

## Higher apprenticeship as educational strategy after the pandemic

### L'apprendistato di terzo livello come strategia formativa per le società dopo il Covid

---

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

<sup>a</sup> *Università di Bergamo*, [paolo.bertuletti@unibg.it](mailto:paolo.bertuletti@unibg.it)

<sup>b</sup> *Università di Bergamo*, [andrea.potestio@unibg.it](mailto:andrea.potestio@unibg.it)

#### Abstract

---

This article analyzes strengths and weaknesses of the higher apprenticeship programme carried out by the University of Bergamo within the bachelor's degree in educational sciences since the academic year 2017/2018. Starting from the voices of apprentices and tutors, a qualitative research tries to find out whether higher apprenticeship may be a good teaching strategy to enhance the principle of alternation between theory and practice in tertiary education.

**Keywords:** apprenticeship; higher education; alternation between theory and practice; bachelor's degree; educational sciences.

#### Sintesi

---

L'articolo esplora punti di forza e criticità dei percorsi di apprendistato di terzo livello avviati dall'Università di Bergamo a partire dall'a.a. 2017/2018 nell'ambito del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione. La ricerca qualitativa consente, grazie alle testimonianze di apprendisti e tutor, di descrivere situazioni ed episodi di apprendimento e di mettere in evidenza come l'apprendistato di terzo livello, almeno potenzialmente, possa costituire un'ottima strategia didattica per realizzare il principio dell'alternanza formativa negli studi terziari.

**Parole chiave:** apprendistato; istruzione terziaria; alternanza formativa; laurea triennale; scienze dell'educazione.

---

<sup>1</sup> I temi del saggio sono stati condivisi da entrambi gli autori. Nello specifico, Paolo Bertuletti ha scritto i paragrafi 2, 3, 4 e Andrea Potestio i paragrafi 1 e 5.

## 1. L'apprendistato di terzo livello in alternanza formativa

L'apprendistato può rappresentare un'ottima strategia didattica per realizzare apprendimenti attraverso il principio dell'alternanza formativa e, quindi, per ripensare l'alta formazione nel nuovo contesto che ci attende al termine dell'emergenza sanitaria, che ha travolto il mondo dell'istruzione e del lavoro. Questa prima affermazione che può sembrare condivisibile e anche un'accettabile introduzione per una riflessione pedagogica nasconde, in realtà, una complessità, e forse anche alcune ambiguità, che occorre approfondire. È possibile considerare un contratto di lavoro (sebbene, come si diceva un tempo, *a causa mista*) una metodologia di apprendimento? Quali sono le differenze tra apprendistato e altre strategie didattiche dell'alternanza formativa? Qual è la relazione tra il principio dell'alternanza formativa e le sue modalità di realizzazione in percorsi di apprendimento? In quale fascia d'età è possibile ed è augurabile progettare percorsi di apprendistato? Nelle società post-Covid l'apprendistato può essere lo strumento giusto per innovare i percorsi dell'istruzione terziaria accademica?

A partire da questi interrogativi e approfondendo le condizioni pedagogiche che sono alla base dei percorsi di apprendistato di I e III livello, senza pretesa di esaustività, questo articolo si pone la finalità di presentare alcuni risultati relativi a una ricerca qualitativa sui percorsi di apprendistato di III livello realizzati nel corso di studi di scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Bergamo, a partire dall'anno accademico 2017/2018.

Occorre sottolineare che l'apprendistato si caratterizza come un contratto di lavoro<sup>2</sup>, che la norma attuale definisce: “a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani” (D.lgs. n. 81/2015, art. 41, c. 1.). Il riferimento al D.lgs. n. 81/2015 consente di evidenziare alcuni aspetti strutturali che risultano significativi per la nostra riflessione.

Il primo è che l'apprendistato non è considerato dal Legislatore un periodo di prova, bensì un contratto di lavoro finalizzato all'inserimento professionale di un giovane (fino a 29 anni) che prevede un forte impegno del datore di lavoro ad assumerlo “a tempo indeterminato” (ivi, art. 42, c. 4)<sup>3</sup>. Ne consegue che il percorso che l'apprendista affronta ha lo scopo di orientarlo nel mondo del lavoro, facendogli sperimentare e apprendere aspetti di una particolare professione di cui, in seguito, potrà diventare esperto. Non solo.

Ecco il secondo aspetto. L'apprendistato regola una relazione formativa, diventando anche una metodologia di apprendimento<sup>4</sup>. La struttura stessa di questo contratto prevede,

---

<sup>2</sup> Per una ricostruzione accurata dell'evoluzione dell'apprendistato per gli aspetti normativi e pedagogici, si vedano: Bertagna (2011); Massagli (2016); Papa (2010). Per una storia dell'istituto nell'Italia repubblicana, si può vedere Varesi (2001).

<sup>3</sup> È prevista comunque la possibilità per il datore di lavoro, così come per l'apprendista, di recedere al termine del periodo formativo, ossia al conseguimento del titolo di studio (nel caso dell'apprendistato di primo livello e di alta formazione) o della qualificazione valida ai fini contrattuali (nel caso dell'apprendistato di terzo livello).

<sup>4</sup> Massagli sostiene sulla struttura di questo contratto: “questa estrema integrazione pedagogica tra persona e lavoro si realizza esaurientemente nel coinvolgimento più compiuto tra le due dimensioni anche sotto il profilo giuridico, ovvero nel contratto di lavoro e, in particolare, nella tipologia contrattuale spesso erroneamente definita dalla dottrina giuslavorista ‘a causa mista’, ma più correttamente da definirsi ‘finalizzata alla formazione e alla occupazione dei giovani’: il contratto di apprendistato. L'ordinamento giuridico riconosce a questo strumento legale lo scopo formativo e di placement; le scienze dell'educazione, invece, riconoscono a questo dispositivo pedagogico la

nell'alternanza tra lavoro, formazione interna (sotto la responsabilità del datore di lavoro) e formazione esterna (sotto la responsabilità dell'istituzione formativa a cui l'apprendista è iscritto)<sup>5</sup>, l'integrazione e il dialogo tra il mondo del lavoro e le istituzioni formative, tra la pratica e lo studio, tra l'esperienza e la riflessione. L'integrazione, il dialogo e la circolarità tra queste dimensioni costituiscono l'essenza dell'apprendistato e dovrebbero promuovere una formazione che, attraverso l'esperienza professionale, favorisca lo sviluppo delle potenzialità del giovane e, come conseguenza, l'acquisizione di una professionalità che gli permette un inserimento più agevole nel mondo del lavoro. Non a caso, due delle tre tipologie di apprendistato<sup>6</sup> permettono al giovane di compiere un intero percorso d'istruzione, dalla qualifica professionale fino al livello più alto di formazione universitaria (il dottorato di ricerca), integrando "organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro" (ivi, art. 41, c. 3.).

In questa direzione, l'apprendistato non è solo un percorso che favorisce l'occupabilità dei giovani e il loro inserimento nel mercato del lavoro per creare un ponte tra due realtà strutturalmente separate (scuola e azienda; studio e lavoro), ma dovrebbe diventare, in prospettiva pedagogica, una metodologia formativa (insieme ad altre come la didattica laboratoriale o il tirocinio)<sup>7</sup> capace di far manifestare, in modo integrato, le potenzialità che appartengono a ogni persona. Recuperando in parte lo spirito umanista e rinascimentale dell'apprendistato come relazione educativa che spingeva i giovani a vivere nelle botteghe artigiane o in altri contesti lavorativi, affiancando e imitando l'opera esperta dei maestri, per sviluppare le proprie potenzialità partendo dall'osservazione diretta, dall'esperienza concreta e dalla pratica lavorativa<sup>8</sup>, l'apprendistato moderno, in un contesto storico completamente differente, può costituire uno strumento prezioso per integrare il mondo del lavoro e quello della scuola, fungendo da stimolo concreto per una loro trasformazione in vista di un maggiore dialogo e integrazione. Non a caso, Bertagna (2011) sostiene a proposito della potenzialità trasformativa dell'apprendistato: "farebbe bene alla scuola e all'università perché [...] potrebbe aiutare l'una e l'altra a tradire meno le proprie peculiarità teoriche e di ricerca, ad aumentare la qualità degli insegnamenti erogati e a soddisfare contemporaneamente meglio le esigenze di apprendimento degli allievi che le scelgono. Farebbe bene anche alle imprese che potrebbero, in questo modo, comprendere

---

valenza formativa ed educativa, garantita dalla centralità dell'ente formativo e dalla figura del tutor" (Massagli, 2016, pp. 53-54).

<sup>5</sup> È la normativa stessa che prevede questa tripartizione dell'orario di lavoro dell'apprendista ed è in ragione di essa che viene calcolata la sua retribuzione (D.Interm. 15 ottobre 2015, art. 1 c. 1 lettera d del; D.Lgs. n. 81/2015, art. 43 c. 7, art. 45 c. 3). Insieme alla dislocazione dell'apprendistato per il diploma di istruzione nella fattispecie del primo livello, questa è la principale novità introdotta dal *Jobs Act* nella disciplina dell'istituto.

<sup>6</sup> Il D.Lgs. n. 81/2015 specifica le tre tipologie di apprendistato: "il contratto di apprendistato si articola nelle seguenti tipologie: a) apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; b) apprendistato professionalizzante; c) apprendistato di alta formazione e ricerca" (art. 41, c. 2).

<sup>7</sup> Sulle modalità didattiche di realizzazione dei processi di alternanza formativa, mi permetto di rimandare a Potestio (2021).

<sup>8</sup> Sulla relazione tra maestro e apprendista nel pensiero moderno, si vedano: Zago (2017); Santoni Rugiu (1995); Pancera (1979).

quanto conti la formazione sul lavoro e attraverso il lavoro nella produzione di qualità e nell'innovazione produttiva e organizzativa" (pp. 62-63)<sup>9</sup>.

Le potenzialità dell'apprendistato di far dialogare diverse istituzioni formative e di consentire un apprendimento organico e unitario dell'essere umano non sono certo una novità. Diversi autori della tradizione pedagogica hanno sottolineato l'importanza di una formazione integrale dell'essere umano, che parte dalla valorizzazione dell'esperienza in generale e del lavoro come pratica formativa. Basti pensare, in epoca moderna, alle riflessioni di Locke sulla valenza del lavoro manuale nel percorso educativo ipotizzato per il *gentlemen* (Locke, 1793/1992), alla proposta di Rousseau di far sperimentare al giovane Emilio un periodo di apprendistato nella bottega di un falegname<sup>10</sup> (pp. 299-300), alle intuizioni sull'importanza della formazione professionale nell'educazione elementare di Pestalozzi<sup>11</sup>, o nel Novecento, alla scuola lavoro di Kerschensteiner (1911/1935), oppure alla valorizzazione che Dewey propone della pratica e dell'esperienza per la costituzione dei legami democratici<sup>12</sup> (p. 196). La dimensione formativa dell'apprendistato si struttura proprio sul riconoscimento che l'esperienza e il lavoro, in quanto attività umane che consentono – a determinate condizioni – lo sviluppo di ciò che Benjamin definisce esperienza operosa (Benjamin, 1933/2003), costituiscono un aspetto fondamentale e ineludibile per l'apprendimento armonico e integrale di ogni essere umano. Partendo da queste riflessioni, possiamo affermare che l'apprendistato, in prospettiva pedagogica, è una metodologia dell'alternanza formativa, intesa come principio generale della pedagogia<sup>13</sup>.

Il principio dell'alternanza formativa descrive il movimento continuo e complesso che, a partire dal contesto empirico nel quale si trova, porta il singolo uomo a riconoscere ciò che sta accadendo, a produrre astrazioni sempre più complesse e, infine, a narrare la propria esperienza, ossia a raccontare le modificazioni che hanno formato la sua identità nella relazione con gli altri e con la realtà. Senza poter approfondire in questa sede le condizioni che consentono all'alternanza formativa di manifestarsi e alla sua connessione epistemologica con la pedagogia, possiamo sintetizzare che l'alternanza formativa teorizza la circolarità non gerarchica tra le polarità che costituiscono ogni essere umano (percezione e riflessione, corpo e ragione, lavoro e studio). Questo principio per essere pedagogico non

---

<sup>9</sup> Sull'importanza dei processi di transizione tra alta educazione e mondo del lavoro, si veda Boffo (2019).

<sup>10</sup> Ecco il celebre passo dell'*Emilio* in cui Rousseau illustra l'importanza dell'apprendistato per la formazione del giovane allievo: "attirate tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche, che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Accompagnatelo da una bottega all'altra e non permettete che guardi il lavoro degli altri senza farne anche esperienza, né che ne esca senza sapere alla perfezione la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno quelle che ha osservato. Per raggiungere questo scopo, siate il primo a lavorare e dategli sempre l'esempio; affinché diventi un maestro, trasformatevi in un apprendista e state certi che un'ora di lavoro gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente in un giorno di spiegazioni" (Rousseau, 1762/2016, p. 299-300).

<sup>11</sup> Si veda l'importanza attribuita da Pestalozzi alle attività manuali fin dalla prima formazione dei fanciulli (Pestalozzi, 1801/1952).

<sup>12</sup> "Pensare equivale pertanto a un cosciente estrarre l'elemento intelligente della nostra esperienza. Rende possibile che si agisca con un fine in vista. Appena il bambino comincia ad aspettare comincia a usare qualcosa che sta ora succedendo come segni di qualcosa che seguirà; per quanto in modo semplice, sta giudicando. Infatti, nell'assumere una cosa come prova di qualcos'altro, mostra di riconoscere una relazione fra le due" (Dewey, 1916/1992, p. 196).

<sup>13</sup> Sul principio pedagogico dell'alternanza formativa, si veda Potestio (2020).

può essere considerato come una teoria astratta da applicare a ogni contesto e slegata dalle biografie delle singole persone<sup>14</sup>. Al contrario, l'alternanza formativa parte dall'osservazione di un'azione educativa concreta che prende forma dalla relazione tra almeno due esseri umani, in una determinata situazione, e studia le caratteristiche che la strutturano, per cogliere le modificazioni che avvengono nelle potenzialità di chi agisce e per mostrare come si trasformano, in modo alternato, le potenzialità di ciascuna persona coinvolta nel processo. Proprio per questa ragione, l'alternanza formativa non può che realizzarsi al meglio in processi ibridi, che facilitano l'integrazione delle potenzialità dei soggetti in formazione e la circolarità degli aspetti concreti e riflessivi, come dovrebbe avvenire durante i percorsi di apprendistato.

Partendo da queste riflessioni sul valore formativo dell'apprendistato e dall'ipotesi secondo cui questo istituto può costituire un'ottima strategia di apprendimento in alternanza, questo articolo si propone la finalità, approfondendo un'esperienza concreta, di raccontare le voci degli apprendisti, dei tutor accademici e dei tutor aziendali che hanno partecipato ai percorsi di apprendistato di terzo livello realizzati presso l'Università degli studi di Bergamo nell'ambito del corso di scienze dell'educazione. Nella consapevolezza che ogni percorso educativo/formativo è unico e irripetibile e che la sua realizzazione dipende dall'autonomia e dalla competenza degli docenti-tutor<sup>15</sup> che lo hanno accompagnato e dalla disponibilità ad apprendere dell'apprendista, si è cercato, attraverso un'indagine di tipo qualitativo, di far raccontare ai partecipanti le proprie esperienze formative, i singoli episodi che possono essere considerati esempi di alternanza formativa, i problemi e le difficoltà incontrati che ne hanno reso difficile l'attuazione. Ne è emersa una pluralità e complessità di situazioni che, pur necessitando di approfondimenti ulteriori rispetto a questo articolo, mostrano la flessibilità e le potenzialità dell'apprendistato come processo di apprendimento capace di favorire l'alternanza formativa anche nei percorsi universitari, per costruire le basi di un'offerta formativa integrata e plurale nello scenario post-Covid che ci attende.

## 2. Una premessa metodologica

Nel novembre 2017, il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo ha avviato, in accordo con Confcooperative Bergamo, cinque apprendistati finalizzati al conseguimento del titolo di Laurea triennale in Scienze dell'educazione. Nei successivi due

---

<sup>14</sup> Non a caso Perla afferma la necessità di: “un cambiamento di ‘sguardo’ in direzione empiriologica, orientato alla costruzione di un’epistemologia non edificata su categorie a-priori ma sull’esplicitazione delle conoscenze incorporate sui gesti, su un’ermeneutica delle pratiche e dei discorsi capace di comprendere le modalità di costruzione di un sapere che nasce e si costruisce nell’esperienza e a partire dall’esperienza. Un sapere che, proprio per questo, è idiografico, sfuggente ai tentativi di formalizzazione, perlomeno di quelle formalizzazioni ancorate alle logiche di razionalità forte che hanno influenzato in larga parte la tradizione epistemologica moderna” (Perla, 2010, p. 19).

<sup>15</sup> Bertagna e Triani sostengono sull'autonomia e sulla professionalità dei docenti che accompagnano i processi formativi: “la professionalità dell’insegnante non è, del resto, quella di un impiegato o di un funzionario del sistema di istruzione e formazione. È invece quella di una persona autonoma che, proprio perché chiamata a promuovere il ‘pieno sviluppo della persona umana’, deve adoperare le tecniche e le tecnologie didattiche disponibili in un contesto e in una visione chiaramente pedagogica ed etica” (Bertagna & Triani, 2013, p. 8).

anni, per lo stesso corso di laurea, sono partiti altri otto apprendistati, di cui quattro ancora in corso. I percorsi di apprendistato riguardano i temi che caratterizzano il corso di studi: servizi sociali e di comunità, servizi per la prima infanzia, servizi per gli anziani e servizi per il lavoro. Attualmente, dei tredici studenti assunti in apprendistato a partire dall'a.a. 2017-2018 tre hanno già concluso il percorso laureandosi nei tempi previsti, quattro stanno proseguendo l'esperienza, mentre sei si sono dimessi prima della fine del periodo formativo, continuando però gli studi come studenti *tradizionali*. Dei tre laureati, due apprendiste sono state confermate in servizio dal datore di lavoro.

Occorre osservare che l'iniziativa dell'Ateneo bergamasco costituisce una delle rare esperienze di alta formazione duale in Italia<sup>16</sup>, il Paese europeo con la quota più bassa di apprendistati nell'*higher education* dopo Bulgaria e Romania<sup>17</sup>. Inoltre, fra gli apprendistati di alta formazione e ricerca, quelli finalizzati al conseguimento di una laurea sono ancora più rari (mediamente ne vengono attivati solo poche decine all'anno su tutto il territorio nazionale) (Inapp, 2019)<sup>18</sup>.

Partendo dalla consapevolezza che gli apprendistati nei corsi di laurea in Italia rappresentano un numero marginale, la ricerca ha tentato di dare voce alle figure che sono coinvolte direttamente nei processi di apprendistato, mettendo in luce, da diverse angolature, gli aspetti educativi e formativi emergenti in ogni singolo percorso con la finalità, anche, di indagare le ragioni che rendono difficile la diffusione di questa

---

<sup>16</sup> La prima sperimentazione dell'apprendistato duale in alta formazione, fattispecie istituita dal D.Lgs. n. 276/2003, attuativo della Legge Biagi, riguarda proprio una laurea di primo livello in informatica (Università di Trento). Fino ad oggi, la partecipazione a percorsi di laurea in apprendistato è sempre stata piuttosto bassa, anche rispetto alle altre tipologie di apprendistato di alta formazione. In questo senso l'iniziativa dell'ateneo bergamasco si può ancora definire *pionieristica*. Dopo le prime sperimentazioni solo poche Regioni hanno incentivato con misure dedicate questo tipo di percorsi: nel 2011, ad esempio, le province autonome di Trento e Bolzano, il Piemonte e la Lombardia. Due anni più tardi anche Emilia-Romagna, Marche e Abruzzo (Isfol, 2015). Successivamente alla riforma del 2015 (D.Lgs. n. 81/2015), il rapporto fra il numero di apprendisti iscritti a corsi di laurea e quelli iscritti agli altri percorsi dell'alta formazione si è stabilizzato: qualche decina ogni anno i primi, alcune centinaia quelli frequentanti un master, attorno al centinaio i dottorandi, residuali gli apprendistati di ricerca (Inapp 2018; 2019). Fa eccezione l'anno 2016, con 182 lauree in apprendistato, dovute però al contributo straordinario di una sola regione, la Toscana, che in quell'anno, ma dopo non più, ha attivato ben 144 percorsi di laurea in apprendistato. La Lombardia, che pure ospita insieme al Piemonte più del 70% di tutti gli apprendistati di terzo livello, pare non abbia mai avuto più di 22 laureandi in apprendistato, record raggiunto nel 2015 (Isfol, 2016). Su questi temi, si vedano i saggi contenuti nel volume n. 99/2013 di *Quaderni di economia del lavoro* curato da Monica Fedeli, in particolare: Frisio (2013); Renda e Salerno (2013).

<sup>17</sup> Nel 2017, in Italia sono stati avviati solo 783 apprendistati di terzo livello. Molti meno non solo dei 309.595 apprendisti di secondo livello, che è la tipologia di apprendistato tradizionalmente più diffusa nel nostro Paese, ma anche dei 9.864 di primo livello. Si vedano: Cedefop (2021); Osservatorio Statistico dei Consulenti del Lavoro (2019).

<sup>18</sup> Nel 2016 gli apprendisti lombardi che frequentavano un corso di laurea erano undici, di cui nove iscritti ad un corso di laurea triennale (Inapp, 2018). Se si guarda invece al numero complessivo di apprendistati di terzo livello, si nota un forte incremento in Regione Lombardia negli ultimi anni (dai 1.214 del 2015 ai 4.397 del 2019). Tuttavia, per effetto della più rapida diffusione degli apprendistati di primo livello, quelli di terzo hanno mantenuto la stessa (bassa) incidenza sul totale dei contratti di apprendistato (attorno allo 0.5%).

metodologia formativa. Sia per gli apprendistati in corso sia per quelli conclusi, sono stati ascoltati gli apprendisti, i tutor aziendali e i tutor accademici<sup>19</sup>.

Condotta fra il mese di novembre 2020 a quello di aprile 2021, la ricerca si è sviluppata in due fasi. Nella prima è stato somministrato un questionario strutturato, inviato tramite mail agli interessati. Nella seconda sono stati intervistati coloro che avevano risposto al questionario<sup>20</sup>. Le interviste *discorsive* (Cardano, 2011)<sup>21</sup>, basate su traccia predefinita ma non rigida, sono state realizzate telematicamente (per ragioni legate all'emergenza sanitaria di Covid-19) utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.

I questionari, benché basati su una traccia comune, sono stati differenziati a seconda del gruppo di appartenenza del destinatario (apprendista, tutor accademico, tutor aziendale). Le domande, in numero variabile (11 per i tutor aziendali, 14 per i tutor accademici e 20 per gli apprendisti), sono state per lo più chiuse e a scelta multipla su scala Likert<sup>22</sup>. Ai partecipanti sono state rivolte solo tre domande aperte (nel caso dei tutor aziendali) o quattro (nel caso degli apprendisti e dei tutor accademici). La funzione dei questionari è stata duplice: stimolare gli intervistati a riflettere sulla propria esperienza di apprendistato e fornire ai ricercatori spunti utili per formulare la traccia delle domande da rivolgere agli intervistati nel corso della successiva intervista orale (Calonghi & Coggi, 2008; Coggi & Ricchiardi, 2005).

In questo modo, nella seconda fase di interviste discorsive, i ricercatori sono partiti dalle risposte date al questionario dagli intervistati, per sollecitarli ad approfondirle attraverso resoconti auto-biografici<sup>23</sup>. In particolare, è stato chiesto loro di raccontare fatti, episodi o situazioni problematiche per approfondire quanto dichiarato, in termini generali, nel questionario<sup>24</sup>. *Raccontandosi*, cioè dando forma alla struttura *pre-narrativa* della loro esperienza (Ricoeur, 1983/1986-88), essi hanno avuto l'opportunità di prendere le distanze dai ricordi, spesso non rielaborati, legati al loro percorso in apprendistato – in alcuni casi appena concluso, in altri ancora in corso – così da farne un primo bilancio critico. Si potrebbe dire che questa rielaborazione dei propri vissuti abbia creato lo spazio per un

---

<sup>19</sup> Gli apprendisti coinvolti nell'iniziativa sono stati complessivamente tredici. Undici di loro si sono resi disponibili a rispondere al questionario, otto anche a effettuare l'intervista qualitativa (dei sei apprendisti che hanno interrotto il percorso anticipatamente solo in un caso si è riusciti a ottenere anche l'intervista, mentre quattro hanno risposto al questionario). Tutti i tutor aziendali (nove) e tutti i tutor accademici (otto) hanno risposto al questionario ed effettuato l'intervista (si segnala che alcuni tutor aziendali e accademici hanno seguito più percorsi di apprendistato).

<sup>20</sup> In questo senso potremmo definirle interviste semi-strutturate, secondo la catalogazione di Mantovani (1998); sulla possibile e legittima commistione all'interno della medesima intervista di interventi caratterizzati da diversi gradi di strutturazione si veda: Bichi (2007).

<sup>21</sup> Le interviste sono state condotte a distanza a causa degli impedimenti relativi alla pandemia.

<sup>22</sup> Nella maggior parte dei casi è stato chiesto ai destinatari di esprimere il proprio grado di accordo rispetto ad un'affermazione fornita dagli intervistatori, scegliendo un numero da uno a cinque (5: completamente d'accordo; 4: molto d'accordo; 3: abbastanza d'accordo; 2: poco d'accordo; 1: per nulla d'accordo). Solo occasionalmente, nel questionario rivolto agli apprendisti, i quesiti prevedevano differenti risposte alternative.

<sup>23</sup> Si veda la *tecnica della riformulazione* suggerita da Rogers (1945; 1951/2013). Su questo tema ancora utile Lumbelli (1972)

<sup>24</sup> In tal senso, è stato adottato un approccio simile a quello della BEI (*Behavioural Event Interview*) sviluppata da McClelland e Dailey (1972).

conferimento di senso, o meglio – poiché non è pensabile che quei vissuti non fossero già stati oggetto di riflessione durante lo svolgimento dell’esperienza – che si sia creato lo spazio per “prendere consapevolezza dell’esistenza di un residuo di ciò che è accaduto, che lascia traccia nella memoria individuale e costituisce l’origine della coscienza” (Potestio, 2020, p. 53). La successiva interpretazione dei *racconti*, di natura idiografica (Trincherò, 2015), mira appunto a far emergere ciò che agli apprendisti appare come *il senso del loro percorso*, più che semplici informazioni in merito alla loro esperienza di apprendistato (Demazier & Dubar, 2000).

Non solo. Poiché il movimento circolare fra vissuti e riflessione, come si è detto, sta alla base di ogni processo formativo (principio dell’alternanza formativa), è possibile considerare i racconti resi dagli intervistati, non solo per quello che sono, è cioè il precipitato di una rielaborazione riflessiva sui propri vissuti che li rende significativi, ma anche come indici di un’esperienza formativa più o meno intensa. Infatti, solo l’alternanza continua fra esperienza e riflessione propizia l’autentica formazione del soggetto, ossia trasforma la sua visione delle cose, i suoi framework comportamentali e la sua capacità creativa, così da abilitarlo ad *inventare* possibilità inedite per le proprie azioni future<sup>25</sup>.

In sintesi, la ricerca ha tentato di cogliere la valenza formativa degli apprendistati di terzo livello come strategie di apprendimento: i questionari hanno consentito di avviare una prima ricognizione sulle dinamiche percepite dai partecipanti, mentre le interviste hanno permesso ai ricercatori di far emergere esempi e situazioni che mostrassero se, quando e come l’alternanza fra teoria e pratica si sia davvero realizzata.

### **3. La voce dei protagonisti: l’analisi dei questionari**

Dall’analisi dei questionari emerge una percezione positiva sull’esperienza di apprendistato, sia da parte degli apprendisti, sia da parte dei tutor. Lo dimostra il fatto che dieci apprendisti su undici hanno condiviso la seguente dichiarazione: “l’apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza” e che i tutor abbiano così espresso il loro grado di accordo rispetto alla medesima affermazione (Figura 1)<sup>26</sup>.

Gli apprendisti e i tutor aziendali sono concordi nel dire che l’apprendistato consente una “formazione professionale migliore di quella che si riceve in un percorso di studio tradizionale” e tutti gli apprendisti, eccetto una<sup>27</sup>, considerano in modo positivo anche la formazione universitaria, mentre i tutor accademici riconoscono come l’apprendistato faccia maturare competenze difficili da coltivare in un percorso di laurea *tradizionale*.

---

<sup>25</sup> Non a caso, se ribaltiamo la prospettiva e guardiamo il problema dal punto di vista del lettore, anziché dell’autore, la narrazione risulta lo strumento migliore per prefigurare le infinite possibilità di esperienza e di azione che si aprono all’uomo, rappresentando in tal guisa un potente strumento per la formazione, in questo caso, del fruitore. Sulla valenza pedagogica della narrazione la bibliografia è, del resto, sterminata. Limitandoci solo a quella italiana segnaliamo, a titolo d’esempio: Bertagna (2010); Cambi (2002); Dallari (1990); Demetrio (1996); Minichiello (2000); Sposetti e Szpunar (2016); Striano (1999).

<sup>26</sup> Ai rispondenti è stato chiesto di esprimersi scegliendo un numero da uno a cinque su una scala Likert, dove 5 corrispondeva a “completamente d’accordo”, 4 a “molto d’accordo”, 3 ad “abbastanza d’accordo”, 2 a “poco d’accordo” e 1 a “per nulla d’accordo”.

<sup>27</sup> Significativamente, un’apprendista che ha dato le dimissioni durante il percorso.

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

Figura 1. Risposte alla domanda “L’apprendistato di alta formazione è un percorso di eccellenza?”.

Questa percezione positiva trova conferma nelle risposte alle domande sulla capacità del percorso di integrare teoria e pratica. Tutti gli apprendisti, per esempio, si dicono d’accordo sul fatto che “nell’apprendistato quello che si impara in azienda aiuta a studiare meglio”, affermando, tra l’altro, che spesso (sei su undici) o talvolta (quattro su undici) l’esperienza lavorativa li ha aiutati “ad illuminare quanto stava[no] studiando in Università” – circostanza confermata anche dai tutor accademici, completamente (cinque su otto), molto (due su otto) o comunque abbastanza (uno su otto) d’accordo in proposito. Sempre gli apprendisti affermano che spesso (tre su undici) talvolta (sei su undici) o raramente (due su undici) lo studio li ha aiutati a “comprendere meglio situazioni o [...] a risolvere problemi lavorativi”, mentre tutti i tutor aziendali riconoscono come “ciò che l’apprendista studia in Università gli/le offri[a] spunti, idee, motivazioni etc. per lavorare con più interesse/entusiasmo/attenzione”.

Il riconoscimento della circolarità fra studio e lavoro sembra tuttavia contraddetta dalla diffusa constatazione, almeno fra gli apprendisti, che il lavoro toglie tempo allo studio o alla formazione in generale (Figura 2):

Apprendisti (tot.: 11)	Tutor aziendali (tot.: 9)	Tutor accademici (tot.: 8)
4: molto d'accordo	2: abbastanza d'accordo	3: abbastanza d'accordo
3: abbastanza d'accordo	4: poco d'accordo	3: poco d'accordo
2: poco d'accordo	3: per nulla d'accordo	2: per nulla d'accordo
2: per nulla d'accordo		

Figura 2. Risposte alla domanda “Nell’apprendistato il lavoro toglie tempo prezioso allo studio?” (variante tutor aziendale: “alla formazione professionale del giovane”).

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

Quasi unanime è stato il riconoscimento dell’importanza della funzione tutorale, “decisiva” per il buon andamento del percorso formativo. Nella maggior parte dei casi, “essenziale” è risultato anche il dialogo fra i tutor. In generale, dall’analisi delle risposte ai questionari emerge una percezione positiva, pur con qualche difficoltà, dell’esperienza: dieci apprendisti su undici intendono continuare a lavorare nello stesso settore dove hanno svolto l’apprendistato e altrettanti sceglierebbero di nuovo di iscriversi ad un corso di laurea in

apprendistato. Fra i tutor aziendali i pregiudizi iniziali (neutri o positivi) nei confronti di questo istituto sono stati confermati al termine dell'esperienza e, quando si manifestava un pregiudizio negativo, questo è stato addirittura rovesciato. I tutor accademici hanno espresso osservazioni positive verso la valenza formativa dell'apprendistato di alta formazione.

Dalla lettura dei questionari, le maggiori criticità, espresse in particolare dagli apprendisti, riguardano il livello di retribuzione: troppo basso rispetto alla mole di lavoro e alle responsabilità assegnate per dieci apprendisti su undici.

#### **4. La voce dei protagonisti: un'interpretazione delle interviste<sup>28</sup>**

A partire dalle risposte ai questionari, le interviste qualitative hanno consentito di approfondire, attraverso la richiesta di narrazioni, esempi e situazioni specifiche, se e in che senso si sono realizzati apprendimenti in alternanza formativa durante l'apprendistato, quali dispositivi hanno agevolato o ostacolato la realizzazione della circolarità tra lavoro e studio, quali sono le caratteristiche peculiari dell'apprendistato come strategia di apprendimento per l'alta formazione. In questo modo, sono emersi punti di forza e criticità dell'esperienza considerata, sia per quel che concerne la formazione degli apprendisti sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, sul versante accademico come su quello aziendale. Anche se le interviste non sono numerose<sup>29</sup>, i resoconti di episodi e situazioni specifiche che, secondo gli intervistati hanno assunto valenza formativa, sono ampi e articolati. Si è scelto di organizzare questa lettura interpretativa in due parti: la prima mostra gli episodi che gli intervistati, dai loro differenti punti di vista, hanno raccontato in relazione a situazioni in cui l'alternanza tra teoria e pratica si è realizzata e ha dato origine a dinamiche formative; la seconda sottolinea il peso di dispositivi e vincoli che hanno reso problematica, o addirittura impossibile, la realizzazione di processi di alternanza formativa, sia nei contesti universitari, sia in quelli aziendali.

##### **4.1. La valenza formativa dell'apprendistato**

Dalle interviste di apprendisti e tutor emerge come il percorso di laurea in apprendistato sia stato apprezzato come occasione di formazione, in quanto l'incontro con il mondo del lavoro, con le sue regole, relazioni, dispositivi ed impegni professionali, ha aiutato gli studenti a prendere consapevolezza della propria identità soggettiva e delle proprie potenzialità: "il fatto di lavorare con colleghi, di rispettare delle scadenze, di interfacciarsi spesso con persone che non si conoscono [...] è una scuola di vita [...]" (A3)<sup>30</sup>. Una

---

<sup>28</sup> Nel riportare brani o concetti rinvenuti nelle trascrizioni delle interviste, si è indicato con una sigla il gruppo di appartenenza dell'intervistato: apprendista (A), tutor accademico (Tac) oppure tutor aziendale (Taz). All'interno del proprio gruppo gli intervistati sono stati poi distinti con un numero (A1, A2-Tac1, Tac2-Taz1, Taz2). I tutor hanno lo stesso numero dell'apprendista che hanno accompagnato: ad esempio, Tac1 e Taz1 sono stati, rispettivamente, tutor accademico e tutor aziendale di A1. Tutor con più numeri hanno accompagnato più apprendisti: ad esempio, Tac8.10 è stato tutor accademico di A8 e A10.

<sup>29</sup> In totale le interviste sono state 25, di cui otto ad apprendisti, nove a tutor aziendali e otto a tutor accademici. Ogni intervista è durata circa 60 minuti.

<sup>30</sup> Lo stesso apprendista ha aggiunto: "quest'inverno ho avuto un periodo di forte difficoltà [...] soprattutto lavorativa; riuscire a stare nella difficoltà, riuscire a mantenere la professionalità sul

circostanza riconosciuta anche da alcuni tutor: “uno degli esiti più positivi di questo percorso triennale è stato il rafforzamento come persona del mio apprendista [...] la graduale e progressiva consapevolezza delle proprie capacità” (Tac7)<sup>31</sup>. In altri casi, l’assunzione delle responsabilità lavorative e la gestione di un percorso complesso come l’apprendistato (dove il giovane deve relazionarsi contemporaneamente con due enti diversi: il datore di lavoro e l’Università) avrebbero spronato gli apprendisti più esitanti a vincere timidezza (Taz4) e paure, come quella di guidare in autostrada per recarsi ad un appuntamento di lavoro – impensabile per \*\*\* – prima di iniziare l’apprendistato (Taz9).

L’apprendistato ha anche favorito, almeno nei ragazzi meno maturi, l’acquisizione di schemi comportamentali *da adulto*, adeguati al contesto lavorativo (Taz1), e, soprattutto, l’acquisizione di *habitus* professionali più saldi. Lo esprime bene il tutor aziendale di un apprendista che ha lavorato all’interno di un progetto di accoglienza prefettizia per richiedenti asilo: “da animatore, che arriva con la chitarra e basa la relazione con gli ospiti sulla simpatia” sarebbe diventato un vero educatore, passando “da un interesse amicale verso la storia delle persone, che nei nostri contesti spesso si raccontano, alla capacità di utilizzare questi momenti dal punto di vista professionale per stilare i progetti educativi individuali degli ospiti” (Taz3). In un altro caso, questa trasformazione è emersa anche nel modo di relazionarsi con il tutor accademico: rispetto al primo anno “ho visto un evolversi nella capacità di riflessione e anche di relazionarsi con me in modo professionalmente utile: ragionamento sul senso, confronto rispetto all’esperienza lavorativa che stava facendo etc.; la vedo professionalmente più adulta: mi porta delle questioni che sono più “professionali” e meno di adempimento al compito” (Tac4). Del resto, tutti i tutor aziendali riconoscono che gli apprendisti al termine del loro percorso sono pronti per affrontare il contesto lavorativo: non come i neolaureati che “arrivano solo con la teoria in testa” (Taz8) e si trovano spaesati quando vengono inseriti per la prima volta in un servizio. Ecco che emerge la valenza formativa dell’apprendistato. Una formazione che avviene, riprendendo le parole di Bertagna (2018): “quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice (racconta), decide, fa, può fare e deve fare ‘dimostra di e vuole crescere’, dando ‘ordine e misura’ a un io sempre migliore” (p. 126). Una formazione attraverso l’esperienza lavorativa che non coincide, in modo riduttivo o antipedagogico, con l’addestramento o l’accettazione passiva di un dispositivo o con il semplice *imparare un lavoro*, ma con un *darsi una forma* come individui e cittadini e con il prendere consapevolezza di potenzialità fino a quel momento sconosciute.

Se questa prima riflessione, ci consente di affermare, a partire dalle testimonianze dei protagonisti, che l’esperienza lavorativa può possedere una valenza formativa intrinseca, se vissuta in contesti equilibrati e attenti alle esigenze dei lavoratori, non è ancora sufficiente per dimostrare la peculiarità dell’apprendistato in alternanza formativa. Cosa

---

lavoro, mettere da parte i problemi, riuscire ad essere presente in un certo modo anche al lavoro, questo non lo puoi maturare nel corso di studio ‘classico’ senza lavorare”.

<sup>31</sup> Dello stesso apprendista, ha detto la sua tutor aziendale: “quando sono arrivata \*\*\* aveva un carattere molto riservato, molto timido, e spiccava poco all’interno dell’équipe di lavoro [...] aveva delle buone idee in testa ma faticava a condividerle con i colleghi [...] pertanto l’ho un po’ accompagnato e anche sostenuto nella sua autostima [...] Gli dissi: guarda che tu hai del potenziale, devi metterlo a disposizione dei colleghi, anche se sei l’ultimo arrivato non vuol dire che non ti puoi esprimere [...] da quel giorno \*\*\* ha provato a farsi spazio dentro un’équipe storica, quindi anche molto radicata, ha fatto valere le sue posizioni e ha fatto breccia; per me è stata la sua conquista, nel senso che è riuscito a dare il suo contributo, a essere riconosciuto e valorizzato rispetto ad alcuni suggerimenti, ha proprio fatto un cambiamento notevole” (Taz7).

distingue un percorso formativo di apprendistato da uno studente lavoratore che, al di fuori dell'Università, può formarsi attraverso il proprio lavoro? La differenza fondamentale – e non sempre facile da realizzare – costituisce la sfida dell'apprendistato, ossia la capacità di potenziare gli aspetti formativi presenti nell'esperienza professionale attraverso le conoscenze teoriche delle discipline che vengono apprese attraverso lo studio. I percorsi in apprendistato che stiamo analizzando sono riusciti a realizzare questa alternanza? Alcune risposte di tutor aziendali e apprendisti sembrano giustificare una risposta positiva, almeno in specifiche situazioni. Infatti, “\*\*\*, utilizzando consapevolmente le categorie psico-pedagogiche studiate”, ha saputo affrontare con competenza e persino “autorevolezza i colloqui con i genitori dei bambini ospitati all'interno del proprio asilo” (Taz2). Sempre in una struttura per l'infanzia, di fronte ai tentennamenti di una madre durante la fase di ambientamento del figlio “\*\*\* si è seduta al suo fianco e le ha parlato e ciò che raccontava rispecchiava la teoria di Bolby [...], lo stava studiando in quel momento; quello che lei stava studiando l'ha messo in azione con quella mamma” (Taz8)<sup>32</sup>. Grazie al confronto con il proprio tutor accademico e dopo alcune letture mirate, \*\*\* ha proposto di cambiare l'approccio comunicativo con persone disabili ospitate nella comunità sociosanitaria residenziale dove era impiegata. I suoi suggerimenti sono risultati efficaci e le strategie da lei approntate sono divenute patrimonio dell'intera comunità, migliorando la qualità del servizio (A5).

Non solo. Se a volte le categorie teoriche apprese in Università sono servite agli apprendisti per leggere le situazioni lavorative e sviluppare azioni professionali più consapevoli, dall'altro, anche l'esperienza lavorativa ha permesso loro di dare *sostanza* alle discipline studiate in Università comprendendole meglio: è indubbio che l'apprendistato permette allo studente di “catapultarsi fin da subito in quella che sarà la sua attività lavorativa futura” (Tac12). In questo modo “anche la qualità dello studio dell'apprendista è di un altro livello. Un po' perché è obbligato a farsi interrogare da quello che studia quando lavora, un po' perché dà senso a quello che studia, non vedendolo solo come una teoria scritta” (Taz7). Un'apprendista assunta da una cooperativa che gestisce servizi per l'infanzia ha detto: “mi sono resa conto, affrontando i vari corsi, che tante delle cose teoriche che dovevo imparare le avevo già praticate. Per esempio: nell'esame di istituzioni di pedagogia abbiamo studiato il metodo Montessori; lavorando in nidi che abbracciano – almeno in parte – questo approccio, sono stata facilitata perché sapevo già tante cose” (A8). Anche \*\*\*, ammette che se non avesse incontrato tante persone affette da disabilità cognitiva nella propria comunità alloggio, probabilmente, non avrebbe compreso fino in fondo la tassonomia dei disturbi psichici insegnata in Università (A6).

Quando gli insegnamenti sono stati personalizzati, ossia curvati sulle esigenze formative dell'apprendista, l'esperienza lavorativa ha favorito una più approfondita e concreta comprensione delle discipline di base e generali. Questo è accaduto a \*\*\*. Infatti, il suo tutor accademico ha dichiarato: “abbiamo avuto modo di approfondire alcuni aspetti (ad es.: il concetto di stigma e devianza di Goffman, e la percezione sociale), abbiamo lavorato in modo molto specifico su quello che era il suo contesto lavorativo, sulla tipicità degli utenti con cui \*\*\* aveva a che fare – senza ovviamente tralasciare l'ABC della sociologia (Weber, Durkheim, etc.) [...]. Questo le ha fatto comprendere in modo più concreto, anche più profondo, che cos'è la sociologia, e come la sociologia può essere applicata [...] mentre

---

<sup>32</sup> La stessa apprendista ha detto di essere “riuscita a portare sul lavoro gli studi sul maltrattamento dei minori: da quando ho studiato queste cose [...] sicuramente pongo più attenzione su certi aspetti che possono essere un segnale di disagio del bambino” (A8).

gli altri studenti [dei corsi tradizionali], per quanto io mi sforzi – il manuale è lo stesso – fanno davvero fatica [...]. Siamo riusciti a lavorare in questa direzione e l'apprendimento disciplinare è stato sicuramente più profondo e più solido: perché, se riesci ad entrare in una disciplina in questo modo, applicandone i contenuti direttamente, l'apprendimento ti resta di più” (Tac5).

In determinate situazioni, l'apprendistato ha inoltre rappresentato un terreno ideale per applicare i saperi appresi in aula. “Dal primo giorno di Università \*\*\* ha voluto subito capire se quello che studiava lo poteva trovare all'interno del servizio e al contrario se quello che vedeva nel servizio lo poteva ritrovare nei testi” (Taz8). Con il supporto della docente di Storia della pedagogia per l'infanzia e mettendo a frutto lo studio fatto sui manuali di metodologia della ricerca educativa, \*\*\* ha condotto un'indagine sul campo per valutare un metodo innovativo da poco adottato nella propria struttura. Successivamente ha rielaborato i dati raccolti tramite interviste utilizzando gli strumenti informatici suggeriti dal professore di Metodi per il trattamento dei dati sociali. La stessa apprendista ricorda di aver elaborato, su richiesta del docente di Storia e tecnica della messa in scena una tesina “sulle tecniche e sulle modalità di attuazione dei laboratori teatrali con i bambini fra i due e tre anni. Dopo averla presentata ad una mia collega in modo informale, abbiamo scelto di attuarla con un progetto di espressività teatrale per i bambini” (A2).

Proprio la circolarità fra teoria e pratica ha aiutato gli apprendisti a sviluppare una capacità critica di comprensione e interpretazione delle esperienze professionali che stavano vivendo. Come ha affermato una tutor accademica, il fatto che i colleghi abbiano descritto l'apprendista come un “ragazzo capace di pensare su ciò che stava facendo [...], è stato l'aspetto più positivo che mi sembra di poter sottolineare” (Tac7). L'analisi critica delle pratiche lavorative è stata stimolata in parte dagli insegnamenti curricolari, in parte dallo studio fatto per la realizzazione del *project work* finale<sup>33</sup>. Il corso di didattica, per esempio, ha aiutato \*\*\* “ad aprire gli occhi” rispetto ad alcune sue precomprensioni del comportamento infantile, e cioè a “capire che ad una certa età è giusto che i bambini facciano un gioco piuttosto che un altro [...] nella mia mente un bambino di quell'età avrebbe dovuto fare un gioco più strutturato, invece, anche solo un bambino che prende la palla e la lancia, è già un gioco” (A1). Ancora, la relazione scritta sulle finalità didattiche e pedagogiche di alcune attività proposte al nido ha permesso a \*\*\* di “migliorare le abilità di progettazione, fondamentali per un educatore” (A2).

Tali riflessioni sono servite non solo per affinare il proprio agire professionale, ma, a volte e nei casi più fortunati, a offrire spunti di riflessione anche alle équipes educative dell'ente: “quando ad inizio anno educativo ci troviamo fra colleghe per predisporre gli ambienti, tante volte mi sono resa conto che effettivamente molti spazi e arredi presenti nel nostro nido non rispettano le esigenze fondamentali del bambino, come il bisogno di ordine, piuttosto che quello di imparare a fare da solo” (A8). Dopo aver studiato diversi testi sulle difficoltà di comunicazione nella disabilità cognitiva grave, \*\*\* è riuscito a migliorare notevolmente il livello di interazione con un ragazzo affetto da sindrome di Down, verso il quale i colleghi “avevano un po' gettato la spugna”. Ha infatti capito che “gli mancavano alcuni concetti indispensabili per una corretta comprensione del linguaggio verbale, che invece gli altri educatori davano per scontati in quanto il ragazzo si esprimeva

---

<sup>33</sup> Nei percorsi di laurea presi in esame, il *project work* finale sostituisce l'elaborato di tesi e rappresenta uno strumento che, partendo dal lavoro svolto e dall'insieme di materiali osservativi raccolti nel triennio, stimola l'apprendista a riflettere in modo approfondito, alla luce delle categorie studiate, sul proprio percorso professionale.

correttamente nella lingua natia. L'apprendista ha dunque scoperto che non bisognava dare per scontate le comunicazioni anche più banali” (Taz7). Da qui, l'idea di adoperare gli strumenti della comunicazione aumentativa con grande profitto.

#### **4.2. Le criticità: dispositivi e vincoli per la realizzazione dell'apprendistato in alternanza**

La sottolineatura della valenza formativa dell'apprendistato di alta formazione e, anche, la possibilità di realizzare, tramite questo istituto, processi di apprendimento in alternanza basati sulla circolarità tra lavoro e studio non possono far dimenticare le difficoltà e i problemi che questi percorsi in apprendistato hanno evidenziato. Infatti, le interviste qualitative hanno consentito ai ricercatori di approfondire gli aspetti problematici che erano emersi in modo meno evidente nei questionari e, rilanciando con domande specifiche, di indagare le dimensioni e i dispositivi che hanno impedito, in alcuni casi, o reso difficoltoso l'apprendimento e la formazione<sup>34</sup>. La consapevolezza della valenza formativa del lavoro non deve creare l'illusione che nell'apprendistato l'alternanza fra studio e pratica si generi spontaneamente. Il rischio di produrre forme di separazione tra mondo universitario e aziendale, magari per una mancanza di abitudine al dialogo o alla condivisione tra i tutor o per pregiudizi che rendono difficile la trasformazione della didattica universitaria o delle consuete modalità di lavoro, è sempre concreto, così come la possibilità che l'eccessiva rigidità burocratica e normativa limiti le potenzialità formative dell'apprendistato. Partendo dalle interviste, si è deciso di presentare tali aspetti problematici distinguendo quelli riferibili alla vita universitaria da quelli legati all'organizzazione aziendale.

##### **A. La dimensione universitaria.**

Nonostante il lavoro di mediazione svolto dai tutor accademici e la fondamentale “triangolazione di sguardi” creatasi in molti casi fra tutor accademico, tutor aziendale e apprendista (Tac1), dalle interviste, in particolare quelle dei tutor, risulta che, a volte, la circolarità formativa tra studio e lavoro è stata ostacolata dalla rigida strutturazione dei piani di studio del corso di laurea. Tale circostanza ha concesso pochi spazi di interpretazione e adattamento alle esigenze formative degli apprendisti. La principale difficoltà è stata quella di “piegare l'acquisizione dei CFU rigidamente collocati all'interno di un curriculum triennale prestabilito [...] dentro il percorso che l'apprendista stava facendo”. Del resto, “non aveva nessun senso che questo ragazzo facesse l'esame di pedagogia speciale al secondo anno, quando lui cominciava a lavorare al primo anno in un centro diurno per disabili adulti, non avendo alle spalle [...] nessun background rispetto al tema della disabilità” (Tac7).

Il problema si è palesato in maniera macroscopica nelle difficoltà di “personalizzare” il percorso triennale degli apprendisti, aumentando i CFU a libera scelta, anticipando corsi ed esami più funzionali per le esperienze formative che stavano svolgendo. Paradossalmente, non si è riusciti, a livello formale, nemmeno a esentarli dall'obbligo di tirocinio curricolare, a detta degli interessati poco sensato per gli apprendisti e alla fine assolto formalisticamente tramite il ricorso alla procedura standard di riconoscimento dell'attività lavorativa ai fini dell'acquisizione dei relativi CFU (Tac1).

---

<sup>34</sup> Dato che solo un apprendista, tra quelli che si sono dimessi prima della fine del periodo formativo, ha dato la disponibilità a essere intervistato, probabilmente, non si è riusciti a intercettare, dalle narrazioni degli interessati, tutti gli aspetti problematici di queste esperienze, comunque emersi nei racconti dei tutor.

Dovendo fare i conti con vincoli burocratici piuttosto stretti, anche gli strumenti gestionali dell'apprendistato sono apparsi a coloro che dovevano utilizzarli assai artificiosi: “nella compilazione del piano formativo dell'apprendista la trasposizione dai CFU alle ore di formazione [...] mi sembra molto astratta e bizantina” (Tac8.10). Così, le procedure di rendicontazione sono risultate alquanto farraginose<sup>35</sup>: gli “strumenti quantitativi di rendicontazione [...], strumenti di ingegneria gestionale, non aiutano granché la sinergia fra Università e lavoro [...] Il punto è che le persone hanno un'energia limitata: se devo spendere il 50% delle mie energie a rendicontare, non posso usarle per seguire un progetto che, invece, è anzitutto culturale; non che la rendicontazione non sia importante, anzi. Però, a volte, c'è uno scollamento fra la prassi concerta e gli strumenti di rendicontazione e organizzazione [...] Questa dimensione l'ho un po' sofferta” (Tac5).

Oltre alla sottolineatura delle rigidità strutturali del piano degli studi, dalle testimonianze degli intervistati sono emersi anche gli sforzi di docenti e tutor per rendere più flessibile i percorsi dei singoli apprendisti. Per esempio, si è deciso di suddividere alcuni corsi in modo da distribuirne i contenuti d'insegnamento su più annualità: “essendo materie trasversali, riproporle durante i due anni di apprendistato si è rivelata una scelta vincente che mi ha dato modo di approfondire ulteriormente le tematiche che sul luogo di lavoro stavo affrontando in quel periodo” (A2). Secondo alcuni tutor accademici, questo tentativo di ricomposizione del piano degli studi in funzione dei singoli percorsi in apprendistato ha dato risultati positivi e, in futuro, potrebbe tradursi in più coraggiosi interventi volti a favorire insegnamenti interdisciplinari incentrati sui concreti problemi ed esperienze professionali, anziché sulle discipline (Tac2).

Alla rigidità “strutturale” – “il problema numero uno” (Tac7) – si sono aggiunti, a volte, l'inerzia al cambiamento e alcuni pregiudizi da parte di docenti titolari di insegnamenti compresi nel piano degli studi degli apprendisti. Come è stato rimarcato da studenti e tutor aziendali, non sempre i professori sono stati disponibili a “curvare” il proprio insegnamento sulla concreta esperienza lavorativa degli studenti: “con alcuni docenti è stato faticoso, probabilmente non erano “mentalizzati” su studenti apprendisti, facevano il loro lavoro, insegnavano la teoria” (Taz9). Del resto, gli stessi tutor accademici hanno avuto difficoltà nel convincere i colleghi a modificare il proprio modo di insegnare: “la fatica di responsabilizzare tutti i docenti a fare questo passaggio non è semplice” (Tac4); anche per la complessità di tale trasformazione didattica e culturale che mira a connettere l'insegnamento accademico con le pratiche lavorative concrete: “mi sono resa conto che bisogna esplicitamente condurre anche i colleghi verso questa maggiore curvatura, nel senso che non è immediato per un insegnamento disciplinare calarsi nella dimensione più operativa”, ma questo “è uno sforzo che occorre fare, anche grazie agli apprendisti”, per avvicinarsi al “territorio” (Tac1).

Per i tutor accademici favorevoli ad una maggiore personalizzazione e più critici nei confronti delle resistenze dei colleghi, alla base di questo atteggiamento vi è un'idea astratta e “disciplinarista” di scienza: “noi siamo ancora molto arroccati su un'idea di scienza come disciplina e di conseguenza facciamo fatica a dialogare con tutto ciò che c'è al di fuori dalle mura delle nostre aule, mentre credo che l'apprendistato potrebbe essere l'occasione per mettere in discussione questo elemento” (Tac2). C'è però anche chi mette in guardia, pur riconoscendo i pregi dell'apprendistato, da una “professionalizzazione esasperata” (Tac6).

---

<sup>35</sup> Il problema si è ulteriormente aggravato dopo l'entrata in vigore delle misure restrittive per il contenimento della pandemia di Covid-19 e l'inizio dell'attività didattica a distanza forzata per la quale sono state previste procedure di rendicontazione ancora più complesse.

“Noi dobbiamo sempre stare un po’ sul filo dell’equilibrio, perché ritengo che l’Università debba dare, libera e a 360 gradi, tutta la formazione, anche perché, essendo di fronte a gruppi di studenti con curricula diversi, con provenienze, con desiderata diversi, per il loro futuro lavorativo si cerca sempre di dosare tutto, e quindi questo lo si può fare solo nel momento in cui si è abbastanza svincolati dal pensare quello che sarà professionalizzante o meno [...] la nostra non è una scuola tecnica, siamo un’Università [...] io ci tengo molto che la nostra offerta formativa rimanga “accademica” (Tac12).

In particolare, nelle interviste rivolte ai tutor sono apparsi come elementi importanti per il buon successo formativo di un apprendistato di terzo livello la preparazione e flessibilità dell’apprendista: “il singolo apprendista fa la differenza” (Tac1), nel senso che lo studente deve essere in grado di muoversi nei dispositivi della realtà accademica e di quella professionale e deve cogliere le connessioni e le potenzialità di apprendimento che esistono in entrambe. Se, viceversa, l’apprendista, forse per il modo in cui è stato abituato a concepire lo studio scolastico, tende a separare le due dimensioni, dopo poco è “destinato al burnout” (Tac2). Questa sfida rende l’apprendistato un percorso, ad un tempo più stimolante, ma anche più impegnativo, cosa sottovalutata da alcuni studenti, poco abituati a intrecciare teoria e pratica (Taz9). Nella sfida di connettere pratica e teoria, risiede anche il significato di “eccellenza” attribuibile ai percorsi di apprendistato (Taz1): “ho notato che gli apprendisti si aspettano un alleggerimento dell’impegno universitario, proprio perché lavorano. Io questo rischio lo vedo: per me, invece, bisognerebbe puntare i piedi e dire no. Semmai è il docente che deve fare lo sforzo di capire come aiutare lo studente-apprendista ad utilizzare il materiale oppure fornire del materiale diverso per fare riflessioni più interessanti [...] Sennò il rischio è che l’apprendistato non sia più un percorso di eccellenza” (Tac4).

Per superare la separazione tra lavoro e studio nell’apprendimento, tutti gli intervistati hanno sottolineato, come emerge anche in letteratura, il valore del dialogo fra i tutor<sup>36</sup>. La collaborazione fra queste due figure andrebbe implementata soprattutto in fase di progettazione, cosa che implicherebbe una miglior conoscenza dei reciproci contesti e la condivisione di prospettive educative ed epistemologiche comuni. Se, da una parte, l’avvicinamento del tutor accademico ai concreti problemi lavorativi potrebbe favorire l’arricchimento dell’insegnamento accademico sul piano scientifico<sup>37</sup>, uno scambio più intenso con l’Università aiuterebbe anche le cooperative a superare alcune ingessature metodologiche basate sull’adesione acritica ad assunti pedagogici spesso riduttivi e che rischiano di pregiudicare la formazione degli stessi apprendisti<sup>38</sup>. Affinché ciò si realizzi

---

<sup>36</sup> Sull’ampia letteratura pedagogica sul ruolo formativo dei tutor, si vedano a titolo d’esempio: Bertagna (2012); Di Nubila (2013); Galimberti, Gambacorti-Passerini, & Palmieri (2018); Ghidini e Toscano (2013); Magnoler (2017); Palmieri, Pozzoli, Rossetti, & Tognetti (2009); Scandella (1995).

<sup>37</sup> “Partire dalla realtà, dalla concretezza toccata con mano della realtà educativa, consente anche a noi che stiamo dall’altra parte di poter mettere in discussione quelle che sono le nostre proposte, di poterle rivedere e arricchire” (Tac2).

<sup>38</sup> Lo sottolinea una tutor accademica la cui apprendista si è trovata in un “contesto operativo molto forte, anche consapevole delle proprie prassi e della loro connessione con l’apparato teorico retrostante; dove però il livello di conoscenza dei referenti aziendali non era sufficientemente ampio da permetterle di capire che comunque si trovava all’interno di una fra le tante possibili interpretazioni [...] se io avessi potuto prepararla tempestivamente al fatto che gli stessi problemi

“al lavoro del docente-tutor dovrebbe essere attribuito un carico adeguato di ore, e l’esperienza dovrebbe avere una sua centralità riconosciuta, sia sul piano organizzativo, che su quello didattico”, anche perché “c’è bisogno di tornare e ritornare sulle cose, laddove nascono nuove domande. La dinamica dovrebbe essere quella di una ricerca azione: via via che si fa e che si seguono i vari passaggi, bisognerebbe aiutare l’apprendista a chiarire le domande nuove che sorgono e aiutarlo a trovare gli strumenti per rispondervi” (Tac6).

#### B. La dimensione aziendale.

Dalle interviste, emergono anche le luci e le ombre presenti nelle realtà aziendali, in riferimento ai dispositivi per gli apprendimenti dei giovani in apprendistato. Un primo aspetto problematico, sottolineato da tutor e apprendisti, riguarda la percezione di una diversità di atteggiamento tra le figure professionali più prossime, ossia tutor e colleghi, generalmente disponibili e attenti alla crescita culturale e professionale dei giovani apprendistati, e il management degli enti, spesso poco incline a piegare l’organizzazione aziendale in funzione delle esigenze del progetto formativo (Tac7). Un’apprendista ricorda che: “per fare vedere che c’era dietro un progetto formativo ho dovuto lottare tanto”. Di fatto il suo coordinatore la considerava una risorsa come le altre (A2). Alcuni apprendisti si sono lamentati per il poco tempo concesso “per seguire le lezioni” (A1). In ogni caso, a tutti la dimensione lavorativa è parsa preponderante e, forse, eccessiva – “facevo né più né meno quello che fa un’educatrice” (A5); senz’altro sproporzionata, come hanno ammesso gli stessi tutor aziendali, rispetto alla retribuzione riconosciuta ad un apprendista in ambito educativo. Uno stipendio “incompatibile” con la vita di un giovane che non abita più con i propri genitori (A6) e che ha creato non poche difficoltà agli apprendisti, due dei quali hanno dovuto interrompere anzitempo il percorso anche per motivi economici.

D’altra parte, in alcuni casi emerge anche la grande attenzione educativa dimostrata dai tutor aziendali nei confronti dei loro apprendisti. Così, è stato per \*\*\*, che ha affermato in merito alla relazione con il proprio tutor: “si interessa e, soprattutto, essendo coordinatore di più servizi, ha la possibilità di mettermi in contatto con persone interne alla cooperativa che possono aiutarmi ad affrontare alcuni esami, condividendo la loro esperienza professionale”; “è presente non solo come presenza fisica, ma anche a livello di pensiero, di ragionamento e di accompagnamento: anche quando ha smesso di fare il coordinatore dove lavoravo io è stato comunque sempre lui, prima, a sentire i vari coordinatori di servizi dove sarei andato” (A3).

Secondo diversi apprendisti, ciò che è mancato maggiormente è una strutturazione delle attività della “formazione interna”<sup>39</sup>, pure prevista nei piani formativi degli apprendisti, tanto che una di loro si è sentita “mandata un po’ allo sbaraglio” (A5) e non sempre è stata

---

educativi avrebbero potuto essere letti diversamente [...] questo le avrebbe permesso di essere un pochino più critica, più cauta” (Tac6).

<sup>39</sup> La *formazione interna* è un periodo di apprendimento formale che l’apprendista svolge sotto la responsabilità del datore di lavoro. Essa è a carico del datore e si calcola sulla base del monte ore associato ai CFU del percorso universitario a cui è iscritto l’apprendista, in una proporzione con la *formazione esterna* (quella a carico dell’istituzione formativa) stabilito dal D.Interm. 12 ottobre 2015. Il modello di piano formativo allegato al suddetto decreto prevede, tra le varie modalità di formazione interna, anche quella «on the job», quindi un tipo di formazione che potremmo definire: *in assetto lavorativo*. Il CCNL delle Cooperative Sociali applicato nei contratti di apprendistato oggetto di questo studio non indica modalità specifiche per l’erogazione della formazione interna nell’ambito dell’apprendistato di III livello, indica solo i contenuti generali della formazione interna dell’apprendistato professionalizzante.

percepita la differenza fra l'apprendistato e un normale tirocinio o il servizio civile (A4). Di fatto, la formazione interna è stata ridotta al minimo, talvolta scambiata con lo studio individuale dell'apprendista durante i tempi "morti" del lavoro, ad esempio durante la nanna dei bambini al nido (A1), o addirittura relegata al di fuori dell'orario di lavoro: "mi sono ritrovata ad avere una quantità di ore in cui interagire con il tutor veramente ridotta, durante il turno di lavoro effettivo [...], oppure ci siamo ritrovate a ritagliarci noi dei momenti esterni, quando in realtà sarebbero dovuto essere interni e riconosciuti" (A6).

La formazione interna, ossia la dimensione in assetto lavorativo che deve prevedere aspetti formativi più strutturati, spesso, non ha contemplato momenti "istituzionalizzati" concepiti appositamente per gli apprendisti, ma si è concretizzata in colloqui informali con il tutor aziendale e i colleghi, partecipazione alle riunioni di équipe, frequenza dei corsi di formazione rivolti a tutti gli educatori. Solo una cooperativa ha sperimentato un modello di inserimento/formazione più articolato, ovvero ha lasciato che l'apprendista ampliasse il proprio bagaglio di esperienze professionali cambiando cinque servizi durante il percorso (A3). Al di là della distinzione normativa tra formazione interna e lavoro, il rischio di non percepire una dimensione formativa nel proprio lavoro da parte dell'apprendista e di sentirsi "come un lavoratore normale" rischia di ridurre l'aspetto formativo dell'apprendistato e la peculiare circolarità tra lavoro e studio che dovrebbe caratterizzarlo.

La scarsa strutturazione delle attività di formazione interna non ha impedito di rendere la presenza degli apprendisti un'occasione *trasformativa* per l'organizzazione ospitante<sup>40</sup>. Se, da un certo punto di vista, l'apprendista è *un peso*, perché va seguito e formato; dall'altro, la realtà può invertirsi. Se gli educatori che lavorano da molti anni nello stesso servizio, a volte, si trovano a comportarsi in modo meccanico, l'arrivo di un'apprendista *curiosa* rimette tutto in discussione: "fa domande [...] Perché fai così? Perché abbiamo questo oggetto piuttosto che l'altro? Perché questo materiale? [...] Facendo domande interroga l'educatore e la coordinatrice". In questo modo, una giovane apprendista si è trasformata in una risorsa e ha potuto dare il proprio contributo al ripensamento delle routine giornaliere all'interno del suo nido. Ciò "viene dalla freschezza dello studio" (Taz8). Non si tratta, comunque, di un caso isolato: "con \*\*\* abbiamo portato la teoria dentro le nostre programmazioni di équipe, e quindi, secondo me, siamo cresciuti" (Taz5.6). "Troppo spesso [noi educatori] perdiamo [...] la voglia di andare un po' oltre l'operatività, la concretezza di tutti i giorni, quindi del lavoro, delle incombenze, dell'urgenza [...] per provare a fare uno sforzo – come dire – di pensiero oltre l'operatività" (Taz3). In questo senso, appunto, gli apprendisti, essendo "persone giovani che stanno studiando [...] portano un arricchimento dal punto di vista teorico" (Taz7) e aiutano l'organizzazione a ripensare il proprio stile di lavoro verso un approccio ai problemi educativi più aperto alla ricerca di soluzioni innovative, allo studio, alla formazione permanente: "il confronto con l'apprendista è stato arricchente soprattutto per l'équipe di educatori. Inizialmente, gli educatori non capivano bene il ruolo dell'apprendista, il perché delle sue frequenti assenze, ma poi hanno capito e apprezzato il valore del suo punto di vista *differente*: esso ha portato una ventata di novità nelle strategie di lavoro, nell'osservazione dei problemi. In alcuni

---

<sup>40</sup> Per usare la nota concettualizzazione di Mezirow (1991/2003), si può dire che la presenza dell'apprendista-novizio, con le aspettative ingenuie, le sue domande e magari qualche teoria nuova appresa in Università, ha sollecitato gli educatori senior a rivedere i propri *schemi di significato*, adeguando conseguentemente le proprie prassi educative; sui metodi per propiziare l'apprendimento trasformativo, si può vedere Fabbri e Romano (2017).

casi, grazie allo studio condotto in Università ha proposto soluzioni innovative ai problemi” (Taz7).

## **5. Riflessioni pedagogiche per un rilancio dell'apprendistato di alta formazione**

Non è facile giungere a osservazioni che possano sintetizzare pienamente la ricchezza e l'articolazione delle interviste fornite dai protagonisti dei percorsi in apprendistato e, in fondo, non è questo l'obiettivo del presente paragrafo conclusivo, che si propone di fornire alcuni spunti e riflessioni, in prospettiva pedagogica, per chi si troverà a progettare percorsi di apprendistato di terzo livello. Rispetto alle domande iniziali che hanno guidato la ricerca, si può affermare che l'apprendistato si è rivelato una strategia formativa importante anche nei percorsi di laurea, almeno per quello triennale in Scienze dell'educazione, oggetto di questa indagine. La percezione positiva, diffusa tra apprendisti e tutor, che emerge dai questionari in relazione al valore formativo dei percorsi in apprendistato, i buoni risultati ottenuti da alcuni apprendisti in ambito universitario e professionale e gli esempi di processi di apprendimento che sono emersi nelle interviste consentono di affermare il valore formativo dell'apprendistato nei corsi di laurea e anche la sua natura peculiare come strategia didattica di alternanza formativa. Ecco un primo elemento fondamentale che emerge dalla ricerca: l'apprendistato diventa una strategia autenticamente formativa, prima ancora che di orientamento verso il mondo del lavoro, se riesce a creare una circolarità sempre più stretta e ricca di significati tra lavoro e studio. Come è stato sottolineato in molte interviste degli apprendisti, il trovarsi in un contesto lavorativo può costituire, già di per sé, uno stimolo all'apprendimento, alla formazione personale e anche all'applicazione sul campo di alcune teorie apprese in università, ma la vera sfida dell'apprendistato, che lo distingue, per esempio, dall'esperienza di un studente lavoratore<sup>41</sup>, è la possibilità di personalizzare gli insegnamenti e gli approfondimenti teorici sulle esperienze professionali che lo studente sta vivendo in un determinato periodo del suo percorso. Non con l'obiettivo di piegare la teoria e le conoscenze all'operatività e alle esigenze di un lavoro specifico, ma, al contrario, per partire e *sfruttare* gli stimoli dell'esperienza professionale concreta e l'interesse particolare del giovane allo scopo di fargli maturare conoscenze, consapevolezze, riflessioni, attitudini e astrazioni che possano trasformarsi, grazie all'accompagnamento dei tutor, in competenze e in azioni.

Le interviste qualitative mettono in evidenza, però, che non sempre, nei percorsi analizzati, si sono realizzate le condizioni per sviluppare processi di apprendimento in alternanza formativa e, a volte, la circolarità tra lavoro e studio è rimasta solo potenziale o è stata addirittura ostacolata: “ritengo questa esperienza [...] come prospettiva, come modello di formazione per gli studenti, di estremo interesse e di grande valore”, tuttavia, “nel concreto [...] ha avuto delle criticità” (T6). Le criticità maggiori sono quelle che abbiamo presentato nei paragrafi precedenti, sia in ambito universitario, sia in quello aziendale e si possono sintetizzare nella rigidità dei piani di studio, nell'incapacità di adattare i propri insegnamenti alle esperienze professionali degli apprendisti, nelle difficoltà di modificare l'organizzazione interna degli enti rispetto alle esigenze formative degli apprendisti, nella scarsa disponibilità al dialogo e ad affrontare le potenzialità innovative che l'apprendistato

---

<sup>41</sup> Tre tutor aziendali hanno paragonato i percorsi di apprendistato che hanno seguito alla loro passata esperienza di studenti-lavoratori. Ciò dimostra che, in alcune situazioni, non è stato facile realizzare le caratteristiche formative peculiari per la realizzazione di un autentico apprendistato in alternanza.

offre. Queste sono state anche le ragioni principali – insieme a quella della scarsa retribuzione economica acuita dalla crisi dovuta alla pandemia – che hanno portato sei apprendisti su tredici a interrompere preventivamente il percorso. Un numero di rinunce elevato che testimonia le difficoltà di questo percorso, anche a causa della sua natura in fondo ancora *sperimentale* e, forse, anche di un orientamento iniziale non pienamente adeguato che ha portato alcuni apprendisti ad iniziare senza essere consapevoli di ciò che li attendeva.

Infatti, le risposte al questionario, a volte, mostrano alcune ambiguità e anche una non sempre piena consapevolezza dei partecipanti sulla natura formativa dell'apprendistato. Per esempio, emerge che la diffusa percezione dell'apprendistato come percorso di *eccellenza* nasconde al suo interno anche aspetti negativi e problematici. Non a caso, diversi tutor e apprendisti intendono *eccellenza* come un processo riservato a pochi studenti particolarmente brillanti. In questo modo, l'apprendistato diventa un percorso di eccellenza non tanto perché migliora l'offerta formativa universitaria, intrecciando armonicamente lavoro e studio, ma perché rappresenta una proposta formativa più ricca e stimolante per studenti determinati e resilienti (Tac5) disposti a sostenere il “doppio carico” che tale percorso comporta (Tac12). Per questa ragione, i tutor hanno sottolineato l'importanza dell'orientamento iniziale e il fatto che solo studenti motivati debbano accedere a questo tipo di proposta (Taz1.2.11; Taz10). In sintesi, proprio perché i limiti di realizzazione descritti nei paragrafi precedenti rendono meno scontata la circolarità fra teoria e pratica, questa potenzialità dell'apprendistato pare sfruttabile solo dagli studenti *migliori*.

Non solo. Alcuni apprendisti e tutor si sono lamentati della mancanza di tempo per seguire le lezioni, sostenendo indirettamente e a volte affermando in maniera esplicita, che il lavoro toglie tempo allo studio (A1; Tac 12). Significativamente, l'interruzione temporanea delle attività lavorative durante la fase acuta della pandemia è stata vissuta con sollievo da tutti gli apprendisti come occasione propizia per rimettersi in pari con gli esami<sup>42</sup>. Sentimento comprensibile, ma che rivela anche limiti e mancanze nella realizzazione di un vero intreccio tra lavoro e studio e il fatto che, spesso, gli stessi apprendisti hanno vissuto lo studio per gli esami e il lavoro come due momenti separati e poco collegati tra loro.

Partendo da questi aspetti problematici, le interviste qualitative hanno consentito di approfondire alcune strategie e suggerimenti che potrebbero migliorare i percorsi di apprendistato e che possiamo sintetizzare in cinque macro-temi:

- favorire il dialogo tra i tutor a partire dalla fase di co-progettazione iniziale e dalla selezione dei candidati;
- aumentare le occasioni di scambio anche informale tra gli apprendisti, non solo con i tutor, ma anche con i propri colleghi;
- ipotizzare un inserimento graduale in apprendistato dello studente, magari al secondo anno del corso di studio;

---

<sup>42</sup> I percorsi in apprendistato che si sono svolti durante i mesi delle chiusure causate dalla pandemia sono stati otto. Dalle risposte relative ai problemi specifici legati alla pandemia, è emerso che gli apprendisti hanno apprezzato le modalità offerte dalle piattaforme digitali per seguire le lezioni, rivederle a qualsiasi ora o avere colloqui con i tutor a distanza. Allo stesso tempo, cinque servizi sono stati chiusi senza che si potesse continuare il lavoro a distanza, vista la tipologia dei servizi educativi in cui gli apprendisti erano inseriti. Tre servizi hanno invece continuato l'attività, di cui uno in *smart working*. Questo ultimo aspetto ha avuto un impatto negativo sul collegamento tra studio e lavoro, anche se ha lasciato agli apprendisti più tempo per lo studio.

- rendere i piani di studio degli apprendisti il più possibile *personalizzati* e diversificati rispetto ai percorsi tradizionali;
- favorire momenti e occasioni formalizzati di formazione interna.

Per quanto riguarda il primo tema, la necessità di promuovere occasioni di relazione e incontro tra i tutor è stata sottolineata da tutti i protagonisti. Come abbiamo già sostenuto, il ruolo di accompagnamento dei tutor e la loro capacità di confronto è un elemento decisivo per la buona riuscita di un apprendistato. In questa direzione, potrebbe essere importante avviare il dialogo fra queste due figure istituzionali già in fase di co-progettazione del percorso di apprendistato, individuando finalità e obiettivi comuni, avviando da subito occasioni di conoscenza dei contesti lavorativi (visite aziendali, partecipazione a seminari) e responsabilizzandosi reciprocamente anche nella scelta dei candidati al percorso di apprendistato. Per realizzare questo obiettivo, una condizione indispensabile è la stabilità di entrambi i tutor durante l'intera attività formativa. Infatti, il cambiamento di tutor aziendali o accademici è risultato un elemento di forte destabilizzazione per gli apprendisti.

Il secondo tema in prospettiva migliorativa riguarda la possibilità di aumentare le occasioni di incontro tra gli apprendisti, valorizzando anche la dimensione informale<sup>43</sup> dell'apprendimento “avrei desiderato poter frequentare maggiormente le lezioni in Università: quello che mi è mancato è il confronto anche con i professori o gli altri studenti sulle tematiche su cui ho fatto gli esami. Il momento in cui potevo scambiare opinioni o comunque avere informazioni maggiori sugli argomenti d'esame erano esclusivamente i colloqui individuali con i professori” (A7). Fornire agli apprendisti maggiori occasioni per vivere anche il contesto universitario e le relazioni con altri apprendisti e studenti può migliorare i processi di apprendimento e di scambio di informazioni utili tra studenti. In questa direzione, è possibile ipotizzare, per gli apprendisti al terzo anno che stanno concludendo il percorso e hanno maturato una buona esperienza, una funzione, inseribile nella loro formazione esterna, di *peer tutoring*<sup>44</sup>, utile per gli apprendisti novizi e occasione di promozione di competenze relazionali per gli apprendisti *senior*. In funzione di avvicinamento graduale all'apprendistato e di orientamento, emerge anche la possibilità di avviare l'apprendistato al secondo anno del corso di studi (terzo punto), in modo che gli studenti abbiano la possibilità, durante il primo anno, di comprendere le dinamiche del mondo universitario e anche di avvicinarsi (con tirocini, visite aziendali, colloqui con i futuri tutor) al contesto professionale nel quale avviare l'apprendistato<sup>45</sup>.

Occorre osservare che le tre proposte che abbiamo presentato possono avere una funzione di aggiustamento di alcune dinamiche formative e di orientamento, ma influiscono sicuramente in modo ridotto sulla realizzazione di un autentico apprendistato di alta formazione in alternanza, se non sono accompagnate anche da una ristrutturazione *radicale* e flessibile dei contesti organizzativi universitari e aziendali: “non si può pensare ad un progetto di apprendistato strutturale, sistemico” senza un sostanziale ripensamento dei meccanismi che presiedono alla compilazione dei piani di studi (Tac2). Infatti, il quarto e il quinto tema che abbiamo individuato a partire dalle interviste riguardano,

---

<sup>43</sup> Sull'importanza della dimensione informale e occasionale nei processi formativi, si vedano: Cedefop (2016); Federighi (2013); Eraut (2000).

<sup>44</sup> Sul ruolo del *peer tutoring* si vedano: Pellai, Rinaldin, e Tamburini (2002); Pellegrini (2020); Shiner (1999); Topping (2014).

<sup>45</sup> Soluzione auspicata da tre apprendisti (A4; A5; A7), tre tutor aziendali (Taz 1.2; Taz 1.2.11; Taz 5.6) e due tutor accademici (Tac 2; Tac 8.10).

rispettivamente, la possibilità di adattare i piani di studio degli apprendisti diversificandoli da quelli tradizionali e la strutturazione della formazione interna che, inevitabilmente, impatta sull'organizzazione aziendale.

Per stimolare l'apprendimento dell'apprendista *sfruttando* le occasioni offerte dall'attività lavorativa, diventa necessario operare scelte organizzative radicali, come, ad esempio, creare piani di studio specifici per apprendisti con laboratori interdisciplinari che li aiutino a sviluppare una cultura pedagogica partendo dalla loro esperienza professionale (Tac7). Dato che ogni percorso formativo in apprendistato presenta caratteristiche uniche in base alle esigenze di apprendimento dell'apprendista e alle dinamiche professionali che vive all'interno del proprio ente, diventa necessario prevedere spazi sempre più ampi di flessibilità nella co-progettazione del percorso da parte dei tutor (per esempio, la possibilità di anticipare o posticipare esami, di accorparli in aree di apprendimento, di frequentare laboratori e seminari specifici) (Tac5). Tutto ciò non per svalutare la *cultura generale o di base*, ma nella convinzione che le conoscenze teoriche necessarie per la formazione di un educatore socio-pedagogico, anche quelle più astratte, possono essere apprese e consolidate al meglio proprio quando si radicano nella concreta esperienza professionale, purché quest'ultima sia oggetto di una riflessione intelligente e sistematica guidata dai tutor.

La stessa flessibilità e capacità di riorganizzazione è richiesta alle aziende che ospitano gli apprendisti, in quanto la qualità della formazione interna altro non è che un indicatore dell'attenzione educativa del datore di lavoro, della sua disponibilità a concedere i tempi e gli spazi adeguati all'apprendista-novizio per la sua formazione. L'apprendista non può inserirsi, come un lavoratore esperto, nei tempi prefissati da un'organizzazione lavorativa rigida che prevede consuetudini, norme e standard di efficienza prestabiliti. Al contrario, il tutor aziendale, in collaborazione con il tutor accademico, ha il compito di pensare tempi e spazi di lavoro specifici per l'apprendista (come momenti di confronto aggiuntivo con i colleghi, la possibilità di cambiare servizi e tipologie di lavoro per conoscere meglio il proprio ente, occasioni formalizzate di dialogo con i propri tutor sulla dimensione teorica del percorso).

Un aspetto che sembra emergere da questa ricerca qualitativa sui percorsi in apprendistato attivati dall'Università di Bergamo all'interno del corso di laurea in Scienze dell'educazione riguarda la distanza, ancora molto evidente, tra il contesto universitario e quello aziendale. Una distanza culturale, di linguaggio e, a volte, di difficoltà nell'instaurare un reale dialogo. Infatti, la percezione positiva dei protagonisti emersa nei questionari, se indagata in profondità attraverso le interviste, ha evidenziato non solo aspetti positivi, ma anche problematicità e difficoltà. Da un lato, alcuni percorsi in apprendistato sono riusciti a realizzare occasioni formative autentiche, apprendimenti in alternanza tra lavoro e studio e processi che hanno portato gli apprendisti a sviluppare competenze personali e professionali, rivelando, in questo modo, le potenzialità formative di questo istituto. Dall'altro, gli apprendistati rappresentano una sfida, ancora non pienamente compresa dalle aziende e dall'Università, per riflettere sulla propria organizzazione, sui modelli burocratici e per avviare, senza perdere la propria identità istituzionale, un confronto che generi modelli di apprendimento più flessibili e capaci di valorizzare le potenzialità di ciascuno, costruendo così legami sociali duraturi nelle società post-Covid.

## Riferimenti bibliografici

- Benjamin, W. (2003). Esperienza e povertà. In W. Benjamin, *Opere Complete* (vol. V). Torino: Einaudi (Original work published 1933).
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La scuola.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La scuola.
- Bertagna, G. (2012). Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni. In G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). Brescia: La scuola.
- Bertagna, G. (2018). Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 89-128). Roma: Studium.
- Bertagna, G., & Triani, P. (Eds.). (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La scuola.
- Bichi, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Boffo, V. (2019). The Transition to Work: Higher Education and Future. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(2), 58–74.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (2008). Voce ricerca educativa/pedagogica. In J. M. Prellezo, G. Malizia, & C. Nanni (Eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 1001-1002). Roma: Las.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il mulino.
- Cedefop. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2016). *Linea guida europea per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Cedefop. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2021). *The role of work-based learning in VET and tertiary education: evidence from the 2016 EU labour force survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Dallari, M. (1990). *Lo specchio e l'altro*. Firenze: La nuova Italia.
- Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81. *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*.
- Decreto Interministeriale 12 ottobre 2015. *Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, in attuazione dell'articolo 46, comma 1, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81*.
- Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276. *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*.

- Demazier, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storia. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1916).
- Di Nubila, R. D. (2013). Il nuovo apprendistato: a lezione dalla crisi per un patto di reciprocità sociale tra giovani e imprese. Il valore dell'apprendere in situazione di lavoro. indicazioni, proposte e strumenti per l'intesa tra apprendista e tutor. *Quaderni di economia del lavoro*, 99, 27–48.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Using public policy in secure a growth in skills*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Frisio, V. (2013). Uno studio di caso. Il dottorato in alto apprendistato presso l'Università degli studi di Padova. *Quaderni di economia del lavoro*, 99, 149–166.
- Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M., & Palmieri, C. (2018). Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello. *Formazione, lavoro, persona*, VIII(25), 158–169.
- Ghidini, A., & Toscano, M. (2013). Immaginare il tutoring. *Formazione, lavoro, persona*, III(9), 19–24.
- Inapp. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2018). *Verso una ripresa dell'apprendistato*. XVII Rapporto di monitoraggio.
- Inapp. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2019). *L'apprendistato tra continuità e innovazione*. XVIII Rapporto di monitoraggio.
- Isfol. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2015). *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione*. XV Rapporto sull'apprendistato in Italia.
- Isfol. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2016). *Verso il sistema duale*. XVI Monitoraggio sull'apprendistato.
- Kerschensteiner, G. (1935). *Il concetto di scuola di lavoro*. Firenze: Bemporad (Original work published 1911).
- Locke, J. (1992). *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1793).
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al "ruolo" in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*. Milano: FrancoAngeli.
- Shiner, M. (1999). Defining Peer Education. *Journal of Adolescence*, 22, 555–566.
- Magnoler, P. (2017). *"Il tutor". Funzioni, attività, competenze*. Milano: FrancoAngeli.

- Mantovani, S. (1998). L'intervista biografica. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 216-217). Milano: Mondadori.
- Massagli, E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- McClelland, D. C., & Dailey, C. (1972). *Improving officer selection for the foreign service*. Boston, MA: McBer & Company.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).
- Minichiello, G. (2000). *Autobiografia e pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2016). *Narrazione ed educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.
- Osservatorio Statistico dei Consulenti del Lavoro (2019). *Il contratto di apprendistato*. [http://www.consulentidellavoro.it/files/PDF/2019/Osservatorio/Focus\\_apprendistato.pdf](http://www.consulentidellavoro.it/files/PDF/2019/Osservatorio/Focus_apprendistato.pdf) (ver. 15.09.21).
- Palmieri, C., Pozzoli, B., Rossetti, S. A., & Tognetti, S. (Eds.). (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pancera, C. (1979). L'infanzia laboriosa. Il rapporto mastro-apprendista. In E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia* (pp. 77-113). Milano: Feltrinelli.
- Papa, D. (2010). *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della norma*. Milano: Giuffr -Adapt.
- Pellai, A., Rinaldin, A., & Tamburini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erikson.
- Pellegrini, M. (2020). The effectiveness of peer assessment on students' performance in higher education. Evidence of an overview of meta-analyses. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), 128–142.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ci  che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Pestalozzi, J. H. (1952). *Come Geltrude istruisce i suoi figli*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1801).
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualit  di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Potestio, A. (2020). Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica. *Rassegna di Pedagogia*, 1-2, 49–62.
- Potestio, A. (2021). Il principio pedagogico dell'alternanza formativa. In F. Magni, A. Potestio, A. Schiedi, & F. Togni (Eds.), *Pedagogia generale. Linee di ricerca* (pp. 81-114). Roma: Studium.
- Renda, E., & Salerni, A. (2013). L'apprendistato di alta formazione e ricerca: luci e ombre. *Quaderni di economia del lavoro*, 99, 49–72.
- Ricoeur, P. (1983/1986-88). *Tempo e racconto* (Vol. I). Milano: Jaca Book.

- Rogers, C. R. (1945). The non-Directive Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, *L/4*, 279–283.
- Rogers, C. R. (2013). *La terapia centrata-sul-cliente*. Firenze: Giunti (Original work published 1951).
- Rousseau, J.-J. (2016). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Studium (Original work published 1762).
- Santoni Rugiu, A. (1995). *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricate*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scandella, O. (1995). *Tutorship e apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Topping, K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Varesi, P. A. (2001). *I contratti di lavoro con finalità formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Zago, G. (2017). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 185-216). Milano: FrancoAngeli.