogare e a misurarsi, superando le rispettive diffidenze, considerandosi reciprocamente necessarie, nello sforzo di integrazione dei saperi e del loro riconoscimento.

Dal percorso PIL all’esigenza di certificazione dei crediti

L’Università di Ferrara, attraverso l’esperienza PIL, si è posta coraggiosamente al centro di questa “zona franca”, favorendo un confronto serrato tra istruzione e lavoro²⁷ con l’intento di “amalgamare i diversi saperi”, con i linguaggi che sono consoni ai due mondi, al fine di promuovere un percorso integrato (di un anno) dove, *sapere teorico - sapere pratico* assumono una sola ed unica valenza e dove il “soggetto apprendente” diventerà “protagonista attivo” (non più osservante o ricettore passivo di informazioni e nozioni) di questa sintesi.

In tale periodo, Università e imprese sono chiamate a svolgere il mestiere che sanno fare: l’Università assiste e monitora il giovane sul versante del sapere teorico, le imprese debbono inserirlo nel sistema del lavoro trasferendogli il sapere pratico che gli consente di operare concretamente (come un lavoratore vero, quale egli è, nel contesto PIL); contemporaneamente Università e imprese si interfacciano controllando in progress il processo.

Dai monitoraggi e valutazioni sui partecipanti alle precedenti edizioni del PIL i risultati sembrano incoraggianti. I tutor del progetto testimoniano che dalla “mistura” e sintesi tra sapere teorico - sapere pratico, dalle elaborazioni conseguenti ed applicazione *just-in-time*, dal confronto-scambio di informazioni tra lavoratori *senior* e *junior*, dalle opportunità di problem solving, di cambio di programmi di lavoro e cambio di ruoli, ecc, l’apprendimento si sviluppa in modo tale che ... *“le persone che hanno partecipato a questa esperienza, alla fine del percorso non sono più le stesse”*. Hanno acquisito capacità argomentative e critiche nuove, oltre alle competenze e conoscenze tecniche, derivanti dall’esperienza specifica di lavoro.

Il riconoscimento dei crediti di lavoro, dunque, diventa una conseguenza naturale per dare pieno compimento all’esperienza PIL perché ne sono il “prodotto” ed il risultato. Ma come misurare questo prodotto? Come scindere i saperi, le conoscenze e le competenze acquisite? Ma soprattutto, chi deve riconoscere e legittimare i crediti a partire da un contesto che riconosce a scuola e imprese una medesima funzione di apporto di saperi, di giudizi e valutazioni?

²⁶ Circostanza, questa, non secondaria, se solo si pensa alle difficoltà che il ricercatore incontra sul campo quando, ad es, deve tradurre dal linguaggio “naturale” (o, addirittura “vernacolare”, nelle piccole imprese) i contenuti tecnico-gestionali-professionali (richiesti), per trasformarli in “fabbisogno formativo” su cui verificare e ricalibrare, eventualmente, i percorsi di formazione professionale.

²⁷ I corsi di Economia, Ingegneria, Informatica, Fisica, Chimica, Matematica, Biotecnologie, Biologia, Tecnologie Farmaceutiche, Lettere e Filosofia, Scienza della Comunicazione, Operatori del turismo culturale, Scienze motorie, Scienze giuridiche e Architettura dell’Università di Ferrara si sono confrontati con tantissime imprese di diversi settori, accogliendo le aziende, mediante il Job Centre, all’Università per far loro illustrare i propri prodotti, le proprie attività, la propria organizzazione, i propri profili ed i propri progetti.

3. Un dispositivo per la definizione e “certificazione” dei crediti nel percorso PIL come primo gradino della “carriera esterna”

Anzitutto, una premessa: quello che qui viene esposto non rappresenta un "metodo", ma semplicemente un contributo incrementale, nella direzione di "valorizzare con crediti" l'esperienza di lavoro svolta in un determinato contesto, nel quale lo studente partecipante al PIL sperimenta il continuum formativo, passando dalla didattica all'attività di lavoro²⁸.

La scelta di fondo è quella di dare compimento e riconoscimento all' "interfacciamento formativo e di successiva saldatura di saperi" prodottosi tra studio e lavoro. Dato che in tale contesto si produce qualcosa di "nuovo" è necessario coinvolgere entrambe le istanze interessate (l'Università e le aziende) nel descrivere e quantificare (ognuno secondo la propria visuale e il proprio linguaggio) il prodotto in uscita dal processo PIL.

Con due vincoli di ordine pratico:

- 1) costruire un'istruttoria semplice, fluida, una procedura il più possibile chiara e trasparente, flessibile ed adattabile ad ogni contesto e facilmente riproducibile;
- 2) rendere meno complessa possibile la procedura, facilitando, in ogni caso, il compito di "misurazione" a chi per l'Università e per l'azienda, verrà investito di questo compito.

E condividendo il valore di alcune evidenze, quali:

- l'utilità di disporre di un dispositivo per la messa in valore delle esperienze lavorative dei partecipanti al PIL;
- l'importanza dell'auto-ricostruzione dell'esperienza da parte del partecipante al PIL come processo di riconoscimento soggettivo che accresce l'autostima;
- la pluralità degli attori in gioco e la pluralità dei linguaggi da essi utilizzati;
- i diversi livelli di valutazione e di "certificazione" dell'esperienza, con diverso grado di formalizzazione.

La scelta degli attori protagonisti del processo di accreditamento ed il loro raggio d'azione tiene conto di una mediazione-adattamento tra le esigenze organizzative e istituzionali dell'Università, le scelte di fondo sopra richiamate e la non ultima necessità di offrire ai partecipanti al PIL un ruolo non meramente passivo, ma dialettico e attivo sia con il proprio Referente Formativo che con il Referente Aziendale.

Gli attori coinvolti nel processo che qui viene proposto, sono:

- i partecipanti al PIL, che chiameremo REL (Referente Lavorativo): laureandi che intendono svolgere una fase formativa basata su un'esperienza lavorativa che sia in grado di fornire competenze e crediti formativi e di lavoro.
- il Referente Formativo (REF): tale figura ha due tipi di expertise: uno sul versante formativo vero e proprio, di preparazione del PIL, di aiuto nel fare "autopercepire" al partecipante al PIL le sue potenzialità ed i suoi limiti; una

²⁸ Su questo tema, nell'ambito del monitoraggio della parte conclusiva del PIL 2003, ha avviato un confronto e raccolto proposte un gruppo di lavoro coordinato dal CDS e comprendente partner e collaboratori del progetto stesso. L'elaborato che qui viene esposto rappresenta l'anticipazione di una possibile proposta da sperimentare, in discussione nel gruppo stesso.

funzione di vero "assessment"²⁹. Sull'altro versante, il Referente Formativo comunica con il Referente Aziendale, il quale non rappresenta solo l'"azienda", ma anche chi monitora il partecipante al PIL sul lavoro (in definitiva potremo definire il Referente Formativo l'*interfaccia esperto* tra PIL e Azienda).

- Il Referente Aziendale per il PIL (REA): il tutor aziendale, o comunque il referente che "segue" il PIL e che ha una completa conoscenza, oltre che dell'attività svolta in azienda dal partecipante al PIL, anche della complessiva realtà aziendale e delle varie fasi dei processi di lavoro.
- Il Comitato di Indirizzo (CIN): organismo del Corso di Laurea, con compiti di collaborazione relativamente ai temi della didattica universitaria, a cui viene affidato, in questa procedura PIL, la "verifica" del "valore" delle perizie fatte dal Referente Aziendale e dal Referente Formativo sulle competenze acquisite dal partecipante al PIL e quindi di fornire a dette competenze un riconoscimento formale.
- Manager Didattico (MAD): rappresenta il referente del Corso di Laurea rispetto il Progetto PIL.

Il processo complessivo si articola in 5 fasi, distribuite nel corso dell'intera esperienza PIL, e porta alla fine ad una *Scheda-Portfolio* delle competenze acquisite sul lavoro.

Fase 1

Riguarda la formazione propedeutica, la preparazione e la costruzione del Bilancio di Competenze. E' curata dal Referente Formativo e si svolge in tre "momenti" del Percorso PIL :

- un primo momento di "analisi" in cui il REF approfondisce con i partecipanti al programma d'aula (collocato all'avvio del processo PIL), il tema del Bilancio di Competenze, affrontando gli aspetti tecnico-metodologici che stanno alla base di questo processo di autovalutazione, al fine di fornire loro elementi di autostima e di costruzione di un piano propedeutico all'ingresso in azienda;
- un successivo momento in cui avviene la "valutazione" delle competenze messe in gioco durante l'esperienza dello stage in azienda;
- un momento conclusivo, al termine dei 12 mesi di lavoro, in cui viene sviluppato il Bilancio di Competenze vero è proprio.

Nel corso di tutto il periodo di lavoro, il Referente Formativo monitorerà l'andamento dell'esperienza dei partecipanti al PIL (in stretto rapporto con il Referente Aziendale a cui fornirà a fine percorso l'apposito Modulo Scheda del percorso di certificazione) come interlocutore esperto per risolvere problemi, capire le difficoltà dei neo-lavoratori, favorire il buon andamento dell'esperienza.

Fase 2

Al termine del percorso lavorativo, il Referente Aziendale è chiamato ad evidenziare, su apposita Scheda, le competenze (lavorative) acquisite dal partecipante al PIL nell'anno di lavoro.

²⁹ "Assessment...deriva da 'assideo' (sedere vicino, assistere, coadiuvare nel governo, consigliare) in cui è implicito il significato di parere autorevole specialistico/professionale dato a chi ha poi il potere di decidere. Assessment sembra quindi riferirsi ad un "parere che spiega" non già un risultato operativo, che invece è definito da altri. La parola suggerisce una valutazione qualitativa, di contenuto, il risultato di un'analisi competente, che si fonda su una misura, ma che non si esaurisce in essa". Levati W., Saraò M.V., *Assessment Center*, F.Angeli, Milano, 1993, pp.13-14.

La *Scheda* così prodotta (che potrà comprendere non solo la descrizione delle competenze ma anche documentazione di supporto a evidenza delle esperienze formative sviluppate dal partecipante al PIL in azienda, quali, ad esempio, attestati di partecipazione a corsi formativi interni o esterni; progetti sviluppati; ecc.) verrà trasmessa al Referente Formativo per una sua valutazione di merito sui contenuti e per una sistematizzazione del testo da un punto di vista tecnico-metodologico (di cui è interprete il Referente Formativo stesso).

Fase 3

Il Referente Formativo verificherà con il Referente Aziendale che la “sistematizzazione” della scheda da lui operata corrisponda, nei contenuti, alla valutazione effettuata dallo stesso Referente Aziendale. La formalizzazione di una visione comune, darà luogo alla “*Scheda sistematizzata*”.

Fase 4

Il Referente Formativo presenterà al partecipante al PIL (il REL: referente lavorativo) la scheda così predisposta e questi potrà sottoscriverla; nel caso di valutazioni diverse da parte dello studente, il Referente Formativo concorderà con il Referente Aziendale gli eventuali aggiustamenti per giungere ad una stesura definitiva: la “*Scheda verificata*”.

Fase 5

Raggiunta una concordanza tra i tre soggetti sopra richiamati - Referente Formativo, Referente Aziendale e partecipante al PIL (o Referente Lavorativo), la scheda che attesta le competenze professionali verrà trasmessa al Manager Didattico che, a sua volta, lo istruisce e lo sottopone al Comitato di Indirizzo per il riconoscimento ufficiale (certificazione) delle competenze ivi documentate (*Scheda-Portfolio*).

La procedura descritta dovrebbe essere, a nostro parere, sufficientemente fluida e flessibile. Essa, inoltre, legittima l’università e l’azienda nel valutare il “prodotto” in uscita dal processo PIL, accentrando sul Referente Aziendale, sul Referente Formativo e sul partecipante al PIL il processo di “interazione” per arrivare alla formalizzazione del documento “probante” (la “scheda definitiva” e attribuendo al Manager Didattico e al Comitato di Indirizzo le definitive funzioni di legittimazione: l’avallo certificante, immediato o, in caso di necessità, il ritorno del documento alle “parti” (Referente Aziendale, Referente Formativo, partecipante al PIL) per trovare un’intesa.

In tal modo l’università assegna, anche per questa via, un ruolo nuovo e strategico al Comitato di Indirizzo, come, *in fieri*, era nei presupposti della Riforma.

In conclusione

Come è evidenziato nella fase 1 della proposta operativa per arrivare alla certificazione delle competenze acquisite sul lavoro, la procedura comincia con un Bilancio di Competenze³⁰ che potremo definire di *ingresso*, in quanto viene attuato nella fase di allocazione degli studenti nelle aziende. Questo bilancio, infatti, è focalizzato sull’analisi e rilevazione delle competenze richieste dai diversi profili avanzati dalle aziende. E’, per così dire, propedeutico e funzionale all’azione di

³⁰ Per una trattazione dettagliata e precisa dei passaggi rientranti nel Bilancio di Competenze nel progetto PIL, si rimanda alla documentazione del Job Centre, più volte richiamata nel presente rapporto.

adattamento che ogni candidato selezionato deve attivare, prima di “vestire” il ruolo di lavoratore a pieno titolo.

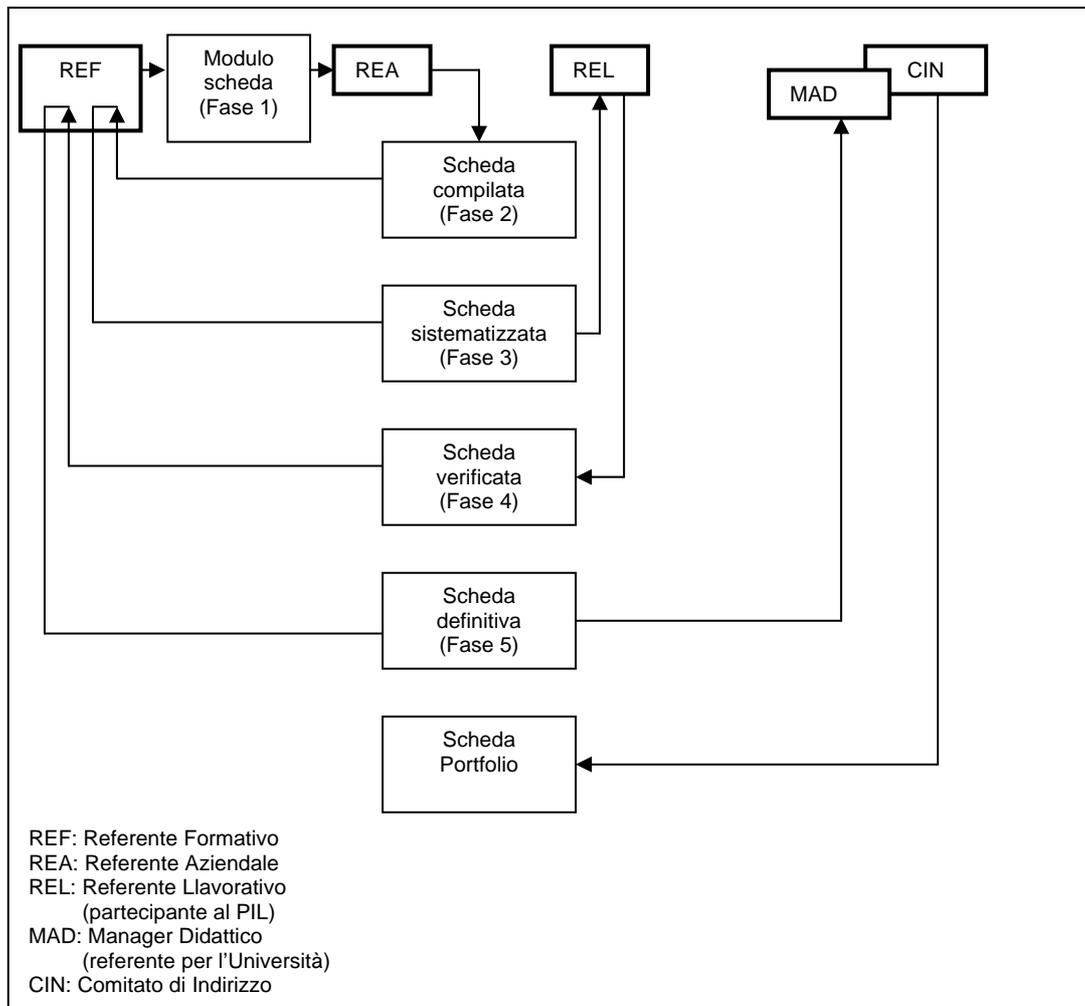
Al termine dei 12 mesi di lavoro in azienda, lo studente, oltre al *portfolio* con i *crediti di lavoro*, potrà usufruire della possibilità di fare un *Bilancio di Competenze in uscita*, in modo da costruirsi un quadro complessivo delle proprie potenzialità, investibili in percorsi lavorativi o/e di studio.

Questa opportunità è stata prevista (nella procedura) proprio per ampliare la prospettiva del percorso PIL, per non finalizzare l’esperienza in azienda al lavoro *tout court*, ma per aprire ad altre possibilità e opportunità.

Nelle precedenti edizioni del progetto, già diversi studenti, al termine dell’esperienza, sono tornati agli studi per un master o per specializzarsi; altri hanno scelto di fare esperienze all’estero, altri hanno proseguito il loro progetto formativo e di vita nel mondo del lavoro.

Ci sembra giusto concludere che, in quest’ottica, il lavoro diventa anche un potente strumento di orientamento, che può segnare fortemente scelte, progetti, aspirazioni; uno strumento conoscitivo e autovalutativo capace di far emergere inaspettate risorse e talenti anch’essi inaspettati.

Tav.1 Schema del processo di certificazione delle competenze acquisite sul lavoro, nell’esperienza PIL



Parte Seconda
Contributi

L'esperienza "PIL" di Ferrara, contributo all'analisi e alle politiche del lavoro¹

Gilberto Seravalli *

Il Rapporto del Job Centre della Facoltà di Economia dell'Università di Ferrara sul "percorso PIL" offre diversi motivi di riflessione. Ma, prima ancora di entrare in dettagli (peraltro assai significativi), è difficile resistere all'impulso di sottolineare un'impressione complessiva molto forte che, credo, colpirà chi si sta interrogando sui meccanismi del mercato del lavoro e sulla loro evoluzione, argomento scottante a causa della recente evoluzione normativa e delle sue conseguenze economiche e sociali.

La flessibilità introdotta nei rapporti di lavoro ha ampliato un ambito – di transizione – tra scuola e lavoro, per cui s'intuisce che risultano obsolete visioni (esplicite o implicite) le quali l'immaginano poco rilevante, (in quanto) rapida, risolta in base all'"incontro" tra domanda e offerta di lavoro, ciascuna delle due già ben definite, la domanda da parte delle imprese come loro identificato fabbisogno di professionalità, l'offerta da parte delle persone come loro chiaro patrimonio di conoscenze frutto dello specifico curriculum scolastico. S'intuisce, in altri termini, che la transizione è divenuta invece un percorso lungo, complesso, durante il quale offerta e domanda di lavoro possono cambiare, e quindi si tratta di una fase rilevante, da comprendere, pena perdere ogni capacità interpretativa circa il funzionamento del mercato del lavoro. L'impressione è però che resti una specie di "scatola nera": è una scatola che ormai si presenta grande, importante, ma della quale sappiamo poco, perché sono stati ancora pochi i tentativi di aprirla e guardare dentro con cura e pazienza. E' vero che analisi e ricerche sono state e vengono fatte; tuttavia non sono in realtà molte, e poi - soprattutto - in diversi casi esse si muovono ancora ambigualmente circa il paradigma interpretativo. Insomma, la scatola è anche stata aperta, ma gli occhiali per guardare dentro non sono ancora bene calibrati. Di fronte a questo stato di cose, l'esperienza PIL di Ferrara ed il Rapporto che su di essa ha redatto il Job Centre non possono che fare una grande impressione, tanto è dettagliato, preciso, circostanziato l'esame – appunto – della transizione (inoltre sorretta o guidata da uno specifico programma di "azioni positive", e dunque anche con valutazione di suoi effetti). Si tratta di numeri piccoli, si dirà. Certo, ma questo è un vantaggio più che un limite, e la ragione sta proprio nello stato dell'arte, il quale non permette affatto di stare tranquilli sul paradigma interpretativo, come se fosse a posto, scontato, condiviso, il che non é. Dunque, un'analisi puntuale, lunga ed accurata è proprio quello che ci vuole per

¹ Per sobrietà d'esposizione si trascurano citazioni e bibliografia. Essa può essere ritrovata, tuttavia, sugli argomenti trattati, in tre saggi recenti: G. Seravalli, Accertamento, valutazione e certificazione di saperi acquisiti mediante il lavoro e l'apprendimento informale: esperienze, problemi, proposte. In C. Bonora e F. Garibaldo (a cura), *I saperi del lavoro: una ricerca sulle forme della loro produzione e su come riconoscerli*, Cap. IV, Rapporto IPL IV, Maggioli, Rimini, 2004; G. Seravalli, L'occupazione e la deregolazione del mercato del lavoro: profili, risultati, tendenze. In F. Garibaldo e V. Telljohann (a cura), *Prospettive delle condizioni sociali e ruolo del lavoro nella società italiana*, Maggioli, Rimini, 2004; M. Biagioli, E. Reyneri, G. Seravalli, Flessibilità del mercato del lavoro e coesione sociale, *Stato e Mercato*, 71, 2004, pp. 277-313.

* Docente di Economia, Università di Parma.

convincere (convincersi) che resta ancora molto da fare e da capire, e che questo è un contributo importante in tale direzione.

Detto ciò, entriamo più precisamente nel merito.

Dei tanti aspetti che si potrebbero considerare, ritengo specialmente utile sottolinearne tre, uno con diretta attinenza alla questione del paradigma, gli altri due più particolari (ma connessi): i) transizione come “luogo strategico” (si chiarirà in che senso); ii) sapere-saperi; iii) certificazione. Infine mi permetterò di tirare qualche conclusione in forma di consigli che penso utili per la prosecuzione (riproposizione in altri contesti) dell’esperienza PIL.

Transizione come luogo strategico

In questa parte si mostrerà che il Rapporto contiene significativi elementi i quali permettono di ritenere fondato il seguente paradigma: il passaggio di un laureato dalla scuola al lavoro (transizione²) è un processo nel quale avvengono fenomeni rilevanti (è un “luogo”), precisamente cambiano caratteri cruciali della domanda e dell’offerta di lavoro, e tali cambiamenti sono il risultato di atti (cognitivi e fattuali) delle persone (offerta) e delle imprese (domanda) che interpretano e costruiscono la loro relazione reciproca (luogo “strategico”³).

Prima di passare al Rapporto, sembra utile soffermarsi sulla portata e sul significato di questo paradigma. E’ importante rendersi conto di quanto sia diverso e comporti diverse conseguenze rispetto ad altri paradigmi correnti.

Assumo accettato il carattere di processo ormai lungo e rilevante della transizione. Non è altrettanto chiaro e condiviso, invece, come in tale processo avvenga un cambiamento dell’offerta e domanda di lavoro, e (ancor meno) come esso sia il risultato di comportamenti strategici. Esistono in effetti almeno due paradigmi, orientati l’uno in senso opposto all’altro, ma accomunati dal fatto che non riescono a cogliere questo aspetto.

Vediamo quali sono; e poi passiamo all’illustrazione del paradigma qui proposto (a quel punto sarà più agevole apprezzare gli elementi che emergono nel Rapporto). Il primo paradigma ritiene che il mercato del lavoro italiano fosse rigido (“ingessato”) e che la flessibilità introdotta sia stato un bene per rendere il sistema economico in grado di reagire a spinte esterne sempre più frequenti e gravi. In tale ambito la flessibilità significa sostanzialmente sostituzione di rapporti di lavoro “stabili”, che comportano costi fissi per le imprese, con rapporti diversi caratterizzati da costi variabili. Il secondo paradigma ritiene (correttamente, da questo lato) che il mercato del lavoro italiano non fosse affatto rigido e che la flessibilità introdotta sia in sostanza deregolazione, con effetti disastrosi socialmente ed economicamente

² Uso questo termine, transizione, anche se i costruttori dell’esperienza PIL insistono in vari luoghi del Rapporto sul fatto che essa debba essere intesa piuttosto come “completamento del ciclo di studi”, “apprendimento in situazione mista studio-lavoro”, “accompagnamento a sostegno del successo negli studi e alla valorizzazione del lavoro”, introducendo una distinzione tra questa prospettiva (chiamata alternanza) e l’altra, chiamata transizione, in cui gli interventi sarebbero invece di “orientamento” e “assistenza”. Tornerò su questo in seguito. Per l’economia del ragionamento sui paradigmi, basta – credo – per ora dire transizione senza sottilizzare di più.

³ Si assume il concetto di strategia introdotto e illustrato dagli studi sulla complessità, che differisce sostanzialmente da quello più comunemente ritenuto il quale definisce strategia la scelta della migliore linea di condotta tra alternative in vista di un risultato. Il concetto di strategia qui assunto la definisce invece come interpretazione e azione relazionale. Tale definizione appare solo più congrua (muovendo correttamente dall’ipotesi di incertezza ontologica), ma anche singolarmente adeguata nel caso di specie.

perché la flessibilità o deregolazione spinge le imprese a perseguire una politica miope di sostituzione di lavoro precario a lavoro stabile.

Entrambi dunque, pur con orientamento così diverso, appaiono simili per un aspetto, e cioè perché assumono che – certo magari gradualmente eppure già vistosamente – il lavoro flessibile o precario sostituirà la gran parte del lavoro stabile; tanto che la frase “fine della centralità del lavoro a tempo pieno e indeterminato” non solo li trova d’accordo, ma vi assume anche un significato statistico preciso, ovvero lavoro “atipico” maggiore del 50% nello stock dell’occupazione⁴.

Il motivo per cui queste due interpretazioni non colgono il carattere della transizione come luogo strategico è che ritengono dilagante la precarietà (il lavoro “atipico”) come pura e semplice sostituzione del lavoro stabile (tipico). Prima si passava dalla scuola al lavoro stabile per la vita, adesso dalla scuola al lavoro precario per la vita; prima non si cambiava mai lavoro, adesso sempre. I due paradigmi sono certo molto differenti tra loro, ma tra l’uno e l’altro non viene in luce qualche differenza sostanziale nella *natura* della transizione, che resta passaggio tra stati, questi sì rilevanti, non il passaggio. La transizione, in sostanza, non appare (ragionando così) un luogo importante, sono molto più rilevanti gli altri due, la scuola ed il lavoro, ciascuno da esaminare nei loro cambiamenti⁵.

Vediamo con maggiore dettaglio.

Tutti flessibili per il bene del sistema economico

Il primo paradigma parte dall’idea che il mercato italiano fosse molto rigido, la quale si fondava su due elementi: la scarsa presenza di disoccupati per aver perso un lavoro a fronte del gran numero di persone in cerca di primo impiego, la stima Ocse che poneva l’Italia in testa alla classifica dell’indice di protezione dell’occupazione dipendente. Vedremo tra poco che entrambi questi due elementi non sono affatto in grado di fondare quell’idea.

Ma proseguiamo con il paradigma.

Esso muove dall’assunto che in un mercato del lavoro rigido (protetto), chi ha un posto di lavoro è difficile lo perda a causa di norme che configurano solo o prevalentemente contratti di lavoro a tempo indeterminato e ostacoli seri alla licenziabilità dei dipendenti. Il paradigma prosegue affermando che tale assetto normativo mal si concilia con l’emergente esigenza di “adeguare l’aggiustamento economico agli shock da offerta (energetici, inflazionistici, derivanti dal cambiamento della struttura del commercio e della finanza internazionale)”, come si legge ripetutamente, a partire da un rapporto elaborato nel 1986 da un gruppo di esperti istituito presso l’Ocse e presieduto da Ralf Dahrendorf. La flessibilità del mercato del lavoro – intesa come “capacità degli individui e delle istituzioni di adattarsi alle nuove circostanze” (globalizzazione, crescente incertezza, ridotta efficacia delle tradizionali misure di controllo dell’economia) – diventa così la risposta privilegiata. La razionalità economica che vi sta dietro considera che in tal modo si determinano condizione

⁴ Vedremo che le cose non stano affatto in questo modo e che non andranno in questa direzione, salvo disastri molto gravi, sempre possibili, non certo auspicabili e allo stato non realisticamente prevedibili.

⁵ Il punto può apparire troppo “sottile”. Si consideri, tuttavia, che – per esempio – l’orientamento delle politiche del lavoro (e anche le azioni rivendicative, perfino la definizione-concezione degli interessi) cambiano parecchio come conseguenza dell’uno o dell’altro modo di pensare. Se la transizione non conta molto rispetto alla scuola e al lavoro, l’orientamento non dovrà cambiare rispetto al tradizionale: dare qualcosa o chiedere qualcosa al sistema scolastico e al sistema delle imprese. Se la transizione conta, occorre dare qualcosa invece (e chiedere) direttamente alle persone. Il punto, comunque, verrà – ovviamente – ripreso.

affinché gli *shock* e l'instabilità vengano rapidamente assorbiti da una delle parti in gioco, che se ne faccia carico nel breve periodo confidando che possa ripagarsi nel lungo . Tale razionalità individua nel lavoro e nel potere contrattuale dei lavoratori la parte che se ne deve far carico, perché è la parte che detiene la quota maggiore nella distribuzione del reddito. Nel breve essa perde garanzie. Nel lungo guadagna maggiore occupazione, in quanto l'assorbimento degli shock e l'aumento della stabilità si traducono in maggiori tassi di crescita della produzione e dell'occupazione. Pertanto, aumenteranno sì i disoccupati per aver perso un precedente lavoro, ma si ridurranno e la durata della disoccupazione e le persone in cerca di primo impiego. L'idea, come si vede, è dunque semplice. Si tratta di "suddividere" il costo degli shock e il monte ore (o giornate) di disoccupazione tra un maggior numero di persone, nell'attesa che in questo modo tali costi e tale disoccupazione non solo colpiscano individualmente di meno (perché meno concentrati), ma diventino anche meno rilevanti in assoluto. E' pertanto evidente che quanto maggiore è il numero di persone tra cui tali oneri si suddividono meglio é. Il paradigma porta, quindi, a ritenere un significato di flessibilità come sostituzione quanto più possibile ampia di lavoro instabile a lavoro stabile.

Tutti flessibili, tutti precari: male per il sistema economico e sociale

Il secondo paradigma parte da questa conclusione del primo e ne mostra tutti i limiti, fattuali e teorici.

Quanto ai fatti, il secondo paradigma insiste giustamente sull'esiguità e ambiguità dei risultati ottenuti dalla flessibilità nei paesi che l'hanno attuata. A questo proposito viene, prima di tutto, ripreso il dibattito circa l'asimmetria Europa-Usa dei tassi di disoccupazione. Dopo il periodo di quasi piena occupazione che fece seguito alla conclusione della seconda guerra mondiale grazie all'applicazione diffusa delle politiche Keynesiane, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, la disoccupazione tornò elevata e prese a divergere tra Europa e Stati Uniti. Inoltre, mentre in Europa la disoccupazione media restava elevata (una riduzione poco rilevante in vent'anni), si riduceva la sua varianza *tra paesi*. Ciò ha portato molti a ritenere che l'Europa si caratterizzerebbe in questi anni per una disoccupazione più *omogeneamente* elevata rispetto agli Stati Uniti a causa di regimi di regolazione del mercato del lavoro sostanzialmente più "garantisti". La critica a questo assunto viene così condotta mediante due argomenti. In primo luogo si osserva che la varianza dei tassi di disoccupazione calcolata al livello delle regioni e delle province europee si riduce in modo molto meno sensibile. Il processo di convergenza registrato al livello dei paesi non si ripresenta al livello delle regioni. Anzi, vi sono seri indizi di un processo polarizzante, per il quale aumenta la distanza tra aree nelle quali la crescita della domanda di lavoro è stata rilevante (e sono fortemente diminuiti i tassi di disoccupazione) e aree nelle quali è avvenuto l'opposto. Queste due differenti realtà regionali, inoltre, hanno visto movimenti attrattivi esercitati su altre regioni vicine, per cui la loro distanza è aumentata, ma è aumentata anche la loro consistenza. Già questa osservazione autorizza forti dubbi sulle spiegazioni della disoccupazione europea che pongono al centro la regolazione (uguale all'interno dei singoli paesi) e permette di sottolineare l'importanza che assumono, invece, i ritardi di sviluppo di specifiche realtà locali.

In secondo luogo indici della rigidità incrociati con i tassi di disoccupazione fanno effettivamente vedere che gli Stati Uniti (e altri paesi anglosassoni come la Gran Bretagna, e l'Australia) presentano bassa disoccupazione e bassa rigidità e che i paesi "mediterranei" presentano alta disoccupazione e alta rigidità. Si può vedere,

però, che non vi è correlazione tra indici di rigidità e *andamento* della disoccupazione. Resta sempre vero che dal 1985 al 2001 la disoccupazione si è ridotta di più negli USA e in Gran Bretagna, ma considerando il complesso dei paesi industrializzati, non emerge una regola generale per cui si ridurrebbe di più la disoccupazione nei paesi che hanno regimi di lavoro più deregolati. Se il primo paradigma fosse sostenibile, una correlazione di questa natura dovrebbe esserci e ancor più significativa che tra rigidità e *livello* della disoccupazione. Esso afferma, in effetti, che maggiore deregolazione del mercato del lavoro è oggi richiesta a causa dell'aumento della pressione competitiva e più in generale dell'incertezza esercitata sui paesi industrializzati. Ci si dovrebbe attendere perciò che proprio negli ultimi anni la disoccupazione avrebbe dovuto ridursi di più nei paesi con i regimi del mercato del lavoro *proporzionalmente* più deregolati. Le stime empiriche non sono favorevoli a questa affermazione. Esiste invece vasto consenso circa il fatto che la rigidità della regolazione del mercato del lavoro è associata ad una quota elevata di disoccupati di lunga durata. Il legame empirico tra rigidità e percentuale di disoccupati di lunga durata appare piuttosto significativo, mentre il legame tra rigidità e tasso di disoccupazione complessivo non lo è. La deregolazione, quindi, avrebbe un effetto proprio, ma esso sarebbe limitato alla maggiore ripartizione del lavoro che c'è tra un numero maggiore di persone. Ciò sarebbe, comunque, un risultato utile se incrementasse davvero il contenuto di lavoro nel prodotto. Purtroppo non sembra essere questo il caso, a meno che non s'intenda tale rapporto come tra *unità di persone fisiche* in qualche modo occupate e *valore* del prodotto, ma non tra unità di lavoro e prodotto né – soprattutto - tra valore del lavoro e valore del prodotto. Sembra avvenire, infatti, che una maggiore ripartizione del lavoro che c'è si accompagna alla riduzione della quota salari sul reddito, a maggiori squilibri distributivi in generale, e ad una maggiore quota di lavori sottopagati.

Il secondo paradigma considera, poi, per quanto riguarda l'Italia, che il mercato del lavoro non era affatto rigido anche prima delle riforme. Il rallentamento dello sviluppo, quindi, non sarebbe affatto dipeso da scarsa flessibilità. Si argomenta, infatti, che pur tralasciando di considerare l'abnorme diffusione del lavoro indipendente, che non vincola in alcun modo l'impresa committente, occorre notare che se l'indagine sulle forze di lavoro fotografava una relativamente scarsa presenza di persone in cerca di lavoro per averlo perso, ciò non significa affatto che la probabilità di perdere il lavoro fosse bassa. La questione della rigidità deve esser affrontata considerando direttamente la probabilità che il lavoratore si separi dal suo posto di lavoro per qualunque motivo (licenziamento, dimissioni o *chiusura dell'impresa*). Orbene, ricerche condotte su archivi Inps seguendo procedure in uso nella letteratura internazionale hanno mostrato che nel settore privato il "turnover dei posti" (somma dei posti di lavoro creati e distrutti in un anno rispetto alla quantità dei posti di lavoro esistenti) era in linea con gli altri paesi europei e persino con gli Stati Uniti. Pure il "turnover dei lavoratori" (somma di assunti e separati rispetto al totale dei lavoratori occupati) era più elevato che nella gran parte dei paesi europei, anche escludendo gli stagionali. Un quarto degli occupati si separava almeno una volta nell'anno dall'impresa per cui lavorava, sia pure con profonde differenze tra imprese di diverse dimensioni, aree geografiche e gruppi di lavoratori (come in ogni paese d'altronde). Del resto, studiosi che constatavano questa elevata mobilità erano costretti a escogitare raffinate ipotesi per spiegare come ciò fosse compatibile con l'indice Ocse, che attribuiva all'Italia una protezione pari a 3,4 contro valori da 0,7 a 1,1 per Stati Uniti e Gran Bretagna. Più semplicemente, già l'Istat aveva criticato la costruzione dell'indice sul piano metodologico, sebbene con scarso ascolto. Intervenne poi autorevolmente la Banca d'Italia. Nella sua relazione annuale del 2002, l'Istituto Centrale osservava come la valutazione Ocse fosse fortemente

influenzata dall'erronea inclusione del trattamento di fine rapporto tra i costi di licenziamento, mentre esso costituisce invece salario differito, che spetta al lavoratore qualunque sia il motivo della rottura del rapporto. Se si esclude il tfr dalla stima dell'indice di protezione - concludeva la Banca d'Italia - la normativa italiana del licenziamento individuale risultava tra le meno vincolistiche in Europa. Il reale valore dell'indice di protezione sarebbe, infatti, solo di poco superiore a 2. Infine, anche per i licenziamenti collettivi, già dopo la legge del 1991, il grado di libertà delle grandi imprese italiane nel gestire gli esuberanti di personale, formalmente basso, era diventato in realtà più alto di quello goduto nella maggior parte degli altri paesi europei. Infatti, la procedura era fortemente agevolata da un ruolo forte e responsabile del sindacato, com'è stato dimostrato dall'ondata di licenziamenti che ha contraddistinto gli anni dal 1992 al 1994.

Sul piano teorico, il secondo paradigma osserva che se si parte (correttamente) dall'incertezza, e quindi da una situazione nella quale contano molto "le profezie che si avverano da sé" con tutti gli effetti destabilizzanti che ne possono conseguire, la "cura" intesa a mettere i costi dell'instabilità a carico di una delle parti in gioco, può dare risultati perversi. Sarebbe ben più efficiente un'altra cura, che consiste nella combinazione di due misure: la prima intesa a sottrarre una parte (possibilmente rilevante) dell'attività produttiva agli *shock* e fluttuazioni, la seconda a porre i costi dell'instabilità a carico di tutti. L'utilità di tale linea d'azione, come Drèze (1999) ha mostrato, si fonda sull'efficiente distribuzione dei rischi e l'efficiente distribuzione dei redditi. Siccome famiglie (lavoro) ed imprese (capitale) sono interdipendenti, uno spostamento dei rischi maggiormente a carico del lavoro ed uno spostamento dei redditi maggiormente a favore delle imprese (primo paradigma) non garantiscono affatto alle stesse imprese maggiori certezze e maggiori possibilità⁶. La maggiore disuguaglianza distributiva dovuta alla deregolazione conduce – *coeteris paribus* – a conseguenze negative sulla stabilità e sulla stessa crescita. Si comprende pertanto perché la deregolazione sia sostenibile solo se accompagnata da vigorose politiche di sostegno della domanda, e che sarebbe nefasta in condizioni nelle quali ciò non avviene, come in Europa. Questa considerazione allude in sostanza al fatto che nei ragionamenti teorici i quali pongono soprattutto attenzione agli *shock* esterni ed ai modi del loro assorbimento si tende a dare poca o minore importanza ai *feed-back* interni che comportano effetti i quali vanno delle *forme* di assorbimento degli *shock* alla crescita.

In definitiva, dunque, i costi sociali della precarietà non sarebbero affatto controbilanciati dai vantaggi economici, ma costi si sommerebbero a costi.

Come si vede, comunque, anche il secondo paradigma concepisce la flessibilità come scomparsa tendenziale del lavoro stabile, e questo perché esso è in larga misura critica del primo nel senso di negazione che dalle sue premesse conseguono le sue conclusioni, ma non mettendo in campo altre premesse.

⁶ L'asimmetria Usa-Europa sarebbe perciò da spiegare considerando in modo cruciale che gli Usa (anche sotto l'amministrazione Reagan) hanno utilizzato largamente la politica economica per sostenere la domanda, mentre l'Europa ha adottato una politica deflativa a regole rigide, rinunciando di fatto e troppo a lungo al sostegno della domanda. Ciò, del resto, è dipeso anche dall'egemonia mondiale dell'economia americana (che permette al suo deficit esterno di "non mordere") e dall'accorto uso della politica fiscale e monetaria che non sono state mai contemporaneamente restrittive, mentre in Europa si sono adottate regole che non lo hanno consentito.

Terzo paradigma, la transizione

In realtà, vi sono ragioni, ancora di fatto e teoriche, che sembrano militare a favore di un terzo paradigma.

Quanto ai fatti, sembra innanzitutto necessario sfatare taluni persistenti luoghi comuni circa il mercato del lavoro in Italia. Sia tra i sostenitori della flessibilità sia tra i suoi critici si è andata affermando un'immagine del mercato del lavoro italiano che vorrebbe contrapposta una grande rigidità della tradizionale occupazione dipendente a tempo indeterminato ad una recente forte crescita dei lavori non standard, dalle occupazioni a tempo determinato a quelle indipendenti o parasubordinate. Tale stereotipo, che ha condizionato molte discussioni politiche e sindacali, corrisponde solo in parte alla realtà quale risulta da una più accurata analisi dei dati. Già si è detto della flessibilità di fatto vigente ancor prima delle riforme e della grave distorsione dell'indice Ocse di rigidità. Si deve ora aggiungere che, tuttavia, con le riforme non sia affatto avvenuta una destrutturazione del mercato del lavoro grazie ad un'enorme diffusione delle attività non standard.

Cominciamo con la presunta crescente diffusione del lavoro autonomo. Negli anni Ottanta clamorosa è stata la rinascita del lavoro indipendente nei paesi ove sembrava in via di estinzione: in Gran Bretagna la percentuale sull'occupazione extra-agricola, scesa a fine anni Settanta sotto il 7%, torna al 12%, e in Svezia da poco più del 4% risale al 7%. Un simile andamento caratterizza gli altri paesi europei. Negli anni Novanta, però, tale tendenza non si è mantenuta. Dopo un leggerissimo aumento all'inizio del decennio, la quota di occupazione indipendente si stabilizza o addirittura diminuisce di nuovo, sicché nell'Unione Europea ora è allo stesso livello del 1991. Dunque, l'inversione della tendenza secolare alla salarizzazione è stata di breve durata. Ciò non contrasta con la recente crescita delle piccole imprese che ha interessato quasi tutti i paesi europei, poiché l'occupazione indipendente è costituita più da lavoratori in proprio e professionisti che da imprenditori. L'Italia è il paese sviluppato con la quota di occupazione indipendente di gran lunga più alta, ma l'andamento del fenomeno nel corso del tempo è simile a quello degli altri paesi europei. La quota di lavoro indipendente extra-agricolo, che sfiorava ancora il 30% alla fine degli anni Cinquanta, scende sino a raggiungere un minimo del 22% nel 1977, quindi risale sino a superare il 25% nel 1984 e si assesta poi intorno al 26% sino ad oggi.

Vi è poi un'altra "leggenda" che riguarda i rapporti solo formalmente autonomi.

Il recente decreto delegato ha abolito i rapporti di collaborazione coordinata e continuativa, con esiti che è molto difficile prevedere. Fin da quando è stata creata surrettiziamente da un provvedimento in materia previdenziale nel 1995, questa figura ha suscitato grandi discussioni sulla sua natura e sui modi di regolarla. Ciò si giustificava non solo per le peculiari caratteristiche della fattispecie, a cavallo tra lavoro dipendente e indipendente, ma anche per la sua diffusione, che secondo l'opinione comune avrebbe raggiunto livelli enormi, tanto da essere indicata come il maggior segnale della cosiddetta fuga dal lavoro dipendente. In effetti, la crescita degli iscritti al fondo speciale Inps è stata fortissima: da meno di un milione nel 1996 a quasi due milioni e mezzo nel 2002. Ma sarebbe stato sufficiente uno sguardo ai dati del mercato del lavoro per escludere che tutti gli iscritti all'Inps rappresentassero la nuova figura di "lavoratore autonomo di seconda generazione" che fornisce prestazioni professionali o di servizio in modo continuo a uno o pochissimi committenti. D'altro canto, un'analisi degli stessi dati Inps consente di valutare il fenomeno nelle sue giuste dimensioni. Innanzi tutto, poiché l'Inps non cancella le posizioni previdenziali di chi ha cessato questa attività anche da tempo, più che agli iscritti occorre guardare a chi ha fatto almeno un versamento nel corso dell'anno. I contribuenti sono circa l'80% degli iscritti dal 1996 al 1998 e scendono a poco più del

70% nel 1999 (l'ultimo anno per cui sono disponibili dati). Dunque, una quota cospicua di iscritti alla gestione separata Inps, dal 20% al 30%, è costituita da occasionali, che lavorano come collaboratori per non più di un anno e scompaiono per sempre nell'anno successivo. Ma per arrivare ad una stima della nuova figura di lavoratore flessibile "tra indipendenza e subordinazione", occorre andare oltre. Infatti, limitandoci al 1999, oltre un terzo dei contribuenti versa con un'aliquota del 10%, che è prevista per chi ha anche un'altra posizione contributiva, come lavoratore dipendente o indipendente o come pensionato. Sono doppio lavoratori, che arrotondano il reddito principale da lavoro o pensione. È una condizione molto diffusa in Italia, che deve essere tenuta ben distinta da quella dei collaboratori puri, che traggono ogni loro sostentamento dal contratto con un committente. Infine, tra chi versava nel 1999 i contributi con l'aliquota del 12% e quindi non aveva altra posizione contributiva, oltre il 30% erano amministratori e sindaci di società, una figura simile a quella del libero professionista, che solo un provvedimento previdenziale ha accomunato a chi presta un'attività di collaborazione continuativa per uno o due committenti. Seguendo questa procedura si giunge a poco meno di 600 mila collaboratori "puri" per il 1999. Per lo stesso anno un'indagine Istat (1999) stimava 715 mila collaboratori, ma è probabile che includesse anche gli amministratori di società. Fondandosi sull'ipotesi prudenziale di tener per buone le percentuali ricavate dai dati del 1999, si può tentare un aggiornamento e si può stimare che siano 800 mila nel 2002 i lavoratori che in via principale prestano la propria attività con un rapporto di collaborazione coordinata e continuativa. Allo stesso risultato giunge uno studio condotto dal Cnel, che distingue 200 mila professionisti con partita Iva e riduce così a soli 600 mila i soggetti dei "nuovi lavori", a cavallo tra dipendenti e indipendenti, per molti dei quali l'aleatorietà dell'impiego non è compensata da un'elevata retribuzione.

Vi è infine la diffusione dei contratti a tempo determinato.

Che negli ultimi anni in Italia vi sia stato un forte aumento del lavoro a tempo determinato è dato per scontato sia da chi considera questo fenomeno come indice di maggiore flessibilità e fonte di maggiore occupazione, sia da chi lo biasima come segnale di crescente precarizzazione. Ma la crescita dell'occupazione dipendente a tempo determinato è stata tutt'altro che esplosiva e si deve principalmente alla maggiore diffusione dei contratti a fini formativi tra i giovani (soprattutto apprendistato). Infatti, la percentuale di lavoratori temporanei sull'occupazione dipendente è cresciuta da poco più del 6% nel 1993 sino a superare di poco il 10% nel 2000 e poi si è assestata su valori un poco inferiori. Congiuntura economica e misure di politica del lavoro concorrono a spiegare questo andamento. Nel corso del 1993 il tempo determinato ha assorbito quasi per intero la caduta dell'occupazione, poiché quando la crisi è esplosa, le imprese hanno reagito non rinnovando i contratti in scadenza. Poi, con l'aggravarsi della crisi nel 1994 e nel 1995, viene duramente colpita l'occupazione permanente, che in soli due anni si riduce di quasi il 5%. Invece, le occupazioni temporanee crescono in misura consistente, poiché, quando le aspettative sono incerte, le poche imprese che assumono preferiscono ricorrere a rapporti a tempo determinato. L'effetto incertezza prosegue sino al 1998, anche se l'occupazione permanente riprende; sicché, di un vero e proprio processo di precarizzazione, cioè di sostituzione di posti stabili con lavoro temporaneo, si può parlare solo per due anni (dal 1993 al 1995). Quando, con la ripresa economica nel 1999, le imprese ricominciano ad assumere, un altro effetto favorisce l'aumento dell'occupazione temporanea, poiché una crescente quota di assunzioni, soprattutto di giovani, passa attraverso un lungo periodo di rapporti a tempo determinato. In effetti, trascorso qualche anno, molti rapporti temporanei si trasformano in permanenti. Ciò è avvenuto dal 2001, quando, grazie anche agli sgravi contributivi previsti per le assunzioni a tempo indeterminato, un forte aumento del lavoro

dipendente ha comportato persino una riduzione di quello temporaneo. Certamente alla fine del decennio il peso del lavoro a tempo determinato è molto maggiore che non all'inizio, ma la crescita si è arrestata e non delinea una tendenza destinata a proseguire. In una prospettiva storica si può pensare che si sia giunti ad una fase di assestamento. Ciò è confermato dal fatto che la percentuale di lavoro a termine cresce in misura molto maggiore tra i giovani, e molto i rapporti a fini formativi. La loro crescita, che pure inizia nel 1996, ha una forte accelerazione nel 1998, quando entra in vigore la riforma dell'apprendistato prevista dal pacchetto Treu. L'aumento del lavoro a termine per fini formativi (in valore assoluto raddoppiano), è particolarmente forte tra i giovani da 15 a 29 anni: dal 36% nel 1993 ad oltre la metà nel 2002, mentre le situazioni più precarie di chi non è riuscito a trovare un'occupazione permanente diminuiscono dal 44% a meno del 30%. L'occupazione giovanile è diventata meno stabile, ma ciò si deve per lo più ad una forte diffusione dei rapporti a fini formativi, che portano ad una successiva stabilizzazione in misura molto rilevante. Un fenomeno simile caratterizza anche i trentenni, sia pure su livelli molto diversi, grazie all'innalzamento dell'età per accedere ai rapporti temporanei a fini formativi.

In sintesi, dunque, il mercato del lavoro italiano non era rigido ancor prima delle recenti riforme, ma – nello stesso tempo – non si è venuto destrutturando. E' questo probabilmente il segno che vi sono profonde ragioni le quali, se richiedono flessibilità, non richiedono affatto *generale* precarizzazione.

Veniamo dunque alla teoria, partendo dalla premessa che ritiene cruciale l'innovazione.

Per quanto in proposito la modellistica possa essere complessa⁷, il meccanismo di fondo può essere indicato in maniera abbastanza semplice. Nell'era attuale le competenze possono trasformarsi in denaro con una rapidità inedita. E questo avviene per l'aumentato rapporto tra capitale umano e capitale fisico nei processi produttivi di valore. Ora, assumiamo che questo si accompagni ad un regime ("americano") di deregolazione dei regimi di impiego, che rende l'impresa non più legata al dipendente. Allora, nemmeno il lavoratore dipendente sarà più legato all'impresa che lo ha formato. Infatti, se le imprese non garantiscono più il posto di lavoro, è razionale per i lavoratori cercare di espropriare l'impresa del capitale di competenze investito su di loro. Questo è per i lavoratori un modo efficace di sostenere il reddito di lungo periodo: se non si può più contare sulla continuità temporale del salario, è necessario cercare di aumentarne il livello nei suoi singoli segmenti temporali. Allora avviene che, da una parte, le imprese devono investire sempre più nella formazione delle competenze, per far fronte alla convulsa dinamica delle innovazioni. Ciò significa costruire un'organizzazione del lavoro che consenta ai propri lavoratori di imparare molto e in fretta, per essere in grado di rendere in tempi rapidi più di quello che costano. Dall'altra parte, un numero sempre maggiore di imprese concorrenti può sfruttare tale sforzo sottraendo loro lavoratori già formati, che possono pagare di più perché non ne hanno sostenuto i costi di formazione.

⁷ Si tratta di modelli strutturalmente simili a quelli dei giochi con complementarità strategiche, ma in cui vi è una molteplicità di agenti così che l'effetto sugli altri dell'azione del singolo soggetto è infinitesimale. Ogni modello comprende un insieme di attori, un insieme di possibili azioni o strategie e un insieme di funzioni di *payoff* che dipendono dall'azione dell'attore, da quella degli altri e dai prezzi che a loro volta dipendono dalle azioni di tutti. Ciò genera diversi tipi di modelli a seconda delle assunzioni circa le differenze tra gli attori, tra le funzioni di *payoff*, tra le strategie (che possono – inoltre – essere continue o discrete).

Nulla di male, si potrebbe ritenere⁸. Il meccanismo può in effetti funzionare con vantaggi collettivi superiori agli svantaggi, che saranno di due tipi. In primo luogo, diminuiscono le “quasi-rendite” d’innovazione, perché le competenze esclusive sono meno difese. In secondo luogo, aumentano gli squilibri distributivi, perché il meccanismo premia molto più che in passato chi possiede tali competenze e penalizza coloro che non le hanno. Entrambi questi due effetti possono frenare lo sviluppo: la riduzione delle “quasi-rendite” rende più difficile il progresso tecnico e l’aumento degli squilibri distributivi ostacola l’accumulazione del capitale umano. Tuttavia, se il meccanismo funziona in modo virtuoso, questi svantaggi possono essere superati. Le imprese possono rispondere alla minaccia costituita dal costante rischio che altre imprese rubino loro personale qualificato accelerando e allargando i processi d’innovazione e di formazione. Le famiglie possono rispondere al rischio di cadere nelle fasce di reddito inferiori mutando le loro scelte di consumo/investimento a favore dell’investimento.

Il punto sta allora in quel se. Se il meccanismo funziona in modo virtuoso, gli svantaggi sono superati dai vantaggi. Ma se questo non succede, che cosa può accadere? Non è difficile indicare uno scenario del tutto diverso, se il meccanismo non funziona in modo virtuoso. In tal caso: i) le imprese preferiranno lasciare ad altri sistemi la sfida dell’innovazione rifugiandosi in nicchie in vario modo protette (anche se probabilmente sempre più anguste), assumendo personale a bassi livelli di istruzione e risparmiando soprattutto nella formazione sul lavoro; ii) esse preferiranno, perciò, usare regimi flessibili di occupazione per ridurre il costo del lavoro piuttosto che per accrescerne la produttività; iii) le famiglie dovranno sostenere il peso economico di garantire la sicurezza ai propri figli per molto tempo anche dopo che hanno finito gli studi, dato che il loro lavoro non li garantisce più, e la quota di reddito destinata ai consumi e agli investimenti precauzionali aumenterà a spese di quella destinata a investimento in capitale umano.

E’ del tutto legittimo, dunque, sospettare che ci si trovi di fronte ad uno di quei casi in cui (con la deregolazione) si tratta di tutto o niente. Se il meccanismo funziona in modo virtuoso, si ha tutto: accelerazione della produttività, maggiore e più diffusa istruzione e formazione, crescita del benessere per tutti (anche se molto più per alcuni e molto meno per altri). Se il meccanismo non funziona in modo virtuoso, non si ha niente. La deregolazione del mercato del lavoro tende, dunque, a ridurre lo spazio per un progresso economico graduale, offrendo invece solo due alternative più estreme: un progresso rapido e convulso oppure il declino. Inoltre, esso è tale che l’una o l’altra strada non appartengono al meccanismo in sé, bensì ad altre condizioni, ad esso esterne, dalle quali dipende il suo funzionamento virtuoso oppure vizioso.

Tra tali condizioni esterne, la principale è certamente nella relazione che lega la crescita della produttività alla crescita del prodotto. Solo se la domanda cresce in modo rilevante e continuo nel tempo, tutte le imprese (o la maggior parte) avranno sufficienti motivi e mezzi per continuare ad investire in innovazione e in formazione, benché sia cresciuto il rischio dell’espropriazione dei frutti di tale sforzo da parte delle imprese concorrenti. Se la domanda cresce poco e in modo discontinuo, molte di più saranno le imprese pessimiste circa il futuro e prive di mezzi, che considereranno preferibile l’alternativa opportunistica di utilizzare gli sforzi altrui. Ma, allora, anche le altre imprese si renderanno conto del pericolo e cercheranno di fare altrettanto. Il risultato sarà che nessuna investirà più. D’altra parte, solo se la domanda di lavoro cresce in modo sostenuto e continuo le famiglie continueranno ad investire nell’istruzione dei figli, sia perché il lavoro non manca, anche se non a tempo

⁸ Nulla di male, per modo di dire.

indeterminato, sia perché, per quanto gli squilibri distributivi aumentino, aumenta rapidamente il reddito pro-capite di tutti.

Risulta così che nelle esperienze positive non è la deregolazione del mercato del lavoro a sostenere la crescita della produttività e quindi del prodotto, quanto piuttosto il contrario: sarebbe la crescita del prodotto che sostiene la crescita della produttività e rende, quindi, *sostenibile* la deregolazione del mercato del lavoro.

Ma soltanto paesi centrali nel sistema economico mondiale, come gli Stati Uniti, possono permettersi di sostenere la domanda senza rischiare eccessivi contraccolpi dal bilancio pubblico e della bilancia dei pagamenti. Per tutti gli altri è (sarebbe) meglio evitare il dilemma o tutto o niente adottando forme flessibili di impiego soltanto nella fase di ingresso al lavoro, ma non rinunciando alla centralità del lavoro fisso nello stock dell'occupazione.

E' proprio quello che deve essere avvenuto in Italia, almeno nel Centro-Nord, considerando anche risultati di ricerche puntuali. Al Centro-Nord, anche per il determinarsi di un mercato del lavoro teso, mentre sono state presenti certamente strategie d'impresa volte al puro contenimento dei costi e quindi alla precarizzazione del lavoro, sembra che abbia prevalso in media un comportamento del tipo appena delineato: larghissima diffusione della precarietà all'ingresso, ma conferma della centralità (appena "limata") del lavoro stabile nello stock, e quindi allargamento della fase di transizione.

Ora è importante chiedersi che cosa succeda dal lato dei lavoratori.

Recenti analisi sulla transizione dei laureati offrono elementi che, considerati alla luce di questo terzo paradigma, chiariscono la portata "strategica" della transizione. Se le imprese usano la flessibilità all'ingresso come "esteso periodo di prova", tra imprese e lavoratori nasce anche una relazione nella quale ai lavoratori si propone un trade-off, una scelta tra accelerare la stabilizzazione accettando riduzioni della qualità del lavoro (salario, qualifica, valorizzazione delle competenze) o attendere, in condizioni precarie, di percorrere una sorta di "carriera esterna" verso lavori più qualificati, remunerativi, più aderenti alle attese, nel frattempo in formazione. E' chiaro allora che anche da parte delle imprese tale relazione viene costruita di volta in volta. Non si tratta, cioè, di un comportamento che possa essere compreso utilizzando esplicitamente o implicitamente la finzione della "impresa rappresentativa", e quindi immaginando che sia sempre lo stesso, del tipo: ridurre il costo del lavoro; oppure – al contrario - cercare la persona giusta per il posto giusto costi quel che costi. In realtà anche per il datore di lavoro si può immaginare un trade-off tra offrire un posto stabile a una persona ancora poco conosciuta, che ha poca esperienza (poche esperienze), le cui competenze non sono esplicite; ovvero offrire un'occasione di lavoro provvisoria, vissuta come tale anche dal lavoratore e quindi con nessuna garanzia che, se anche tale esperienza fosse positiva, il lavoratore non decida di accettare altre proposte. In definitiva, il terzo paradigma aiuta a comprendere che la transizione configura un processo relazionale nel quale imprese e lavoratori imparano a conoscere e conoscersi ed in cui quindi le mosse sono reciprocamente connesse.

In tale contesto, e questa è la conclusione decisiva, ogni strumento che faciliti questa relazione ha un elevato potenziale: perché riduce i tempi ed i costi del processo e lascia aperte alternative che in assenza di simili strumenti verrebbero scartate, con perdite sociali rilevanti in quanto s'intuisce (ed è dimostrabile) che le alternative scartate sarebbe quelle più rischiose e quindi più "innovative".

E veniamo finalmente all'esperienza di Ferrara, considerando prima di tutto gli elementi che da quell'esperienza emergono a conferma del carattere strategico della transizione.

L'esperienza PIL di Ferrara dimostra che la transizione è un luogo strategico

Si è detto che il passaggio di un laureato dalla scuola al lavoro è un processo nel quale avvengono fenomeni rilevanti, ossia cambiano caratteri cruciali della domanda e dell'offerta di lavoro, come risultato di azioni delle persone e delle imprese che interpretano e costruiscono la loro relazione reciproca.

A dimostrazione di questo assunto, vi sono nel Rapporto: una considerazione generale dettata dal complesso delle analisi condotte sui partecipanti al PIL e sull'intera esperienza; e due specifiche evidenze empiriche, l'una con riferimento alle imprese e l'altra ai giovani partecipanti.

Procedendo con ordine, vediamo subito la considerazione generale.

Essa attiene ad un profilo, la cui importanza deve essere con forza sottolineata perché ne discendono conseguenze di grande rilievo, anche per esempio circa la sospetta vacuità di tanti sforzi (e tanta retorica) sulle analisi (previsive?) della domanda di lavoro per figure professionali. Riprendiamo testualmente: “[...] la rappresentazione iniziale della domanda di lavoro [...] può essere [...] la causa di difficoltà di incontro con l'offerta, che può risultare scoraggiata o respinta da tratti del profilo richiesto inutilmente sovraesposti o escludenti e quindi *resi* di raro reperimento. In realtà [...], non esiste una ‘domanda e basta’, ma quanto meno della domanda possiamo immaginare tre livelli diversi: [...] *iniziale* [...ossia] rappresentazione del profilo professionale richiesto nella sua estensione più complessa ed escludente, si cercano specifiche competenze professionali; *di ingresso* [...ossia] la domanda viene precisandosi nella fase di confronto tra azienda e soggetti in cerca di lavoro, tende a prevalere l'interesse a scegliere più ‘le persone’ che i detentori potenziali delle specifiche competenze professionali; *esperta* [...ossia] la domanda si definisce sulla base] più dello svolgersi dell'esperienza [relazionale tra impresa e lavoratore] che dalle opzioni precedenti.” (p. 11, corsivi miei).

In sostanza, dunque, le imprese possono anche avere all'inizio un'idea precisa del profilo professionale che vorrebbero, il che spesso non è neppure vero, oppure tale profilo può essere semplicemente ricavato da quello della persona che se n'è andata e/o dalla richiesta fatta all'ufficio personale da un reparto operativo dell'azienda; ma quando da tale “domanda” teorica si deve scendere nella pratica dell'assunzione di una persona in carne ed ossa, le cose cambiano. Cambiano al primo accostamento con i potenziali candidati, in quanto esso rivela la maggior importanza da attribuire alla soggettività del lavoratore che all'oggettività delle competenze; e cambiano ancora quando un lavoratore è assunto e si avvia l'esperienza, alla luce – evidentemente – del reciproco scambio di conoscenze, dal quale può scaturire tutta una serie di alternative, tra cui anche: quel lavoratore “va bene”, ma per fare tutt'altro rispetto alla domanda iniziale che ne ha motivato il contatto e l'ingresso.

Evidentemente la realtà organizzativa che sta dietro questo comportamento, e che ne spiega l'esistenza, è una realtà flessibile, rispetto alla quale è vano ragionare come si trattasse di una “macchina” fatta di tante componenti, ciascuna precisamente e rigidamente definita nelle sue caratteristiche e che dovrebbe stare in un unico e ben determinato rapporto di complementarietà con le altre. Si tratta invece di un “organismo” complesso ed avanzato, nel quale esistono funzioni, ma gli organi che le devono garantire sono, seppure in diversa misura, intercambiabili e polifunzionali⁹. Questo dal lato delle imprese. Dal lato dei lavoratori da assumere, o con i quali l'impresa entra in contatto, vi é – evidentemente – un processo simmetrico

⁹ L'uso di metafore nelle discipline organizzative è ben consolidato. Quanto alla metafora biologica, contrapposta a quella meccanica, essa risale molto indietro nella storia del pensiero economico, ma viene ripresa all'inizio degli anni Sessanta in lavori divenuti pietre miliari nell'ambito degli studi organizzativi.

di apprendimento-adattamento. Anche da questo lato occorre guardarsi da paradigmi che non appaiono più adeguati. La realtà che emerge nell'esperienza ferrarese si comprende, piuttosto, in un quadro interpretativo che recentemente è stato così indicato: "La situazione dei giovani all'uscita dai percorsi universitari non può essere considerata né prevalentemente eterodiretta – determinata dalle condizioni del mercato del lavoro o da altri vincoli che spingono verso esiti di segmentazione - né totalmente autodeterminata [...]. Dal punto di vista metodologico questa consapevolezza, mentre allontana l'ipotesi di ricondurre ad un modello lineare l'interpretazione di dinamiche complesse, impone l'esigenza di affinare gli strumenti con cui osservare i processi sociali.". Come si coglie in questo passo, dal lato dell'offerta di lavoro l'interpretazione non può riferirsi a un paradigma consolidato. Mentre sembrano chiari i limiti di due modelli opposti, quello della segmentazione e quello "job search" (autodeterminato), non sembra possibile collocarsi semplicemente "nel mezzo", come si farebbe assumendo, per esempio, costi della ricerca differenziati per segmenti dell'offerta di lavoro, ovvero l'esistenza di segmenti "sfumati". Il richiamo alle dinamiche *complesse* attira l'attenzione sul rilievo che occorre attribuire all'incertezza, la quale in questi paradigmi, come in ogni loro combinazione, è in realtà superata mediante la sua riduzione a rischio calcolabile. Si può dire, cioè, che nelle attuali condizioni di continuo cambiamento e instabilità le persone non hanno percorsi stabiliti, ma non possono neppure calcolare; ciò che faranno è quindi inquadrabile in una strategia interpretativa e relazionale nella quale è al centro non tanto l'impiego di risorse che già possiedono, ma l'apprendimento, e quindi l'acquisizione di risorse che non possiedono ancora.

Consideriamo ora le due evidenze empiriche.

La prima riguarda le imprese, per quanto desumibile dalla valutazione della fase di tirocinio da parte dei partecipanti al PIL. Il dato, a suo modo straordinario, è questo: la rilevazione a metà tirocinio indica un 73% di risposte "l'inserimento in azienda sta avvenendo in aree definite, con compiti corrispondenti a quelli previsti nella fase di selezione" e un 20% di risposte "l'inserimento in azienda sta avvenendo in attività diversificate, ed è difficile individuare i compiti che verranno affidati"; la rilevazione a fine tirocinio indica un 57% di risposte "l'inserimento nelle attività aziendali è avvenuto celermente, il percorso completato, le mansioni chiaramente definite" e un 43% "l'inserimento nelle attività aziendali resta ancora da completare, e le mansioni di precisare a inizio fase lavorativa"; infine, sempre a fine tirocinio, si ha un 70% di risposte "sul piano professionale, l'area di attività in cui verrà svolto il lavoro potrà offrire una progressiva crescita attraverso compiti via via più impegnativi" e un 23% "sul piano professionale, l'area di attività in cui verrà svolto il lavoro potrebbe consolidarsi rapidamente su mansioni definite e costanti nel tempo". Come si può constatare, non è facile trovare "coerenza" a prima vista tra questi risultati.

La gran parte dei tirocinii avviene in aree e con compiti definiti, molto meno definiti sono invece aree e compiti all'inserimento lavorativo, ma la gran parte dei partecipanti prevede progressiva crescita professionale. La chiave è nell'interpretazione complessa: i compiti definiti del tirocinio servono per conoscere meglio la persona (non tanto perchè essa conosca meglio il lavoro che dovrà fare); l'inserimento lavorativo non segue pertanto linearmente il tirocinio, ma durante il percorso la persona ha imparato a conoscere l'organismo aziendale e ad averne fiducia; questo organismo infatti "pensa a lui"; la crescita professionale è quindi attesa per questa ragione e non perchè sono chiare le mansioni e le posizioni che si andranno a ricoprire.

La seconda evidenza empirica riguarda più direttamente i partecipanti al PIL, e conferma simmetricamente il primo dato, in modo ancor più chiaro. All'inizio del

percorso PIL, l'analisi dei curricula colloca il 44% dei giovani nella tipologia caratterizzata da basso interesse allo studio e basso interesse al lavoro, con il progetto PIL visto semplicisticamente come un modo per accelerare la fine degli studi e fare "qualche esperienza" di lavoro. Solo il 19,5% rivelava maggiore interesse allo studio. E' la "sindrome" dell'incertezza che colpisce tutti gli studenti universitari e che è divenuto ormai un problema grave per lo stesso insegnamento. Da questo punto di vista, anzi, il campione ferrarese appare notevolmente "migliore" della media, così come emerge dalla costante esperienza di chi insegna. Se si va avanti, però, e si considerano le tipologie alla fine del tirocinio, emerge una situazione completamente rovesciata: 6% conserva poco interesse allo studio e al lavoro, 47% alto interesse allo studio, 28% alto interesse e allo studio e al lavoro. Paradossalmente, è il tirocinio che aumenta l'interesse allo studio.

Anche in questo caso, dunque, l'interpretazione non è semplice. Occorre probabilmente pensare, proprio come invitano a fare i modelli della complessità, che l'esperienza di tirocinio aiuta a "reinterpretare" la stessa esperienza già vissuta dello studio, in quanto nessi studio-lavoro oscuri e non compresi prima diventano solo dopo decifrabili.

Sapere-saperi

Questa osservazione introduce l'ulteriore ragionamento, che ancora l'esperienza PIL sollecita, su una questione molto delicata, che attiene allo "statuto" stesso della formazione, così come oggi si profila e come sarebbe opportuno venisse pensato.

Come è noto, la tormentata riforma dell'Università introduce alcune innovazioni di rilievo sia nell'organizzazione dei corsi di studio (percorsi triennali, bienni specialistici, percorsi "speciali" come i Master) che aumentano le possibilità di uscita rispetto al più rigido assetto precedente, sia nel finanziamento e reclutamento dei docenti (legati ora a indicatori di "efficiente" allocazione delle risorse in rapporto alla "domanda") e sia nel controllo dei tempi dell'apprendimento e quindi dei percorsi (crediti e valorizzazione di attività diverse dall'insegnamento frontale). Tutto ciò è nelle intenzioni finalizzato, in ultima istanza ed esplicitamente, a ridurre lo "spreco" di risorse segnalato da molti sintomi, per tutti, la quota storicamente esigua di laureati rispetto alle matricole e l'ancor più esigua quota di laureati "in corso".

Per quanto questi obiettivi siano condivisibili, e di fatto largamente condivisi, il loro perseguimento attraverso le concrete norme e misure adottate, e nel contesto attuale del nostro paese¹⁰, fanno ritenere a molti che *non* si stia riuscendo e cogliere il sentiero stretto che sta tra riduzione degli sprechi (come di atavici "privilegi") finalizzando meglio l'insegnamento al reale fabbisogno, e perdita della centralità, peggio dell'idea stessa, del valore della formazione di base, del "sapere". Appare cioè diffusa la preoccupazione che l'Università stia già diventando un "supermercato" di titoli e di "moduli", che ciascuno può prelevare, anzi è incentivato a prelevare mediante apposite (costose) campagne pubblicitarie; come se ciascuno (studenti e famiglie) fossero bene in grado di valutare e distinguere, alimentando un modo di pensare (che del resto percorre per suo conto già largamente la nostra società) secondo cui non si danno "sapianti" e "maestri", ma tutti sono già abbastanza sapienti e maestri di se stessi. Non di sapere quindi si tratterebbe, ma di "saperi", che giustificano il loro costo non per la loro portata educativa, ma solo come tecniche

¹⁰ Esigua quota di laureati nello stock dell'occupazione in confronto a tutti i paesi industrializzati, ridotti investimenti privati e pubblici nella ricerca, con una tendenza a ridurli ancora, storica debolezza di preparazione e sensibilità generali, oggi aggravata, nelle discipline non "umanistiche".

strumentali all'ingresso nel lavoro: in questo o in quel lavoro, e quindi questi o quei saperi-tecniche.

La realtà è ben diversa. In tutto il mondo che sta andando avanti, è chiaro che la palese contraddizione logica dell'assunto appena indicato (come si può già sapere se si deve ancora imparare?) è concreto e corposo nei fatti. Le società più progressive sono quelle nelle quali si va in direzione opposta: molto più importante è il sapere che i saperi.

Ora, il PIL di Ferrara ha voluto esplicitamente collocarsi sul sentiero stretto¹¹. Ma è riuscito a restarvi? Riuscirà in futuro? Riuscirà chi, eventualmente – e dato il suo successo – vorrà provare ad “importarlo” in altre realtà, diversa da quella dove è stato inventato? Queste domande non sono “accademiche”. Tutto il Rapporto infatti presenta (credo a ragion veduta) un argomento sottile, che potrebbe anche essere a prima vista giudicato ambiguo, insistendo sulla capacità del PIL di abbreviare il percorso formativo con la sovrapposizione di studio e lavoro, e mai dicendo una parola forte sull'importanza della formazione di base (ma neppure una parola contro, del tipo: ciò che si insegna in realtà non serve).

Esso però si salva nei fatti. Vale in proposito non solo la già sottolineata rivalutazione dello studio da parte degli studenti alla fine del tirocinio; vale anche un altro dato, che nel Rapporto appare come un limite dell'esperienza come finora condotta, e cioè l'incerto apprezzamento dei partecipanti per le lezioni d'aula intese ad integrare la formazione curricolare con insegnamenti più vicini al lavoro e per la presentazione delle aziende. Queste attività nuove possono essere state organizzate male (se ne lamenta per esempio l'eccessiva concentrazione); ma quello potrebbe anche essere un dato congruente con l'altro: i partecipanti, cioè, proprio grazie al PIL, si accorgono che “la pratica richiede la grammatica”.

Certificazione

Nel Rapporto è dato spazio ad una proposta, innovativa per il sistema universitario italiano, di certificazione del tirocinio e del successivo anno di lavoro ai fini di ottenere crediti formativi, ma – nel contempo – anche ai fini della certificazione di competenze spendibili sul mercato del lavoro.

Tale proposta si inserisce consapevolmente in un vasto movimento, nel quale l'Unione Europea ha svolto e svolge un ruolo importante di traino e di stimolo, verso il riconoscimento che l'apprendere ha diverse sedi, non solo la scuola, e – in particolare – verso il riconoscimento (ed il sostegno) dell'apprendere mediante esperienza.

L'intento è quindi giusto e l'esperienza del PIL potrà dare un importante contributo anche in questa direzione. Si vogliono qui sottolineare, tuttavia, alcune osservazioni che – coerentemente con quanto detto a proposito di sapere e saperi – portano di nuovo ad individuare un sentiero stretto tra pericoli tutt'altro che secondari.

Essi si rinvegono considerando le ragioni per cui in quasi tutti i paesi industrializzati, e anche in diversi paesi in via di sviluppo, da oltre una decina d'anni si moltiplicano riflessioni, ricerche, concrete sperimentazioni sull'accertamento, valutazione e

¹¹ Si legge nelle primissime pagine del rapporto: “E' stato precisato fin dall'inizio che il punto di riferimento del progetto non è quello di intervenire sui percorsi scuola-lavoro per favorire l'assunzione di giovani disoccupati in ben individuate aziende (aumentare cioè l'occupazione a livello locale), né quello di favorire esperienze lavorative spendibili su di un segmento del mercato del lavoro affine alle competenze accumulate dai giovani in entrata in quel mercato del lavoro (aumentare l'occupabilità dell'offerta di lavoro locale). Il riferimento di partenza, che guida il progetto, è il processo di formazione universitaria e l'obiettivo è quello di favorire la maturazione di crediti, acquisiti durante la fase lavorativa, al fine di abbreviare il percorso universitario.”

certificazione di saper fare acquisito mediante esperienza lavorativa e apprendimento informale. Volendo rintracciare le ragioni che sono alla base di questo interesse e di questi orientamenti, due emergono del tutto esplicite, una terza piuttosto implicita ma abbastanza evidente. Le prime sono legate alla così detta “società della conoscenza” o, più precisamente, all'aumentato ruolo del “capitale umano” nei processi produttivi. Una ragione discende così dall'idea (ormai sostenuta anche da consistente ricerca) secondo cui la “formalizzazione” di (taluni) risultati dell'apprendimento informale potrebbe costituire incentivazione rilevante all'apprendimento (sia informale che formale), con risultati positivi di natura individuale e collettiva. La seconda guarda ai rischi di esclusione sociale, o più in generale di aumento delle disuguaglianze. Il capitale umano si presta più del capitale fisico a un regime di flessibilità. Tuttavia le persone coinvolte, costrette a una vita lavorativa segmentata e discontinua, che impedisce le carriere “interne”, e che impone – tuttavia – continuo apprendimento, possono cadere nei circoli viziosi di bassa qualificazione e persino di povertà. Tale continuo apprendimento, in effetti, non trova riconoscimento, o lo trova ma solo in determinate circostanze le quali possono avere poco a che fare con l'effettivo valore professionale e produttivo espresso da una persona. Ma la terza ragione, meno spesso indicata esplicitamente, ciononostante chiara, è da rintracciare nel contesto di un pensiero, a dominante neo-liberismo, secondo cui è opportuno che lo stato e le pubbliche istituzioni vengano fortemente ridimensionate a vantaggio del mercato, e sia ridimensionato quindi anche il ruolo della formazione pubblica a carattere universale e orientata al “sapere”, a vantaggio di una formazione specifica orientata alle “competenze”. Dove per “sapere” s'intende (qui) contenuti formativi considerati opportuni in sé (ovvero a giudizio delle istituzioni formative stesse), mentre per “competenze” s'intendono (qui) contenuti formativi considerati opportuni solo se utili a giudizio delle imprese (o in generale dei datori di lavoro)¹². Come s'intuisce, ciascuna di queste tre ragioni comporta almeno in parte specifiche conseguenze sul disegno (obiettivi e strumenti) dei progetti di certificazione. Esse, inoltre, non sono affatto riconducibili ad un unico paradigma teorico¹³. Siamo di fronte, così, ad un complicato panorama nel quale s'intrecciano – molto spesso perfino in uno stesso studio o documento o esperienza – ragioni diverse fino ad essere talvolta tra loro contraddittorie, obiettivi e strumenti spesso tanto ambiziosi nelle intenzioni quanto poi timidi o circoscritti nella prassi, linee operative confuse, dal momento che ciascuno tra chi è chiamato ad agire può conservare legittimamente idee e propositi che non convergono con le idee ed i propositi degli altri con i quali dovrebbe cooperare.

Qual é dunque il sentiero stretto a questo proposito?

Esso si coglie se si accettano due idee (o almeno se si accetta che possano essere oggetto di attenta riflessione). La prima riguarda l'esistenza di competenze “trasversali”. Un modo per ridurre il sapere a competenze certificabili, e quindi quasi inesorabilmente per smarrire l'importanza educativa della formazione, é infatti quello

¹² Naturalmente, esistono e sono – per fortuna – frequenti concezioni meno estreme, che offrono elementi di utile riflessione secondo cui l'approccio delle competenze è raccomandato nell'ambito dei processi formativi che restano orientati a contenuti “educativi” e non meramente “produttivi”.

¹³ Si consideri, ad esempio, che nell'ambito del paradigma neo-liberista l'accertamento, valorizzazione e certificazione del sapere informale sarebbe strumentale alla riduzione della presenza di un “bene pubblico” quale la scuola a carattere universale, mentre nel paradigma del capitale umano sarebbe un nuovo “bene pubblico” che si affianca e si aggiunge a quello costituito dalla scuola tradizionale, che anzi è visto (talvolta) esplicitamente in funzione del suo sostegno e rilancio. Nel primo caso la teoria sottostante muove dall'ipotesi che il mercato sia in grado di regolare spazi più ampi degli attuali anche nell'ambito della formazione. Nel secondo caso, la teoria sottostante afferma l'opposto.

di pensare che il sapere sia in realtà competenze trasversali. Orbene, io credo invece che in proposito abbia ragione Bernard Rey (1996, tr. it. 2003): non esistono competenze trasversali intese come “capacità di svolgere operazioni formali il cui uso si ritrova in molte competenze-funzioni e che avrebbero perciò un carattere trasversale.” (p. 93). Le competenze, in realtà, sono sempre ed inevitabilmente specifiche. Questa posizione di Rey, largamente documentata nel suo testo alla luce di importante ricerca applicata, trova riscontro significativamente, tra l'altro, in letterature che possono sembrare lontane da quella filosofica o pedagogica. Quando Mokyr si chiede in che cosa consista il sapere nel campo dell'uso delle tecnologie, propone un modello che in sostanza richiama la costruzione progressiva di un “archivio” personale nel quale l'operatore cataloga mentalmente via via i casi concreti che gli si presentano, come specificazione sempre un poco diversa del procedimento descritto nei “manuali”¹⁴, e li classifica a seconda delle analogie e delle differenze che hanno rispetto ai precedenti. Ogni nuovo caso concreto presenta anche un problema piccolo o grande da risolvere in quanto non era stato, né poteva esserlo, esattamente previsto nel manuale. Il valore professionale di una persona (competenza) è così costituito dalla conoscenza del manuale, ma soprattutto dal suo archivio dei problemi risolti facendo. Tanto più lunga è stata l'esperienza, tanto più grande l'archivio personale, tanto più probabile che esso contenga la soluzione per analogia di qualunque nuovo caso insorga. Il carattere di questa competenza è quindi progressivo e “verticale” dato che procede (se procede) in un ambito tecnico determinato, esso è dunque necessariamente specifico.

La seconda idea, ancora di Rey, riguarda il rigetto della “pretesa” (spesso, in definitiva, ideologica) di ricondurre le competenze, che riguardano la persona, a meccanismi o procedimenti o elementi oggettivabili e quindi apprendibili e insegnabili come tali: lavorare in gruppi, comunicare in un contesto organizzativo, negoziare, ecc.. Queste capacità trasversali sono sì rilevabili a posteriori, ma ciò non significa che esistano come tali nelle persone, s'intenda in modo innato (come il colore degli occhi o dei capelli) o in modo sviluppabile (come lo scatto per il centrometrista) o insegnabile (come il latino o la matematica). Esse sono invece il risultato di vera decisione e azione, che pertanto attiene alla presa di coscienza e alla *intenzione*. Quanto, poi, alle condizioni che possono promuovere tale intenzionalità (che resta genuinamente nella sfera della libertà personale e non è riducibile, se non in parte limitata, a meccanismi preordinabili e prevedibili), tali condizioni rimandano in definitiva ad un insegnamento (non importa se formale o informale) come impulso o esempio o pratica di tensione a *comprendere*¹⁵ in un contesto inevitabilmente relazionale.

Vi è un sentiero stretto, dunque, tra certificazione di competenze per valorizzare esperienze di lavoro come apprendimento e diffusione di una sorta di “ideologia della certificazione” che potrebbe conseguire, volendo o no, come pretesa di certificare come competenze anche la formazione di base.

¹⁴ Intendendo per “manuali” i contenitori del sapere codificato e potenzialmente disponibile anche senza esperienza.

¹⁵ “Se un'intenzione è un atto di libertà da parte del soggetto, non si possono prevedere dispositivi che la provochino meccanicamente. Poiché il significato non è l'effetto di meccanismi psicologici, ma un atto libero del soggetto, non ci sono strategie psicologiche da adottare, né meccanismi o comandi sui quali si possa agire per ottenere, senza che l'allievo lo abbia deciso da sé, un cambiamento nel significato dato alle cose. E' necessario che il soggetto decida di assumere un certo atteggiamento mentale ed è necessario per questo che ne abbia voglia.”.

In realtà, la formazione di base deve conservare la sua funzione di allenamento al pensiero critico, ovvero – ora possiamo aggiungere – di apprendimento a “comprendere” da cui possono sorgere *intenzioni*, che a posteriori potranno essere prese per “competenze trasversali”.

Conclusione

Giunti a questo punto, la conclusione è facile ed immediata. L’esperienza PIL di Ferrara è importante per quello che insegna sul funzionamento del mercato del lavoro, fuori dagli stereotipi, dalle leggende, e da paradigmi fuorvianti. Essa, tuttavia, segnala due necessarie attenzioni per la sua prosecuzione e la sua riproposizione in altri contesti: dovrebbe essere condotta prestando attenzione a dire e fare a favore della formazione di base, mentre si propone nella linea delle competenze; dovrebbe sperimentare forme di certificazione di tali competenze dicendo e facendo in modo da evitare il rischio di trasformarsi in un contributo all’ideologia della certificazione.

PIL e processi di accompagnamento in uscita dall'università: imparare e lavorare sui confini delle comunità

Cristina Zucchermaglio *

1. Sistema di istruzione e mondo del lavoro: quale rapporto?

Il rapporto tra sistema di istruzione (scuola e università) e il mondo produttivo e lavorativo è stato classicamente inteso in due modi principali, che possiamo schematicamente descrivere così:

1. Da una parte si considera che il sistema di istruzione debba “preparare” al lavoro; si considera tale preparazione essenzialmente in termini di contenuti e non, come vedremo più oltre, nei termini più corretti di forme di partecipazione. In questo senso la scuola e/o l'università devono puntare a far acquisire competenze già in parte professionalizzanti che lo studente potrà direttamente spendere nei contesti lavorativi.
2. Dall'altra parte si considera, al contrario, che il sistema di istruzione debba “insegnare” competenze generali e teoriche che poi andranno “trasferite e applicate” (in un qualche modo, assolutamente non problematizzato) nei diversi contesti lavorativi.

Per entrambe queste, pur diverse, concezioni del rapporto tra sistema di istruzione e lavoro, si considerano le competenze e le conoscenze come “oggetti” da acquisire indipendentemente dai sistemi sociali di attività in cui si costruiscono e si usano. Si privilegia quindi in entrambi i casi una visione dell'apprendere come processo cognitivo, individuale e indipendente dai contesti in cui si realizza. Le conoscenze esistono oggettivamente da qualche parte o luogo e basta trasferirle (cioè trasmetterle) nella testa di chi impara in modi lontani (ipotesi 2) o fittiziamente simili (ipotesi 1) ai contesti di produzione e uso di quelle conoscenze. Entrambe le posizioni condividono quindi due assunzioni: a) che le conoscenze esistano indipendentemente dalle pratiche sociali che le producono e danno loro un senso; b) che l'apprendimento possa essere decontestualizzato e indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale in pratiche sociali definite.

Il rapporto del Job Center della Facoltà di Economia dell'Università di Ferrara sul “percorso PIL” presenta al contrario, e questo è in generale la caratteristica che più di ogni altra lo rende innovativo e direi “speciale”, una terza via virtuosa per intendere il rapporto tra sistema di istruzione e mondo del lavoro.

Invece che mantenere separati (ipotesi 2) o fittiziamente collegati (ipotesi 1) la fase di studio e il momento del lavoro “pratico”, il progetto propone una fase abbastanza lunga di alternanza in cui lo studio all'interno del sistema universitario e il lavoro all'interno di realtà produttive sono strettamente intrecciati. Tale scelta, che si differenzia in modi sostanziali dalle pratiche di stage e tirocinio normalmente presenti nei contesti universitari contribuisce, in modi che ora andremo ad analizzare anche alla luce delle più recenti ricerche sull'apprendimento situato e

* Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione Università “La Sapienza”, Roma.

organizzativo, a riqualificare in modi innovativi sia il sistema di istruzione universitario che il valore squisitamente formativo del lavoro.

In particolare, la scelta di considerare tale periodo “misto” come alternanza invece che come semplice transizione (tipica dell’ipotesi 2 prima descritta) è particolarmente cruciale: in un’ipotesi di alternanza alle attività lavorative viene riconosciuto uno status realmente formativo, testimoniato anche dalla loro certificazione in crediti spendibili per il completamento dell’iter universitario (in particolare 4 crediti per fase formativa stage-aula, e 7 crediti per i 12 mesi lavorativi). Proprio attraverso l’assegnazione di crediti formativi all’esperienza di lavoro, il progetto incide anche quindi sia quantitativamente che qualitativamente, sulla struttura e i contenuti curriculari del sistema universitario.

E, aspetto ancor più rilevante, attraverso tale doppio “ruolo” dei crediti cambia cosa viene considerato formativo sia nel sistema universitario che nel sistema lavorativo. In particolare tale scelta evidenzia come i crediti assegnati non certifichino semplicemente “contenuti” ma attività e pratiche di partecipazione a complessi sistemi di attività lavorative. Tali crediti certificano cioè la realizzazione stessa dell’esperienza lavorativa il cui valore formativo è riconosciuto sia ai fini del conseguimento della laurea che per presentarsi sul mercato del lavoro. Come dicono alcuni partecipanti:

“E’ vero che posticipa i tempi di permanenza nel mondo universitario ...ma è altrettanto vero che anticipa i tempi di ingresso nel mondo del lavoro”.

“Iniziare a lavorare prima della laurea è un vantaggio, uno già entra nel mondo del lavoro, c’è un graduale passaggio da studente a lavoratore, uno si ritrova una prima esperienza che è tanto richiesta nel momento in cui ci si laurea e si cerca lavoro”.

I contesti lavorativi non vengono quindi considerati semplicemente come luoghi di applicazione di competenze apprese altrove, ma come luoghi di produzione e costruzione sociale di competenze complesse, situate e distribuite.

Questa scelta è quella che più di ogni altra rende il percorso PIL un modello assai innovativo e dirimpante rispetto ai modi “culturalmente” accettati con cui guardare al rapporto tra sistema di istruzione e lavoro. Non si parla quindi di “contenuti formativi” ma di forme di partecipazione sociale e distributa a sistemi di attività lavorativa, che vanno ad arricchire le competenze acquisibili durante il percorso universitario; non si parla di momenti di loro applicazione “pratica”, ma piuttosto si valorizza e si legittima, da un punto di vista formativo, la complessa rete di forme di partecipazione sociale e distributa a sistemi di attività lavorativa.

Rispetto a tale valorizzazione e legittimazione formativa, un aspetto tutt’altro che secondario è che il lavoro è un vero lavoro: anche se ad esso si arriva “accompagnati” è un lavoro a termine, ma retribuito, e allo studente è a tutti gli effetti riconosciuto lo status di lavoratore (come dice un partecipante: *“avere lo stipendio cambia il modo di stare al lavoro”*) e non quello di studente in stage, di lavoratore “finto” o “sospeso” perché non pagato e legittimato. E data l’importanza e centralità assegnata in molti modelli dell’apprendimento situato alla “legittimazione” del novizio (Lave e Wenger, 1991), questa scelta caratteristica del percorso PIL, contribuisce in modi assai rilevanti al valore formativo dell’esperienza dell’alternanza studio-lavoro.

2. La progettazione dell'alternanza

Anche le specifiche scelte organizzative e gestionali del sistema PIL contribuiscono fortemente a dare una sostanza al riconoscimento e valorizzazione formativa dell'alternanza tra sistema universitario e sistema lavoro.

In particolare è cruciale il riconoscimento del fatto che questa alternanza vada progettata, sostenuta e accompagnata¹. Si riconosce un valore e uno "spazio" specifico alla progettazione del sistema formativo di alternanza studio-lavoro, che appunto differenzia il percorso PIL da tutte quelle proposte di relazione tra sistema universitario e sistema lavorativo (stage, tirocini) in cui lo studente viene "spedito" o "buttato" nel mondo del lavoro.

Nella progettazione dei 18 mesi del percorso di alternanza studio-lavoro si è tenuto conto innanzitutto della necessità di accompagnare e sostenere contemporaneamente il successo degli studi universitari e la valorizzazione formativa dell'esperienza lavorativa. In particolare tale complessa fase di orientamento si realizza attraverso colloqui motivazionali, incontri con le aziende, formazione ai colloqui di selezione e loro realizzazione, formazione in aula su contenuti vari, primo inserimento e stage in azienda. L'esperienza lavorativa si realizza quindi a valle di tale sistema integrato di accompagnamento e sostegno, realizzato con notevole dispendio di risorse organizzative, gestionali e temporali (dura infatti circa 6 mesi con un impegno di circa 500 ore).

In tale fase di accompagnamento emergono come particolarmente importanti e rilevanti gli incontri con le aziende (che si presentano agli studenti) e i colloqui di selezione.

Nei primi è importante considerare che avvengono in presenza di un "traduttore" con una doppia competenza (verso l'università e verso il mondo del lavoro) che aiuta le aziende a "dire" quello che le caratterizza e qualifica in termini professionalizzanti e, nel contempo, aiuta gli studenti a "formulare" le domande giuste per saper orientarsi nel mondo del lavoro. Questo ruolo di traduzione e mediazione tra diversi mondi discorsivi è tutt'altro che facile, e oltretutto (e questa può essere una criticità nell'ipotesi di diffusione del modello PIL) può essere una figura non così facilmente reperibile all'interno dei contesti accademici tradizionali.

Per quanto riguarda invece i colloqui di selezione, questi sembrano rivestire un alto valore formativo solo per il fatto di essere realizzati. Vediamo perché.

E' ad esempio in questo contesto discorsivo (almeno nella maggioranza dei casi in cui questo è il primo colloquio di lavoro) che lo studente realizza per la prima volta la "spendibilità" del suo curriculum universitario:

"Una delle parti più interessanti è stata per me quella dei colloqui che mi hanno dato più fiducia in me stessa e, per la prima volta, l'opportunità di parlare con un datore di lavoro".

Nell'affrontare tali colloqui inoltre lo studente è obbligato a costruire e presentare per la prima volta un realistico autobilancio delle proprie competenze, dei propri interessi e anche mettere alla prova le sue caratteristiche personali. Come dicono alcuni partecipanti:

"Questa esperienza, oltre all'estremo arricchimento personale, mi ha portato a riflettere e rivalutare i miei interessi scolastici e professionali".

¹ E non semplicemente realizzata come nei più tradizionali modi in cui si sperimentano forme di transizione al mondo del lavoro da parte del sistema universitario.

“...ho potuto riscontrare quali sono le mie attitudini, i miei interessi e sto cercando di comprendere se questo è il tipo di settore professionale a cui dedicare la mia vita lavorativa”

“Grazie al PIL ho avuto la possibilità di pormi domande sui miei interessi e sulla mia stessa personalità che hanno avuto riflesso anche nel momento in cui ho espresso le preferenze verso le aziende...”

“Ho avuto occasione di scoprire e rafforzare predisposizioni ed attitudini che prima non mi erano note”.

Il colloquio è inoltre il luogo in cui è possibile vedere come e cosa il mondo del lavoro giudica, apprezza e valorizza tra tali competenze. Come ci dice un partecipante:

“Credo che una delle esperienze più formative sia stata l'affrontare i colloqui aziendali. La possibilità pressochè unica di sostenere un così elevato numero di colloqui in breve tempo mi ha permesso di comprendere sempre più velocemente le esigenze delle diverse organizzazioni in cui mi proponevo e di adattare, di conseguenza, il mio registro o le mie capacità comunicative, per ottenere di volta in volta il miglior matching”.

Questo ultimo aspetto riveste quindi un notevole valore proprio per la formazione di una autoconsapevolezza delle proprie capacità che sia più “adulta” e “critica” di quella tipica dello studente che si autovaluta per riuscire a “passare” un esame universitario.

In generale, tutte le azioni che si realizzano in questa fase di accompagnamento avvengono dentro un quadro di sostegno, potremmo dire di “scaffolding distribuito” usando la nota metafora proposta da Wood, Bruner & Ross, (1976), proprio per descrivere il ruolo ideale dell'esperto, che è quello di creare un ambiente che riduca gli errori e le mancanze nei primi passi verso l'acquisizione di nuove pratiche, semplifica il ruolo giocato da chi impara attraverso un intervento progressivamente minore di supporto e controllo da parte degli esperti. La necessità di tale scaffolding viene infatti sottolineata da un partecipante:

“Entrata in azienda penso che le ore dedicate al laboratorio on the job e allo stage siano state effettivamente molto utili e necessarie; l'impatto con una realtà completamente nuova è molto forte e disorienta tantissimo per cui, per me, è stato molto importante avere un periodo durante il quale sono potuta entrare nell'ambiente, ho iniziato a conoscere le persone e come funzionano le cose con una persona al mio fianco che mi ha seguita e aiutata a capire la struttura dell'organizzazione...”.

Tale complessa fase è un altro punto qualificante, anche teoricamente, del percorso PIL, testimoniata anche dall'alto livello delle risorse impegnate e dal tempo ad essa dedicato. La sua centralità dipende infatti proprio da una considerazione, teoricamente fondata, della complessità assegnata all'apprendere nei contesti. Tale apprendere non è considerato come fenomeno che si realizza automaticamente e in ogni caso, ma come processo da sostenere e accompagnare attraverso la progettazione e la disponibilità di specifiche risorse organizzative, gestionali e discorsive che costruibuiscono a costruire per il partecipante un significativo “orizzonte di osservazione” del contesto lavorativo (Hutchins, 1993; 1995). Il

percorso PIL cerca cioè di pianificare, organizzare e gestire una partecipazione efficace degli studenti alle comunità di pratiche lavorative, dando loro proprio quell'accesso ad informazioni, connessioni, discorsi e opportunità, ma anche a persone, luoghi, strumenti e attività necessario per diventare partecipanti non periferici di quelle stesse comunità.

Al di là del quadro positivo appena tracciato, di questa fase credo sia necessario, anche alla luce dei risultati riportati nel rapporto del Job Centre, considerare criticamente la parte più propriamente di aula (comunicazione, ecc.) che non sembra particolarmente apprezzata dai partecipanti, anche se contribuisce, a mio avviso, in modi tutt'altro che secondari, alla creazione di un gruppo di riferimento importante per la realizzazione dell'intero percorso di alternanza. Anche la collaborazione tra le figure impegnate in tale percorso di accompagnamento (in particolare tra le figure di tutor) potrebbe in contesti diversi da quello sperimentale, essere fonte di criticità nel funzionamento dell'intero sistema dell'alternanza studio e lavoro.

3. I risultati e le prospettive di evoluzione

Il progetto quindi oltre a valorizzare e a modificare lo "status formativo" sia del sistema universitario che del sistema lavoro produce una serie di importanti risultati sia sul funzionamento di tali sistemi che sugli studenti partecipanti al progetto. Tra tali risultati già nel loro insieme rendicontati nel rapporto del Job Center della Facoltà di Economia dell'Università di Ferrara sul percorso PIL, ne considererò solo alcuni dal mio punto di vista più rilevanti e/o critici, usando ancora le "voci" degli studenti partecipanti così come esse emergono dalle interviste realizzate nel corso e al termine del progetto stesso.

I risultati che considero più innovativi sono sicuramente quelli che il progetto promuove negli studenti partecipanti, nei quali è visibile un cambiamento significativo già alla fine della fase di accompagnamento, quindi prima dell'inizio dell'esperienza lavorativa vera e propria. Il risultato che colpisce di più, anche perché il più nuovo e inaspettato, è quello che riguarda l'aumento del loro interesse verso lo studio, la comprensione delle materie studiate e la valorizzazione e gestione del loro tempo "alternato". In particolare:

- a) l'esperienza del percorso PIL contribuisce a chiarire perché all'università si studiano certe cose (quindi l'utilità dei loro studi), dando loro un contesto significativo di uso situato (e viceversa). Come dicono alcuni partecipanti:

"Mi laureo fra un mese. Il lavoro mi piace anche perché le cose che ho studiato le sto vedendo applicate; facendo la tesi vedevo delle pratiche che richiedevano una riteorizzazione, mi sono venute idee che non mi sarebbero venute solo guardando i libri, quindi obiettivamente mi hanno dato molto".

"Affrontare gli studi lavorando aiuta a capire meglio i concetti teorici".

"Come lavoratrice è più difficile dare esami però si capisce meglio quello che si studia".

"La pratica influisce notevolmente sulla comprensione della teoria".

“Ritengo che il doppio ruolo “studente–lavoratore” sia difficile da portare avanti, ma il progetto ...consente il completamento degli studi ed in alcuni casi favorisce... un interesse verso alcune materie”.

- b) l'esperienza del percorso PIL aumenta l'applicazione dei partecipanti allo studio, testimoniato in molti casi dal fatto che si laureano prima di quanto previsto, nonostante l'impegno lavorativo quotidiano. Come dicono alcuni partecipanti:

“Un'esperienza di questo tipo lascia ben poco tempo allo studio per chi deve concludere, ma può senz'altro facilitare la preparazione di certi esami specifici come ad esempio Organizzazione Aziendale e la preparazione delle tesi di laurea..... L'esperienza sul campo, l'applicazione pratica di ciò che studi sui libri, poi aiuta e stimola il completamento degli studi...anche se il tempo è ristretto”.

“Il lavoro infatti è un impegno molto gravoso, soprattutto nel caso di lavoro full-time, e toglie moltissimo tempo allo studio. Ragionando ex-post a mente fredda ho comunque potuto notare come anche il lavoro sia una forma di apprendimento e posso affermare con sicurezza che molte cose apprese durante il periodo di inserimento in azienda mi serviranno, non solamente per i miei futuri impegni lavorativi, ma anche per la conclusione dei miei studi”.

- c) l'esperienza del percorso PIL permette di riuscire a studiare e ad organizzarsi “meglio” proprio attraverso l'apprendimento del rispetto delle regole, degli impegni e i dei ritmi dei contesti di lavoro. Come dicono i partecipanti:

“Le prime difficoltà le ho sentite all'inizio dello stage: l'esperienza nuova, i colleghi, l'apprendimento, il prendere contatto con un ambiente molto diverso dall'università. Piccoli problemi come la difficoltà della sveglia mattutina, la routine del “tutti i giorni”, l'obbligo delle otto ore, sono stati in parte superati con l'entusiasmo di apprendere...”.

“Sicuramente si cresce dal punto di vista della responsabilità, nella puntuale consegna delle cose da fare, il rapporto con i colleghi, il lavoro di gruppo, quindi per le dinamiche del lavoro...è un credito importante”

“ L'esperienza serve, è spendibile; uno si dà un metodo di lavoro, impara ad organizzarsi autonomamente”

Da una parte quindi la partecipazione al progetto fornisce quella che Goodwin (1994) chiama “cornice di intellegibilità” condivisa nella quale anche i contenuti degli studi universitari trovano un senso meno episodico e più situato in specifiche forme di partecipazione alle attività di comunità di pratiche professionali. Dall'altra parte, paradossalmente, l'aver meno tempo, produce un suo miglior uso in termini di organizzazione e pianificazione delle attività quotidiane e settimanali, e anche di rispetto di tempi e scadenze, tradizionale problema di ogni studente universitario. La partecipazione al percorso PIL produce negli studenti inoltre una maggiore autonomia e sicurezza anche nella gestione di rapporti interpersonali diversi da quelli tradizionalmente sperimentati (e questo è tipico di ogni socializzazione secondaria qual'è quella lavorativa) che contribuisce ad allontanarli dalla condizione di eterni adolescenti tipica del modello di transizione mediterraneo (Scabini, 2003).

Proprio per quanto abbiamo appena mostrato è evidente come il valore formativo di tale sistema di alternanza studio-lavoro non risieda nell'acquisizione di specifici "contenuti" o "competenze" (più o meno trasversali) ma piuttosto nella possibilità di sperimentare forme di partecipazione a sistemi di attività professionali. Per dare conto della novità del percorso PIL e anche dei risultati che produce, è necessario adottare una nuova unità di misura formativa che permetta di comprendere e riconoscere come formativo anche l'imparare a partecipare a complessi sistemi di attività lavorativa, l'imparare a capire i loro discorsi, l'imparare a conoscere i loro riti e le loro storie, i loro meccanismi di funzionamento, le loro caratteristiche temporali. Come dicono alcuni partecipanti:

"...soprattutto sono sicura che il fatto di entrare a far parte di un'organizzazione e partecipare attivamente ai suoi meccanismi è un valore aggiunto che va ben oltre il grado di competenze tecniche acquisite".

"Un anno di lavoro...comporta imparare molte cose che vanno al di là delle singole competenze lavorative...avere orari da rispettare, compiti da dover svolgere, superiori ai quali rendere conto...insomma è una vita diversa da quella di semplice studente. Non è facile conciliare queste due vite.... Questi sacrifici hanno come contropartita il fatto che ci viene data la possibilità di uscire dall'università con in mano non solo una laurea, ma anche un anno di esperienza lavorativa, requisito fondamentale per ogni colloquio di lavoro".

Il valore formativo di tali complesse forme di partecipazione non è, appunto, minimamente commisurabile a quello dell'acquisizione di specifici contenuti o competenze, tradizionale unità di misura di valutazione formativa. E i risultati del progetto PIL vanno appunto nella direzione di sostenere l'adozione di tale nuova unità di misura formativa (la "partecipazione" invece dei "contenuti"). Quest'ultima ha inoltre il vantaggio assolutamente non secondario di permettere una progettazione formativa che non ragioni in termini di singoli contenuti decontestualizzati ma nei termini più appropriati di forme di partecipazione a sistemi di attività situata e cognizione distribuita (Zucchermaglio, 2002).

Ragionare in termini di partecipazione (invece che di contenuti o competenze) permette anche di rendere conto dei risultati che il sistema PIL produce sul piano identitario dei partecipanti, cambiando i modi con cui sperimentano, vivono e realizzano anche lo studio universitario (da lavoratori-studenti più che da studenti lavoratori). Parliamo di identità proprio per sottolineare come tale cambiamento sia dovuto alla partecipazione ai sistemi di attività lavorativa e in particolare a specifiche comunità di pratiche. E' la partecipazione alle pratiche di diverse comunità che rende possibile la definizione di un'identità personale e sociale (Wenger, 1998). Con partecipazione s'intende quindi l'esperienza squisitamente sociale di vivere nel mondo come membro di comunità e quindi attraverso l'attivo coinvolgimento (con azioni, pensieri e discorsi) in imprese caratterizzate dalla presenza di altri attori sociali. L'aspetto più caratteristico di tale partecipazione è quello della mutua riconoscibilità, per mezzo della quale le nostre relazioni di partecipazione favoriscono la possibilità di sviluppare un'identità. L'essere membro legittimato di una comunità e partecipare alle sue attività contribuisce sia alla costruzione della nostra identità che alla possibilità di contribuire a modificare le comunità e le loro pratiche. In questa prospettiva quindi l'identità è "qualcosa che le persone fanno essendo coinvolti in molte altre attività sociali, non qualcosa che le persone "sono" (Widdicombe, 1998: 191).

Ognuno di noi sviluppa quindi nel corso della vita, e attraverso la partecipazione a comunità diverse, un intero repertorio di identità e l'averne molteplici appartenenze non è quindi un'eccezione ma un aspetto definente e caratteristico della vita adulta. All'interno di tale ricco repertorio, non tutte le identità sono ugualmente "pesanti": noi ci identifichiamo più con alcune comunità che non con altre e secondo questa priorità definiamo cosa è importante e cosa non lo è, cosa è nuovo e cosa non lo è, cosa è urgente sapere o fare e cosa possiamo ignorare (Zuccheromaglio, 2002). Ognuno di noi costruisce e modifica una pluralità d'identità attraverso la partecipazione alla vita, alle pratiche, alle azioni, ai riti, alle decisioni, ai compiti, alle soluzioni, agli assunti, alle emozioni, in altre parole a tutto il repertorio di pratiche di diverse comunità inserite all'interno di un più ampio scenario culturale.

Ci definiamo quindi in termini identitari sia per quello che siamo che per quello che non siamo, sia in base alle comunità di cui siamo membri che di quelle di cui non siamo membri. Inoltre ogni discorso sull'identità deve considerare la variabile temporale: le identità si realizzano nel tempo, sono progetti identitari, sono percorsi lungo i quali ci muoviamo e che modifichiamo, e che hanno una storia (comunità di cui siamo stati partecipanti) e un futuro (comunità di cui vorremmo essere partecipanti), che dipendono dalle ambizioni e aspirazioni di ognuno. Ci sono altresì forme periferiche di partecipazione, quali quelle dei momenti iniziali del percorso PIL, in cui una partecipazione limitata e guidata è un'occasione d'apprendimento, una fase necessaria in una traiettoria che conduce ad un attivo e pieno coinvolgimento nelle pratiche significative di una comunità.

Se dunque l'identità va vista come il precipitato di diverse esperienze di partecipazione, offrire a questi ragazzi le diverse occasioni di partecipazione guidata previste nel percorso PIL non può che contribuire in modi assai sostanziali alla costruzione di un robusto e vario repertorio identitario che molto avrà a che fare con la possibilità di avere una vita sociale e lavorativa assai varia e ricca.

In questo senso tale risultato, più ancora di altri di cui abbiamo dato conto, sembra proprio contribuire a costruire quelle indispensabili "life skills" (abilità di vita), tra le quali particolare importanza hanno proprio la capacità di dare significato alle proprie esperienze, di saper fare delle scelte, di costruire orizzonti temporali, di sviluppare un attivo senso di responsabilità verso il proprio futuro e di saper costruire appunto un proprio percorso identitario (Perret-Clermont et al., 2004). Il percorso PIL costituisce in questo senso la cornice di significato entro cui i ragazzi possono sperimentare e costruire tali life skills, attraverso un percorso fatto anche di prove ed errori ma comunque sempre con un sostegno e "in sicurezza". Se infatti, come è ampiamente dimostrato, i giovani sviluppano le loro capacità sociali, cognitive e la stessa comprensione di loro stessi attraverso una personale storia di incontri con "altri significativi" all'interno di significative esperienze di partecipazione, il percorso PIL fornisce proprio un quadro significativo per realizzare tali incontri sui confini tra comunità (università e lavoro), offrendo ai ragazzi la possibilità di usare "spazi sociali di pensiero, discorso e riflessione" sulle proprie esperienze, essenziali anche per la progettazione di quelle future.

Il percorso PIL fornendo appunto le appropriate e essenziali risorse di "traduzione", permette cioè l'incontro tra due mondi discorsivi (università e lavoro) e di lavorare in termini di socializzazione, apprendimento e costruzione identitaria proprio sui confini di tali diverse comunità. La scelta di lavorare attivamente sui confini delle comunità (non a caso indicati dalla letteratura (Wenger, 1998) come i "luoghi" di maggior innovazione personale e anche organizzativa), permette appunto di rendere conto della "felicità" dei risultati del percorso PIL, come "luogo" nel quale gli incontri, i contatti, le contaminazioni tra comunità diventano appunto importanti

occasioni di acquisizione e sviluppo delle competenze, sia per i partecipanti al progetto che per le comunità coinvolte (sistema università e sistema lavoro). E questo risultato il progetto lo raggiunge proprio fornendo energie, risorse e tempi e quelle essenziali modalità di “traduzione” tra diversi repertori necessari perché si realizzino tali “interazioni ai confini” (Wenger, 2000) cioè quelle occasioni di interazione che fanno entrare in contatto membri di comunità diverse. Proprio per questo il percorso produce importanti risultati anche sulla struttura e qualità del sistema universitario e sulla struttura e funzionamento del mondo delle imprese.

Nel sistema universitario richiede, ma anche produce, modifiche alla organizzazione complessiva dei corsi di laurea (ad esempio in termini di distribuzione e assegnazione dei crediti formativi), nella sua struttura organizzativa (il Comitato di Indirizzo), nella relazione tra corsi di laurea triennali e specialistici, nella stessa didattica universitaria (in termini disciplinari ma anche in termini di modalità di studio). Alle aziende tale interazione ai confini richiede e produce modifiche sull'evoluzione della loro stessa domanda di lavoro, sulla possibilità di cambiare i metodi di selezione (assai più “situati”), sulla possibilità di accettare e considerare l'innovazione portata dalla realizzazione di questi scambi (come dice un partecipante: *“alle aziende viene garantito un ricambio di personale che non può portare altro che “freschezza” e stimoli nuovi all'interno della ditta”*). Ad entrambe tali comunità è quindi richiesto di sviluppare risorse, repertori e forme di comunicazione nuove proprio per interagire significativamente una con l'altra e come risultato di tale interazione, incamminarsi lungo un percorso di innovazione organizzativa.

Per concludere un breve cenno sulla possibilità di diffusione del modello proposto dal progetto PIL, cioè della sua sostenibilità e traducibilità in contesti diversi. Su questo terreno credo sia importante non cercare di riprodurre fedelmente ogni caratteristica del progetto sperimentato, ma puntare a diffonderne piuttosto la “filosofia” gestionale ed organizzativa, prefigurando nel contempo un insieme, anche minimo, di azioni di sistema (risorse organizzative e di mediazione, compiti, strutture organizzative e così via) in grado appunto di sostenerne l'attivazione e realizzazione, anche diversificata e situata, in contesti universitari, produttivi e territoriali diversi.

Riferimenti bibliografici

Hutchins, E. (1993) Learning to navigate. In Chaiklin, S.Lave, J. (1993) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 35-63.

Hutchins, E. (1995) *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Goodwin C. (1994) Professional Vision, *American Anthropologist*, 96 (3),606-633.

Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, University Press, Cambridge, Mass.

Perret-Clermont, A.N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., Burge,B. (2004) *Joining society. Social interaction and learning in Adolescence and Youth*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Scabini, E. (2003) Famiglia, identità e transizioni. In G. Mantovani (a cura di) *Manuale di Psicologia Sociale*. Firenze, Giunti.

Wenger, E. C. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Wenger, E.C. (2000) Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, vol. 7 (2), 246-267.

Widdicombe, S. (1998) Identity as an Analyst's and a Participant's Resource. In C. Antaki, and S. Widdicombe, (Eds.) *Identities in Talk*, London: Sage, pp. 52-70.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G., (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 – 100.

Zucchermaglio, C. (2002) *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma, Carocci.

La certificazione delle competenze. Problemi-chiave e suggestioni

Pier Giovanni Bresciani (*)

1. Il 'lavoro sulle competenze' nel progetto PIL di Ferrara

Dal progetto, dal rapporto di monitoraggio, dalle interviste ai giovani coinvolti e dal 'racconto' che i protagonisti 'istituzionali' fanno dell'esperienza dei PIL emerge con chiarezza come esso abbia progressivamente definito la questione delle 'competenze' e del loro 'trattamento' come una questione cruciale per la qualità di questa iniziativa-pilota.

L'attenzione alle competenze è testimoniata non soltanto dal fatto che sono previsti momenti nei quali esse vengono fatte 'oggetto' della azione didattica (in quella parte dell'esperienza di aula preliminare allo stage in azienda, a sua volta propedeutico alla 'vera e propria' esperienza di lavoro) e nei quali i giovani vengono invitati a riflettere sui 'modi di intendere' le competenze da parte delle aziende, e sui tipi di competenze valutate importanti per affrontare con successo i diversi contesti di lavoro; ma anche, e direi soprattutto, dal fatto che l'intera esperienza è percorsa da una tensione continua a fornire ai giovani diversi supporti (dispositivi, ruoli 'dedicati', metodi, strumenti) per rendere possibile il massimo di valorizzazione delle proprie competenze (sia di quelle maturate in precedenza e con le quali accedono al progetto; sia di quelle sviluppate nella formazione; sia di quelle acquisite tramite la esperienza di lavoro annuale).

I 'mezzi' di tale valorizzazione che vorrei richiamare (e che configurano una 'strategia dell'attenzione' nei confronti del tema delle competenze, ma soprattutto nei confronti dei giovani studenti universitari) sono riconducibili alle tre macro-fasi nelle quali si snoda l'esperienza:

- la fase di accoglienza e di inserimento nel progetto
- la fase di accompagnamento-tutorato durante l'attività di aula, lo stage e l'esperienza di lavoro
- la fase di certificazione delle competenze maturate con l'esperienza di lavoro

I dispositivi adottati nell'ambito del PIL per favorire la valorizzazione delle competenze sono essenzialmente due: il tutorato-accompagnamento orientativo ispirato alla metodologia del 'bilancio di competenze' e volto a sviluppare l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione da parte dei giovani; e la certificazione della esperienza di lavoro ispirata alla metodologia della '*validation des acquis de l'expérience*' (VAE) francese, anche se (come osserverò più oltre), 'reinterpretati' in modo originale.

Si tratta di due dispositivi di natura diversa: come noto, infatti, a dispetto del nome che pure ha paradossalmente contribuito alla sua diffusione (con quella evocazione di certezza 'contabile' a proposito della dotazione di competenze) il bilancio di competenze costituisce un percorso (costituito in genere di alcuni incontri,

* Professore a contratto Università di Genova e Università di Bologna.

prevalentemente ma non solo individuali, che si svolgono nell'arco di due-tre mesi e che sono integrati da una parte di attività 'back-office') mediante il quale l'individuo viene supportato ed 'accompagnato' da un consulente nella ricostruzione della propria esperienza formativa e professionale e nella autovalutazione delle competenze che questa gli ha consentito di sviluppare, al fine di elaborare un progetto di cambiamento o sviluppo professionale e di avviare un concreto piano di azione per realizzarlo¹.

Su questa particolare pratica di consulenza orientativa e di supporto alle transizioni socio-professionali molto è stato scritto in questi anni, innanzitutto nel contesto francese nel quale essa si è sviluppata a partire dalla sua 'istituzionalizzazione' legislativa, ma poi con particolare ricchezza anche nel contesto italiano, nel quale tale metodologia ha ricevuto le maggiori attenzioni, applicazioni, ed anche sviluppi.

E dal momento che l'esperienza PIL si caratterizza per la sua valenza 'formativa', è proprio su tale dimensione che vorrei richiamare quanto ho altrove affermato a tale riguardo², poiché mi sembra che metta in luce la valenza della scelta di introdurre una metodologia ispirata al bilancio di competenze nel processo di accompagnamento e tutorato dei giovani nel percorso di alternanza.

Se è vero ciò che da più parti ormai si sostiene, e cioè che una delle dimensioni essenziali dell' 'essere competenti' è costituita dalla conoscenza e dalla consapevolezza di ciò che ci fa tali, e dalla nostra capacità di riconoscere e 'trattare' tali dimensioni, allora (come mostra innanzitutto l'esperienza) l'effetto delle pratiche nelle quali gli individui 'lavorano sulle proprie competenze' insieme ad un consulente non sono né 'inaffidabili' (perché non controllabili) autoritratti professionali, né 'riduttive' (perché limitate rispetto alla ricchezza complessa e multiforme dell'esperienza) declaratorie di attività svolte e competenze maturate: tali pratiche sono invece innanzitutto un modo attraverso il quale le persone possono (se lo vogliono; se ne sono in grado; se il consulente è valido; se la relazione con lui 'funziona') sviluppare ulteriormente la propria competenza, incrementarla, migliorarla, proprio 'rendendone conto', prima di tutto a sé stessi.

Non si tratta quindi semplicemente di 'registrare', di 'mettere nero su bianco' ciò che non era ancora stato formalizzato (detto, scritto), ma che in un certo senso 'era già lì', presente alla persona e al mondo: si tratta piuttosto di (ri)costruire la propria storia e di (ri)scoprirne i risultati, di 'mettere in trasparenza', ma anche di 'dare forma' a 'spezzoni' di esperienza spesso non ancora connessi, di 'fare emergere un senso' da tale ricostruzione e messa in forma.

'Dare forma' e 'formare' sono sinonimi, e così il linguaggio stesso si incarica di suggerirci che questo tipo di attività ha un effetto 'formativo', nel senso che genera apprendimento nelle persone (deutero-apprendimento, direbbe Bateson).

¹ Cfr. P.G.Bresciani *'La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto'* introduzione a C.Ruffini, V.Sarchielli *'Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi'*, Angeli 2001.

² Le considerazioni su questo punto sono tratte da P.G.Bresciani *'Ricostruire le proprie competenze. Effetti di apprendimento e sviluppo'* in Professionalità, n.71, 2002. Sui rapporti di 'mutua interdipendenza' tra bilancio di competenze e formazione cfr. in particolare P.G.Bresciani *'Approccio biografico-narrativo, competenza e meta-cognizione'* in G.Di Francesco (a cura) *'Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione'*, Angeli, 2004, che contiene i risultati di una attività di ricerca e di elaborazione realizzata da Studio Méta & associati per l'ISFOL.

Le considerazioni fin qui svolte valgono in particolare con riferimento a quei dispositivi di analisi e ricostruzione della storia personale e professionale che risultano caratterizzati da una certa durata e ricorrenza, da una relazione significativa tra individuo e consulente, e che non si limitano alla elaborazione di un descrittivo di attività e competenze: quando mancano queste condizioni, si 'satura' l'effetto socio-istituzionale del dispositivo (riconoscimento, validazione, certificazione), ma non quello formativo (consapevolezza, meta-apprendimento).

Ciò non significa che alcuni dispositivi 'valgano' meno di altri: semplicemente, significa che servono ad altro, sono 'pertinenti' ad altri usi, ed in questo senso sono pienamente legittimi.

Ma significa anche il rapporto consulenziale individuale, l'accompagnamento, la 'cura' della relazione, del lavoro sulla biografia e sulla storia individuale, la metariflessione (e la autovalutazione) sulla propria esperienza e competenza: tutto questo ha un formidabile potenziale 'formativo' e di sviluppo dell'apprendimento, che va (ri)scoperto e utilizzato.

Le considerazioni appena svolte sono particolarmente rilevanti se si considera che l'altro dispositivo finalizzato alla 'ricostruzione' e alla 'valorizzazione' delle competenze che caratterizza l'esperienza PIL è la 'certificazione' che viene rilasciata a seguito della esperienza lavorativa annuale in azienda, nella quale vengono 'riconosciute' ai giovani le 'acquisizioni' che tale esperienza ha consentito loro di sviluppare e di maturare, configurandole come parte della loro 'dote' professionale e personale, 'capitalizzabile' ed in qualche modo 'trasferibile' ad altri contesti e 'spendibile' (come si dice di norma): tenendo a mente che perché vi sia spendibilità occorre o una 'regola' che stabilisce un automatismo 'preventivo' al riguardo (come è nel caso dei 'crediti formativi' cui l'esperienza PIL dà luogo 'verso l'Università' in ragione dell'accordo preventivo con le Facoltà), oppure una 'disponibilità' del 'sistema ricevente' ad attribuire valore nel proprio ambito a quanto certificato come esito di un percorso in altro contesto (come avviene quando una azienda nell'assumere un giovane decide di tenere conto -'dandovi credito'- delle competenze a lui certificate a seguito della esperienza in un'altra azienda).

Proprio al tema della certificazione è in particolare dedicato questo contributo, nel quale mi propongo di approfondire tre punti:

- le 'ragioni' della certificazione e del riconoscimento delle competenze
- gli 'oggetti' della certificazione e del riconoscimento (le competenze 'al plurale', ma anche 'la competenza' al singolare)
- i diversi tipi di dispositivi per la ricostruzione, il 'bilancio', la validazione, la certificazione ed il riconoscimento delle competenze.

2. Cui prodest: perché certificare le competenze

In uno studio comparativo del CEDEFOP³ di alcuni anni fa sui dispositivi e le metodologie in uso nei diversi Paesi europei per ricostruire, certificare e riconoscere le competenze acquisite nell'ambito del *non formal* e dell'*informal learning*, una delle considerazioni conclusive consisteva, provocatoriamente, nel domandarsi se in

³ H. Bjornavold *'Making learning visible'* CEDEFOP, 2000.

questo ambito non si fosse per caso in presenza di un 'mercato dell'offerta', nel quale *'solutions are looking for problems'*, e cioè i dispositivi e le metodologie disponibili sopravanzano la richiesta dei clienti-utenti potenziali.

In altre parole, ci si chiedeva se il 'fermento' che l'analisi empirica consentiva di cogliere un po' dovunque in Europa su questo tema, 'trainato' anche da una normativa di indirizzo della UE associata alla messa a disposizione di risorse finanziarie, non costituisse un esito sovradimensionato rispetto al fabbisogno, e cioè un esercizio in parte autoreferenziale di esperti, istituzioni, parti sociali.

Per quanto possa apparire 'retorica', la domanda posta dal CEDEFOP va presa sul serio, e con essa occorre 'fare i conti', accettando l'onere della prova, e ricercando 'le ragioni della certificazione' al di là del suo affermarsi da qualche anno anche nel nostro Paese come 'oggetto' delle transazioni e del dibattito socio-istituzionale, e del suo concretizzarsi in 'pratiche' (più o meno 'buone'), prevalentemente, anche se non esclusivamente, afferenti al sistema di formazione professionale.

Come in un esercizio di *zero-base budgeting* dobbiamo invece fingere che questa 'tendenza evolutiva' non ci sia o comunque non conti, e dobbiamo disporci nuovamente a giustificare 'perché si dovrebbe', e cioè per quali motivi certificare è opportuno, necessario, 'giusto'; perché 'ha senso', e quale; perché 'ne vale la pena'.

Come sempre, se si vuole tenersi lontani dalla retorica del senso comune e dalla 'parola vuota' (vuota di senso e di 'effetto di verità'), occorrerà uno sforzo consistente, proprio perché da qualche tempo la certificazione viene pressoché ovunque 'celebrata' come panacea, diviene 'senso comune' (appunto), e rischia di essere percorsa ed 'abitata' senza alcuna consapevolezza delle sue ragioni e dei suoi limiti, con ciò elaborando dispositivi che rischiano di diventare rapidamente procedure burocratiche, tomba delle speranze che ne avevano accompagnato l'introduzione.

Le ragioni per le quali la questione della messa in trasparenza, della capitalizzazione, della certificazione e del riconoscimento delle esperienze (e quindi delle 'competenze' che esse hanno consentito di esercitare e di sviluppare) costituisce da qualche tempo una questione 'emergente' nel discorso non solo formativo, ma politico e socio-istituzionale, sono diverse e rimandano a diverse prospettive e punti di attenzione:

- la consapevolezza che siamo già immersi nel *lifelong learning*: continuiamo ad imparare ogni giorno (anche nostro malgrado), così come ogni giorno rischiamo di 'disimparare'; e ciò che apprendiamo sviluppa, consolida ed arricchisce la nostra dotazione di 'competenze': conoscenze, capacità, modalità di lavoro, stili di esercizio, rappresentazioni della vita e del lavoro, etc.
- la consapevolezza che siamo nello stesso tempo immersi nel *lifewide learning*: impariamo non più solo negli spazi strutturati formalmente per questo scopo (la formazione, deputata al *formal learning*), ma anche in quelli lavorativi (dove ha luogo soprattutto il *non formal learning*), ed in quelli della vita personale e del tempo libero e 'volontario' (dove si sviluppa *l'informal learning*)
- l'accresciuta mobilità che il lavoro richiede ed induce (geografica, settoriale, organizzativa, professionale)

- la progressiva flessibilizzazione del mercato del lavoro, da molti osservatori paventata come precarizzazione⁴
- la progressiva individualizzazione e personalizzazione dei percorsi di apprendimento, di accesso al lavoro e di sviluppo professionale, paradossalmente sia come 'effetto' delle dinamiche richiamate che come loro 'strategia di contrasto' per migliorare i processi di apprendimento
- la molteplicità delle 'identità' che tutto questo comporta, e nello stesso tempo la loro 'frammentazione' in puzzle il cui senso e significato vanno continuamente ridefiniti in progress mediante uno sforzo 'intenzionale' dell'individuo
- l'emergere della funzione di tutorato-accompagnamento come 'antidoto sociale' alla 'modernità liquida', alla 'scomparsa del padre' ed alla abdicazione da parte delle 'istituzioni sociali' (la famiglia, l'azienda, il gruppo di pari, le comunità locali, etc.) del ruolo di tutorato 'latente' che hanno tradizionalmente svolto⁵
- il progressivo slittamento del focus dell'attenzione dei processi formativi e di gestione delle risorse umane dalle caratteristiche generali di 'intelligenza' delle persone alle 'competenze'⁶, intese come caratteristiche specifiche (se pure sempre 'individuali') connesse all'efficacia delle prestazioni professionali (anche se come noto alcuni contributi recenti ripropongono il primato di 'una testa ben fatta'⁷, che non è soltanto una testa 'intelligente' ma neppure soltanto la testa di un '*best performer*').

In questo contesto e in questo scenario, si è venuta progressivamente sviluppando una consapevolezza condivisa sul fatto che le 'competenze' (intese per ora, intuitivamente e semplicisticamente, come ciò che le persone 'sanno e sanno fare') costituiscono nello stesso tempo:

- l'obiettivo dei curricoli formativi ed il loro 'prodotto-risultato' ('*studiando si impara*': nella scuola, nella formazione professionale, nell'università)

⁴ Il riferimento più frequente è a R.Sennet '*L'uomo flessibile*', Feltrinelli, 1999. In Italia cfr, ad esempio L.Gallino '*I costi umani della flessibilità*', Laterza, 2002.

⁵ Una interessante analisi di questa evoluzione è contenuta nel numero monografico della rivista francese 'Education permanente' n.153, 2003, intitolato '*L'accompagnement dans tout des etats*'. In Italia cfr. per una ricostruzione del dibattito P.G.Bresciani '*La funzione di tutorato e il ruolo del tutor*' nel numero monografico di Notizie della scuola n.20 giugno 2004. Cfr. anche il volume ISFOL in corso di pubblicazione, che contiene i risultati di una attività di ricerca realizzata da Studio Méta & associati sulla funzione di tutorato e sul ruolo e le competenze del tutor, e la sintesi del seminario di presentazione della ricerca. Sul concetto di 'modernità liquida' cfr. il volume dal titolo omonimo, di Z. Bauman, Laterza, 2000. Sulla 'scomparsa del padre' cfr. tra gli altri l'antesignano A. Mitscherlich '*Verso una società senza padre*', Feltrinelli, 1983.

⁶ Il tema delle 'competenze' è stato in questi anni oggetto nel nostro Paese di un dibattito estremamente vivace. Oltre a quanto contenuto nella parte seguente di questo contributo, per una ricostruzione cfr. ad esempio P.G.Bresciani '*La competenza. Appunti di viaggio*' in A.M.Ajello '*La competenza*' Il Mulino 2002, ed i diversi contributi pubblicati nella rubrica '*Competenza & organizzazione*' (diretta da P.G.Bresciani) sulla rivista Professionalità a partire dal 2000. Cfr. inoltre G. Sarchielli '*Psicologia del lavoro*', Il Mulino, 2004.

⁷ Il riferimento è al noto testo di E. Morin '*Una testa ben fatta*', Cortina, 2000.

- ciò che serve agli individui per svolgere le diverse attività lavorative, e nello stesso tempo il 'prodotto' dell'esercizio di tali attività ('*lavorando si impara*'; qualora si abbia lavorato efficacemente in un determinato ruolo professionale significa che 'in qualche modo' le competenze necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche se questo non corrispondesse ancora ad alcun 'titolo di studio' formale)
- ciò che serve alle imprese per gestire efficacemente i diversi processi operativi necessari alla produzione dei 'prodotti' o alla erogazione dei 'servizi' che fanno parte della propria *mission*
- ciò che serve ai servizi per l'impiego per verificare le possibilità di '*matching*' tra domanda delle imprese e offerta di lavoro (e che quindi cercano di ottenere tramite la selezione, o la formazione e lo sviluppo professionale, la compensation, etc.).

Se tutto questo è vero, si capisce perché le competenze si siano avviate a diventare la 'metrica comune', il linguaggio 'inter-operabile' che consente ai diversi sub-sistemi di interfacciarsi 'intendendosi', e perché venga considerato un risultato importante il comune riferimento ai medesimi 'standard di competenza' da parte di scuola, formazione, università e imprese: con una analogia riduttiva ma efficace, si può affermare che le competenze possono costituire la 'moneta unica' dello scambio economico tra questi sistemi.

Naturalmente resta da definire in tale prospettiva (e non è questione da poco) quale significato si intenda concordemente e convenzionalmente attribuire a questo termine, e che cosa si intenda 'indicare' con esso.

'Riconoscere le competenze' diviene quindi un obiettivo strategico, il cui perseguimento può avere effetti di grande rilievo per tutti i diversi soggetti impegnati in tali relazioni di scambio.

Ci sono in primo luogo *effetti per l'individuo*: la possibilità innanzitutto per lui stesso di apprezzare e valorizzare la propria esperienza; la possibilità di riaggregare e ricomporre i 'frammenti' della stessa in una percorso dotato di senso; perciò stesso, la possibilità di ri-motivarsi e di ri-orientarsi; per questa via, l'aumento di autostima e di fiducia in sé (*empowerment*); l'attivazione della propria progettualità formativa o professionale; la facilitazione del 'trasferimento' delle competenze acquisite ad altri contesti; lo sviluppo ulteriore di competenza (per via di meta-cognizione); la possibilità di analizzare i propri punti forti ed i propri elementi di criticità; la possibilità di costruirsi un identikit professionale per presentarsi sul mercato del lavoro.

Ci sono *effetti per l'istituzione formativa* nel certificare e riconoscere le competenze 'rilasciate': dalla possibilità di valutare meglio l'efficacia della propria formazione; alla migliore conoscenza, per questa via, della propria utenza, sia in ingresso che in uscita; alla possibilità grazie a ciò, di personalizzare ed individualizzare gli interventi; alla possibilità di riconoscere 'a ragione' crediti in ingresso e in uscita; all'aumento della efficienza dell'offerta (evitando doppioni e ridondanze); alla articolazione di un linguaggio 'comune' alle aziende; alla possibilità che questo consente di valutare 'retrospettivamente' i contenuti dei propri curricula, per migliorarli.

Ci sono infine *effetti rilevanti per le imprese*: la possibilità di conoscere meglio i giovani in ingresso (e quindi l'aumento di efficacia e di efficienza dei processi di selezione); la possibilità di praticare un linguaggio 'inter-operabile' con i sistemi di istruzione e formazione, e con i servizi per l'impiego; la possibilità di disporre di una offerta formativa esterna più 'trasparente', e cioè più leggibile e qualitativamente migliore, più finalizzata; lo sviluppo di consapevolezza delle proprie 'competenze formative' implicite, e cioè della propria natura di luogo 'intrinsecamente' sede di *non formal e informal learning (tacit knowledge)*; la possibilità, per questa via, di migliorare la propria capacità di presidiare la funzione di valutazione e sviluppo del personale.

Per inciso, quanto contenuto nelle interviste effettuate nell'ambito del monitoraggio PIL sembra confermare ampiamente questi diversi effetti, anche se naturalmente essi non sono sempre compresenti, e rende ragione del perché la paradossale e 'provocatoria' domanda del CEDEFOP (*solutions looking for problems?*) possa avere una risposta in linea di principio negativa: poi, naturalmente, si tratta di verificare se le pratiche di intervento su questi temi (le architetture istituzionali; i dispositivi; le procedure, gli strumenti) contribuiscano a delineare un percorso in grado di rispettare queste premesse o invece riducano la certificazione ed il riconoscimento ad un rituale burocratico 'povero di senso' per i diversi soggetti coinvolti.

Ma questo è un altro problema.

Il primo step della nostra riflessione si conclude quindi con l'affermazione che riconoscere e certificare le competenze 'ha senso', e porta vantaggi per gli individui, per le imprese, e per il sistema di istruzione e formazione, e quindi per la società nel suo complesso.

3. Competenze 'al plurale' e competenza 'al singolare': l'oggetto della certificazione

Dal momento che in questo contributo è già stato più volte richiamato il termine 'competenza', e tenuto conto che tale termine è oggi oggetto da un lato di un utilizzo corrente ed 'istituzionale' che a volte rasenta la banalità (come quando non si capisce più che differenza ci sia, ad esempio, tra una competenza e una attività) e dall'altro di un utilizzo particolarmente critico e 'raffinato' (come quando si sostiene che le competenze non sono attributi individuali ma 'comunitari', o quando si argomenta sulla differenza tra 'trasversalità' e 'trasferibilità' di una competenza), non è possibile fare a meno di alcuni richiami essenziali a questo riguardo, con l'intento di contribuire allo sviluppo del progetto PIL per ciò che attiene a queste dimensioni.

In particolare, occorre essere consapevoli che nel dibattito corrente sono compresenti almeno tre modi diversi di intendere la competenza, ed occorre comprendere che cosa li differenzia, anche perché tale differenza implica conseguenze importanti a livello di ciò che si valuta e di ciò che si certifica e 'riconosce', ed a livello di ciò che occorre per farlo (dispositivi, metodi e strumenti, procedure, formati).

3.1 Le competenze come caratteristiche individuali

Nel linguaggio corrente, si attribuisce anche 'intuitivamente' il termine di 'competenze' a quell'insieme di 'caratteristiche individuali' di diverso ordine che si considerano causalmente correlate ad una performance lavorativa efficace, e che si ritiene costituiscano altrettanti 'prerequisiti' della stessa.

Tale concezione 'intuitiva' delle competenze è condivisa da buona parte del dibattito tecnico-specialistico e della manualistica per la gestione delle risorse umane e per l'istruzione e la formazione professionale, tanto che tutti i metodi di 'analisi delle competenze' cercano di 'scomporre e ricostruire' le prestazioni lavorative giudicate efficaci per individuare quali tipi di 'caratteristiche' (alcuni le chiamano 'doti', altri 'risorse', altri appunto 'competenze') siano ad esse 'sottostanti' (e quindi, letteralmente, le 'sostengano').

Come indicato, tali caratteristiche costituiscono un insieme eterogeneo, e a seconda degli approcci e degli autori vengono aggregate in tipologie diverse.

Per non complessificare troppo la questione in questa sede, data la natura di questo contributo, ci limiteremo ad osservare che per quanto il narcisismo degli autori e le logiche 'di mercato' della consulenza professionale, ma anche quelle legate al problema della visibilità accademica, abbiano in questi anni favorito il proliferare di 'modelli' che propongono tipologie e linguaggi differenti (ogni volta 'innovativi' e 'risolutivi'), nella sostanza tutti coloro che si riconoscono in questo modo di intendere le competenze convengono che in una prestazione 'situazionalmente' efficace entrano in gioco (a parità di 'condizioni di contesto') tre grandi categorie di fattori (e cioè di 'competenze'):

- le conoscenze (dichiarative e procedurali) generali, specifiche e di contesto
- le capacità (intese qui come disponibilità di tecniche e di metodologie operative)
- le 'caratteristiche' personali (di vario ordine, e definite, a seconda degli approcci: doti, disposizioni, attitudini, risorse, work habits, etc.).

Le competenze intese in questo senso, ('al plurale') 'non esistono in natura': come tanti altri 'oggetti' che popolano la nostra esistenza ed influiscono su di essa in modo rilevante (basti pensare ad una serie di 'oggetti' definiti dalla fisica, ad esempio), noi 'non le vediamo', mentre vediamo i loro 'effetti', e cioè i 'comportamenti lavorativi' (attività svolte; azioni compiute; modalità di esercizio e 'stili' di comportamento) dei quali tendiamo ad attribuire l'origine ad una 'qualità' dell'individuo che definiamo 'competenza'.

La 'competenza' ci appare cioè come il risultato 'aggregato', molare, olistico, composito che 'risulta' dalla interazione sinergica di 'componenti' che definiamo 'competenze'.

Le competenze sono dunque un costrutto, cioè sono 'entità' delle quali noi 'inferiamo' l'esistenza e la presenza solo 'indirettamente', osservando un comportamento lavorativo 'efficace' (naturalmente, resta tutto aperto il ragionamento di quali siano i soggetti 'legittimati' a definire gli 'standard' di questa efficacia; ma di questo ci occuperemo più oltre).

Osservando un comportamento lavorativo competente (una attività; una prestazione), in qualche modo 'tautologicamente' si afferma che la 'causa' di tale efficacia (certamente, insieme ad altre 'cause' oggettive, rinvenibili nel contesto

lavorativo: riconducibili alle 'condizioni' di lavoro, sia *hard* che *soft*) va attribuita a delle 'entità' che in qualche modo l'individuo 'possiede' (nel senso che fanno parte della sua dotazione di risorse, ed è in grado di utilizzarle per quella prestazione; e per altre, si suppone).

In questa prospettiva, noi non 'vediamo' mai le competenze, ma ne vediamo sempre e solo la concretizzazione in 'comportamenti efficaci' e cioè ne vediamo le 'evidenze': sono queste 'evidenze' a fornirci la conferma che quell'individuo 'possiede' quella competenza.

Coerentemente, quando descriviamo una competenza secondo questo approccio (per stabilirla come obiettivo della istruzione o della formazione; oppure per valutarne l'acquisizione da parte dei giovani; oppure per certificarla) dobbiamo descrivere le conoscenze (conoscere...), le capacità (essere in grado di...), e le altre 'doti personali', 'risorse psicosociali' o 'caratteristiche individuali' di cui abbiamo detto sopra (nell'ambito delle quali vengono collocati, a seconda degli approcci, elementi quali tratti di personalità, *work habits*, competenze emotive, etc.).

Il vantaggio che sembra assicurato da un approccio 'per competenze' è che se da un lato le competenze sono correlate all'efficace esercizio di un certo tipo di attività, esse, per loro natura (in quanto 'risorse' dell'individuo) possono essere 'messe in gioco' anche in altri tipi di attività: in altre parole, se pure in misura diversa, le conoscenze, le capacità e soprattutto le altre 'doti/risorse/caratteristiche' individuali mobilitate per realizzare un certo tipo di attività appaiono utilizzabili anche in altre (secondo questa prospettiva, le competenze sono sempre più o meno 'trasferibili' da un contesto lavorativo ad un altro, da un ruolo ad un altro, da un compito professionale ad un altro).

In questo modo, si ipotizza che conoscendo 'le competenze' di un individuo (non tanto che cosa 'fa', quindi, ma che cosa 'sa e sa fare' quando fa) si sia per ciò stesso in grado di formulare delle previsioni attendibili sulla efficacia con la quale potrà affrontare esperienze simili a quelle che ha già svolto in aula o in azienda, ma anche (e questo è ancora più importante, per le imprese, per i servizi per l'impiego ma anche per gli organismi di formazione) esperienze nuove e diverse, in ruoli e/o in aziende differenti (in fondo, in tale accezione è un concetto non molto dissimile da quello di 'potenziale').

Se da un lato appare infatti difficilmente contestabile che alcune attività lavorative siano 'trasversali' (e cioè che ricorrano in modo simile, se non identico, in contesti professionali diversi), altrettanto difficilmente contestabile appare che in misura diversa le competenze (intese come finora argomentato) siano 'trasferibili'.

Coerentemente, le competenze intese in questo senso sono 'standardizzabili', nel senso che (almeno per ciò che riguarda conoscenze e capacità; ma c'è chi si spinge più oltre) esse sono descrivibili in modo omogeneo, come entità 'identiche' delle quali al massimo varia il 'grado' o 'livello' di presenza, e cioè di prestazione individuale.

Le competenze costituiscono, secondo questo approccio, le 'risorse in input' considerate necessarie per una prestazione lavorativa 'efficace': sono la 'fonte' o meglio la 'causa' di tale prestazione (secondo una delle definizioni più richiamate⁸,

⁸ Si tratta della pluricitata definizione di D. Mc Clelland (non priva di una sua intrinseca aporia, a mio avviso), sulla cui base sia R. Boyatzis che Spencer e Spencer (nel loro '*Competenza sul lavoro*', Angeli,

infatti: *'si definisce competenza ... qualsiasi caratteristica individuale intrinseca ... causalmente correlata ad una performance superiore...'*).

3.2 La competenza come processo di attivazione delle risorse individuali

Nello stesso tempo, ed in parallelo, nel dibattito su questi temi si è venuta affermando anche la posizione di chi ritiene improprio e confusivo parlare di competenze 'al plurale', ed afferma che occorrerebbe invece utilizzare tale termine solo 'al singolare'.

Secondo questo approccio la competenza (che viene considerata come *expertise*⁹) costituisce in realtà non (come nel caso precedente) la 'fonte' (la causa; l'origine) di un comportamento lavorativo efficace, bensì il 'processo' mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato ed a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, 'recupera' e 'mobilizza' le proprie 'risorse' di vario tipo (conoscenze; capacità; 'doti'; etc.).

In questa prospettiva, la competenza esprime la qualità del 'lavoro' che un individuo svolge nel 'processare' tutte le proprie risorse: che non vanno chiamate competenze, per un evidente esigenza di rigore logico-formale ma anche per motivi sostanziali, trattandosi di distinguere tra risorse in input e processo di 'trasformazione' delle stesse.

Secondo questo approccio 'non esistono due competenze identiche': la competenza è sempre idiosincratICA, individuale, e costituisce il modo assolutamente personale ed 'irripetibile' con il quale un individuo seleziona, mobilita ed esprime le sue 'doti' personali nell'ambito di una prestazione in un determinato contesto.

Volendo utilizzare una analogia 'informatica', si potrebbe affermare che se nell'approccio precedente le competenze rappresentavano i 'dati' inseriti nel computer individuale, e/o (nelle versioni più evolute) il 'software' che ne consente il trattamento, in questo approccio la competenza rappresenta invece il 'sistema operativo' dell'individuo, con la particolarità (rispetto ai computer) che ciascun individuo ha il 'proprio' specifico sistema, diverso da tutti gli altri.

Per inciso, è interessante osservare come in coerenza con questo approccio si dovrebbe riconoscere che per migliorare la qualità di un risultato (una prestazione scolastica; una performance lavorativa) non vi sia in effetti necessariamente bisogno di immettere più dati (conoscenze), come invece troppo spesso le strutture formative tendono a pensare, quanto piuttosto che venga modificato qualcosa dell'ordine della capacità di funzionamento e per così dire 'strutturale' dell'individuo (il suo 'software' e il suo 'sistema operativo', dunque, per restare nella analogia).

Naturalmente, ciò non esclude che l'efficacia della prestazione possa essere migliorata anche intervenendo sulla 'ecologia' della prestazione, e cioè sulle

1999) hanno costruito il modello noto come modello delle 'competenze di successo', che tanta diffusione ha avuto sia in letteratura che nelle pratiche aziendali, anche nel nostro Paese.

⁹ Anche in questo caso, numerosi sono i contributi che, nella letteratura tecnico-specialistica, hanno indagato sul 'farsi' dell'*expertise* e sulle 'caratteristiche' di un soggetto 'esperto'. Uno di questi è ad esempio A.Re *'Psicologia e soggetto esperto'* Tirrenia stampatori, 1990. Nel dibattito più recente, una concezione di questo tipo sembra ispirare S.Meghnagi *'Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia'* Feltrinelli 2005. Per una prospettiva 'divergente' al riguardo cfr. G.F. Zanzara 'Capacità negativa', Il Mulino 1993; per un commento al quale cfr. R. Frega 'Incompetenza esperta, capacità negativa e deuter apprendimento', *Professionalità*, 70, 2002.

‘condizioni di lavoro’ nelle quali la prestazione viene svolta: ma questo è un altro discorso; ed anzi è proprio uno dei discorsi che più tipicamente possono essere introdotti a partire da una analisi e da una riflessione sulle caratteristiche individuali e sulle modalità personali di metterle in gioco nelle situazioni di lavoro.

Ciò che preme qui osservare è che descrivere la competenza, in questo secondo approccio, significa soprattutto descrivere le ‘strategie operatorie’ dell’individuo, spiegando insieme sia ciò che fa (che cosa), sia i criteri che egli adotta di volta in volta per sue ‘scelte d’azione’ e le modalità di esercizio dell’attività (con quali scopi/finalità; per quali motivi; come).

A tale fine, occorre adottare metodi di descrizione ‘qualitativi’, e dare ampio spazio alla autodescrizione ed alla autovalutazione (utilizzando metodi autobiografico-narrativi, o ‘tecniche’ quali ad esempio le ‘istruzioni al sosia’, oppure il ‘thinking aloud’).

Si tratta di una accezione simile a quella di ‘stile’ di comportamento professionale: e la sua conseguenza coerente è la sua ‘non standardizzabilità’, e la impossibilità di descrivere due volte nello stesso modo l’approccio assolutamente specifico con cui le persone si mobilitano per integrare in ‘condotte’ (e cioè in corsi di azione intenzionalmente agiti) tutti i diversi tipi di risorse (‘interne’ ed esterne) a propria disposizione in un contesto dato.

Quanto alle questioni della trasversalità e della trasferibilità, in questa prospettiva il problema non si pone: la competenza infatti è per definizione ‘trasversale’, in quanto coincide con la ‘modalità operatoria’ dell’individuo, che certo sarà di volta in volta influenzata dalle condizioni del contesto, ma che altrettanto certamente (come risulta con assoluta evidenza dalla esperienza quotidiana di ciascuno) sarà caratterizzata da alcune ‘costanti’: nella maggior parte delle situazioni professionali e di vita, infatti, è evidente come non avvenga mai che ‘si riparte da zero’ ogni volta che si cambia contesto, comunità e gruppo di lavoro, e che in realtà i contesti (organizzativi, tecnologici, logistici, socio-culturali) costituiscono potenti ‘catalizzatori’ del comportamento (vincolo e risorsa: ma non tanto ‘in sé’, quanto piuttosto a seconda di come l’individuo si pone in relazione con essi, sulla base della sua storia e di ciò che essa gli ha fino ad allora consentito di consolidare come ‘dote’ e come ‘disposizione’).

Ciò significa anche che questo tipo di ‘trasversalità’ (che come ho altrove osservato¹⁰ è ‘*worker based*’, ed attiene alla ‘modalità di condotta’ individuale, ispirata a ‘principi di regolazione e di funzionamento’ che sono gli stessi, poiché costituiscono – per tornare alla analogia precedente- il ‘sistema operativo’ degli esseri umani), dovrebbe più propriamente definirsi come ‘trasferibilità’: poiché in questo caso è l’individuo, mediante il suo processo di attivazione e mobilitazione (la sua competenza ‘al singolare’) a ‘trasferire’ da un contesto ad un altro, da una situazione sociale ad un’altra, da un tempo ad un altro le proprie risorse (le sue competenze ‘al plurale’).

Per inciso (ma a questo occorrerebbe dedicare maggiore spazio, visti gli equivoci che ancora permangono, sia in parte dei formatori impegnati ‘sul campo’ sia in alcuni degli esperti che intervengono nel dibattito tecnico-specialistico) vale la pena di osservare come questa seconda (e non la prima, come erroneamente molti mostrano

¹⁰ cfr. P.G.Bresciani ‘*La competenza. Appunti di viaggio*’, cit.

di ritenere, che ho definito *'work based'*, e che si fonda invece sulla effettiva e riscontrabile omogeneità di parti di attività professionale in diversi ruoli, contesti, settori e sulla conseguente omogeneità delle conoscenze e delle capacità ad esse associate), sia in realtà la concezione più congruente con l'approccio che è andato in questi anni nel nostro Paese affermandosi nel dibattito formativo e socio-istituzionale sotto il nome evocativo ed un poco ambiguo di *'modello delle competenze trasversali'*, sulla base del contributo originario dell'ISFOL¹¹.

3.3 Le competenze come esecuzione di attività

Più recentemente, infine, anche per *'reazione'* da un lato al livello di *'s sofisticatezza'* intellettuale cui sono sembrati spesso approdare gli approcci indicati, dall'altro alla difficile *'traducibilità'* di tale sofisticatezza in pratiche *'sostenibili'* (nella gestione delle risorse umane in impresa; ma anche nella istruzione e nella formazione professionale), e dall'altro ancora agli effetti *'non eclatanti'* delle esperienze finora realizzate, si è venuta affermando una ulteriore prospettiva, un altro modo di considerare la *'questione-competenze'*, che appare in un certo senso *'semplificarla'* e renderla maggiormente *'trattabile'*, anche se (come vedremo) al prezzo di fondarsi a partire da una aporia essenziale.

Secondo questo approccio, la competenza non viene definita come *'causa'* di una prestazione efficace (la sua *'fonte'*; l'insieme delle risorse in input necessarie per il comportamento), né come *'processo'* di costruzione di tale efficacia (la attivazione e la mobilitazione di tutte le risorse individuali a disposizione dell'individuo, in una situazione data); ma è invece, piuttosto, *'risultato'* (la performance; l'attività lavorativa *'ben eseguita'*).

La competenza non è quindi, in questo caso, un costrutto in sé *'invisibile agli occhi'* (come era nella prima accezione, ed anche nella seconda), per confermare la presenza del quale occorrono *'evidenze comportamentali'* che ne costituiscano la traccia visibile, ma coincide invece essa stessa con i comportamenti che la *'indicano'*: in questo approccio, la competenza si descrive quindi come un insieme di attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo standard di prestazione definiti.

In questo approccio, quindi, *'alla fine'* ciò che interessa è il *'prodotto-risultato'*; in una prospettiva meno speculativa e più operativo-applicativa, ciò sembra in effetti *'risolvere'* molti dei problemi che gli altri due approcci presentano: soprattutto quello della definizione intersoggettivamente condivisa del tipo di prestazioni che ci si può attendere da un soggetto al quale vengano concordemente riconosciute determinate competenze.

La pratica della gestione delle risorse umane in impresa (nella selezione, nella valutazione delle prestazioni, nella valutazione del potenziale) e quella della valutazione nella istruzione scolastica e universitaria, e nella formazione professionale, e sempre più spesso anche le pratiche di sostegno all'incontro tra domanda e offerta di lavoro nei servizi per l'impiego mostrano infatti con grande evidenza quanta *'distanza'* possa permanere tra soggetti diversi (una volta anche

¹¹ Per una analisi del rapporto tra competenze trasversali e competenza tout court cfr. anche P.G.Bresciani *'Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione'* in Professionalità, n. 83, 2004.

'riconosciute' concordemente ad un individuo determinate competenze) nel giudizio sul 'livello di prestazione' cui tali competenze possano dare effettivamente luogo.

I modi per 'temperare' questa 'intoglibile' dimensione di soggettività del giudizio (di un docente, di un tutor, di un collega di lavoro, di un imprenditore, di un consulente individuale, di un imprenditore, di un operatore dei servizi di incontro domanda/offerta, etc.) sono diversi: dal 'mettere a confronto' tutti questi stessi giudizi operandone una sintesi (metodi di valutazione a 180° e a 360°; peer review, etc.) fino al fare esprimere tali giudizi sulla base di una tabella che contiene la descrizione di 'esempi di comportamenti' che rappresentano ciascuno un 'livello di prestazione' e cioè un 'grado' determinato di possesso/esercizio di quella competenza.

Il 'salto logico' che questo terzo approccio propone è esattamente questo: affermare che la competenza 'è' lo svolgimento di una determinata attività con un certo 'livello di prestazione'.

Per descrivere la competenza, in questo caso, non occorre fare altro che descrivere l'attività professionale che deve essere svolta in modo efficace (in modo competente, potremmo affermare); non occorre quindi descrivere gli *input* necessari per la prestazione (conoscenze, capacità, etc.), né tantomeno il *processo* di trasformazione di tali input (modalità di attivazione, motivazioni e scopi, strategie operatorie, stili di coping, etc.) in condotte lavorative, bensì, più semplicemente, l'*output* (il prodotto-risultato), e cioè che cosa un individuo deve 'fare' per dimostrarsi competente.

In questo approccio gli input (nei termini delle conoscenze e delle capacità ritenute 'necessarie per fare') e il processo (nei termini delle strategie e delle modalità di attivazione adottate nel 'fare') vengono considerati elementi utili per la progettazione dei curricula e dei percorsi di istruzione e formazione, ma non rilevanti o comunque non decisivi in funzione della definizione intersoggettiva di che cosa sia da intendersi per competenza: la competenza è considerata sempre una 'entità' dotata di una sua autoconsistenza (non è mai troppo 'micro') e corrisponde sempre al presidio efficace di una parte di attività lavorativa (definita, a seconda degli approcci, 'area di attività', 'processo', 'sub-processo', 'ambito di attività', o in altro modo).

La competenza, in questo approccio, si articola in 'unità di competenza', che costituiscono il modo intersoggettivamente condiviso di 'segmentare' il complesso delle attività lavorative 'fino al limite' della loro 'riconoscibilità'.

Naturalmente, diversi sono i criteri che possono essere adottati per definire la 'soglia dimensionale' della attività che corrisponde ad una 'unità di competenza': il fatto che tutte le attività facenti parte di quella unità concorrano alla realizzazione di un prodotto o servizio intermedio riconoscibile ed apprezzabile; il fatto che tale unità aggregi un insieme di attività funzionale e la 'modulare' rispetto al processo più ampio in cui si iscrive; il fatto che ad essa corrisponda un insieme di conoscenze, capacità e metodologie professionali omogenee; il fatto che essa rappresenti una 'soglia' di responsabilità e autonomia; il fatto che le attività in essa ricomprese rappresentino un 'aggregato' riconosciuto come tale e 'spendibile' in ambito professionale; etc.

Sul piano del rigore logico, naturalmente, il corto-circuito per il quale la competenza viene descritta come l'attività che risulta dal suo esercizio non fa che aggirare il problema, ed appare come un elegante modalità di 'uscire dalla impasse' nella quale sembrano avere condotto anni di riflessioni e di confronto sui linguaggi e sui modelli.

Paradossalmente, e probabilmente proprio per questo, sul piano delle pratiche formative ed istituzionali invece, se pure in misura diversa a seconda della storia e delle esperienze sedimentate nei diversi sub-sistemi di education (scuola, formazione professionale, università, formazione aziendale), l'introduzione di un riferimento 'cogente' alle attività professionali attese in output 'induce innovazione', in quanto orienta le pratiche di progettazione dei curricula e comunque degli interventi, e la programmazione didattica, ad una finalizzazione molto più esplicita di quanto non sia finora avvenuto, contribuendo a definire l'orizzonte di senso delle 'materie-discipline'.

In questa sede, in particolare, e con riferimento ai temi dei quali tratteremo oltre (la certificazione delle competenze nel progetto PIL), ciò che va sottolineato è che descrivere la competenza come attività-risultato sembra in grado di 'mettere d'accordo' i diversi stakeholders del mercato del lavoro molto di più di quanto non accadrebbe descrivendola come 'caratteristica in input', oppure come 'processo di trasformazione'.

La sintetica rassegna delle 'concezioni' e dei principali 'modi di intendere' la competenza nel dibattito e nelle pratiche di intervento ci introducono al tema-chiave di questo contributo.

Quando si afferma, infatti, che nel progetto PIL si prevede, come una delle sue parti 'qualificanti', il rilascio ai giovani di una 'certificazione delle competenze' che attesti le acquisizioni consentite dalla esperienza di un anno di lavoro in azienda, a quale delle tre diverse concezioni di 'competenza' ci si riferisce?

In altre parole:

- si intende attestare le '*risorse in input*', e cioè si intende affermare che i giovani hanno mostrato di 'possedere' determinate 'caratteristiche' (conoscenze, capacità, risorse personali, etc.), esercitandole nel contesto di lavoro, e descriverle analiticamente, e magari proporre una 'misurazione di livello' ed una comparazione (rating)?
- si intende attestare il '*processo*', e cioè si intende affermare che i giovani hanno posto in essere ciascuno un proprio personale modo di attivare e mobilitare tali caratteristiche, 'processandole' in una propria strategia operatoria e con un proprio particolare 'stile di lavoro' (per definizione 'incomparabile', ed al massimo collocabile in una tipologia), descrivendolo 'narrativamente' in modo discorsivo?
- si intende attestare l' '*output-risultato*', e cioè si intende affermare che i giovani hanno realizzato determinati tipi di attività lavorative, e descriverle analiticamente, in modo che ciascuno dei soggetti eventualmente interessati (altre imprese, servizi per l'impiego, altri sistemi formativi 'riceventi', istituzioni, il giovane stesso, etc.) possa valutare, sulla base dei propri criteri non necessariamente condivisi con gli altri, e sulla base del proprio 'sistema di valori', a quale tipo e a quale 'livello' delle risorse in input (conoscenze, capacità, etc.) tale 'evidenza comportamentale' possa corrispondere?

E' abbastanza comprensibile come questa terza 'prospettiva' risulti particolarmente familiare alle imprese e più consona al loro linguaggio 'naturale': che è quello dell'agire professionale, delle attività, dei compiti, delle procedure, delle azioni e operazioni, dei processi operativi, etc.; ed è quello semmai dei 'prodotti' di tali azioni, ulteriore 'evidenza' che specifica e 'dimensiona' quella cosa già in parte 'autoevidente' che è l'attività svolta, senza ricorrere a 'mentalismi' che propongano una catena causale tra elementi 'invisibili' cui non abbiamo accesso diretto (le competenze, appunto) e i risultati comportamentali cui essi sono in grado di dare luogo.

D'altra parte, il confronto con una attività ed un 'prodotto' (un oggetto, un servizio, un progetto o programma, un documento, un software, una immagine, un bozzetto, una vendita, un menù, un prototipo, etc.) costituisce una risorsa importante anche per il giovane (per riscontrare, dimensionare e 'relativizzare' la propria autovalutazione; per rappresentarsi obiettivi di sviluppo; per valutare l'impatto della formazione; etc.) e per il docente (per verificare l'efficacia della azione formativa e la 'risposta' del giovane; per analizzare le integrazioni necessarie; per avere una base di dialogo con l'impresa; etc.): è possibile affermare quindi che il 'riscontro dell'attività' (la prestazione; la performance) costituisce una risorsa preziosa per i tre protagonisti principali del progetto PIL (giovane, Università, impresa), e rappresenta una 'base sicura' per la definizione intersoggettiva (ed interistituzionale) del 'valore' da attribuire alle competenze certificate.

Al di là della sua aporia sul piano logico infatti (che abbiamo argomentato in precedenza), affermare che una competenza è 'la capacità di volgere efficacemente una determinata attività' e definirla appunto 'descrivendo' tale attività (come avviene nel nostro Paese, con il consenso dei soggetti socio-istituzionali, sia nella filiera della IFTS sia nel 'sistema delle qualifiche' della Regione Emilia-Romagna oggetto di recente deliberazione) sembra potere 'funzionare' per due diversi motivi, uno di ordine 'positivo' ed uno di ordine 'negativo':

- il motivo 'positivo' consiste nel fatto che la descrizione delle attività funge come parziale criterio di 'inter-operabilità' tra i diversi sistemi-contesti (università, impresa, etc.)
- il motivo 'negativo' consiste nel fatto che la descrizione delle attività evita che ci si avventuri su terreni particolarmente 'delicati' e 'rischiosi' come quello della descrizione (ed ancora più, della misurazione) da parte dei formatori, da parte degli operatori dei servizi per l'impiego, ed anche da parte delle aziende, di caratteristiche personali intrinseche (tratti di personalità, risorse psico-sociali, etc.), il che già di per sé appare operazione particolarmente critica sia sotto il profilo della sua stessa 'praticabilità', sia sotto quello della sua condivisione intersoggettiva; e che lo diventa ancora di più se realizzata senza l'ausilio di una strumentazione valida dal punto di vista tecnico-scientifico e da parte di operatori non legittimati, nel nostro ordinamento giuridico, a formulare tale descrizione (i 'non-psicologi').

Per entrambi questi motivi, '*certificare le attività*' (per ambiti operativi che abbiano una 'massa critica' sufficiente, e quindi definendo la soglia delle 'unità certificabili'), appare una soluzione tutto sommato operativamente preferibile, nel rapporto con

l'impresa, a *'certificare le competenze'* (intese come quelle conoscenze e capacità che appaiono correlate all'efficace esercizio di tali attività): se poi, come già è avvenuto nel dibattito e come pare individuarsi nella proposta del PIL, si decide di adottare la convenzione linguistica in base alla quale si definisce 'unità di competenza' la descrizione sintetica di alcune attività essenziali, omogenee tra loro e funzionalmente correlate (anche se questo dal punto di vista del 'rigore logico' appare poco sostenibile), l'importante è utilizzare questo linguaggio con la consapevolezza dei suoi limiti e delle sue ambiguità.

Ed un modo molto efficace di rendere meno problematico comprendere a quale tipo e livello di competenze effettivamente ci si stia riferendo con una determinata descrizione, consiste nella definizione analitica, 'in parallelo', di alcuni ulteriori elementi che servono a specificare quale 'portata' vada effettivamente attribuita alla competenza indicata.

Ciò avviene, ad esempio, nel formato di descrizione delle 'unità di competenza' nella filiera della IFTS, ma anche nel recente 'sistema delle qualifiche' della Regione Emilia-Romagna, dove:

- da un lato, la descrizione delle 'attività' è integrata con la descrizione delle 'conoscenze' e delle 'capacità' (in questo caso non definite 'competenze') considerate correlate all'efficace esercizio delle attività 'contenute' nella unità di competenza
- dall'altro lato, la stessa descrizione è integrata con quella delle 'evidenze comportamentali' (indicatori di prestazione, livelli di performance, tipi di prodotti, criteri di accettabilità) in base alle quali tale 'competenza' (intesa tautologicamente come attività che la esprime) risulta riscontrabile e quindi 'certificabile' (e successivamente eventualmente 'riconoscibile' come credito).

Tutto questo, in effetti, più che un orizzonte di 'certificazione delle competenze' sembra delineare da un lato una prospettiva di 'validazione delle acquisizioni dell'esperienza' simile al dispositivo francese del VAE (Validation des acquis de l'expérience), e dall'altro una prospettiva di 'messa in trasparenza', secondo l'orientamento che ormai da diversi anni anche a livello europeo sembra essere prevalso: a partire dallo scetticismo (fondato sui tanti insuccessi accumulati nel passato) sulla possibilità di stabilire sia un 'sistema di classificazione' unico e condiviso delle figure professionali e delle competenze, sia una corrispondenza precisa e condivisa tra i diversi 'sistemi di classificazione' adottati autonomamente in Paesi diversi o anche in sub-sistemi diversi nell'ambito dello stesso Paese (scuola, università, formazione professionale, etc.), alla fine la scelta operata è stata quella di rinunciare agli obiettivi (giudicati 'irrealistici') della 'unicità' e della 'corrispondenza' delle qualifiche nei diversi Paesi, per limitarsi a quello della 'messa in trasparenza' dei contenuti di tali qualifiche, 'descrivendone' alcune dimensioni essenziali relative ai percorsi formativi che vi danno accesso.

Si è cioè pensato che se risulta sostanzialmente 'impossibile' accordarsi tra diversi soggetti e sistemi su quali e quante 'competenze' debbano caratterizzare una determinata figura professionale, è però senz'altro possibile (ed utile) accordarsi sulle modalità di descrivere le competenze che ciascuno, nella sua autonomia e sulla base della sua esperienza e della sua 'visione', definisce come proprie di quella figura professionale o di quel percorso formativo nel suo Paese o nel suo sistema.

Conseguentemente, si è convenuto che sia di maggiore utilità alla reciproca comprensione porre fine al tentativo di raggiungere una 'unicità' di visione rispetto a quante e quali siano le 'competenze' di un individuo (intese come 'caratteristiche individuali' da utilizzare o utilizzate in input per la prestazione), e che sia invece più proficuo:

- se l'esercizio di tali attività è stato oggetto della esperienza di lavoro *non formal o informal* (che si tratta ora di 'ricostruire' e 'riconoscere'), descrivere le 'attività' svolte dall'individuo (possibilmente, in termini di 'unità di competenza', e cioè di aggregati standard di attività, secondo quanto in precedenza indicato), e descrivere le conoscenze e le capacità connesse all'efficace esercizio di quelle attività, in modo da aumentare il livello di informazione (la trasparenza, appunto) sulle 'competenze' che si ritengono associate a tale esercizio
- se l'esercizio efficace di tali attività costituisce invece il risultato atteso a valle di un percorso *formal* e strutturato di formazione, descrivere le diverse 'modalità formative' adottate per preparare ad esso (moduli formativi e contenuti; metodi; durata; etc.)
- nell'un caso e nell'altro, inoltre, descrivere uno o più 'prodotti' o 'performance' che rappresentino (se già realizzati) o che potrebbero rappresentare (se ancora da realizzare) altrettante 'evidenze' sia del tipo di conoscenze e capacità implicate, sia del 'grado/livello' di presidio ed espressione delle stesse richieste dall'esercizio delle attività
- descrivere, eventualmente, anche i 'criteri' (lo standard di riferimento) perché la performance possa essere giudicata 'accettabile'.

Come si può osservare, questa modalità di descrizione sembra soddisfare l'esigenza di 'comunicare', tra soggetti e sistemi diversi, in merito ad un 'oggetto' sfuggente come la competenza dei giovani (acquisita nei curricoli della istruzione e della formazione; mediante lo stage; oppure mediante l'esperienza lavorativa nel PIL), soprattutto quando si tratta di 'certificarla'.

Si tratta poi di chiedersi se tale modalità permanga soddisfacente a fronte di finalità 'qualitativamente' diverse, come ad esempio lo 'sviluppo' delle competenze (che certamente costituisce un obiettivo cruciale per le istituzioni formative): sotto questo profilo, si può affermare che la modalità appena descritta appare non inutile, ma certamente insufficiente, ed inadeguata al compito.

La certificazione, il 'certum-facere' le competenze di un giovane attraverso la descrizione analitica degli elementi appena richiamati (attività svolte; relazioni; mezzi utilizzati; prodotti-risultati; etc.) costituisce infatti una risorsa importante per specifici fini, ma per produrre 'sviluppo' delle competenze essa può costituire soltanto un pezzo di una strategia di intervento più ampia, nella quale devono trovare spazio anche momenti di autoriflessione guidata, di dialogo con un 'mediatore' formativo, di confronto con il gruppo di colleghi (di studio da un lato e di lavoro dall'altro), di conversazione 'riflessiva'.

C'è bisogno di tempi 'riservati', di luoghi 'dedicati', di un 'ritmo', di una 'struttura, di un 'modo', di ruoli di supporto e 'mediazione' (il consulente, il tutor formativo, il tutor aziendale, il gruppo di lavoro...); c'è bisogno di un dispositivo, che sia diverso da quello della certificazione, e che al limite lo incorpori come risorsa, in uno sviluppo temporale di più ampio respiro.

Anche per questo, la presenza nel progetto PIL di un dispositivo di accompagnamento e tutorato ispirato alla metodologia del bilancio di competenze (con la sua focalizzazione sulla dimensione di ricostruzione autobiografico-narrativa delle esperienze, sulla autovalutazione delle competenze, sul sensemaking favorito dalla 'ri-appropriazione' da parte dell'individuo del proprio percorso, che diviene non soltanto un percorso di 'scoperta' delle competenze maturate, ma di loro 'istituzione' attraverso l'autoconsapevolezza e la riflessività – come anche testimoniano, a saperli ascoltare, alcuni dei giovani con le loro parole riportate nel report di monitoraggio) costituisce un complemento molto opportuno della offerta di servizi di supporto che la struttura di erogazione mette a disposizione dei giovani coinvolti.

Sembra di potere affermare che il progetto PIL ha colto la grande complessità e nello stesso tempo la crucialità dei problemi connessi alla valutazione, alla certificazione, alla valorizzazione, alla capitalizzazione, al riconoscimento delle competenze da parte dei giovani, e che rispetto a tali problemi ha costruito una strategia di intervento in grado di 'rispecchiare' tale complessità: naturalmente, ciò che farà la differenza sarà poi la effettiva capacità di implementazione di pratiche 'dotate di senso' e non 'inanimate', anche una volta superata la fase 'istituente', nella quale inevitabilmente sono mobilitate risorse di attenzione e di motivazione per definizione extra-ordinarie.

A questo proposito, una delle sfide più ambiziose del progetto ci pare fin da ora proprio questa: riuscire a mantenere una 'tensione' adeguata nel processo di implementazione su scala più ampia, 'sopravvivendo al proprio successo'.

4. I dispositivi per la ricostruzione, la certificazione e il riconoscimento delle competenze

Resta ora da svolgere, nella terza parte di questo contributo, qualche considerazione sullo specifico della certificazione (i dispositivi, i metodi, gli strumenti).

Per farlo, richiamerò alcune considerazioni che ho recentemente svolto nell'ambito di una attività di consulenza per ISFOL su questo tema¹².

L'attività mediante la quale un individuo ricostruisce la propria esperienza formativa e professionale (formale, non formale e informale) e la documenta può essere di natura diversa, e può essere finalizzata a scopi diversi:

Un *primo tipo* di attività consiste nella '*semplice*' ricostruzione (nella forma della *dichiarazione 'di prima parte'*, e cioè della *autocertificazione*) del proprio percorso di

¹² Si tratta di una riflessione svolta in relazione alla introduzione del '*Libretto formativo del cittadino*' quale strumento di raccolta dei vari tipi di attestazione e di certificazione acquisiti dall'individuo nel suo percorso di formazione e di lavoro (secondo il dettato della 'legge Biagi', ma anche della 'legge Moratti', entrambe del 2003: ma riferimenti alla necessità di introdurre in Italia un sistema di certificazione sono contenuti fin dal 'Patto per il lavoro' del 1996 e della 'legge Treu' del 1997. In Emilia-Romagna la 'legge Bastico' del 2003 contiene anch'essa principi molto 'forti' sulla esigenza di garantire a tutti i cittadini la possibilità di vedersi certificate le proprie competenze, dovunque e comunque acquisite -*formal, non formal, informal*).

istruzione scolastica e di formazione professionale, e della propria esperienza di lavoro (intendendovi, in senso lato, anche le esperienze maturate nel volontariato e nella attività hobbistica). Si tratta, tipicamente, della situazione nella quale l'individuo elabora il proprio *'curriculum'* in funzione della sua presentazione a soggetti diversi, in genere con finalità di autopromozione rispetto a tali soggetti.

Un *secondo tipo* di attività (complementare alla prima, ma non sempre ad essa contestualmente associata) consiste nel *'documentare' la propria auto-ricostruzione, avvalorando* le affermazioni contenute nel curriculum (che sono dichiarazioni *'di prima parte'*, e cioè auto-certificazioni) *con dichiarazioni 'di seconda parte'*, e cioè con *'evidenze'* che le sostengano (dichiarazioni di datori di lavoro e/o di committenti-clienti; esempi di prodotti realizzati; attestazioni e titoli formali acquisiti; etc.). Occorre sottolineare che è possibile documentare la propria auto-ricostruzione con *'evidenze' di natura diversa*: prodotte personalmente, oppure dichiarate da terzi, oppure ancora *'certificate'* da soggetti istituzionalmente preposti (si pensi ad esempio ai titoli di studio rilasciati dal Ministero dell'Istruzione e agli attestati di qualifica rilasciati dalle Regioni): è cioè possibile che l'individuo integri la propria auto-certificazione con alcune *'referenze'* o anche con *'convalide'* di terzi (es. datori di lavoro; organismi privati di formazione) oppure addirittura con documenti ufficiali (es. certificati o diplomi scolastici; attestati di qualifica) per conferire maggiore valore a quanto auto-dichiarato.

Un *terzo tipo* di attività consiste invece nel fare *'certificare' la propria auto-dichiarazione*, e cioè nel *sottoporre ad etero-validazione* (mediante un dispositivo istituzionalmente definito) sia la propria ricostruzione che le evidenze che la sostengono. Per essere praticabile, tale certificazione (intesa come processo che esita nel conferimento di un valore pubblico-istituzionale-legale alla ricostruzione del percorso formativo e professionale individuale) *comporta che siano preventivamente istituzionalmente definiti*:

- *un 'formato standard di rappresentazione'* dell'esperienza formativa e professionale, e delle evidenze che la supportano (come noto attualmente, a livello nazionale, si sta realizzando una convergenza dei soggetti socio-istituzionali sul *'libretto formativo'* – evocato dalla legge Biagi, e non solo- e sul *'portfolio'*¹³ quali *'formati di rappresentazione'* e strumenti di raccolta di tali esperienze ed *'evidenze'*)
- *un 'dispositivo di implementazione'*, e cioè una procedura formalizzata istituzionalmente sancita, finalizzata a rappresentare l'esperienza dell'individuo secondo le *'regole'* di tale formato, nell'ambito di un processo nel quale intervengono sia soggetti *'abilitati'* a supportare l'individuo nella ricostruzione dell'esperienza (es. operatori, consulenti), sia soggetti ai quali è conferita l'autorità di decidere in merito alle competenze effettivamente certificabili all'individuo (es. commissione di certificazione, giuri).

Come si può osservare, si distingue qui tra:

¹³ Sul *'portfolio'*, e sulla sua distinzione dal *'libretto formativo'*, cfr. P.G. Bresciani *'Portfolio'* in *'Voci della scuola 2003'*, Tecnodid 2002; cfr. anche C.Ruffini, G.Porzio *'Portfolio, dossier professionale e libretto formativo'* in P.G.Bresciani, D.Callini, *'Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione'*, Angeli, 2004.

- ‘*certificazione*’ (intesa come *processo* mediante il quale si conferisce valore istituzionale, pubblico, legale a determinati aspetti dell’esperienza formale, non formale o informale dell’individuo), e
- ‘*certificato*’ (inteso come *prodotto in output di tale processo*, formalizzato secondo standard definiti istituzionalmente).

Ad esempio, la procedura che regola lo svolgimento dell’esame finale del ciclo di studi di istruzione secondaria superiore costituisce un processo di certificazione, il cui esito è costituito dal diploma di maturità (certificato); altrettanto dicasi per ciò che attiene all’esame di qualifica nel sistema di formazione professionale ed al relativo attestato, oppure la tesi di laurea nel sistema universitario.

E’ opportuno osservare, a tale riguardo, che ‘certificati’ istituzionali (ad esempio: un diploma di scuola media superiore, un attestato di qualifica, una laurea) possono essere utilizzati anche nell’ambito di processi di ricostruzione che non rispettano nel loro insieme i requisiti formali della ‘certificazione’ come descritti in precedenza al terzo punto.

Come si può osservare, tra esperienza formale, non formale ed informale esiste attualmente una sostanziale differenza dal punto di vista della certificazione; infatti:

- ciascun segmento sufficientemente significativo di esperienza formativa ‘formale’ prevede, al termine dello stesso, l’accesso ad un processo di certificazione, e cioè ad una procedura mediante la quale viene attribuito valore istituzionale, pubblico, legale allo stesso, testimoniato dal rilascio di un ‘certificato’, mentre
- i segmenti di esperienza professionale ‘non formale’ o ‘informale’ non possono ancora contare su una procedura di riconoscimento adeguata e valida ‘erga omnes’ come quella ‘formale’: se pure il D.M. del 2001 prevedesse che anche determinati segmenti di esperienza ‘non formale’ potessero essere ‘certificati’ allo stesso modo, la situazione è ancora largamente allo ‘stato nascente’ nel nostro Paese, come d’altra parte nella gran parte dei Paesi europei, ed è proprio per imprimere una accelerazione a tale processo che è stata proposta l’adozione nel nostro contesto nazionale del c.d. ‘*libretto formativo*’.

D’altra parte, la stessa esistenza di diversi dispositivi di ‘certificazione’ formale (che ad esempio nella istruzione scolastica e nella formazione professionale danno luogo al rilascio di altrettanti ‘certificati’, nell’ambito dei quali si attestano e, sempre più spesso, si ‘mettono in trasparenza’ le competenze acquisite dall’individuo) rende ragione della *necessità di un meta-dispositivo* che raccolga in un unico contenitore i risultati degli stessi: come avviene ad esempio nei percorsi universitari, dove il ‘*libretto*’ costituisce il documento nel quale vengono registrate le ‘certificazioni’ degli esiti dei diversi esami sostenuti, e quindi dei diversi ‘corsi’; o come avviene nella scuola superiore, dove la ‘pagella’ costituisce il documento nel quale vengono registrate le ‘certificazioni’ degli esiti delle diverse materie/discipline.

Allo stesso modo, per motivi di diverso ordine il legislatore (raccogliendo una istanza condivisa da diversi tipi di interlocutori) ha previsto la introduzione, nell’ordinamento

italiano, del *'Libretto formativo'*, inteso come contenitore nel quale vengono raccolti e documentati (e quindi 'messi in trasparenza' e valorizzati) tutti i diversi 'segmenti' di esperienza scolastica, formativa o professionale (formale, non formale e informale) dell'individuo *'purchè certificati'* (D. Lgs. 276/2003).

Stante tale precisazione contenuta nel testo del decreto applicativo della 'legge Biagi', risulta evidente che il libretto formativo costituisce il 'prodotto' di una attività di raccolta che però non può limitarsi a quella che un individuo può intraprendere per conto proprio, e fare confluire, ad esempio, in un curriculum; infatti, perché vi sia 'libretto formativo' nel senso in precedenza indicato occorre che le competenze delle quali si attesta l'acquisizione (come esito di formazione in apprendistato, formazione in contratto di inserimento, formazione specialistica e formazione continua svolta da soggetti accreditati dalle Regioni; ma anche come esito di acquisizioni non formali e informali) siano *preventivamente* 'certificate': devono quindi esistere un tempo ed un luogo nei quali, *prima* di essere registrate nel libretto formativo, tali competenze vengono sottoposte a valutazione formale (e quindi 'certificate') da soggetti a ciò istituzionalmente deputati/autorizzati; ed infine deve esistere una *struttura standard del libretto* nel quale effettuare le registrazioni.

Ciò significa che, per rendere praticabile l'opzione del 'libretto formativo', occorre che siano soddisfatti tre prerequisiti:

- deve esistere un *'formato standard'* del libretto
- devono esistere *procedure di certificazione* delle esperienze di apprendimento *'formale'*
- devono esistere *procedure di certificazione* delle esperienze di apprendimento *'non formale' e 'informale'*.

Le considerazioni che qui si esprimono intendono contribuire in particolare alla riflessione sulla dimensione della 'certificazione' delle competenze acquisite dai giovani nell'ambito della esperienza di lavoro in azienda, e si riferiscono quindi al *terzo prerequisito* (la certificazione del non formal e dell'informal); riguardo ad esso, è necessario precisare che può essere soddisfatto mediante due diversi tipi di dispositivi:

- un dispositivo di *'certificazione' tramite prove pratiche*, simile a quella prevista nel nostro ordinamento ad esempio con riferimento alla possibilità per l'apprendista di richiedere il riconoscimento tramite essa delle competenze che egli può avere maturato indipendentemente dalla durata della propria permanenza in azienda in tale ruolo
- un dispositivo di *'validazione' tramite ricostruzione supportata da 'evidenze'*, simile alla 'Validation des acquis de l'expérience' (VAE) che in Francia con la Loi de modernisation sociale del 2002 ha sostituito la 'Validation des acquis professionnelles' (VAP), e che ha avuto finora nel nostro Paese soltanto poche applicazioni sperimentali e/o locali, alcune delle quali proprio in Emilia-Romagna.

Come abbiamo indicato più volte in precedenza, il dispositivo di 'certificazione delle competenze' acquisite durante l'esperienza lavorativa annuale nel progetto PIL, per le scelte in esso implicite (centratura sulle attività svolte; raccolta di 'evidenze' che supportano la valutazione del livello di performance e quindi di competenze sottese;

'gradi di giudizio'; portfolio; etc.) appare ispirato ad una logica affine a quella del VAE (significativamente oggetto, come appena indicato, di una sperimentazione locale in parte addirittura 'anticipatoria' di alcuni elementi di innovazione introdotti dalla nuova legge del 2002).

5. Le competenze tra linguaggio 'pubblico' e riflessione 'privata'

Al termine di questa ricognizione su tre aree problematiche (le ragioni della certificazione; le competenze come oggetto della certificazione; i dispositivi per la certificazione) avverto viva l'impressione che nel passaggio dall'una all'altra di esse vi sia come un 'salto di registro', uno 'slittamento di senso': è come se, in realtà, in queste tre 'parti' del discorso non si parlasse delle stesse cose, in particolare quando ci si riferisce alle 'competenze'.

Ed allora, in conclusione, non posso che richiamare la distinzione 'ineluttabile' tra la dimensione 'pubblico-istituzionale' del discorso sulla competenza, e quella 'privato-sperimentale', alla quale mi sono riferito in altro contributo¹⁴.

Come viene suggerito dal confronto con le considerazioni che Rey¹⁵ ha svolto sulla situazione francese relativa al dibattito sulle competenze trasversali e sulle 'tracce' che questo ha lasciato nel 'discorso' istituzionale ed amministrativo (i documenti di programmazione, le circolari ministeriali, etc.), la necessità di 'codificare' i diversi aspetti della competenza (necessità propria del discorso 'pubblico-istituzionale') porta ad un certo punto a 'trattarla' (definirla, classificarla, riconoscerla) in un modo (con procedure, formati, modulistiche, attestati, etc.) incoerente, quando non in esplicito contrasto, con i modi adottati nell'ambito di quei 'cantieri sperimentali' che sono (che devono essere, e rimanere) gli interventi 'locali' sulle competenze (formazione, bilancio, accreditamento e certificazione, assessment e valutazione, etc.), e cioè quelli nei quali progettisti, formatori, operatori del personale, consulenti ed altri soggetti ancora costruiscono giorno per giorno pratiche di lavoro, condividono linguaggi operativi, esperienze e significati.

In altre parole, da un lato (come emerge anche dalla osservazione delle esperienze sul campo) perché le cose 'funzionino' al livello delle pratiche (ad esempio quello del corso in una determinata agenzia formativa, o della gestione delle risorse umane in una specifica impresa, o del dispositivo di bilancio di competenze in un servizio specialistico per l'impiego) occorre mantenere una continua tensione 'sperimentale', una attenzione costante alla costruzione di un linguaggio e allo sviluppo di un discorso locale (e intendo qui per locale il linguaggio relativo ad un ambito/progetto specifico: per cui in questo senso è 'locale' il linguaggio adottato all'interno di un progetto nazionale da un Ente Bilaterale; o adottato da una Associazione o da un Consorzio regionale di Enti; o da una Regione; o da una impresa; o da una società di consulenza; in pratica è 'locale' qualsiasi linguaggio adottato e praticato su una scala non 'universale').

Questo discorso locale è incrementale, e poco 'proceduralizzabile-standardizzabile'; in esso devono poter trovare spazio invenzioni, ripensamenti, cambiamenti, integrazioni; le sue parole-chiave sono 'flessibilità', 'contingenza', 'contesto', 'qui ed ora'.

Dall'altro lato, perché le cose 'funzionino' al livello di 'regolazione' (programmazione; amministrazione) delle pratiche (ad esempio il livello del sistema di formazione professionale; o del rapporto tra sistemi diversi come scuola, formazione professionale, università, lavoro; o della definizione di standard formativi nazionali; o

¹⁴ cfr. P.G.Bresciani *'La competenza. Appunti di viaggio'*, cit.

¹⁵ cfr. B.Rey *'Ripensare le competenze trasversali'*, Angeli, 2003.

della definizione di un sistema di certificazione e di riconoscimento dei crediti), occorre invece adottare un linguaggio 'pubblico-istituzionale'; occorrono procedure e standard; occorre limitare al minimo le variazioni, i cambiamenti, le 'invenzioni'; le parole-chiave sono in questo caso 'stabilità' (la cui tipica deriva è però purtroppo la rigidità), 'permanenza', 'sempre'.

Quando si affronta il tema della competenza, sembra esistere dunque una 'strutturale' tensione tra esigenze istituzionali (centrali?) ed esigenze sperimentali (locali?), tra discorso pubblico e discorso privato: in questo senso, l'utilizzo dello stesso termine (competenza) in contesti e per finalità così diverse non contribuisce probabilmente alla chiarezza, nonostante esso sia necessario, dal momento che quando i soggetti istituzionali si occupano di competenza per strutturare le regole ritengono di riferirsi proprio a quel particolare tipo di 'oggetto' cui si riferiscono gli operatori locali sul campo nello strutturare le pratiche.

Il problema è che in questo 'cambiamento di campo' (da quello delle pratiche formative a quello delle pratiche regolative: perché sempre di pratiche si tratta, se pure di diversa natura) si cambia in realtà ordine del discorso, prospettiva ('sguardo'), sistema di senso: tanto da fare dubitare che la competenza di cui si occupano il formatore, l'operatore del personale o il consulente sia davvero 'la stessa cosa' della competenza di cui si occupano i dirigenti e funzionari dei sistemi formativi ai vari livelli, o i rappresentanti delle parti sociali.

Se cambia l'angolo di visuale, se cambiano la motivazione e l'intenzione con la quale si osserva (e si analizza) un oggetto, tanto più se questo oggetto è in realtà un costrutto sociale, allora è forse meglio anche identificare nomi diversi che corrispondano a questi diversi binomi osservatore-osservato, perché forse a quel punto ci si sta effettivamente riferendo ad aspetti così diversi di quell'oggetto da giustificare tale diversa denominazione.

Ma questa è una suggestione che vorrei lasciare alla discussione che è auspicabile che si svolga a partire dai dati del monitoraggio del PIL di Ferrara.

Appendice ¹

- 1. Il contesto della sperimentazione PIL**
- 2. La partecipazione delle aziende e il ruolo degli incentivi**
- 3. La partecipazione dell'Università e il ruolo del Comitato di Indirizzo**

¹ A cura di Chiara Bertelli, Chiara Tacchi Venturi, Paolo Ceccherelli, ricercatori CDS.

1. Il contesto della sperimentazione PIL

La sperimentazione PIL è stata avviata dall'Università di Ferrara nell'anno accademico 2000-2001.

L'esperienza si basa su di un'applicazione evoluta di una "tecnologia organizzativa" sperimentata² dal 1996 alla Montell-Basell di Ferrara con i "CAT" (un particolare tipo di contratti a termine), che ha dato seguito nel 2000 ai CPE (Contratti di Prima Esperienza) estesi alle aziende del territorio e successivamente, dal 2001, ai CPE-PIL della locale Facoltà di Economia.

Tutte queste esperienze, seppure rispondendo a diversi bisogni e specificità, si possono inquadrare nell'ambito di formule di *politica attiva del lavoro* tese a favorire:

- la transizione scuola-lavoro;
- l'alternanza scuola-lavoro come modalità che accelera e accresce l'apprendimento;
- l'innovazione organizzativa nelle imprese.

Esse trovano riferimenti nell'esperienza di altri paesi (nord europei, Germania, Francia, Gran Bretagna, Usa...) dove la pratica e la cultura dell'alternanza studio-lavoro è diffusa sia nelle scuole medie superiori che all'Università³.

Esperienze di integrazione con il lavoro sono presenti in misura ancora maggiore all'Università in diversi paesi europei.

In Italia, il progetto PIL rappresenta una delle esperienze più significative in questo campo. Un quadro complessivo di tutte le sperimentazioni è dato da Tav.1, che individua il tipo di strumento utilizzato, l'area territoriale, il periodo, il numero di inserimenti individuali realizzati e il numero delle aziende coinvolte. L'azienda pionieristica della sperimentazione (Montell-Basell) ha attivato l'inserimento dal 1996 al 2004 di oltre 500 giovani (525 tramite i Cat e 125 tramite i master *MaSTeM*).

La "tecnologia dei CPE" è stata utilizzata nelle province di Ferrara, Rovigo, Padova, Bologna, Reggio Emilia, Forlì, Ravenna e ha prodotto 266 inserimenti in 4 anni (dal 2000 al 2003).

² Per un approfondimento di questa sperimentazione si rimanda al libro *Apprendere lavorando*, A.Gandini. P. Foschi. R. Flammioni, ed. Diabasis, 1999.

³ In Germania, ad esempio, esiste da 30 anni il sistema duale che vede l'impresa, come luogo di apprendimento, componente essenziale del processo formativo. In alcuni Istituti Superiori esistono programmi di un anno in cui metà sono svolti a scuola e metà in impresa con contratti di lavoro e che rilasciano un titolo di studio para universitario del tipo "ingegnere-apprendista". Di recente la Danimarca ha vinto il premio *Bertelsmann*, che viene assegnato per il miglior sistema educativo dei paesi OCSE, per il sistema *VET*, un sistema che prevede negli ultimi 3 anni delle scuole superiori (equivalenti per l'Italia al 2°, 3° e 4° anno) che almeno il 50% di attività venga svolto in imprese, con contenuti coerenti col programma di studio e con un contratto di lavoro retribuito per gli studenti. Al programma *VET* partecipa il 40% degli studenti danesi.

Tav. 1 Risultanze di riepilogo dell'applicazione della tecnologia Cat/Mastem/Cpe/Pil dal 1996 al 2004

	Contesto territoriale di attuazione	Periodo di realizzazione del progetto	Inserimenti effettuati	Aziende coinvolte
CAT - Mastem (Esperienza Basell)				
di cui:				
Cat	Ferrara (Basell - settore: chimica, addetti: 980)	1996-2004	525	1
Mastem		1996-2004	125	11
Totale CAT - MASTEM			650	12

I CPE (CONTRATTI DI PRIMA ESPERIENZA) (Piano di Azione Locale per l'Occupazione - Palo)				
Ferrara	Ferrara	2000-2002	218	63
Palo Rovigo I° Anno	Rovigo	2001-2003	13	10
Palo Rovigo II° Anno		2003-2004	11	7
di cui: Contratti di Seconda Esperienza			1	1
Palo Padova	Padova	2001-2003	8	4
Catalisis	Regione Emilia Romagna (province: Bologna, Reggio Emilia, Forlì e Ravenna)	2000-2001	15	10
Totale CPE			266	95

La specializzazione del modello: PIL Percorsi di Inserimento Lavorativo dell'Università di Ferrara				
Facoltà di Economia	Ferrara	2000	2	1
Facoltà di Economia		2001	30	15
Facoltà di Economia		2002	32	19
Facoltà di Economia e Ingegneria	Ferrara/Rovigo	2003	41	26
Ateneo di Ferrara (Facoltà: Scienze, Economia, Ingegneria, Lettere, Giurisprudenza, Medicina, Architettura)	Ferrara (in corso)	2004	75	50
Totale PIL			180	111

Riepilogo complessivo				
Totali complessivi			1096	218
di cui:				
Cat (1996-2004)			525	
Mastem (1996-2004)			125	
Cpe (2000-2004)			266	
PIL (2000-2004)			180	

Il PIL in sintesi

I PIL sono percorsi inseriti nella programmazione didattica delle Facoltà e destinati a laureandi.

L'obiettivo è l'inserimento lavorativo in imprese, enti pubblici, aziende di servizi con un contratto di lavoro retribuito di 12 mesi, a tempo pieno, in un profilo coerente con il percorso di studi intrapreso, attraverso un preventivo ciclo di formazione specifica, realizzando, in questo modo, l'integrazione della fase conclusiva del percorso universitario con l'avvio di una prima, piena, esperienza lavorativa.

Nel percorso tradizionale di studi universitari, lo studente "tipo" dell'ultimo anno termina gli esami alla fine del secondo semestre. Nel semestre successivo prepara la tesi e si laurea. Nei dodici mesi che seguono inizia la sua ricerca di lavoro e, forse, la sua prima esperienza lavorativa; in diversi casi si avvicina al lavoro attraverso gli *stage*⁴.

Con il PIL, invece, lo studente anticipa la sua prima, vera, esperienza di lavoro qualificato in un contesto "di accompagnamento" promosso dalla Facoltà e, una volta laureato, avrà quell'esperienza che gli faciliterà l'ingresso nel mondo del lavoro.

I PIL si sviluppano secondo la successione delle tre fasi distinte di seguito descritte:

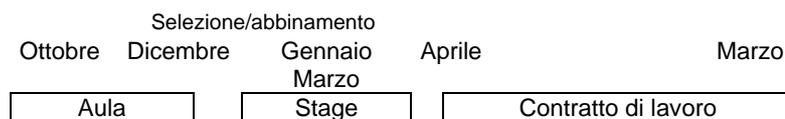
- 1) *Fase d'aula (120 ore)*. In questo contesto vengono approfondite le tematiche relative all'inserimento lavorativo, quali le relazioni di lavoro, l'organizzazione aziendale, le problematiche della qualità e della sicurezza, etc. L'elemento caratterizzante però è la partecipazione delle aziende aderenti al percorso, che presentano la loro organizzazione, le loro modalità operative e, soprattutto, il profilo professionale dei posti di lavoro che mettono a disposizione. Alla fine di questa fase si conclude il processo di selezione/abbinamento attraverso veri e propri colloqui di selezione aziendale, ai quali i laureandi si candidano avendo un'idea chiara dei posti di lavoro a disposizione.
- 2) *Stage formativo finalizzato (380 ore)*. A partire da questa fase partecipano solo i laureandi abbinati: ciascuno svolge la formazione nell'azienda e nel posto di lavoro per il quale avrà, successivamente, il contratto della durata di un anno. Non si tratta perciò di uno *stage* fine a se stesso o finalizzato alla selezione, ma di un periodo formativo preliminare (o meglio, propedeutico) all'inserimento con contratto.
- 3) *Periodo di lavoro della durata di 12 mesi*, a tempo pieno, adeguatamente retribuito e regolato da un contratto.

I PIL hanno una cadenza annuale e una durata per i laureandi di 18 mesi. Nello schema in Tav. 2 che segue (desunto dai rapporti del Job Centre⁵) viene illustrato tutto il percorso con il dettaglio delle sue fasi.

⁴ Dai dati sull'occupazione dei laureati risulta che lo stage non aiuta molto nella transizione al lavoro: solo il 4,5% dichiara che lo stage lo ha aiutato a trovare il primo lavoro. Percorsi di studio e di lavoro dei laureati, Istat, 1999 e segg.

⁵ Il Job Centre ha prodotto tre rapporti tutti denominati "*Esperienze di lavoro nell'ambito dei cicli universitari*", n.1 del giugno 2002 (report blu), n.2 del luglio 2003 (report giallo), n.3 del luglio 2004 (report rosso).

Tav. 2 Descrizione schematica del percorso PIL



Durante tutto il percorso PIL le Facoltà adottano meccanismi di tutoraggio, volti alla valutazione dei crediti formativi acquisibili e, più in generale, per accompagnare gli studenti verso la conclusione degli studi. Nella maggior parte dei casi, la tesi di laurea viene svolta sull'analisi di tematiche aziendali proprie della struttura in cui si è inseriti.

Le Facoltà, inoltre, si fanno carico anche del monitoraggio di ogni inserimento lavorativo ed è previsto un bilancio delle competenze in itinere e a fine percorso, con lo scopo di addivenire ad una procedura di certificazione dei crediti di lavoro.

Le edizioni sviluppate sino ad ora sono cinque, di cui la prima è da considerarsi "il progetto pilota"⁶.

La quarta edizione (PIL 2003), iniziata in ottobre 2003, ha visto l'allargamento, sia pure in via sperimentale, delle Facoltà partecipanti: ad Economia si sono aggiunte Ingegneria e Scienze.

Le aziende coinvolte sono state 26 per un totale di 41 posti di lavoro allocati.

Nella quinta edizione (PIL 2004) ad Economia, Ingegneria, Scienze, si sono aggiunte Giurisprudenza, Medicina (Scienze motorie), Architettura, Lettere. Le aziende partecipanti sono circa 50 per un totale di 75 posti⁷. La varietà dei profili professionali richiesti si è ulteriormente diversificata rispetto alle esperienze passate e ciò ha creato maggiore interesse per le imprese.

Per la realizzazione dei PIL una parte di rilievo riguarda l'animazione presso le aziende per la ricerca dei posti di lavoro. Per dare un'idea delle dimensioni di questa attività basta segnalare che per il PIL 2004 sono state contattate e informate del progetto circa 1700 aziende, di queste oltre 190 hanno manifestato interesse. La maggioranza delle imprese sono ferraresi, ma ve ne sono anche di altre province e regioni.

La partecipazione al PIL è aperta a tutte le aziende, siano esse localizzate sul territorio nazionale o in un paese straniero, ed è possibile anche un'allocazione dei PIL all'estero in quanto alcune imprese hanno filiali estere.

⁶ Il progetto pilota, iniziato nel 2000, è stato costruito con una sola azienda e per un solo profilo professionale (analista SAP) e, assieme ad 8 laureati/laureandi di diverse Facoltà, hanno partecipato due studenti di Economia che hanno concluso i 12 mesi regolati dal contratto di lavoro nel marzo 2002. Le due edizioni successive (CPE 2001 e PIL 2002) si sono sviluppate nelle stesse fasi temporali e hanno visto la partecipazione rispettivamente di 15 e 19 tra aziende pubbliche e private per un totale di 30 e 32 inserimenti lavorativi in diverse aree aziendali: dal *marketing* al controllo di gestione, dall'amministrazione alle risorse umane, dai servizi alle imprese ai diversi servizi degli enti pubblici, e così via.

⁷ I dati sono aggiornati al 30.1.2005.

Considerazioni sull'esperienza Pil ⁸

Il Job Centre⁹ evidenzia nei suoi report come il PIL sia un percorso di qualificazione della didattica e di "accompagnamento" alle dinamiche interne al mercato del lavoro attraverso una fase integrata di "Istruzione – Formazione – Lavoro", schematizzato nella Tav. 3

Tav. 3 Percorso PIL e percorsi didattici universitari

a) L'approccio (tradizionale) della "transizione":

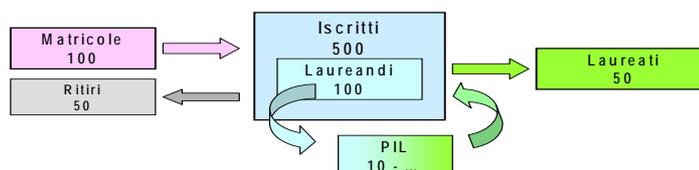


b) L'approccio dell' "alternanza"



Il vantaggio di questo percorso, secondo il Job Centre, è quello di passare da un percorso che nell'ultimo anno dalla laurea (con un'immagine che si sembra molto efficace) guarda il futuro con un cannocchiale a fuoco mobile, in grado, pertanto, di vedere bene l'orizzonte con una "messa a fuoco", anziché con un cannocchiale a fuoco fisso, come avviene nel percorso tradizionale dove l'orizzonte (il lavoro) non si vede¹⁰.

Tav. 4 – Il PIL come acceleratore delle uscite verso la laurea



Il PIL non solo aumenta l'apprendimento, ma accelera le uscite dall'Università.

Il Job Centre infatti considera un percorso universitario completo (in un'ottica estesa), come se fosse formato non solo dalla laurea, ma da un primo anno di lavoro. Se si considera

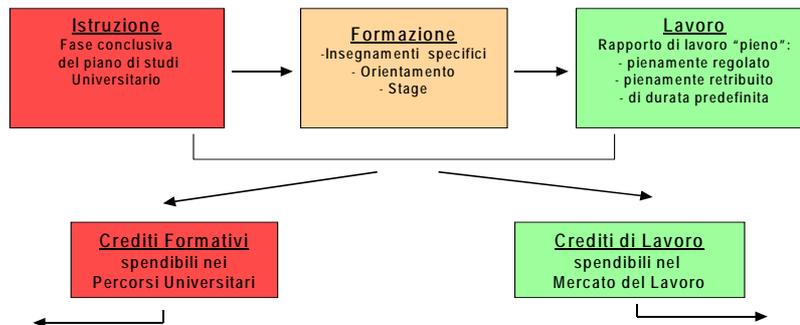
⁸ Le figure qui riprodotte fanno parte del materiale divulgativo messo a punto dal Job Centre per la raccolta di adesioni al progetto presso le imprese.

⁹ Job centre, *Esperienze di lavoro nell'ambito dei cicli universitari*, Rapporto di ricerca (draft n.1, del 21.7.2004).

¹⁰ Abbiamo potuto appurare che in molte Facoltà non esistono informazioni efficienti su dove vanno a lavorare i laureati, né questo pare sia un problema rilevante per la didattica. Se da un lato è giusto che il sapere non tenga troppo conto delle competenze specifiche (Edgard Morin, *La testa ben fatta*, Laterza, 1999), dall'altro conoscere dove vanno a lavorare i propri laureati potrebbe aiutare nella progettazione didattica.

questa prospettiva, il PIL, sempre secondo il Job Centre, accelera le uscite, in quanto lo studente riesce a completare la laurea ed un primo anno di lavoro (a tempo pieno e retribuito) in un tempo inferiore di quello di un laureato tradizionale e all'interno di un percorso strutturato e "protetto" da un tutoraggio sia aziendale che universitario.

Tav. 5 Il PIL: un percorso di qualificazione della didattica



Il PIL ha, infine, un effetto acceleratore delle uscite verso la laurea. Infatti, dato che, mediamente¹¹, gli iscritti al primo anno sono il 20% dello stock degli iscritti totali (fuori corso inclusi), e che degli iscritti al primo anno, quasi la metà si ritirano, e che il flusso in uscita dei laureati è pari a circa il 10% dello stock degli iscritti, il percorso PIL ha la possibilità di produrre un effetto di accelerare le uscite di laureandi e di ridurre lo stock di iscritti (i fuori corso).

Questo effetto "acceleratore" del PIL avviene per l'intensificazione dell'azione di tutoraggio, che l'attuazione del progetto comporta, e per la valorizzazione/abbreviazione del percorso, attraverso le specifiche quote di crediti.

Il progetto PIL consente anche di avere interessanti "feed-back" verso la didattica, in termini di confronto/avvicinamento di contenuti, tra programmi di studio e pratiche lavorative (seppure all'interno di un governo universitario), nell'ottica della riduzione dei "tempi di attraversamento" del percorso universitario.

L'Italia si caratterizza, infatti, per un'altissima dispersione scolastica non solo alle scuole medie¹², ma anche all'Università, dove si laurea una media di un terzo circa degli iscritti, salita, dopo l'introduzione della laurea triennale, attorno al 42-43%¹³. Si tratta di un dato incoraggiante (circa 10 punti di aumento), ma che rimane ancora molto distante dalla media Ue e dalle migliori performance dei paesi europei (ad esempio, la Gran Bretagna ha una media dell'80%). Preoccupanti sono anche i tempi di laurea (in media 5,6 anni per la vecchia laurea quadriennale), contro, ad esempio, i 4,0 - 4,7 di Irlanda, Danimarca e Svezia.

¹¹ Dati ipotetici, mediamente riferibili ad una facoltà, corso di laurea, ateneo, situazione universitaria in generale.

¹² Il 4,8% non raggiunge neppure la licenza media inferiore.

¹³ Un valore pressoché analogo in tutte le facoltà anche nel Nord Italia.

Tav. 6 Immatricolati all'Università in alcuni paesi Ocse, 2004

	Immatricolati per 100 giovani di età corrispondente	Laureati su immatr.(%)	Numero indice di laureati su 100 giovani di età corrispondente
Regno Unito	46	80	36,8
USA	43	75	32,1
Spagna	48	63	30,3
Francia	37	65	24,0
Germania	30	64	19,3
Italia	43	43	18,5
Belgio	36	46	16,7
Austria	33	48	16,0

Fonte: Ocse 2004

2. La partecipazione delle aziende e il ruolo degli incentivi: le prospettive dell'apprendistato

Con il D.Lgs.n.276/2003, il quadro generale delle norme che mirano a favorire la formazione per accelerare i processi di integrazione nel mercato del lavoro di giovani, risulta fortemente orientato a rinnovare l'istituto dell'apprendistato quale modalità prevalente per incentivare l'inserimento dei giovani nel lavoro.

Le contrastate vicende sulla conformità delle norme sui contratti di formazione-lavoro rispetto alle direttive comunitarie in materia, hanno certamente contribuito ad indicare questo percorso rendendo quello strumento del tutto superato, salvo quanto lo stesso decreto prevede per i cosiddetti contratti di inserimento che mantengono efficacia soprattutto per le fasce deboli del mercato del lavoro (ad es. donne, anziani, disoccupati di lunga durata, etc.).

Per i giovani, l'apprendistato, quindi, nella sua nuova formulazione di cui agli artt. 47 e seguenti del decreto legislativo citato, rappresenta l'istituto contrattuale riconosciuto dall'ordinamento vigente quale il più adeguato per consentire l'avviamento di una carriera personale al lavoro e favorire un percorso di ingresso.

La tipologia istituita si articola su tre tipi di contratti: l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, l'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato 'alto' per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Il primo, è rivolto all'acquisizione, attraverso il rapporto di lavoro, di un titolo di studio, consentendo l'assolvimento dell'obbligo formativo attraverso lo strumento dell'alternanza scuola – lavoro.

Sono i giovani tra i quindici e i diciotto anni non compiuti, che non abbiano ancora completato il percorso formativo, i destinatari di questo apprendistato alternativo alla formazione scolastica.

Il secondo, è finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso la formazione sul lavoro. L'obiettivo non è l'acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica professionale del sistema di istruzione e formazione professionale, bensì l'accrescimento delle capacità tecniche e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali da parte dell'individuo al fine di farlo diventare un lavoratore qualificato.

Il contratto di apprendistato professionalizzante dovrà, in primo luogo, essere stipulato in forma scritta *ad substantiam*. All'interno del contratto dovranno essere indicati: la prestazione lavorativa a cui il lavoratore verrà adibito, la qualifica professionale che potrà essere

conseguita al termine del rapporto e il piano formativo individuale.

Il contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato con soggetti dai 18 ai 29 anni d'età ed avere durata minima di due anni e durata massima di sei anni. E' rimessa alla contrattazione collettiva la possibilità di individuare la durata dell'apprendistato professionalizzante sulla base delle competenze di base e tecnico-professionali da conseguire.

L'ultimo tipo di contratto, è finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio secondario, laurea o diploma di specializzazione, integrando la formazione pratica in azienda con la formazione secondaria, universitaria, di alta formazione o comunque con una specializzazione tecnica superiore.

Il contratto di apprendistato 'alto' può essere stipulato tra datori di lavoro e soggetti di età compresa tra i 18 e i 29 anni che siano già in possesso di un titolo di studio e vogliano conseguire una qualifica di livello secondario o superiore.

Le modalità di svolgimento di questo tipo di apprendistato è altamente flessibile in quanto presuppone la possibilità di sperimentare percorsi di inserimento e formazione in azienda secondo moduli *ad hoc* tra loro liberamente combinabili.

Il contratto di lavoro dovrà essere stipulato in forma scritta ad substantiam e dovrà indicare: la qualifica da conseguire, la durata del contratto nonché il piano formativo individuale finalizzato a garantire la fissazione del percorso formativo dell'apprendista. Il piano formativo individuale dovrà essere allegato al contratto di apprendistato a pena di nullità dello stesso.

Questo apprendistato consente ampie possibilità di innovazione nei percorsi di apprendimento rimandando unicamente a quanto stabilito nel piano formativo individuale concordato tra Regione, associazioni datoriali e sindacali e istituti formativi.

Il piano formativo individuale è un documento allegato al contratto di apprendistato il cui contenuto specifico sarà stabilito attraverso la definizione di un unico modello nazionale previsto dalle Regioni e dalle Province autonome. Nel piano formativo individuale andranno indicati, sulla base del bilancio di competenze del soggetto e degli obiettivi perseguiti mediante il contratto di apprendistato, il percorso di formazione formale e non formale dell'apprendista, nonché la ripartizione di impegno tra formazione aziendale o extra-aziendale.

Il piano formativo individuale dovrà essere elaborato in coerenza con i profili formativi individuati dalle Regioni e dalle Province autonome, con il supporto tecnico del Repertorio delle Professioni. In attesa di una regolamentazione a livello nazionale, le Regioni e le Province autonome potranno autonomamente attivarsi per l'individuazione dei profili formativi.

In considerazione della difficoltà di prevedere percorsi formativi precisi, in particolare nelle ipotesi di contratti di apprendistato di lunga durata, il piano formativo individuale sarà seguito da un piano individuale di dettaglio (elaborato con l'ausilio del tutor) nel quale le parti indicheranno con maggiore precisione il percorso formativo dell'apprendista.

Spetta alle Regioni ed alle Province autonome definire le modalità per lo svolgimento, la valutazione, la certificazione e la registrazione sul libretto formativo delle competenze acquisite mediante il percorso di apprendistato.

Da quanto illustrato, emerge con chiarezza che quest'ultima tipologia contrattuale si accorda pienamente con le esigenze di sviluppo dei percorsi di transizione scuola-lavoro sperimentati con il PIL negli ultimi 5 anni presso l'Università di Ferrara, consentendo di ottenere un riconoscimento di incentivi per tutti i datori di lavoro che ne riconoscono l'importanza e rendono disponibili all'accoglienza.

La particolarità del percorso PIL è nel fatto che l'apprendimento si lega in modo stretto all'esperienza di lavoro.

Questo si concilia direttamente con lo spirito di rinnovamento dell'istituto dell'apprendistato, soprattutto nella sua formulazione per l'acquisizione di un titolo di studio secondario, laurea o diploma di specializzazione.

Anche le ampie possibilità di sperimentazione, previo accordo tra Regioni e parti sociali sulla materia, rendono lo strumento legislativo ampiamente utilizzabile dopo un'ovvia attività di sensibilizzazione e confronto tra istituzioni e parti sociali.

Il percorso si articola già nelle tre fasi "archetipiche" del PIL (aula, stage e lavoro), in quanto si parla di "formazione di aula, tirocinio e rapporto di lavoro". Un miglioramento delle condizioni di apprendimento individuale ed organizzativo per l'impresa, viene a consolidarsi nel passaggio da una fase all'altra in quanto ciascuna di queste qualifica ruoli particolari dei tutor formativi e dei tutor aziendali e sviluppa condizioni che sollecitano autonomia e responsabilità di tutti i soggetti coinvolti.

Da un punto di vista strettamente giuridico, il fatto che convivano nella proposta dei PIL (Primi Inserimenti Lavorativi) modalità diverse di rapporto contrattuale non appare, d'altra parte, contraddittorio.

La formazione d'aula ed il tirocinio formativo non riconoscono in capo al soggetto di diritto una titolarità di un rapporto di lavoro di tipo subordinato. Le modalità di svolgimento del rapporto e le tutele sono quelle proprie della formazione, come, già a decorrere dalla legge n.196/97, appaiono inconfutabilmente riconosciute nel nostro ordinamento.

Il rapporto di apprendistato, invece, è un rapporto a causa mista in cui interviene ulteriormente la formazione che, a questo punto, potrebbe essere gestita direttamente dall'impresa anche se in un contesto assistito da istituzioni e centri di formazione secondo le esigenze che, sin dalla fase di tirocinio, si avvertono come prioritarie per completare l'inserimento nel ruolo attribuito e migliorare le capacità tecnico-professionali e trasversali dell'apprendista.

Queste diverse forme contrattuali possono permanere nella loro specificità in quanto tutte rivolte ad integrare un percorso composito di apprendimento che necessita unicamente di un riconoscimento formale nell'individuazione di piani individuali di formazione da parte della Regione.

3. La partecipazione dell'Università e il ruolo del Comitato di Indirizzo

Il processo di riforma dell'Università italiana (attuato con il D.M. n. 509/1999, "Regolamento generale sull'autonomia didattica degli Atenei") ha interessato la promozione e il sostegno dell'innovazione didattica. Uno dei criteri per realizzare l'innovazione didattica, di cui al decreto sopra citato¹⁴, riguarda "l'occupabilità e il cordinamento con il mondo esterno: il corso di laurea ha individuato le figure professionali che forma e il rispettivo mercato del lavoro e delle professioni; è stato oggetto della preventiva consultazione con le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni; può contare su un Comitato di Indirizzo (fatto da esponenti del mondo del lavoro collegato con le figure professionali formate) che collabora con le Università per il monitoraggio e la modifica dei curricula"¹⁵.

¹⁴ Art. 11 Regolamenti didattici di Ateneo...

Comma 3. Ogni ordinamento didattico determina:

- a) le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, indicando le relative classi di appartenenza;
- b) il quadro generale delle attività formative da inserire nei curricula;
- c) i crediti assegnati a ciascuna attività formativa, riferendoli, per quanto riguarda quelle previste nelle lettere a), b) c) dell'articolo 10, comma 1, ad uno o più settori scientifico-disciplinari nel loro complesso;
- d) le caratteristiche della prova finale per il conseguimento del titolo.

Comma 4. "Le determinazioni di cui al comma 3, lettera a) e b), sono assunte dalle Università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative a livello locale del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni.

¹⁵ Successivo D.M. 8 maggio 2001, n. 115 "Programmazione del sistema universitario per il triennio 2001-2003", allegato 1 (art. 4 comma 4).

Per monitorare il cambiamento in atto, e per rendere più agevole alle Università il percorso di attuazione della riforma (in particolare per i nuovi Corsi di Laurea) è nato il Progetto *CampusOne*¹⁶ (un progetto sperimentale triennale, attivato a partire dall'anno accademico 2001/2002 e gestito dalla Fondazione CRUI). Una delle azioni di sistema del progetto *CampusOne* ha riguardato il "rapporto con il territorio", che si è concretizzato, appunto, attraverso l'istituzione del Comitato di Indirizzo (CI).

In base ai riferimenti normativi, possono far parte del Comitato di Indirizzo, oltre agli esponenti dell'Università, i rappresentanti dei sindacati, di singole imprese, di associazioni industriali, di associazioni di piccole e medie imprese, della pubblica amministrazione, degli ordini professionali, della Camera di Commercio o di altri enti o organizzazioni minori. Il ruolo del Comitato di Indirizzo è quello di misurare e adeguare i curricula offerti agli studenti e verificare i fabbisogni formativi sulla base dell'incontro tra domanda (proveniente dalle aziende) e offerta formativa dello specifico corso di laurea. Può esercitare, quindi, una funzione consultiva, progettuale, di controllo e verifica, o decisionale nell'organizzazione e nella programmazione del corso di studi.

All'Ateneo di Ferrara oltre al progetto *CampusOne*, al quale hanno aderito cinque Corsi di Laurea, è stato promosso un altro progetto, con le stesse finalità, definito *Innovazione Didattica*, in cui sono stati inseriti tredici Corsi di Laurea. Tutti i diciotto Corsi hanno attivato, con delibera del Consiglio di Laurea, il Comitato di Indirizzo (complessivamente sono 17, in quanto il Corso di Laurea in Farmacia e in Chimica e Tecnologia Farmaceutica hanno lo stesso CI).

Dall'analisi dei Rapporti di Auto Valutazione (RAV)¹⁷ dei singoli corsi di studio, emerge una realtà non molto omogenea dei CI, in fase di "rodaggio".

La composizione varia da cinque a quindici componenti, scelti tra le PI (Parti Interessate individuate ai sensi dell'art. 11, comma 4, del regolamento sull'autonomia), che ovviamente sono differenti da corso a corso. In alcuni CI fanno parte anche una rappresentanza degli studenti ed il Manager didattico (un tutor di alto livello, che rappresenta un altro elemento di novità nel processo di miglioramento continuo che interessa l'Università). Assenti nei CI sono i rappresentanti delle associazioni sindacali e della Camera di Commercio locale.

Generalmente il CI viene convocato una/due volte all'anno, dà indicazioni talvolta ancora generiche (che rispecchiano quelle definite in partenza, già presenti "sulla carta") e talvolta molto specifiche, sugli obiettivi che il corso dovrebbe perseguire, avanzando anche proposte (ad esempio, per quanto riguarda attività finalizzate all'inserimento nel mondo del lavoro, attraverso l'istituzione di corsi professionalizzanti, l'esperienza di tirocini, ecc). In seguito, spetta al Corso di Laurea discutere queste indicazioni e decidere quali prendere in considerazione e come realizzare le proposte.

Manca, a riguardo per ora, un feedback sull'attività del CI, attribuibile principalmente alla fase di rodaggio in cui i Comitati si trovano a lavorare.

Considerata l'eterogenea provenienza dei componenti il Comitato di Indirizzo (valore aggiunto di tale organo) in accordo con le Parti Interessate identificate, con una rappresentanza qualificata del mondo extra-accademico, il CI dovrebbe essere particolarmente valorizzato nelle funzioni che gli competono e per le competenze possedute. Nel processo di autonomia e di innovazione continua da parte dell'Università potrebbe, ad esempio, svolgere un ruolo competente e determinante nell'attivazione delle procedure riguardanti la certificazione e l'attribuzione dei crediti formativi e di lavoro, oltreché un

¹⁶ Il Progetto *CampusOne* è stato finanziato dal Governo attraverso Fondi UMTS (Legge 388/00) e coordinato dalla Conferenza dei rettori delle Università italiane. Gli obiettivi del progetto *CampusOne*, per i quali sono state previste delle azioni di intervento, sono:

- compresenza nei curricula di attività formative relative a metodi e contenuti scientifici generali specifici delle singole lauree e di attività formative sulle specifiche conoscenze professionali
- riduzione dei tempi di conseguimento della laurea
- diminuzione del tasso di abbandono
- rapido inserimento dei laureati nel mondo del lavoro.

¹⁷ I Rapporti di Auto Valutazione sono stati realizzati dal Gruppo di Auto Valutazione del Corso di studio entro giugno 2004. Cfr. *CompusOne*, Guida alla Valutazione dei Corsi di Studio, 5 febbraio 2003.

maggior raccordo tra didattica ed esigenze delle imprese anche sulla base dei feed back informativi che potrebbero derivare dall'analisi dell'occupazione dei propri laureati (progetto che l'Ateneo intende perseguire a servizio dei singoli corsi di laurea).
In Tav. 1 vengono riportati i dati essenziali dei CI attivati nell'ateneo ferrarese.

Tav. 7 Corsi di laurea in cui è stato istituito il Comitato di Indirizzo (CI)

Progetto	Corso di Laurea	Composizione CI	Anno di attivazione	Funzione espressa
Innovazione Didattica	Sc. dell'Educazione	(8 componenti) 3 mondo accademico 1 manager didattico 2 studenti 1 rappresentante Usl 1 Pubblica Amministrazione	2003	Attività di collegamento con il mondo del lavoro (e collabora per la gestione della comunicazione esterna)
Innovazione Didattica	Ing. Civile e Ambientale	(7 componenti) 3 mondo accademico 3 Pubblica Amministrazione 1 libero professionista	2003	Individuazione esigenze PI (e collabora per la gestione della comunicazione esterna, per la definizione degli obiettivi formativi, delle politiche, per il data base tirocinio)
Innovazione Didattica	Ing. Elettronica e delle Telecomunicazioni	(5 componenti) 3 mondo accademico 1 azienda 1 libero professionista	2003	Idem Esamina risultati del RAV, propone eventuali modifiche e integrazioni agli obiettivi formativi ed al modello organizzativo del CdL
Innovazione Didattica	Ing. Informatica e dell'automazione	(5 componenti) 3 mondo accademico 1 libero professionista 1 ricercatore CNR	2003	Collabora per la gestione della comunicazione esterna, per la definizione degli obiettivi formativi, delle politiche, per il data base tirocinio
Innovazione Didattica	Chimica e Tecnologia Farmaceutica	(9 componenti) 2 manager didattici 1 mondo accademico 1 rappresentante Usl 1 Ordine professionale 1 rappresentante AFM 1 rappresentante Associazione Titolari Farm. 1 Azienda Ospedaliera 1 azienda	2004	Compartecipa alla definizione degli obiettivi Sviluppa e amplia alcuni argomenti professionalizzanti
Innovazione Didattica	Scienze giuridiche	(6 componenti) 3 mondo accademico 2 Pubblica Amministrazione 1 Ordine professionale	2003	Non espressa
Innovazione Didattica	Medicina e Chirurgia	(9 componenti) 3 mondo accademico 1 rappresentante Usl 1 Azienda Osped. 1 Ordine professionale 2 Pubblica Amministrazione 1 studente	2004	Propone obiettivi formativi e coadiuva nella determinazione delle esigenze delle PI (indica eventuali correzioni)

Innovazione Didattica	Farmacia	(9 componenti) (vedi composizione CdL in Chimica e Tecn. Farmaceutica)	2004	Indicazioni per migliorare preparazione professionale durante tirocini
Innovazione Didattica	Economia e gestione delle imprese e degli intermediari finanziari	(9 componenti) 5 mondo accademico 2 Pubblica Amministrazione 1 Associazione di categoria 1 altro organismo	2003	Identificazione esigenze delle PI
Innovazione Didattica	Operatore del Turismo Culturale	(11 componenti) 3 mondo accademico 1 manager didattico 1 Pubblica Amministrazione 1 Associazione di categoria 2 settore turismo 1 settore museol. 1 studente 1 Centro Ricerche		Identificazione PI
Innovazione Didattica	Architettura	(12 componenti) 5 mondo accademico 2 studenti 1 associazione di categoria 2 Pubblica Amministrazione 1 ordine professionale 1 settore BB.AA.AA.	2003	Definisce esigenze PI, linee di indirizzo e collabora nella definizione degli obiettivi formativi, di apprendimento, delle politiche di sviluppo
Innovazione Didattica	Biotecnologie	(15 componenti) 5 mondo accademico 2 studenti 1 rappresentante Usl 3 Fondazioni 1 Azienda Ospedaliera 2 Associazione di categoria 1 Pubblica Amministrazione	2003	Progetta e sviluppa attività professionalizzanti per gli studenti
Innovazione Didattica	Scienze biologiche	(6 componenti) 2 mondo accademico 1 manager didattico 1 azienda 1 associazione di categoria 1 ordine professionale	2003	Identificazione esigenze delle PI
CompusOne	Informatica	(6 componenti) 1 mondo accademico 1 manager didattico 1 rappres. Centri di calcolo 1 Pubblica Amministrazione 1 azienda 1 ricercatore	2002	Individuazione delle aspettative del mercato del lavoro e della produzione; organizzazione dei tirocini
CompusOne	Ingegneria meccanica	(6 componenti) 3 mondo accademico 1 Pubblica Amministrazione 1 fondazione 1 azienda	2002	Identificazione di azioni formative (tirocini e corsi a carattere professionalizzante)
CompusOne	Scienze della comunicazione	(6 componenti) 2 mondo accademico 1 manager didattico 1 associazione di categoria 1 Pubblica Amministrazione 1 studente	2002	Collabora alla determinazione delle politiche generali del Corso di Laurea con particolare riferimento alle esigenze espresse dal mondo del lavoro.

CompusOne	Scienze motorie	(10 componenti) 3 mondo accademico 1 manager didattico 3 Pubblica Amministrazione 1 singola azienda 2 altri enti	2002	Raccorda e coordina le iniziative promosse dall'attività formativa universitaria e le istanze provenienti dal mondo del lavoro
CompusOne	Economia applicata e delle istituzioni internazionali	(10 componenti) 6 mondo accademico 2 Pubblica Amministrazione 1 Associazione di categoria 1 istituzione internazionale	2002	Progettazione e sviluppo di attività professionalizzanti per gli studenti; collaborazione all'organizzazione della didattica

Bibliografia

- Ajello A. M. Pontecorvo C., Zucchermaglio C., (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, LED.
- Ajello A. M. Pontecorvo C., Zucchermaglio C., (2004) *Discutendo si impara. Interezione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci.
- Ajello A.M. (2004) *L'apprendimento informale*, in "Università e scuola" n.1/R/04.
- ARDSU – ARESTUD (a cura di, con la consulenza di M.G. Accorsi), *Tirocini per laureandi e laureati. Linee guida per la progettazione, gestione e valutazione di tirocini formativi e di orientamento*.
- Barbagli M. ed altri, (2003) *Fare famiglia in Italia*, il Mulino.
- Barman Z., (2000) *Modernità liquida*, Laterza.
- Bernard Rey, (2003) *Ripensare le competenze trasversali*, Presentazione di Pier Giovanni Bresciani, Franco Angeli, Milano.
- Biagioli M., Reyneri E., Seravalli G., (2004) *Flessibilità del mercato del lavoro e coesione sociale*, Stato e Mercato, n.71.
- Bjornavold H., (2000) *Making learning visible* CEDEFOP.
- Bottani N., Alexander Tomei, (2004), *La difficile transizione dalla scuola al lavoro*, Lavoceinfo.
- Bresciani P.G., (2001) *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto*, introduzione a C.Ruffini, V.Sarchielli, *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli.
- Bresciani P.G., (2002) *La competenza. Appunti di viaggio* in A.M.Ajello *La competenza* 'Il Mulino.
- Bresciani P.G., (2002) *Portfolio* in *Voci della scuola 2003*, Tecnodid.
- Bresciani P.G., (2002) *Ricostruire le proprie competenze. Effetti di apprendimento e sviluppo* in *Professionalità*, n.71,.
- Bresciani P.G., (2003), *L'alchimia delle competenze* in *Professionalità* n.76/2003.
- Bresciani P.G., (2004) *Approccio biografico-narrativo, competenza e meta-cognizione* in G.Di Francesco (a cura) *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli.
- Bresciani P.G., (2004), *La funzione di tutorato e il ruolo del tutor*, Sintesi di un saggio in corso di pubblicazione da parte dell'Isfol.
- Bresciani P.G., (2004) *Le competenze tra linguaggi, pratiche e sistemi di regolazione* in *Professionalità*, n. 83.
- Cerlini S., (2004), *Invecchiamento della forza lavoro in Italia alla luce dell'apprendimento organizzativo*, in *Professionalità*, n. 80 (marzo - aprile 2004).
- Di Francesco G., (2003) *Apprendimento e competenze. Un percorso di ricerca sui modelli di analisi e sui dispositivi di bilancio e valorizzazione delle competenze individuali* in *Professionalità* n.76/2003.
- Donald S.A., (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Frega R., (2001), *Conoscenza e competenza: alcune suggestioni in una prospettiva filosofica* in *Professionalità* n.65/2001.
- Frega R., (2001), *Teorie della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio* in *Professionalità* n.66/2001.
- Frega R., (2003), *L'apprendimento come competenza tra individuo e organizzazione* in *Professionalità* n.74/2003.
- Gallino L., (2002) *I costi umani della flessibilità*, Laterza.
- Gelpi E. (a cura di), (2003), *Trabajo y mundialización*, Crec, Xàtiva.
- Handy C., (1997), *Organizzare l'armonia*, Ed. Olivares, Milano.
- Heinz von Foester, (1991) *Through the eyes of other*, in F. Steier et al. (a cura di), *Research and reflectivity*, Sage, London.
- Isfol, Di Francesco G. (a cura di) (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli.
- Isfol, Di Francesco G. (a cura di), (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli.

- Isfol, Fondazione Seveso, (2003) *L'Apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*, Franco Angeli.
- Isfol, Studio Meta & Associati, (2003), *Manuale del tutor aziendale*, I libri del Fondo Sociale Europeo.
- ISTAT, (2003) *L'inserimento professionale di maturi, diplomati universitari e laureati, 2001*.
- ISVOR FIAT, (1999) *Dall'analisi dei fabbisogni all'apprendimento certificato*, Progetto ISVOR FIAT, Settembre 1999.
- Job Centre, Facoltà di Economia, Università di Ferrara, (2002-2003-2004) *Esperienze di lavoro nell'ambito dei cicli universitari*, Draft n.3 del 28 giugno 2002, Draft n.1 del 21 luglio 2003, Draft n.1 del 21 luglio 2004.
- Marenzi C., (2003), *Apprendimento facilitato "during the job"*, in FOR, Rivista n.57, ottobre-dicembre 2003.
- Meghnagi S., (2004) *Il sapere professionale*, Feltrinelli.
- Mitscherlich A., (1983) *Verso una società senza padre*, Feltrinelli.
- Morin E., (1999) *La testa ben fatta*, Cortina.
- Novara F., (2004) *Si può guarire l'organizzazione? Itinerari di impresa, primavera-estate 2004*, RFI
- OECD Indicators 2004, *Education at a glance (2004)*
- Perulli E., (2004) *Il rapporto e il trasferimento tra apprendimento formale e non formale*, in Professionalità n.80/2004.
- Polanyi M., (1990) *La conoscenza personale*, Rusconi.
- Pragma, (2003) *Le rappresentazioni che i giovani hanno del lavoro*, rapporto di ricerca, Provincia di Ferrara.
- Re A., (1990) *Psicologia e soggetto esperto*, Tirrenia stampatori.
- Reason P., Heron J. (1995) *Co-operative Inquiry*. Published in *Rethinking Methods in Psychology*, J. A. Smith, R. Harre, and L. Van Langenhove (eds), London, Sage.
- Rey B., (2003) *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli.
- Ruffini C., Porzio G., (2004) *Portfolio, dossier professionale e libretto formativo* in Bresciani P.G., Callini D., Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione, Franco Angeli.
- Saraceno C., (1991) *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*, Relazione al convegno su "I tempi, I valori, le vite", Torino, 18 aprile 1991.
- Sarchielli G., (2004) *Psicologia del lavoro*, Il Mulino.
- Schwartz B., (1995), *Modernizzare senza escludere*, Anicia.
- Sennet R.,(1999) *L'uomo flessibile*, Feltrinelli.
- Seravalli G., (2003) *L'occupazione e la deregolazione del mercato del lavoro: profili, risultati, tendenze*, Relazione presentata al Convegno IPL.
- Seravalli G., (2004) *Accertamento, valutazione e certificazione di saperi acquisiti mediante il lavoro e l'apprendimento informale: esperienze, problemi, proposte*. In Bonora C. e Garibaldo F. (a cura), I saperi del lavoro: una ricerca sulle forme della loro produzione e su come riconoscerli, Cap. IV, Rapporto IPL IV, Maggioli.
- Spencer e Spencer, (1999) *Competenza sul lavoro*, Franco Angeli.
- Zucchermaglio C., (1999) "Vygotskij in azienda", Ed. La Nuova Italia Scientifica.