

ASDO – Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta
all'esclusione sociale

UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Simonetta Bormioli, Luciano d'Andrea

Modello della Internship Partecipata (MIP)

LINEE GUIDA

RAINT

Luglio 2003

Il presente testo è stato prodotto nell'ambito del progetto "Ricerca-Azione sulla diffusione e il trasferimento del metodo delle internship in Italia", realizzato da ASDO-Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all'esclusione sociale nel quadro del Programma operativo nazionale "Azioni di sistema" del FSE 2000-2006 (PON IT 053 PO007, Fasc. 62, avv. 1/01).

Cura redazionale: *Maria Letizia Coen Cagli*

2003
ASDO - Assemblea delle donne per lo sviluppo e la
lotta all'esclusione sociale
Roma, via Carlo Ederle, 1

Indice

Avvertenza	5
Capitolo Primo	
Il problema: la segregazione verticale femminile	7
1. Il tetto di vetro	7
2. Le molteplici cause della segregazione verticale	8
3. L'inadeguatezza delle politiche pubbliche	9
4. I limiti degli approcci alla formazione al lavoro	10
Capitolo Secondo	
Verso un nuovo modello di internship	11
1. Il concetto di modello	12
2. Obiettivi e destinatari delle linee guida	13
3. Articolazione delle linee guida	14
Capitolo Terzo	
I principi del MIP	15
1. Il principio dell'orientamento di genere	15
2. Il principio della "camera di compensazione"	23
3. Il principio dell'apprendimento lavorativo	31
4. Il principio della partecipazione attiva	37
5. Il principio della strutturazione delle procedure	42
Capitolo Quarto	
Gli attori del MIP	49
1. Le donne in formazione	49
2. L'impresa e gli altri enti ospitanti	56
3. L'ente di formazione	62
Capitolo Quinto	
La progettazione e il modello ideale	69
1. La progettazione	69
1.1. L'impatto atteso	70
1.2. Le strategie formative	71
1.3. L'analisi dei fabbisogni e i relativi percorsi formativi	72

1.4. Le fasi di sviluppo delle internship	76
1.5. Le didattiche, le tecniche e gli strumenti	77
2. Il modello ideale	80
Capitolo Sesto	
La struttura di accompagnamento delle internship	85
1. <i>Tutoring</i> formativo	86
2. <i>Tutoring</i> aziendale	91
3. <i>Mentoring</i>	95
4. Sala operativa, monitoraggio e valutazione in corso d'opera	99
5. La formazione di appoggio	106
Capitolo Settimo	
La realizzazione delle internship	113
1. La fase preparatoria	115
2. Le fasi di avvio e di crisi	123
3. La fase proattiva	128
4. La fase di chiusura	130
5. La fase ermeneutica	134
Capitolo Ottavo	
Le condizioni di applicazione del MIP	139
1. Modalità di applicazione	139
2. Ambiti di applicazione	140
3. Un modello aperto	142
Bibliografia e documentazione	143

Avvertenza

L'Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all'esclusione sociale (ASDO) ha realizzato una **ricerca-azione sulla diffusione e il trasferimento del metodo della internship** (sigla convenzionale: RAINT), sostenuta con i fondi previsti dalla **Misura E1** (Azioni di sistema nel campo delle pari opportunità) dell'**Asse E** (Misure specifiche intese a migliorare l'accesso e la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, compreso lo sviluppo delle carriere e l'accesso a nuove opportunità di lavoro e all'attività imprenditoriale, e a ridurre la segregazione verticale ed orizzontale fondata sul sesso nel mercato del lavoro") dell'**Obiettivo 3** del Programma operativo nazionale "Azioni di sistema" del FSE 2000-2006. La ricerca-azione ha interessato tutte le regioni del **Centro e Nord d'Italia** e, in quanto collocata nell'ambito delle **azioni di sistema**, ha inteso delineare indicazioni utili per la molteplicità degli attori (pubblici, privati, non profit) coinvolti nella determinazione e implementazione di programmi e attività riguardanti la formazione e l'occupazione delle donne in Italia.

Da questo lavoro di ricerca ha preso forma il **Modello di Internship Partecipata (MIP)**, oggetto delle presenti linee guida.

La ricerca-azione ha comportato la realizzazione delle seguenti attività.

- una **ricerca** sulle esperienze di internship rivolte a donne e sui fabbisogni formativi degli operatori della formazione di genere per la gestione delle internship;
- **attività di sensibilizzazione e networking** presso l'insieme dei diversi attori coinvolti nei programmi riguardanti il sostegno all'ingresso nel mercato del lavoro delle donne;
- attività di **comunicazione pubblica**, che includono la realizzazione di alcuni incontri al livello regionale, un convegno e la diffusione delle linee-guida messe a punto nell'ambito del progetto;
- un **Corso di formazione per formatori** (rivolto a funzionari e operatori di enti formativi italiani), della durata di 144,5 ore.

Per la realizzazione della ricerca sulle esperienze di internship, sono state condotte le seguenti attività:

- la realizzazione di **27 interviste** a informatori qualificati italiani;
- la convocazione di **5 seminari di consultazione**, che hanno visto la partecipazione di differenti attori, quali agenzie formative, dirigenti e funzionari della pubblica amministrazione che operano al livello delle pari opportunità, associazioni di donne, studiosi e ricercatori;
- lo studio di **9 best practices** nelle regioni obiettivo 3 (Centro Nord Italia).

Il testo delle linee guida è stato redatto da Simonetta Bormioli, sociologa-formatrice e direttore del progetto, e da Luciano d'Andrea, sociologo.

Un ringraziamento particolare va alle beneficiarie di “Oltre il tetto di vetro. Corso per formatori sull’uso dell’apprendimento lavorativo (internship) per l’ascesa professionale delle donne”¹, svolto nell’ambito del progetto, che con le loro riflessioni e la loro appassionata partecipazione hanno fornito un contributo prezioso alla discussione sul Modello della Internship Partecipata (MIP), ai fini della stesura delle Linee guida.

¹ Si fa riferimento, in particolare, a: Tiziana Amori, Giulia Bonanni Moreschi, Maria Rita Carlotto, Thais Corsi, Valeria Danese, Paola Frezza, Claudia Matini, Alessia Mazza, Laura Menza, Carla Virili ed Elena Volpi.

Capitolo Primo

Il problema: la segregazione verticale femminile

1. Il "tetto di vetro"

L'avanzamento delle donne verso posti di responsabilità, in tutte le aree della vita sociale, incontra continui ostacoli. Attualmente, nella maggioranza dei Paesi dell'Unione Europea, la percentuale di dirigenti di sesso femminile all'interno delle imprese si attesta intorno al 20-25% del totale; una quota dunque molto bassa, considerando la crescente presenza di donne nel mondo del lavoro. In alcune aree professionali, poi, la presenza di donne in posti di responsabilità è quasi inesistente, così come nel mondo della politica. Secondo alcuni ricercatori, con questi ritmi di crescita, ci vorranno altri 62 anni per realizzare la parità sessuale ai vertici dirigenziali e 115 anni prima che si raggiunga la parità nelle carriere di direzione amministrativa; e questo considerando solo la situazione dei Paesi più avanzati in questo campo. Altre ricerche mostrano come, tanto negli USA quanto in Europa, la percentuale di donne che raggiunge le posizioni di carriera più elevate tende a rimanere immutata ormai da più di un decennio.

Nonostante gli sforzi compiuti in questi ultimi due decenni, pertanto, il superamento del cosiddetto "tetto di vetro" rappresenta un obiettivo che non è affatto detto che si riuscirà a raggiungere e comunque che difficilmente si potrà realizzare nel breve periodo.

Questo implica che le donne, ancora per lungo tempo, si dovranno confrontare nella loro vita professionale con fattori segreganti, molti dei quali invisibili, che tenderanno di impedire la loro ascesa nella carriera o che le spingeranno verso posizioni, magari formalmente elevate, ma sostanzialmente poco rilevanti e di scarso prestigio.

2. Le molteplici cause della segregazione verticale

Una delle principali ragioni che ostacolano l'eliminazione del tetto di vetro è che i **fattori che lo generano e lo perpetuano** nel tempo sono numerosi e di diversa natura.

Molti di questi fattori si possono definire “**esogeni**”, sono cioè presenti all'interno della società e delle organizzazioni, sotto forma di comportamenti ricorrenti, rappresentazioni sociali e tipi di relazioni professionali. Si può trattare, in particolare, di:

- fattori di ostacolo **socio-culturali** (ad esempio, gli stereotipi sulle donne impegnate nella carriera, i sentimenti di competitività degli uomini rispetto alle donne, lo scarso riconoscimento delle posizioni lavorative ricoperte dalle donne o la presenza di comportamenti informali di tipo sessista);
- fattori di **segregazione presenti nei luoghi di lavoro** (ad esempio, la discrezionalità delle procedure di valutazione, a danno delle donne, negli avanzamenti di carriera o la esclusione dai circuiti comunicativi informali);
- più spesso, fattori organizzativi legati alla **conciliazione tra vita professionale e vita familiare** (ad esempio, la rigidità degli orari, le limitate possibilità per le donne di viaggiare e soprattutto l'assenza di servizi di sostegno alla famiglia adeguati alle esigenze delle donne).

Altrettanto rilevanti sono anche i cosiddetti ostacoli “**endogeni**”, quelli cioè legati ai comportamenti, alle rappresentazioni e ai modelli professionali delle donne, che si trovano così ad essere, oltre che vittime, **complici involontarie** della loro stessa segregazione. Ad esempio, molte donne non hanno la percezione dell'esistenza stessa di spinte alla segregazione, oppure mostrano un disinteresse nei confronti delle dinamiche di potere, hanno un basso livello di autostima, sono poco abituate a far valere il proprio punto di vista o si sentono in colpa se lasciano troppo a lungo i figli affidati a un asilo o a una baby sitter.

Particolarmente rilevanti nel perpetuare il “tetto di vetro”, poi, sono i “**modelli di carriera**” cui normalmente le donne si riferiscono. Dalla ricerca condotta nell'ambito del presente progetto, così come da altri studi realizzati su questo tema, è infatti emerso come il modello più diffuso tra le donne sia quello che, in letteratura, viene definito “**transitorio**”, poco orientato all'ascesa professionale e molto più centrato sugli aspetti della

vita lavorativa maggiormente legati ai temi dell'autonomia e della libertà professionale. Si tratta di un modello "**debole**", rispetto, ad esempio, al modello di carriera cosiddetto **lineare**, orientato all'ascesa professionale all'interno dell'organizzazione, molto diffuso tra i maschi, o a quello cosiddetto a **spirale**, che mette in primo piano l'idea di un avanzamento nella carriera attraverso una conciliazione continua (e spesso non facile) tra dimensione familiare e dimensione professionale della vita. Va comunque notato che sempre meno donne sembrano assumere il modello di carriera cosiddetto **stabile**, caratterizzato sostanzialmente da una subordinazione della professione al ruolo delle donne nel contesto familiare.

3. L'inadeguatezza delle politiche pubbliche

È forse proprio la complessità del fenomeno del "tetto di vetro" a rendere **scarsamente efficaci** le politiche pubbliche che, al livello nazionale e a quello europeo, sono state proposte e attivate per contrastare la segregazione verticale delle donne. Eppure le strade tentate sono state diverse: le cosiddette "**azioni positive**", le iniziative di **empowerment delle donne** (attraverso azioni formative, il sostegno psicologico o iniziative di sensibilizzazione), l'incremento **dell'offerta di servizi alla famiglia** o interventi **sulla cultura e la vita delle organizzazioni** in cui le donne si inseriscono.

Tutti questi approcci hanno dimostrato, per la verità, una loro validità, ma nessuno di essi si è rivelato decisivo, per differenti motivi.

Un motivo è rappresentato dallo scarso livello di **integrazione** tra le differenti politiche. Uno degli elementi che maggiormente incidono sulla carriera femminile, ad esempio, è rappresentato dal **peso delle responsabilità familiari** che grava sulle donne. Agire sui luoghi di lavoro per sostenere le donne nell'ascesa professionale serve dunque a poco se non si mettono a disposizione servizi alla famiglia di qualità, a prezzi accettabili, di facile accesso e che diano sicurezza alle donne, in modo da far quadrare i conti della vita professionale e di quella familiare senza dover pagare un prezzo esoso in termini di stress, sensi di colpa o di perdite di tempo e di risorse.

Ma c'è anche un secondo motivo, altrettanto rilevante, alla base dell'ancora limitato successo delle politiche di lotta alla segregazione

verticale. Gran parte dei fattori che bloccano l'ascesa delle donne nella loro carriera professionale **si genera a un "livello di realtà"** (ad esempio, nell'ambito delle rappresentazioni sociali, oppure al livello psicologico individuale, o, ancora, nell'area delle relazioni informali tra colleghi) in cui è possibile intervenire solamente con strumenti molto articolati e sofisticati. In effetti, le norme o le azioni hanno uno scarso impatto quando si tratta di incrementare il grado di auto-stima delle donne o di spingere i dirigenti maschi a valutare la professionalità delle donne in modo equo. Né, peraltro, una semplice azione di convincimento o una brochure informativa, da sole, possono raggiungere lo scopo.

4. I limiti degli approcci alla formazione al lavoro

È in questo difficile contesto che **entra prepotentemente in campo la questione della formazione, della sua qualità e della sua efficacia**. Formare, nel suo senso più ampio e meno strumentale, significa incidere proprio su quel "livello di realtà" cui si è fatto appena cenno, quello cioè delle conoscenze, delle rappresentazioni, dei comportamenti e delle pratiche quotidiane.

Ora, è proprio su questo versante che molte **iniziative di formazione** finalizzate alla lotta contro la segregazione di genere hanno mostrato segni di debolezza, producendo spesso **risultati abbastanza deludenti**.

Sarebbe forse necessario approfondire questo aspetto. In linea di massima, tuttavia, si possono identificare almeno **tre principali problemi**:

- la maggioranza delle attività formative avviene **al di fuori del contesto lavorativo** e fa scarso riferimento alla concreta esperienza, non solo del lavorare, ma del lavorare in ambienti silenziosamente ostili all'avanzamento delle donne, assumendo un carattere **astratto**, se non addirittura **paternalistico**;
- anche quando avvengono nel contesto lavorativo, le internship rischiano comunque di essere un corpo estraneo alle organizzazioni ospitanti, anche se fisicamente realizzato al loro interno, **restando allo stadio della simulazione**;
- le attività di internship tendono a focalizzare l'attenzione quasi esclusivamente **sugli aspetti tecnico-professionali dell'esperienza lavorativa**, tralasciando o sottovalutando gli aspetti del lavoro più direttamente connessi con il genere.

Capitolo Secondo

Verso un nuovo modello di internship

Le considerazioni appena fatte sembrano suggerire che forse occorre pensare a **qualcosa di nuovo**, soprattutto sapendo quanto sia ostico il problema da affrontare, quello cioè di sostenere le donne nel superare il tetto di vetro nella loro attività professionale, in attesa di poter arrivare, un giorno, alla sua eliminazione per tutte le donne.

È intorno a questo “qualcosa di nuovo” che ruotano le **linee guida** oggetto di questo documento. L’obiettivo che ci si è posti, in effetti, è stato quello di costruire un **modello di apprendimento lavorativo** il quale, oltre che garantire alti livelli di qualità, riuscisse efficacemente a sostenere l’inserimento lavorativo di **oggetti portatori di elementi di diversità sociale e culturale** (come appunto le donne, ma anche gli immigrati, i disabili o gli anziani) all’interno di contesti lavorativi che, per differenti motivi e con differenti meccanismi, **tendono a penalizzare** tali soggetti nell’ascesa professionale.

In questo quadro, sulla base di una serie di sperimentazioni pregresse e dei risultati della ricerca condotta nell’ambito del presente progetto, ha preso forma un approccio inedito all’apprendimento lavorativo, denominato **Modello della Internship Partecipata (MIP)**, che sarà dunque l’oggetto su cui verteranno le presenti linee guida.

Prima di entrare nel merito delle linee guida, appare forse utile chiarire tre questioni preliminari:

- che cosa si intende per “modello”;
- quali obiettivi si vuole perseguire con le linee guida e a chi queste ultime si rivolgono;
- come si articolano le presenti linee guida.

1. Il concetto di modello

Il primo aspetto da prendere in considerazione concerne il significato del **concetto di “modello”**. Il termine si presta, in effetti, ad almeno due differenti significati, potendo designare, allo stesso tempo:

- un **progetto** o una struttura di riferimento da riprodurre (ad esempio, un “modello di una statua”);
- un prodotto, un oggetto o una persona che ha un **carattere di perfezione** e che pertanto merita di essere imitato (ad esempio, un “padre modello” o un “modello di virtù”).

In parte, questi due differenti significati rientrano nel concetto di modello che si è voluto utilizzare nel caso del MIP, anche se esso non è stato pensato perché fosse riprodotto così com'è, né tanto meno perché fosse da ritenersi qualcosa di perfetto. Con questa espressione, si intende effettivamente indicare:

- un sistema coerente di idee, strumenti e procedure che **possa fungere da riferimento** per chi opera nel campo dell'apprendimento lavorativo delle donne per sostenerle nella lotta contro la segregazione verticale (quindi, “modello” colto nel suo primo significato);
- un metodo in grado di veicolare **elementi di eccellenza** tratti dalle esperienze maturate in questi anni in Italia e all'estero (“modello”, pertanto, inteso nel suo secondo significato).

Molto pragmaticamente, la prima operazione che si è cercato di realizzare per arrivare alla definizione del MIP è stata quella di “**scremare**” - a partire da una vasta ricognizione dalla letteratura nazionale e internazionale, dalla diretta osservazione di esperienze di successo e dal dialogo con un insieme di esperti e di operatori di alto profilo della formazione - **gli elementi caratteristici**, molti dei quali indispensabili, di un'azione di “internship” di successo o comunque ritenuta valida.

Successivamente, si è aperta una riflessione, che ha coinvolto molti soggetti diversi, volta a comprendere come questi differenti elementi potessero dare vita a un “**tutto organico**”, dotato, per così dire, di una “anima”. Questo ha comportato soprattutto uno sforzo per interpretare il

metodo delle internship soprattutto alla luce del problema che si intendeva affrontare, quello cioè di favorire l'inserimento in carriere di alto profilo di soggetti portatori di capacità e caratteristiche specifiche (come le donne, innanzitutto, ma anche gli immigrati o i soggetti disabili) all'interno di contesti lavorativi che tendono a segregarli e a marginalizzarli. Da questa riflessione, sono emersi alcuni **"principi" di riferimento** da cui partire per costruire un'azione di inserimento lavorativo di questi soggetti fondato sul ricorso all'internship.

Considerando la sua genesi, peraltro, il MIP non può che rappresentare un **modello dinamico**, destinato a rinnovarsi man mano che emergeranno nuovi caratteri di successo delle *internship*, che cresceranno le conoscenze in merito ai fenomeni di segregazione verticale delle donne e che le internship saranno maggiormente utilizzate a sostegno della lotta delle donne contro il "tetto di vetro".

2. Obiettivi e destinatari delle linee guida

L'obiettivo che si propongono le presenti linee guida è quello di sostenere gli operatori della formazione nel **progettare, realizzare e valutare gli interventi di inserimento lavorativo di donne verso carriere di alto profilo basati sul metodo dell'internship**.

Non si tratta di un manuale caratterizzato da intenti prescrittivi e che vuole insegnare "come si fa una *internship*". Il documento va piuttosto interpretato come uno **strumento** per indurre gli operatori a rileggere le proprie esperienze nel campo della formazione e dell'apprendimento lavorativo a sostegno delle donne, perché possano migliorare, arricchire o, se necessario, ripensare il proprio modo di operare.

Oltre agli **operatori della formazione**, che ne costituiscono i destinatari principali, le linee guida sono anche indirizzate ad **altri soggetti** coinvolti, per motivi differenti, nella lotta contro la segregazione verticale, quali le imprese e le associazioni imprenditoriali, i responsabili delle politiche della formazione al livello regionale e nazionale, gli esperti e i ricercatori del settore dell'educazione agli adulti, le commissioni pari opportunità delle imprese o le associazioni che operano a sostegno dei diritti delle donne.

3. Articolazione delle linee guida

Oltre al capitolo di quadro e al presente capitolo introduttivo, le linee guida includono altri sei capitoli.

Nel capitolo terzo sono presentati i **principi** su cui si fonda il Modello di Internship Partecipata (MIP), mentre il capitolo quarto tratta degli **attori** che sono coinvolti nell'attività di internship. Seguono poi tre capitoli dedicati alle **componenti metodologiche e tecniche** del Modello, vale a dire la **progettazione** (capitolo quinto), la **struttura di accompagnamento** delle internship (capitolo sesto) e la loro **realizzazione** (capitolo settimo). Segue un capitolo conclusivo contenente alcune considerazioni circa le **modalità di applicazione** del MIP.

Si è cercato di affrontare ogni argomento secondo un approccio il più possibile unitario e costante, in modo da facilitare una consultazione anche rapida del testo, seguendo una scansione così articolata:

- presentazione e illustrazione dell'**argomento**;
- descrizione dei **principali risultati** emersi dalla ricerca condotta nel quadro del presente progetto;
- definizione del **quadro strategico**, orientato a mostrare gli obiettivi perseguiti attraverso il MIP relativamente all'argomento trattato;
- presentazione di **indicazioni operative**, corredate, quando possibile, con **esempi** e materiali;
- indicazione delle **fonti** (cartacee o virtuali) che è possibile consultare per approfondire l'argomento

Capitolo Terzo

I principî del MIP

Il Modello della Internship Partecipata (MIP) fa perno su cinque principî:

- il principio dell'**orientamento di genere**;
- il principio della "**camera di compensazione**";
- il principio dell'**apprendimento lavorativo**;
- il principio della **partecipazione attiva**;
- il principio della **strutturazione delle procedure**.

1. Il principio dell'orientamento di genere

Temi e questioni

L'apprendimento lavorativo costituisce un potente strumento che consente ai soggetti in formazione di "immergersi" all'interno dell'ambiente lavorativo, di vivere contemporaneamente tutti gli aspetti dell'esperienza lavorativa (relazionali, organizzativi, contenutistici, comunicativi, ecc.) e quindi di apprendere rapidamente.

Gli ambienti di lavoro – come ogni sistema sociale – non si comportano tuttavia in **maniera neutrale**, ma reagiscono in modi differenziati alle caratteristiche sociali e personali dei soggetti che si inseriscono al loro interno. Nel caso di molte categorie di persone (donne, immigrati, disabili, persone con problemi sociali particolari, ecc.) questa "non neutralità" dell'ambiente di lavoro si traduce **in forme di segregazione** più o meno palesi e strutturate.

Il **primo principio del MIP** si basa su questa presa d'atto, affermando dunque la necessità che anche l'azione formativa non sia neutrale, ma assuma uno **specifico orientamento**, tarato su :

- le caratteristiche e sulle potenzialità del tipo di soggetti che beneficiano dell'azione di inserimento;
- i fattori specifici che ostacolano il loro inserimento.

Nel caso delle presenti linee guida, questo significa che l'azione di inserimento lavorativo deve pertanto assumere un **orientamento di genere**.

Questa espressione potrebbe richiamare alla mente modalità, per così dire, "militanti" di intendere la formazione. Nel caso del MIP, tuttavia, ci si riferisce a qualche cosa di molto pratico, vale a dire alla realizzazione di iniziative di internship che siano fondate su una **conoscenza approfondita ed aggiornata** delle questioni di genere, del rapporto tra donne e carriera, dei fattori di segregazione verticale e orizzontale, dei risultati della ricerca e delle riflessioni teoriche e politiche che si sviluppano in questi ambiti.

In questo quadro, l'assunzione di un orientamento di genere significa dedicare la giusta attenzione alle **caratteristiche** e agli **orientamenti delle donne in formazione**, interpretandole anche alla luce di teorie e categorie generali, nonché delle **dinamiche di segregazione** presenti nell'ambiente lavorativo nel quale si intendono inserire.

Colto in questa prospettiva, l'orientamento di genere, sia pure in modo indiretto, si pone dunque come strumento, non solo per consentire alle singole donne di superare il tetto di vetro, ma anche per **praticare un obiettivo "politico" più generale**, quello cioè di rimuovere progressivamente i fattori di segregazione verticale nelle organizzazioni, attraverso un'azione certamente volta a finalità di natura pratica, ma che tuttavia produce conoscenze anche teoriche su questi fattori segreganti e su come sia possibile disattivarli.

Indicazioni emerse dalla ricerca

La ricerca ha mostrato come, nel contesto dell'apprendimento lavorativo, esistano molte iniziative italiane che assumono esplicitamente una impostazione "*gender-oriented*".

Dalle interviste agli informatori qualificati e dall'analisi delle migliori pratiche, si rileva come tale impostazione venga applicata su almeno tre diversi versanti dell'azione formativa:

- sul **versante dell'organizzazione** (ad esempio, organizzando la internship in modo che sia compatibile con le esigenze familiari delle donne in formazione);
- sul **versante della didattica** (introducendo, ad esempio, moduli formativi sui temi delle pari opportunità o sull'occupabilità femminile o prestando particolare attenzione alle caratteristiche e alle aspettative delle donne in formazione);
- sul **versante dei contenuti** (privilegiando l'inserimento in posizioni professionali e lavorative che consentono di valorizzare le specificità di genere).

Le fonti consultate mettono tuttavia in evidenza come una coerente assunzione di un orientamento di genere sia ostacolata da due problemi ricorrenti.

Il primo è costituito dalla difficoltà di **spingere le imprese** coinvolte nella internship a fare propria questa impostazione. Tali difficoltà derivano da diversi fattori, quali una cultura aziendale poco attenta alle questioni di genere, la presenza di pratiche formali e informali che danneggiano, di fatto, le donne nella loro ascesa lavorativa ma che il *management* tende a sottovalutare nella loro portata segregante o comunque a non mettere in discussione.

Il secondo problema è rappresentato dalla **scarsa consapevolezza** delle donne in formazione circa i fenomeni di segregazione femminili all'interno delle organizzazioni. Questo fatto le rende particolarmente vulnerabili rispetto alle spinte segreganti cui sono sottoposte, essendo spesso incapaci di riconoscerle e ancor più di contrastarle efficacemente.

Quadro strategico

Definire e concretizzare un efficace orientamento di genere dell'apprendimento lavorativo richiede innanzitutto un impegno da parte delle agenzie formative e delle formatrici/formatori verso un **continuo**

aggiornamento dei propri saperi e delle proprie competenze in materia di genere, attraverso lo studio e la ricerca, ma anche mediante la partecipazione alle reti nazionali e internazionali che si occupano del binomio donne-formazione e attraverso lo scambio di esperienze con altre agenzie formative o con altre formatrici/formatori.

Allo stesso tempo, occorre che le **imprese** siano anch'esse **disposte ad assumere fino in fondo l'orientamento di genere** come carattere fondante dell'apprendimento lavorativo. Questo implica, ad esempio, che il *management* aziendale sia pienamente informato in merito all'impostazione data all'internship, la condivida e la faccia propria.

Altrettanto rilevante appare un'azione tesa alla valorizzazione degli **stili di apprendimento femminili**. Esiste una vasta letteratura in merito che indubbiamente va assunta e analizzata criticamente. Sebbene le posizioni in materia siano tutt'altro che univoche, su alcuni tratti peculiari degli stili femminili di apprendimento si registra tuttavia una forte convergenza, ad esempio, sulle **modalità di sviluppo intellettuale delle donne** (che tendono a non essere lineare e sequenziale, ma particolarmente caratterizzato da periodi di stabilità e di transizione), o **sull'approccio alla conoscenza** (che nelle donne appare essere fortemente dipendente dalla pratica delle relazioni sociali e professionali e dal contesto in cui avviene l'apprendimento). Le formatrici/formatori e le agenzie formative sono dunque chiamate a **riconoscere questi stili** e a connetterli con la specificità e gli obiettivi dell'esperienza formativa, secondo modalità esplicite e personalizzate.

Anche le **donne in formazione**, infine, devono essere **pienamente consapevoli** dell'orientamento di genere assunto dalla internship. Da qui la necessità di trattare dell'orientamento di genere, sia organizzando moduli formativi specifici, sia utilizzandolo come strumento di intervento nell'ambito delle attività di orientamento lavorativo.

Indicazioni operative

- **L'indicazione operativa generale** emergente da questo primo principio è quello di adottare, nella concezione, nella realizzazione e nella valutazione della internship, un orientamento di genere che sia

chiaro, esplicito, aggiornato e pienamente condiviso dagli attori coinvolti (agenzia formativa, donne in formazione, imprese).

- In questo contesto, si possono delineare alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori:
 - chiarire e formalizzare la propria interpretazione dell'orientamento di genere, anche attraverso una revisione critica dei progetti formativi realizzati in passato;
 - assumere strumenti adeguati per aggiornare le proprie conoscenze in merito alle questioni di genere e al rapporto tra genere e formazione;
 - sviluppare e valorizzare i rapporti e i contatti con associazioni, gruppi e reti nazionali e soprattutto europee e internazionali che operano nel campo della formazione a sostegno delle donne;
 - informare i manager delle imprese coinvolte in merito all'orientamento di genere assunto nel contesto dell'*internship* e suscitare il loro consenso e la loro attiva partecipazione alla sua concretizzazione;
 - assumere, soprattutto in fase di orientamento, elementi di conoscenza riguardo agli stili di apprendimento e agli orientamenti delle donne in formazione;
 - stabilire programmi personalizzati di inserimento perché gli stili di apprendimento possano essere tradotti in competenze spendibili all'interno dell'impresa;
 - sostenere le donne per una maggiore comprensione e un maggiore controllo sui propri stili di apprendimento;
 - chiarire alle donne in formazione le specificità dell'orientamento di genere adottato;
 - coinvolgerle pienamente nella sua concretizzazione e valutazione, sia per quel che concerne la valorizzazione degli stili di apprendimento, sia per quanto riguarda la identificazione dei fattori di segregazione.

Mentoring e leadership femminile

Due ricercatrici nordamericane sostengono che, nel caso della lotta contro la segregazione verticale, il metodo delle internship può risultare particolarmente efficace, soprattutto in quanto consente loro di entrare in contatto con donne che possono **rappresentare per loro validi modelli di ruolo**, così rari da trovare normalmente, soprattutto al livello della leadership. Da qui la necessità di favorire il ricorso a donne leader come mentor aziendali, consentendo alle donne di confrontarsi con un modello di ruolo del proprio stesso sesso. Il mentoring da parte di donne leader è infatti in grado di produrre un **aumento dell'autostima** e di favorire la **crescita personale** e la **definizione di obiettivi professionali e di aspirazioni di alto livello**.

L'uso deliberato della internship come strumento per favorire la leadership femminile non è peraltro una novità, quanto meno negli Stati Uniti. Fin dagli anni '70 sono stati attivati infatti programmi di internship espressamente dedicati a questo obiettivo. Il "Women's Leadership Project", del 1975, ad esempio era finalizzato "a combattere la discriminazione delle donne e ad aumentare il numero di donne in posizione di leadership", in questo caso nel mondo dell'istruzione (il programma si rivolgeva alle donne insegnanti e manager nell'ambito dell'adult education presso la Boston University School of Education). L'esito più evidente del programma è stato un notevole aumento nella fiducia in se stesse delle partecipanti, che si è riflesso anche negli obiettivi a lungo termine di alto profilo che la maggior parte di esse si sono poste e nel tipo di lavoro che hanno cercato e che spesso sono state in grado di ottenere in seguito. Gli elementi del programma che sembrano avere avuto un effetto positivo sono stati, in particolare, le **sessioni di lavoro di gruppo** tra le donne in formazione, la funzione di **sostegno giocato dal gruppo** stesso rispetto alle donne in difficoltà e, appunto, il ruolo di **mentoring** ricoperto da donne interne all'impresa che avevano raggiunto posizioni di leadership.

Casamayou M.H., Michalevsky N., *Women's leadership role and Washington internships*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Washington, August 1993

Richards R.L., *The women's leadership project: A one-year training project in adult education administration*, Boston University, Boston, MA, 1975

Donne, conoscenza e contesto di apprendimento

Una ricerca condotta da quattro ricercatrici americane ha messo in evidenza l'esistenza di cinque principali modalità con le quali le donne definiscono il loro rapporto con la conoscenza:

- **silenzio**; in questa situazione le donne sperimentano se stesse come **senza mente e senza voce**, soggette ai capricci di un'autorità esterna, fonte della verità;
- **conoscenza ricevuta**; in questa prospettiva le donne si percepiscono come **in grado di ricevere e anche di riprodurre la conoscenza**, conoscenza che proviene però da autorità esterne, mentre non si ritengono tuttavia capaci di creare conoscenza autonoma;
- **conoscenza soggettiva**; in questa prospettiva **la verità e la conoscenza** sono percepite come qualcosa di privato, personale e sono conosciute o **intuite soggettivamente**;
- **conoscenza procedurale**; in questa situazione le donne sono occupate ad apprendere e applicare **procedure oggettive** per ottenere e comunicare la conoscenza;
- **conoscenza costruita**; in questa posizione le donne considerano tutto il sapere come contestuale e si sperimentano esse stesse come **creatrici di conoscenza**, attribuendo valore sia alle **strategie oggettive** che a quelle **soggettive** per arrivare alla conoscenza.

Se il **contesto di apprendimento è abbastanza stabile**, le donne tendono a percorrere progressivamente le cinque posizioni. Al contrario, in mancanza di una esposizione a fonti di apprendimento o in presenza di un apprendimento poco coerente, le donne tendono ad attestarsi per una posizione specifica, anche per lunghi periodi della propria vita.

Belenky M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R., Tarule J.M., *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*, Basic Books, Inc., New York, NY, 1986

Fonti

Esistono numerosi portali e siti che offrono la possibilità di intraprendere una ricerca sulle tematiche relative al rapporto tra donna, lavoro e formazione. Tra questi, si possono segnalare:

- Diversity Inc. - www.diversityinc.com
- Women's International Studies Europe – www.uia.ac.be/women/wise
- Women's Studies Information Source, University of York .- www.york.ac.uk/services/library/subjects/womenint.htm
- SOSIG - www.sosig.ac.uk/roads/subject-listing/Europe-cat/women.html
- ATHENA Network - [/www.let.uu.nl/womens_studies/AthenaDiss/](http://www.let.uu.nl/womens_studies/AthenaDiss/)
- European Women Lobby - www.womenlobby.org
- Progetto KILA – www.kila.it
- Server Donne – www.women.it
- Rete CORA - www.coraonlus.it
- Osservatorio per l'imprenditorialità femminile - www.osservatorio.donna.igol.it
- Fondazione Risorsa Donna - www.fondazionerisorsadonna.it
- Il Paese delle donne - www.womenews.net
- Italia Donna - www.italiadonna.it
- Equal Portico – www.porticodonne.it
- Pari e Dispari – www.pariedispari.it
- Dol's – www.dols.net
- Women on Work – www.wowonlus.it

Tra i numerosi testi recenti che affrontano il tema delle relazioni di genere, nonché la questione degli stili cognitivi in generale, e delle donne in particolare, si possono segnalare:

BAUMGARDNER J., Richards A., *Manifesta. Young women, feminism, and the future*, Farrar, Straus and Giroux, New York, N.Y., 2000

BELENKY M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R., Tarule J.M., *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*, Basic Books, Inc., New York, NY, 1986

BIANCARDI A., *La ricerca sugli stili cognitivi e i processi d'apprendimento*, in "Psicologia e Scuola", n. 64, 1993

CAFFARELLA R.S., *Psychosocial development of women: Linkages to teaching and leadership in adult education*, Information Series n.350, ERIC Clearinghouse on Adult Career, Columbus OH, 1992

ELSE-MITCHELL R., Flutter N., *Talking up. Young women's take on feminism*, Spinifex Press Pty Ltd, Melbourne, 1998

GOLDBERGER et al. (a cura di), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's way of knowing*, Basic Book, New York, 1996

HAYES E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000

HÉRITIER F., *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Sagittari Laterza, Roma-Bari, 1997

2. Il principio della “camera di compensazione”

Temi e questioni

Ogni inserimento lavorativo che mette in contatto, da una parte, soggetti dotati di proprie specificità anche di grande rilevanza e, dall'altra, un contesto lavorativo che tende a disconoscere tali specificità e a segregare chi ne è portatore costituisce un “**sistema**” **squilibrato**, in grado di arrecare danni ad entrambi le parti coinvolte.

Nel caso dell'inserimento lavorativo delle donne, il **danno** loro prodotto è misurabile, non solo in **termini oggettivi** come scarso accesso a posizioni di responsabilità, ma anche in **termini soggettivi e psicologici**, compresi quelli derivanti dal dover assumere comportamenti “maschili” per fare carriera o vivere quotidianamente una frattura tra vita professionale e vita familiare. Ma il danno è rilevante anche per l'**organizzazione** in cui si inseriscono, visto che essa si viene a privare di risorse umane di alto profilo e del potenziale apporto, in termini di capacità e competenze, che le donne sono in grado di offrire. E questo, senza citare i notevoli **danni sociali** prodotti dal mancato accesso delle donne a posizioni di vertice nelle imprese, nelle organizzazioni o nelle amministrazioni pubbliche a causa di meccanismi sociali segreganti, la cui rilevanza è ancora non valutabile, visto che in nessun paese al mondo le donne hanno raggiunto posizioni di vertice in settori sociali ed economici importanti in percentuali sufficientemente elevate da costituire una effettiva massa critica.

Da queste considerazioni, prende forma il **secondo principio** su cui si fonda il MIP.

Per evitare che l'interazione tra le donne e l'organizzazione si traduca in un sostanziale fallimento, in cui alla fine tutti perdono e nessuno guadagna, la **internship** deve porsi come una “**camera di compensazione**”, che consenta di mantenere un bilanciamento tra tendenze all'inserimento delle donne e tendenze alla segregazione presenti nel luogo di lavoro. La **internship**, in tal modo, facilita il processo di adattamento delle donne alla realtà lavorativa e offre, allo stesso tempo, alle organizzazioni gli strumenti necessari per cogliere gli elementi di potenzialità delle donne in corso di inserimento.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Quasi tutti gli informatori qualificati consultati hanno sottolineato la **scarsa consapevolezza che le donne** hanno dei fattori di segregazione attivi all'interno delle organizzazioni. Le donne, in effetti, sembrano percepire soprattutto quelli relativi alla **conciliazione** tra vita professionale e vita familiare e alla gestione delle attività di cura di familiari e parenti che quasi sempre gravano sulle loro spalle, mentre hanno più difficoltà a rendersi conto dei numerosi elementi che producono effetti di segregazione che originano all'interno dell'ambiente di lavoro.

Dalle interviste realizzate nell'ambito della ricerca è anche emerso come siano poche le donne in formazione ad avere una chiara idea delle proprie **aspettative di carriera** e delle proprie **aspirazioni professionali**. Da qui, la necessità di far precedere la internship da una seria attività di orientamento lavorativo che consenta alle donne in formazione di costruirsi, anche mentalmente, un proprio percorso ipotetico di carriera su cui puntare. Questa azione di orientamento, peraltro, viene ritenuta necessaria da differenti intervistati anche ai fini di:

- una maggiore comprensione del grado di rilevanza che le donne intendono anettere alla dimensione lavorativa rispetto ad altre dimensioni della vita (anche al fine di evitare che la internship diventino un indebito strumento di selezione tra donne che hanno differenti idee sul peso del lavoro nella propria vita);
- un controllo sui saperi e sulle competenze su cui puntare nel contesto dell'azione formativa e, successivamente, nel lavoro.

Il quadro che emerge dalla ricerca appare dunque caratterizzato da una **forte situazione di incertezza**. Immerse nell'ambiente lavorativo, le donne, in effetti, rischiano, per così dire, di affogare, non avendo una chiara percezione, né dei fattori di segregazione che le minacciano (compreso quello di essere isolate all'interno della vita dell'impresa, nel limbo delle "formande"), né della direzione verso la quale orientarsi, con in più la costante preoccupazione di non riuscire a garantire le responsabilità di cura che, volenti o nolenti, si sono assunte.

Quadro strategico

Concepita in quanto “**camera di compensazione**”, la internship va colta come un processo di osmosi tra spinte alla segregazione e impegno delle donne nel lavoro, che occorre continuamente gestire e monitorare. Questo processo assume normalmente un andamento **non lineare**, articolandosi in “**fasi naturali**”, cioè non programmabili a priori, ogni volta caratterizzate dall’emergere di crisi e dal raggiungimento di nuove posizioni di equilibrio, fino al momento in cui si arriva a situazioni di maggiore stabilità. Peraltro, l’assenza di simili andamenti discontinui dovrebbe far sorgere quanto meno il dubbio che il processo di internship non stia funzionando come dovrebbe.

In questo quadro, particolare importanza assumono le **azioni di accompagnamento**, le uniche che consentono di percepire e gestire le situazioni di crisi, orientandole verso uno sbocco positivo. Esse, pertanto, non solo devono includere attività di sostegno formativo sui contenuti specifici dell’attività lavorativa, ma prevedere anche l’adozione di strumenti specifici in cui condurre in porto questo processo di osmosi, evitando che le donne in formazione vengano abbandonate a meccanismi di segregazione che non sono in grado, da sole, di controllare.

Indicazioni operative

- **L’indicazione operativa generale** è quella di creare tutte le condizioni che consentano alla internship di funzionare come una “camera di compensazione”. Non si tratta di creare un “ambiente protetto” (che, altrimenti, rischierebbe di essere anche un “ambiente simulato”), ma di attivare alcuni meccanismi che consentano di gestire l’impatto dei fattori di segregazione e, più in generale, degli aspetti più duri dell’esperienza lavorativa, in modo che le donne in formazione possano più facilmente esprimere le proprie potenzialità umane e professionali.

- Sulla base di quanto emerso, si possono fornire alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori:
- far sì che i *tutor* aziendali siano adeguatamente “formati” a svolgere, non solo una funzione di supporto tecnico, ma anche una più generale azione di interlocuzione con i soggetti in formazione, per aiutarle a comprendere in profondità i meccanismi di funzionamento, anche informali, all’interno dell’impresa;
 - favorire contatti tra le donne in formazione e le imprese prima dell’avvio della internship, secondo un approccio fondato sulla gradualità;
 - garantire che i *tutor* formativi svolgano una funzione pro-attiva, non accontentandosi del punto di vista della donna in formazione (spesso non pienamente consapevole dell’andamento della internship), ma cercando di cogliere, ricorrendo ad altre fonti e attraverso l’osservazione diretta, possibili segnali che indichino un’evoluzione positiva o negativa del processo di inserimento;
 - sostenere le donne a riconoscere i fattori di segregazione che possono emergere nel luogo di lavoro o derivare da propri atteggiamenti mentali o comportamentali, fornendo loro gli strumenti necessari per affrontarli;
 - prefigurare alle donne, prima dell’avvio della internship, il possibile andamento discontinuo dell’apprendimento lavorativo, anticipando le situazioni di crisi (anche psicologica) cui possono incorrere;
 - garantirsi che le donne in formazione svolgano attività e compiti significativi e coerenti con la propria preparazione e non vengano utilizzate per l’espletamento di mansioni fittizie o di scarso valore;
 - favorire una socializzazione, tra le donne in formazione, delle diverse situazioni che si presentano nel corso della internship, in modo che possano essere confrontate, formalizzate e affrontate con maggiore efficacia.

Uno schema di “fasi naturali” della internship

Due ricercatori americani hanno proposto uno schema che permette di cogliere gli orientamenti prevalenti dei soggetti in formazione nel corso di una internship.

Anticipo: prima dell’inizio della *internship*, nei soggetti in formazione i sentimenti dominanti sono quelli dell’eccitazione e dell’ansietà, dovuta, quest’ultima, ai molti dubbi da essi nutriti sulla propria competenza e sulle proprie capacità di inserirsi in un ambiente professionale, di essere in grado di svolgere il proprio lavoro e di interagire positivamente con i colleghi.

Delusione: arriva sempre, nella prima fase della internship, un momento in cui ci si confronta con un certo tasso di delusione; quasi tutti sperimentano il dubbio che l’esperienza non sia così buona come si attendeva e i sentimenti prevalenti vanno dalla frustrazione alla rabbia, alla tristezza e allo scoraggiamento.

Crisi di crescita: il soggetto in formazione comincia ad accettare l’impatto con la realtà e a considerarlo, anche come una possibilità di crescita personale professionale.

Confronto: per uscire dalla crisi, il soggetto in formazione apprende a trattare i problemi nella loro oggettività, senza cadere negli eccessi di pensare che la colpa è sola sua o di chiudersi in un atteggiamento rivendicativo e irragionevole; in questa fase, egli tende a riconsiderare i propri obiettivi di apprendimento e le proprie aspettative; man mano che i problemi che hanno condotto alla disillusione vengono affrontati e superati, il morale torna a salire, e così la produttività sul lavoro.

Competenza: risolti i maggiori problemi e riacquistata fiducia nei propri mezzi, il soggetto in formazione sperimenta a questo punto un periodo di rinnovato entusiasmo: il morale è alto, i rapporti con gli altri tendono a essere buoni e gli obiettivi di apprendimento devono spesso essere ampliati; se l’impegno sul lavoro si fa troppo pressante, i conflitti con le altre dimensioni della vita possono cominciare per la prima volta a farsi sentire.

Culmine: questo stadio interviene quando la internship sta per finire; lasciare la internship può essere triste per molti soggetti in formazione, mentre altri si sentiranno colpevoli di dover interrompere un progetto; in alcuni casi la internship potrà lasciare spazio a un rapporto di lavoro duraturo, in altri fornirà contatti e referenze per trovarne un altro; molti potranno sentirsi delusi e si porranno dilemmi circa il proprio futuro.

Sweitzer H.F., King M.A., *The successful internship. Transformation and empowerment*, Brooks/Cole, Toronto, 1999

I PRINCIPALI FATTORI DI SEGREGAZIONE

FATTORI PRESENTI SUL LUOGO DI LAVORO

Fattori socio-culturali

1. Esistenza di pregiudizi e stereotipi sessisti
2. Stereotipizzazione per genere degli incarichi
3. Diffidenza e prevenzione nei confronti della professionalità femminile
4. Tendenza a ignorare le donne nelle aree a forte dominanza maschile
5. Necessità di dimostrare continuamente le proprie capacità
6. Chiusura dell'ambiente maschile
7. Forte competitività degli uomini
8. Scarsa solidarietà tra colleghe
9. Ostilità verso le donne che esercitano ruoli professionali tipicamente maschili da parte delle altre donne
10. Ostilità verso le donne in posizioni dirigenziali
11. Esistenza di comportamenti maschili segreganti (gergo sessista, aperta espressione di sfiducia e ostilità verso le donne)
12. Esclusione dalle dinamiche di potere informali
13. Scarso riconoscimento e valorizzazione delle competenze delle donne
14. Scarso riconoscimento delle cariche e dei ruoli ricoperti dalle donne
15. Scarso riconoscimento della qualità del lavoro svolto
16. Pregiudizi derivanti dall'aspetto fisico, in particolare per le giovani donne
17. Molestie sessuali (verbali e fisiche)
18. Scarsa credibilità delle donne presso gli utenti/clienti
19. Scarsa credibilità delle donne presso il personale subalterno

20. Prevalenza di un modello maschile di dirigente e di carriera.
21. Paternalismo da parte dei dirigenti o dei colleghi più anziani

Fattori organizzativi relativi alla carriera

22. Difficoltà ad accedere alle conoscenze pratiche e ai "segreti del mestiere"
23. Difficoltà ad accedere alle informazioni in generale
24. Mancanza di forme di tutoring per facilitare l'inserimento lavorativo
25. Mancanza di figure femminili di riferimento all'interno del proprio ente
26. Discrezionalità delle procedure di valutazione, a danno delle donne (esistenza di un'opzione per gli uomini)
27. Mancanza di sistemi di programmazione individuale delle carriere
28. Esistenza di forme di discriminazione retributiva

Fattori organizzativi relativi alla conciliazione tra vita privata e professionale

29. Rigidità nell'organizzazione del lavoro
30. Inadeguatezza degli orari
31. Insufficiente capacità di gestione dei trasferimenti di lavoro
32. Mancanza di servizi per la famiglia
33. Limitazioni poste dalle responsabilità familiari alla possibilità di partecipare ad attività formative o di aggiornamento
34. Scarso riconoscimento del lavoro part-time
35. Regressioni della carriera in seguito alla maternità
36. Subordinazione della progressione di carriera a una grande disponibilità di tempo per il lavoro
37. Difficoltà a collaborare e a competere con gli uomini, che hanno più tempo a disposizione per il lavoro (problema degli orari)

Fattori psicologici

38. Disagio degli uomini in relazione alla presenza delle donne
39. Invidia e gelosia dei colleghi

**FATTORI CONNESSI CON LA CULTURA
E CON I COMPORTAMENTI DELLE DONNE**

Fattori socio-culturali

- 40. Scarsa consapevolezza delle dinamiche di genere
- 41. Scarsa consapevolezza delle effettive dinamiche di progressione nella carriera
- 42. Disinteresse per le dinamiche politiche e di potere nell'organizzazione
- 43. Difficoltà a lavorare in strutture gestite con modalità impersonali

Fattori psicologici

- 44. Basso livello di autostima e sicurezza in se stesse
- 45. Scarsa ambizione
- 46. Paura di non essere accettate in un ambiente maschile
- 47. Difficoltà relazionali con i colleghi uomini
- 48. Scoraggiamento e abbandono degli obiettivi
- 49. Difficoltà nell'assunzione di nuove responsabilità
- 50. Mancanza di spirito competitivo
- 51. Difficoltà di autocollocazione nelle aree a dominanza maschile
- 52. Difficoltà a comandare e impartire ordini
- 53. Difficoltà ad imporre il proprio punto di vista

Fattori connessi alla conciliazione tra vita privata e vita professionale

- 54. Stress nella gestione delle diverse sfere di vita
- 55. Sensi di colpa nei confronti della famiglia

Cacace M., Mastropietro E., RAGEP-Ricerca azione su genere e professione. Memoria scientifica, Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, Roma, 1999

Fonti

Tra i testi che si soffermano sul tema dei meccanismi di segregazione della donna nel mondo del lavoro, si possono citare i seguenti:

- ACCORNERO A., *Donne in lavori da uomini*, Edizioni Seam, Roma, 1996
- BIANCO M.L., *Donne al lavoro. Cinque itinerari alle diseguaglianze di genere*, Paravia, Torino, 1997
- BOMBELLI M.C., *Soffitto di vetro e dintorni. Il management al femminile*, Etas E-book, Milano, 2001
- BUTTARELLI A. et al., *La rivoluzione inattesa: donne e mercato del lavoro*, Pratiche, Milano, 1997
- DAVIDSON M., BURKE R., "Un altro secolo di retroguardia!", in *Sintesi Europea*, n.2, 2003, disponibile su: www.europeansynthesis.org
- DI PIETRO P., PICCATO C. SIMEONE F., *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Guerini, Milano, 2000
- CALKINS C., WALKER H., *L'adattamento all'ambiente di lavoro nei soggetti deboli*, Erikson, Trento, 1990
- CNEL, *Donna e sviluppo. La presenza femminile in posizioni decisionali*, Roma, 1998
- ERLICHER L., MAPELLI B., *Un futuro per le ragazze. Manuale per l'orientamento femminile*, Le Monnier, Firenze, 1991
- FELLINI I., OLIVA D., PESCE F., SAMEK LODOVICI M. (2002), *Un sistema di monitoraggio e valutazione in un'ottica di genere – Un manuale per l'uso, a cura dell'IRS in collaborazione con la Provincia di Bolzano, Unione Europea, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*
- PICCARDO C., *Empowerment*, Cortina, Milano, 1995
- PIVA P., *Il lavoro sessuato: donne e uomini nelle organizzazioni*, Anabasi, Milano, 1994
- SARTORI M. (a cura di), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Franco Angeli, Milano, 2002

3. Il principio dell'apprendimento lavorativo

Temi e questioni

In Italia e in tutti i Paesi avanzati, si sta registrando, in questi ultimi 10-15 anni, un crescente ricorso all'apprendimento lavorativo come strumento privilegiato di inserimento nel mondo del lavoro, soprattutto nel caso di soggetti economicamente e socialmente deboli.

Va tuttavia rilevato come i metodi fondati sul *work-based learning* sono anche stati oggetto di numerose **critiche** quali, ad esempio, quella di scarso rigore metodologico, quella di dare eccessivo spazio ai sentimenti e poco ai contenuti dell'apprendimento o quella di essere troppo costosi e di richiedere troppo tempo.

Quella dell'adeguatezza dell'apprendimento lavorativo come strumento di inserimento nel mondo del lavoro è dunque una **questione ancora controversa**.

Nonostante questo e non sottovalutando le critiche e i legittimi dubbi avanzati contro tale approccio, è possibile comunque ritenere – ed è questo il contenuto del **terzo principio** del MIP – che **l'apprendimento lavorativo** costituisca a tutt'oggi lo **strumento migliore** da adottare nel caso dell'inserimento di donne in posizioni con possibilità di carriera.

Le argomentazioni a sostegno di questa tesi potrebbero essere tante. In questa sede, tuttavia, se ne possono citare due di particolare rilevanza.

Innanzitutto, l'apprendimento lavorativo consente alle donne in formazione di vivere un'esperienza **molto vicina alla effettiva realtà del lavoro**, in cui gli elementi di simulazione sono ridotti al minimo, se non sono addirittura assenti. Tutto ciò rende più rapidi i processi di apprendimento e favorisce una più facile utilizzazione delle competenze acquisite.

In secondo luogo, l'apprendimento lavorativo si adatta particolarmente bene per **assumere conoscenze** sul lavoro e sui fattori di segregazione attivi nel contesto lavorativo, conoscenze che difficilmente si riesce ad acquisire senza vivere direttamente una vera esperienza di lavoro; e questo:

- perché molte conoscenze sono **tacite** e non si possono trasmettere se non attraverso interazioni quotidiane tra chi sa e chi non sa ancora;
- perché non è sufficiente possedere **l'informazione**, se essa non viene **tradotta in conoscenza** anche attraverso l'esperienza;
- perché la **conoscenza** è qualcosa che si **trasforma continuamente** a contatto con la realtà, per cui, in assenza di questo contatto, rischia di essere inefficace;

- perché l'atto del conoscere è "**situazionale**", avviene cioè sempre all'interno di una situazione, in un luogo dato e in un contesto sociale specifico.

Ciò non significa, ovviamente, che quella dell'apprendimento lavorativo sia l'unica strada percorribile, né che debba essere percorsa in modo esclusivo. Significa solamente che, **rispetto agli obiettivi che si intende perseguire**, l'*internship* rappresenta al momento l'approccio che offre maggiori garanzie e che presenta le potenzialità più ampie.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Sostanzialmente tutti gli esperti e gli informatori qualificati nel corso della ricerca appaiono concordi nel ritenere che quello della *internship* costituisce ormai un **approccio consolidato** e di particolare valore per consentire alle donne in formazione di fare, per così dire, una "esperienza a tutto tondo", in cui è possibile acquisire nuove conoscenze professionali e nuove competenze tecniche.

Un vantaggio offerto dalle *internship* rispetto ad altri approcci è il fatto che esse consentono alle partecipanti di "sperimentarsi", di mettersi alla prova e di incrementare la conoscenza di sé e il senso di auto-stima (che tende ad essere, tra le donne in formazione, molto basso).

Un altro aspetto messo in rilievo da alcuni informatori qualificati è che l'approccio dell'apprendimento lavorativo risponde alle mutate strategie assunte oggi dalle donne per accedere nel mondo del lavoro. Mentre in passato, esse adottavano principalmente strategie basate sull'azione collettiva e organizzata, oggi propendono molto di più verso **strategie di carattere individuale**, in grado di rispondere contemporaneamente a più esigenze, connesse, non solo alle proprie aspirazioni lavorative, ma anche ai propri orientamenti in merito alla famiglia, ai figli e agli interessi personali.

Come mostrano anche le esperienze di *best practices* esaminate, l'apprendimento lavorativo rappresenta tuttavia un **approccio complesso**, non facile da applicare a causa delle numerose variabili in gioco: la disponibilità, le motivazioni e le competenze delle donne coinvolte; il

grado di consenso e l'effettiva collaborazione delle imprese; la capacità delle agenzie formative di far coincidere le attese delle donne in formazione con le aspettative e le esigenze delle singole imprese; la qualità dei *tutor* formativi (spesso considerati una figura di basso profilo e che invece svolgono un ruolo di particolare responsabilità); il grado di fiducia esistente tra donne in formazione e formatrici.

Non a caso, tutti gli informatori qualificati hanno messo in rilievo che, per realizzare una *internship* che funzioni, al di là di una buona strategia generale, occorre che gli enti di formazione dispongano di un **notevole spessore tecnico e metodologico**, che consenta loro di muoversi con intelligenza ed efficacia facendo fronte a condizioni difficili, come sempre si rivelano quelle che caratterizzano la formazione realizzata nell'ambiente lavorativo delle imprese.

Nel complesso, dunque, emerge una rappresentazione della *internship* come un **approccio potenzialmente di grande impatto**, ma anche molto **fragile**, che può essere efficace solo se realizzato secondo specifiche modalità e con standard di qualità molto elevati.

Quadro strategico

Il principio dell'apprendimento lavorativo sfida, in qualche modo, le agenzie formative e i singoli formatori a dimostrare costantemente (e quindi a non dare mai per scontata) la **validità dell'*internship*** come strumento di lotta alla segregazione verticale femminile, sia attraverso la pratica, sia mediante la ricerca e l'aggiornamento.

In **termini strategici generali**, questo significa non fossilizzarsi su un metodo dato ed evitare la **routinizzazione eccessiva** delle procedure, interpretando ogni progetto d'apprendimento lavorativo come una occasione per migliorare e affinare le modalità operative adottate.

Ciò implica anche un ampliamento di prospettiva nella stessa **visione della *internship***, cogliendola, non come una mera azione formativa da realizzare all'interno di un'impresa o di un'organizzazione, bensì come un percorso complesso e articolato, che comprende, ad esempio:

- una robusta componente di **orientamento iniziale**, che consenta di assicurare una coerenza tra elementi attitudinali e competenze delle donne in formazione, le domande delle imprese e le caratteristiche della internship;
- una serie di **attività corsuali** preliminari, al fine di garantire un avvicinamento progressivo all'esperienza lavorativa;
- una serie di **azioni complementari di sostegno**, ad per esempio, a sostegno della conciliazione tra vita familiare e vita professionale;
- una costante attività di **accompagnamento formativo**;
- una **seria fase di follow-up** che permetta di valorizzare l'intera esperienza formativa.

Indicazioni operative

- **L'indicazione operativa generale** è quella di **verificare continuamente la validità dell'approccio delle internship** attraverso la realizzazione dei differenti progetti, lo studio e l'aggiornamento professionale e il confronto con enti, esperti o singoli formatori.
- In questo quadro, si possono fornire alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori:
 - chiarire e formalizzare il proprio approccio all'apprendimento lavorativo, identificandone i punti di forza e debolezza;
 - assumere strumenti adeguati per aggiornare le proprie conoscenze e le proprie competenze teoriche e metodologiche relative all'apprendimento lavorativo;
 - sviluppare e valorizzare i rapporti e i contatti con associazioni, gruppi e reti nazionali, europee e internazionali che operano nel campo dell'apprendimento lavorativo;
 - sperimentare soluzioni tecniche e metodologiche migliori di quelle utilizzate in passato;
 - imporsi un sistema di standard di qualità che evitino gravi errori o pericolose cadute di efficienza ed efficacia dell'azione formativa;
 - definire e progressivamente migliorare i metodi di valutazione delle attività di internship.

Alcune definizioni di internship tratte dalla letteratura internazionale

Esperienza professionale strutturata e supervisionata, all'interno di una organizzazione

(National Society for Experiential Education, *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995)

La internship è una esperienza di lavoro correlata alla carriera, che dura tipicamente un semestre.

(University of Florida Career Resource Center, "Internship 'online' handbook", disponibile sul sito: <http://www.crc.ufl.edu/intern/inhand.shtml>)

Una internship è un periodo esteso di esperienza professionale – tipicamente da 12 a 16 mesi. L'ambiente di lavoro (...) è in genere un'industria o un'agenzia di servizi, ma può anche essere una pubblica amministrazione.

(University of Alberta, "What is an internship?" disponibile sul sito: <http://www.ualberta.ca/gsa/ResearchReports/VisionFuture/whatisaninternship.htm>)

Una internship è una esperienza lavorativa di breve durata in cui si riceve formazione e si acquisisce esperienza in un campo specifico. Una internship può essere pagata o non pagata e può variare negli orari richiesti e nella durata complessiva.

(Career Planning & Placement – The University of Michigan, "What is an internship?" disponibile sul sito: <http://www.cpp.umich.edu/cpp/students/interns/InternshipDef.html>)

Nonostante esistano forme molto diverse di internship, il termine tradizionalmente si riferisce a esperienze di lavoro nel "mondo reale" nelle quali gli studenti occupano ruoli a breve termine all'interno di una impresa o di una organizzazione al fine di acquisire esperienze dirette e di sviluppare competenze legate alla propria carriera. Le agenzie sponsor tipicamente lavorano con lo studente per aiutarlo a raggiungere i suoi obiettivi di apprendimento e mettono a disposizione un mentor; lo studente in cambio offre il proprio lavoro, sia gratuitamente che con un piccolo compenso.

(Washington State University Career Services, "Employer guide to internships", disponibile sul sito: http://www.careers.wsu.edu/content/internshipProgram/internshipProgram.asp?user_status=Employer)

La internship è una esperienza di lavoro collegata agli interessi educativi e/o di carriera degli studenti. È una esperienza pianificata, strutturata, supervisionata che permette di conoscere dal di dentro una specifica professione o industria.

(Santa Clara University The Career Center, "Internships", disponibile sul sito: <http://www.scu.edu/careercente>)

Fonti

Si riportano alcuni testi che trattano del tema dell'apprendimento lavorativo, soffermandosi soprattutto sulla questione delle internship.

CALLINI D., Casadei N., Montaguti L., *Lo stage: modelli e strumenti per la formazione*, IAL Emilia Romagna-EFESO, Bologna, 1995.

CONFINDUSTRIA, *Lo stage formativo*, ed. SIPI, 1995

CIOFALO A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992

ISFOL, *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi*, Roma, 2000

RYAN M., *Standards of excellence for experiential education through internships*, Institute for Experiential Learning, Washington, DC, 1999

SWEITZER H.F., KING M.A., *The successful internship. Transformation and empowerment*, Brooks/Cole, Toronto, 1999

4. Il principio della partecipazione attiva

Temi e questioni

Mettere in piedi un progetto di apprendimento lavorativo (ma il discorso vale per qualsiasi tipo di progetto complesso) significa attivare una vera e propria **azione collettiva**, orientata al raggiungimento di specifici obiettivi e caratterizzata da un sistema di relazioni, spesso articolato, che coinvolge una molteplicità di attori diversi.

A differenza di altri tipi di intervento formativo, in effetti, la internship non si esaurisce in un rapporto personale tra formatori e formandi, ma implica almeno un **rapporto di triangolazione** tra l'agenzia formativa, le donne in formazione e un gruppo di imprese differenti. Ed è questo rapporto triangolare a costituire la **struttura portante dell'azione di apprendimento lavorativo**. Se anche solo uno di questi attori non

“entra” nel sistema di azione collettiva attivato dal progetto, l'intera azione formativa è destinata a sicuro fallimento.

Il **principio della partecipazione attiva** si limita pertanto a prendere atto di questa situazione e ad affermare che **nessun processo di internship può avere successo** (inteso nel suo significato più pregnante, come illustrato in precedenza) se i tre soggetti coinvolti **non assumono un orientamento attivo e aperto**, mettendosi, in qualche misura, in gioco e dando forma a una sorta di **alleanza** su basi paritarie.

Va peraltro detto che la internship potrebbe essere qualcosa di più, arrivando a coinvolgere anche **altri attori esterni** a questo rapporto di triangolazione (altre imprese, associazioni professionali, associazioni sindacali, organismi del terzo settore, ecc.) e divenendo pertanto, all'interno di un quadro di azione più ampio, un vero e proprio fattore di **sviluppo locale**.

Indicazioni emerse dalla ricerca

La ricerca mostra come le agenzie formative siano ben consapevoli della **natura strategica**, sia del rapporto con le imprese, sia del pieno coinvolgimento delle donne in formazione.

Rispetto al rapporto con le **imprese**, molti enti cercano di fondarlo su una continuità di relazioni personali e sulla condivisione di alcune idee di fondo in merito al significato dell'azione formativa. Questo obiettivo, tuttavia, non sempre viene raggiunto. Non di rado, il rapporto assume un carattere meramente **formale**, per cui si incrementa il rischio che l'impresa alla fine rappresenti un semplice “luogo fisico” nel quale realizzare l'apprendimento lavorativo.

Spesso gli enti di formazione incontrano anche molte difficoltà nell'**identificare tempestivamente un'impresa adatta ad ospitare la internship** e disponibile a farlo. Si attiva allora una ricerca estemporanea, con il ricorso a conoscenze personali, che spesso conduce a risolvere il problema immediato (quello di “piazzare” le donne in formazione), a scapito tuttavia del rapporto tra agenzia formativa e imprese, che tende a rimanere a livelli di strutturazione molto bassi.

Se insomma esiste una forte aspirazione da parte delle agenzie formative ad attivare con le imprese un rapporto di co-operazione denso, coinvolgente e continuativo, questa aspirazione in non pochi casi rimane insoddisfatta, costringendo formatrici e donne in formazione a svolgere l'apprendimento lavorativo in condizioni tutt'altro che ottimali.

Più facile appare il coinvolgimento delle **donne in formazione**, sia perché esistono approcci e tecniche consolidati che favoriscono la definizione di un "contratto formativo" tra formatori e formandi, sia perché le donne in formazione hanno comunque un interesse immediato a collaborare e sono pertanto aperte e ricettive rispetto a prospettive di piena partecipazione all'azione formative. Anche in quest'ambito, tuttavia, possono sorgere molte difficoltà, che dipendono soprattutto dalla scarsa tendenza delle donne a percepirsi come soggetti esposti a rischi di segregazione e dalla loro limitata conoscenza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

Quadro strategico

Il quadro strategico che si propone è quello di puntare a stabilire una vera e propria **alleanza** tra i tre attori principalmente coinvolti (enti di formazione, donne in formazione, imprese).

L'elemento su cui poggia questa alleanza non è solamente rappresentato dall'interesse comune degli attori a condurre con successo l'esperienza di internship, ma anche da una condivisa e più profonda consapevolezza in merito al **senso complessivo** dell'operazione. Senso che certamente non consiste solo nel far sì che un gruppo di donne trovi un lavoro in condizioni soddisfacenti, ma soprattutto nel contrastare i processi che portano a un **sistematico spreco di risorse umane e di intelligenze** e nel recuperare, in modo pro-attivo, le donne che hanno particolari doti e capacità e che, a causa di spinte segreganti, non hanno avuto la possibilità di accedere a ruoli adeguati di responsabilità.

I soggetti coinvolti nelle internship devono, in questo quadro, tendere a divenire **protagonisti di tutte le fasi dell'azione formativa**, mantenendo tra loro relazioni continuative che consentano di **maturare punti di vista condivisi** e di **garantire un alto livello di coordinamento**.

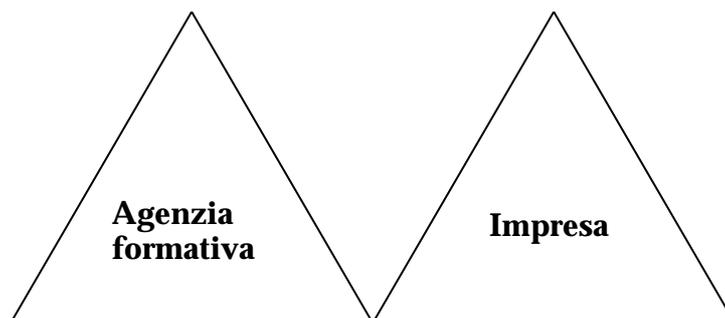
Indicazioni operative

- **L'indicazione operativa generale**, come si è appena visto, è quella di dare forma a un'**alleanza** tra ente di formazione, imprese e donne in formazione in grado di conciliare gli interessi dei diversi attori e di definire ruoli e responsabilità di ognuno di essi.
- In questo quadro, possono essere fornite alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori coinvolti nella internship:
 - tracciare un percorso di incontri con il management delle imprese coinvolte orientate a convergere verso una chiara definizione delle finalità della internship e a coordinare gli interessi che agenzia formativa e impresa annettono all'esperienza di apprendimento lavorativo;
 - stabilire un protocollo di intesa tra gli enti coinvolti che chiarisca i ruoli e le responsabilità di ciascuno, nonché le modalità di comunicazione, di monitoraggio e di valutazione del progetto;
 - illustrare alle donne in formazione filosofia e contenuti del protocollo di intesa e definire, all'interno del protocollo stesso, i loro diritti, i loro doveri e le loro responsabilità, con la possibilità, se necessario, di modificare lo stesso protocollo di intesa;
 - adottare il protocollo assumendolo come un sistema flessibile e, pertanto, modificabile, sulla base di un rapporto improntato sulla reciproca fiducia e stima;
 - rendere il protocollo di intesa oggetto della valutazione finale del progetto.

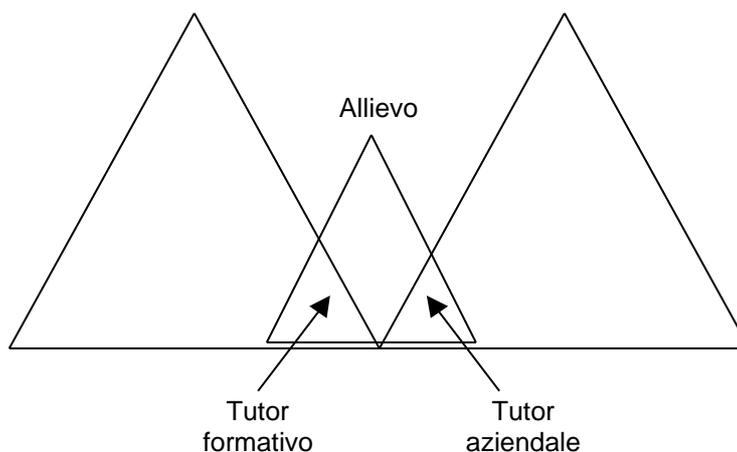
Internship come partnership

Secondo l'americana National Society for Experiential Education le università/centri di formazione, da una parte, e le organizzazioni professionali/imprese, dall'altra, sperimentano una varietà di strutture collaborative (progetti comuni, consulenze, scambi di servizi, ecc.). È raro tuttavia che le due istituzioni divengano partner attivi nell'apprendimento degli studenti.

La maggior parte delle volte, infatti, la relazione tra le due istituzioni può essere rappresentata come una relazione "fianco a fianco" tra enti separati, come illustrato dalla figura.



Cooperando in un processo di internship, le due istituzioni, tramite i soggetti in formazione, entrano in una relazione di partnership tripartita, come illustra la figura che segue.



La internship, così, funziona come qualsiasi relazione interdipendente che, per essere efficace, necessita di impegno, attenzione e sforzi da parte di tutti.

Quando la partnership funziona efficacemente, essa ha un impatto positivo su tutte le parti coinvolte. **Non solo i due mondi (formazione/professione) hanno aree di sovrapposizione, ma essi vengono trasformati attraverso l'esperienza del soggetto in formazione.**

Inkster R.P., Ross R.G., *The internship as partnership. A handbook for business, nonprofits & government agencies*, NSEE, Raleigh, NC, 1998

Fonti

Il tema del partenariato tra università e imprese è prevalentemente trattato sotto il tema della cosiddetta “formazione integrata”, anche se questa formula contempla molte modalità di cooperazione (scuola-impresa, università-impresa, sviluppo territoriale, ecc.). Tra i testi da consultare, si possono segnalare:

BUTERA F., *Formare i lavoratori della conoscenza. Il progetto della formazione tecnico-professionale integrata (FIS)*, " *Annali della Pubblica Istruzione*", LXXXII, 1998.

D'ARCANGELO A., *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema informativo italiano. La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000

INKSTER R.P., ROSS R.G., *The internship as partnership. A handbook for business, nonprofits & government agencies*, NSEE, Raleigh, NC, 1998

ISFOL, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano - La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000

MISSAGLIA D., GILARDI G., ZOPPI S., *La formazione integrata: nuovi modelli e sviluppo del territorio*, Franco Angeli, Milano, 2001

NICOLI D., *La formazione in alternanza: una strategia di collaborazione tra centro di formazione e piccole-medie imprese*. Casa di Carità Arti e Mestieri, Torino, 2000.

TORREGGIANI C., VAN DER VLIET I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, Roma, 2002

5. Il principio della strutturazione delle procedure

Temi e questioni

Come si è avuto modo di segnalare, sia pure *en passant* (par. 3), una delle più ricorrenti critiche rivolte alle differenti forme di apprendimento lavorativo è il loro supposto **scarso rigore metodologico**.

In gran parte, questa critica si fonda sul fatto che l'apprendimento lavorativo punta molto sulla valorizzazione delle esperienze e delle competenze già detenute dai soggetti in formazione, le quali, tuttavia,

solo di rado sono tali da produrre un campo di conoscenze bene organizzato e appetibile per il mercato del lavoro. L'apprendimento lavorativo, inoltre, si fonda su una forte mobilitazione dei soggetti in formazione e richiede ai formatori una particolare capacità di reagire alle situazioni che si vengono via via a determinare. Tutto questo però è difficilmente traducibile in metodi consolidati e in standard di riferimento affidabili, soprattutto perché ogni azione formativa rischia di avere un carattere troppo idiosincratico.

Si tratta di critiche che hanno un loro fondamento, sebbene rischino, se pienamente accolte, di svalutare, in nome del rigore metodologico, quegli elementi di indeterminazione e di imprevedibilità che rappresentano invece il “sale” di ogni azione formativa che voglia incidere in profondità sui soggetti in formazione.

È in questo contesto che assume significato il **quinto principio** del MIP.

Proprio perché gli effetti e l'impatto delle internship non possono essere facilmente previsti, occorre allora **programmare ogni componente e ogni fase** dell'azione formativa, definendo con precisione le **tecniche di intervento** e gli **standard qualitativi** da rispettare. Tanto più l'azione formativa sarà strutturata, tanto più sarà possibile gestire con successo le situazioni impreviste che sicuramente emergeranno e mantenere la giusta direzione anche quando si sarà costretti alla “navigazione a vista”.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Rispetto al grado di strutturazione metodologica delle *internship*, dalle differenti fonti consultate nel corso della ricerca emerge che, mediamente, gli enti di formazione e le formatrici/formatori hanno una **buona padronanza degli aspetti metodologici e tecnici** implicati nelle azioni di apprendimento lavorativo, anche se non sempre essi sono formalizzati in procedure esplicite.

Rappresentano segnali in questa direzione, ad esempio, la diffusa tendenza alla personalizzazione dell'azione formativa, l'adozione di orientamenti metodologici basati su una profonda conoscenza delle

dinamiche di apprendimento legate al genere, l'attenzione dedicata al ruolo del *tutor* formativo e di quello aziendale, la tendenza al lavoro di équipe e la cura nei confronti del pieno coinvolgimento delle imprese ospitanti nel processo formativo.

Allo stesso tempo, però, va anche messo in evidenza come gran parte delle metodologie adottate siano **sbilanciate su alcune fasi rispetto alle altre** o pongano l'accento **su alcuni aspetti** particolari, lasciando meno determinati gli altri.

È da notare, ad esempio, che sono poche le istituzioni formative che adottano la figura del mentore, figura che, invece, potrebbe essere particolarmente efficace – se non decisiva – proprio nel contesto dell'inserimento di donne in posizioni con ampie prospettive di carriera. Similmente, alcune intervistate rimarcano le numerose difficoltà mediamente incontrate dagli enti formativi ad attivare le esperienze di apprendimento lavorativo in modo tempestivo ed efficace, derivanti soprattutto dal fatto che normalmente i rapporti con le imprese ospitanti, anche quando hanno un esito positivo, sono comunque complessi da gestire.

C'è insomma una certa difficoltà a **mantenere costante** il livello di qualità, ad assicurare un **adeguato grado di determinazione** delle singole operazioni da compiere e a conservare un accettabile grado di convergenza tra i molteplici attori implicati nella internship.

Quadro strategico

Il principio della strutturazione delle procedure si fonda sulla constatazione secondo la quale, nel corso degli ultimi anni, si è ormai raggiunta una “massa critica” di esperienze di successo nel campo dell'apprendimento lavorativo.

Attivare un'azione di internship significa pertanto collegarsi a questo insieme ormai cospicuo e articolato di conoscenze, cercando di cogliere in esse quello che si potrebbe definire il “DNA” **delle internship di successo**. Questo si esprime, soprattutto al livello internazionale, attraverso la definizione e la diffusione di alcuni **standard di carattere**

strutturale (ad esempio, la presenza di determinate figure di sostegno formativo, l'attivazione di una centrale operativa, la disponibilità di strumenti di valutazione e di monitoraggio o l'esistenza di canali di comunicazione tra gli attori coinvolti) e alcuni **standard di carattere procedurale** (ad esempio, il continuo appoggio formativo, la tempestività degli interventi di sostegno formativo, la continuità della comunicazione o l'adeguatezza degli strumenti di valutazione).

Il MIP si muove proprio in questa direzione, cercando di cogliere gli elementi che compongono questo "DNA" e di inserirli all'interno di un modello coerente e realistico, mantenendo in tal modo un alto livello di **tecnicità e di standardizzazione**.

Indicazioni operative

- Rappresentando il MIP un tentativo di raccogliere e coordinare tra loro gli elementi strutturali e procedurali delle internship più diffusi e più affidabili, l'**indicazione operativa generale** che si può fornire agli enti di formazione e alle formatrici/formatori è quella di **confrontarsi con il modello proposto**, cercando di comprendere se e in che misura esso può essere di aiuto per migliorare l'approccio normalmente adottato.
- A questo fine, si possono offrire alcune **indicazioni operative specifiche** agli enti di formazione e alle formatrici/formatori:
 - formalizzare le proprie conoscenze, le proprie metodologie ma anche le proprie convinzioni riguardo all'apprendimento lavorativo, in modo da assumere una maggiore consapevolezza del modello (esplicito o implicito) con il quale si sta operando;
 - effettuare un confronto con il MIP, al fine di isolare gli elementi che consentono di reinterpretare il proprio modello, di migliorarlo e di arricchirlo;
 - tradurre questi elementi in nuove pratiche o nuovi strumenti, in modo che siano coerenti con le proprie modalità operative generali;

- utilizzare il MIP in funzione della standardizzazione del proprio modello di intervento, assumendolo come un sistema di riferimento nei confronti del quale adottare un approccio di *benchmarking*.

Un esempio di strutturazione delle procedure

La statunitense National Society for Experiential Education ha elaborato otto “azioni” che incarnano i principi di buona pratica per qualsiasi programma di *experiential learning*, e di internship:

1. stabilire gli obiettivi del programma dell’istituto in relazione alle internship;
2. identificare un certo numero di siti per l’inserimento;
3. aiutare gli studenti a stabilire obiettivi educativi personali appropriati per le internship;
4. inserire gli studenti nei diversi posti di lavoro;
5. preparare gli studenti per il lavoro e per l'apprendimento;
6. monitorizzare e sostenere l'apprendimento;
7. realizzare un rapporto sull'apprendimento (reporting);
8. valutare l'apprendimento acquisito.

National Society for Experiential Education, “Foundations of Experiential Education”, December 1997, disponibile su: <http://www.nsee.org/found.htm>

Fonti

Numerosi sono i testi che trattano delle metodologie di progettazione nell’ambito della formazione, con particolare riferimento al tema delle internship (in Italia, più spesso indicati con l’espressione “stage”, che tuttavia identifica un tipo di interventi di formazione più ampio di quello cui il concetto di internship si riferisce). Tra i testi più rilevanti, si possono segnalare:

AA.VV., *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi - Guida alla progettazione*, Sipi, Roma, 1999.

AIF (a cura di), *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992

BARACANI N., BOSCHI P., *Stage. Quando, dove e come organizzarlo e dirigerlo*. Demetra, Verona, 1999.

BRAMANTI D., *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma, 1998

CASTAGNA M. *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 1993

FABBRI R., MARGIOTTA U., *La formazione oltre l'aula: lo stage. Manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*, Cedam, Padova, 1999

DI NUBILA R. (a cura di), *Lo stage formativo. Manuale per l'organizzazione e la gestione dello stage in azienda*, SIPI, Roma, 1995.

NATIONAL SOCIETY FOR EXPERIENTIAL EDUCATION, *Foundations of Experiential Education*, December 1997, disponibile su: www.nsee.org/found.htm

PROGETTO FIM/SFC, *Manuale operativo per la progettazione e l'organizzazione degli stage in azienda*, Roma, 2000, disponibile su:
fim.sfc.it/materiali.nsf/0/6FC11F2277CD72B7C1256BF3004582DE?opendocument

PROGRAMMA LEONARDO DA VINCI, *Dall'idea al progetto di stage*, SIPI, Roma, 1998

REGIONE LOMBARDIA, *Il manuale dello stage*, Milano, 1999

Capitolo Quarto

Gli attori del MIP

Un processo di **apprendimento lavorativo**, perché possa avere tutti i caratteri di una esperienza il più possibile reale – intendendo per reale, non solo una **esperienza con pochi tratti di simulazione**, ma anche **dotata di spessore e di significato** – richiede che tutti gli attori coinvolti entrino in una relazione positiva, assumendo alcuni comuni orientamenti di fondo.

Come si è già sottolineato trattando del principio della partecipazione attiva, i principali **attori in gioco** sono tre:

- le donne in formazione;
- le organizzazioni (imprese, amministrazioni pubbliche, organismi non profit, ecc.) che ospitano l'attività di internship;
- le agenzie formative che hanno la responsabilità dell'intervento.

Al fine di comprendere meglio come questo principio generale si possa tradurre nella concretezza, appare utile esaminare più in dettaglio ognuno dei tre poli da cui si sviluppa questa relazione triangolare.

1. Le donne in formazione

Temi e questioni

Uno dei punti cardine di successo delle internship è rappresentato dal fatto che le donne in formazione, non solo abbiano una **chiara comprensione** dell'esperienza che stanno per compiere, delle sue finalità generali e del suo significato, ma che siano anche messe in grado di

identificare e mettere in gioco i propri obiettivi personali, le proprie aspettative e le proprie motivazioni.

Il metodo dell'apprendimento lavorativo, in effetti, non può funzionare se le donne in formazione sono disinteressate, hanno attese ridotte, sono deresponsabilizzate, vivono l'esperienza delle internship come un modo per "impiegare il tempo" in attesa di un posto di lavoro definitivo, così come non può funzionare se la percepiscono come un'autostrada da percorrere senza troppo impegno per arrivare automaticamente a una collocazione lavorativa sicura.

Va peraltro detto che questi atteggiamenti hanno origine quasi sempre da pregresse esperienze di inserimento lavorativo o di formazione frustranti e di basso profilo, dall'angoscia di dover risolvere in tempi rapidi situazioni familiari o economiche difficili, dalla paura di rimanere ai margini del mondo del lavoro, con la consapevolezza che, più passa il tempo, più questa condizione di marginalità assume caratteri strutturali e permanenti.

Chi dunque è chiamato a promuovere e guidare interventi formativi così densi ed articolati come quelli di apprendimento lavorativo, indubbiamente si **assume grandi responsabilità**, se non altro perché interviene sulla vita di persone che si trovano in una situazione di difficoltà, per le quali perdere una *chance* può avere duri contraccolpi anche psicologici.

Oltre a un **aspetto tecnico** (l'apprendimento lavorativo *tecnicamente* non funziona se le donne in formazione non sono pienamente coinvolte), nel tema della partecipazione è implicato anche un **aspetto etico**, che riguarda i rischi connessi con l'apprendimento lavorativo, rischi che le donne in formazione devono essere messe in condizione di conoscere e affrontare.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Dalle interviste e dai seminari di consultazione realizzati nel quadro della ricerca, la complessità della condizione delle donne in formazione emerge in tutta la sua evidenza, una condizione che, sia pur in modo

grossolano, si potrebbe definire di profondo **spaesamento**. In effetti, esse mostrano, in prevalenza:

- una scarsa consapevolezza delle proprie competenze effettive, così come del loro valore e della loro spendibilità nel mondo lavorativo;
- rappresentazioni molto vaghe o ingenuie in merito alle carriere che vorrebbero intraprendere e alle posizioni occupazionali che vorrebbero raggiungere;
- una visione inadeguata degli ostacoli che si frappongono all'ascesa occupazionale delle donne;
- una limitata conoscenza delle dinamiche che caratterizzano le organizzazioni.

Allo stesso tempo, nonostante abbiano le idee poco chiare su molti aspetti, le donne in formazione nutrono normalmente **forti aspettative** rispetto alla possibilità di raggiungere un posto di lavoro quanto meno accettabile, non solo come fonte di entrata, ma soprattutto come strumento di autorealizzazione e come mezzo per raggiungere una propria autonomia sociale e psicologica, oltre che economica.

Occorre infine sottolineare come - secondo la maggioranza degli informatori qualificati coinvolti nella ricerca - una parte consistente di donne mostri una forte indecisione circa la rilevanza che intende assegnare, nella propria vita, al lavoro e alla carriera e sono numerose coloro che manifestano una scarsa attitudine a focalizzare sulla carriera le proprie energie e i propri sforzi, puntando piuttosto a posizioni occupazionali sicure, tranquille e poco impegnative, in modo da poter dare spazio anche ad altre dimensioni della vita personale.

Quadro strategico

Perché un'attività di internship possa anche solo decollare, diviene di capitale importanza che questa condizione di incertezza e di spaesamento che caratterizza gran parte delle donne in cerca di occupazione venga, se non eliminata, quanto meno affrontata, ridotta e gestita.

L'unica strada per perseguire questo risultato è inserire pienamente le donne in formazione nei processi di costruzione, realizzazione e valutazione dell'azione formativa, fornendo loro tutti gli strumenti informativi necessari perché **partecipino** pienamente all'azione formativa, consapevoli dei rischi cui vanno incontro e dei vantaggi che possono ottenere, in modo da poter decidere del proprio futuro.

Questo si traduce in un impegno dell'agenzia formativa e delle imprese coinvolte perché le donne in formazione abbiano un'adeguata visione della "situazione", vale a dire:

- di **se stesse**, delle proprie aspirazioni, delle proprie competenze, delle proprie potenzialità e dei propri limiti;
- del **progetto** in cui sono coinvolte;
- della propria condizione di donne e dei **fattori di segregazione** cui sono esposte.

Se questa visione manca, aumenta automaticamente la probabilità che le donne in formazione assumano "atteggiamenti mentali" disfunzionali rispetto a quelli necessari per il successo stesso dell'azione formativa quali, ad esempio:

- caricare l'esperienza di internship di aspettative e di significati irrealistici o differenti da quelli che essa ha;
- sentirsi immuni da processi di segregazione;
- non voler mettere in discussione le proprie rappresentazioni in merito al lavoro, alla carriera e alle capacità personali;
- banalizzare l'esperienza di inserimento lavorativo, cogliendola come un'attività di formazione "passiva" (magari da aggiungere alle molte già realizzate in precedenza);
- ritenere di "stare facendo" un favore all'organizzazione ospitante o all'ente formativo che la assiste;
- nutrire il sospetto di essere "sfruttata", fornendo prestazioni professionali in forma gratuita.

Indicazioni operative

- **L'indicazione operativa generale** è quella di mantenere alto nelle beneficiarie, nell'arco di tutta la durata della internship, il livello di attenzione in merito alla loro esperienza di lavoro e ai suoi obiettivi, **utilizzando in modo integrato** i molti strumenti che i differenti metodi di apprendimento lavorativo mettono a disposizione.
- Si possono fornire, in questo quadro, alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori coinvolti nella internship:
 - realizzare, nella fase di preparazione all'esperienza di internship, un'efficace azione di orientamento delle beneficiarie;
 - avere una chiara idea degli stili cognitivi che le caratterizzano;
 - stabilire un rapporto di partenariato tra formatrici/formatori e beneficiarie che consenta di chiarire quali siano gli obiettivi e le aspettative da annettere all'esperienza di internship;
 - preparare le donne in formazione a riconoscere, nell'esperienza lavorativa, le "trappole" cognitive o comportamentali che possono alimentare la segregazione verticale;
 - definire piani di lavoro il più possibile personalizzati e condivisi dalle beneficiarie, anche allo scopo di non "forzarle" nelle loro scelte e di rispettare le loro legittime aspirazioni, una volta che, sia le prime che le seconde, siano state sottoposte a una attenta valutazione da parte delle stesse interessate;
 - avere un atteggiamento attivo, non aspettando che i problemi siano sollevati dalle donne in formazione, ma cogliendoli nel loro manifestarsi o, quando possibile, anticipandoli;
 - favorire il confronto diretto tra le donne in formazione, in modo che sia più facile per esse interpretare e valutare la propria specifica esperienza di inserimento lavorativo.

L'atteggiamento attivo o passivo dei soggetti in formazione

Due ricercatori statunitensi rilevano l'esistenza di due tipi di approcci generali alla internship – uno attivo e uno passivo – da parte dei soggetti in formazione, i quali tendono a posizionarsi in punti diversi che vanno dall'attività alla passività. Le caratteristiche dei due approcci sono riportate di seguito.

Definire bisogni e obiettivi: i soggetti **passivi** solo casualmente pensano a quali siano i loro bisogni e i loro obiettivi, mentre i soggetti **attivi** vi riflettono attivamente lungo tutto l'arco dell'internship

Orientamento sul posto di lavoro: i soggetti **passivi** aspettano di ricevere indicazioni formali da parte dei tutor e le seguono in modo rigido, mentre i soggetti **passivi** sollecitano i tutor per ottenere indicazioni e, se non riescono ad ottenerle, tendono ad organizzarsi autonomamente.

Gestione dei problemi: i soggetti **passivi**, quando sorge qualche problema, aspettano che siano i tutor ad affrontarli, mentre i soggetti **attivi** tendono a prevenirli, a segnalarli e, se necessario, ad affrontarli anche quando non ricevono indicazioni al riguardo.

Svolgimento del lavoro: i soggetti **passivi** attendono le indicazioni, evitano di cercare le informazioni necessarie per completare i compiti assegnati e tendono a non informare i tutor dei problemi che incontrano sul lavoro, mentre i soggetti **attivi** richiedono indicazioni in merito ai compiti da svolgere, ricercano attivamente le informazioni e tengono i tutor informati sull'andamento del lavoro.

Valutazione: i soggetti **passivi** tendono a valutare il proprio comportamento solo quando si è conclusa l'esperienza e solo su richiesta, mentre i soggetti **attivi** cercano di esprimere valutazioni su se stessi nel corso dell'internship, mirando a ottenere informazioni su come si stanno comportando anche dai tutor e dai formatori.

Comunicazione: i soggetti **passivi** tendono a non attivare mai una comunicazione con colleghi e tutor e comunque mantengono un atteggiamento poco cooperativo, mentre i soggetti **attivi** tendono a contattare colleghi e tutor con continuità, in cerca di consigli e informazioni.

Donvan C.P., Garnett J., *Internships for dummies*, Hungry Minds, Inc., New York, NY, 2001

Alcuni pregiudizi diffusi tra i soggetti in formazione

Secondo l'americana National Society for Experiential Education, i soggetti in formazione tendono a condividere alcuni pregiudizi in merito al proprio ruolo nell'ambito dell'internship.

Sono un ospite in questa organizzazione e devo essere trattato come tale

In realtà il supervisore si aspetta che l'interno diventi un membro dell'organizzazione che dà il suo contributo, come un impiegato. L'interno non può inoltre aspettarsi che il supervisore si occupi troppo a lungo di lui (come se fosse un ospite).

Questa organizzazione dovrebbe essere grata che sono qui

In realtà il supervisore deve investire parecchio tempo e molti sforzi per portare l'interno ad essere un membro effettivamente utile dell'organizzazione.

Adesso ho la possibilità di fare quello che voglio

In realtà l'interno non ha l'esperienza o il tempo per portare avanti importanti iniziative o progetti in maniera autonoma; più spesso egli dovrà assistere gli altri o osservarli.

Questo è un corso come un altro: quindi posso arrivare tardi, andarmene presto e chiedere giorni di permesso

In realtà l'interno ha gli stessi obblighi e le stesse responsabilità di un impiegato: il suo è un lavoro.

Ora posso applicare quello che ho imparato

In realtà, anche se la internship è un'opportunità per mettere alla prova le conoscenze acquisite in precedenza, è più importante imparare cose nuove; l'applicazione in questa fase deve essere tentata con umiltà.

National Society for Experiential Education, *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995

Fonti

Le modalità di reazione alla formazione tra gli adulti sono principalmente oggetto di analisi nell'ambito dei testi che trattano dell'*adult education* (o adultità). Tra i testi più significativi, vale la pena segnalare i seguenti:

- BRUSCAGLIONI M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, AIF, Milano, 1991
- CAPORALE V., *Adultità e educazione permanente*, Cacucci, Bari, 2000
- DEMETRIO D., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002
- FEDERIGHI P. (a cura di), *Glossario dell'educazione agli adulti in Europa*, Quaderni di Eurydice, n. 19, 2000, disponibile su: www.bdp.it/eurydice/euty/19/quaderno%2019.pdf
- FORMENTI L. (a cura di), *Adultità femminile e storie di vita*, CUEM, Milano, 1997
- UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION, *Adult learning and the challenges of the 21st century*, Confintea documentation, Hamburg (1997), 1999
- WILDEMEERSCH D., JANSEN T. (a cura di), *Adult education, experiential learning and social change*, Vuga, 's-Gravenage, 1992

2. L'impresa e gli altri enti ospitanti

Temi e questioni

Dei tre poli che costituiscono il “triangolo della internship”, il più **problematico** è forse quello dell'organizzazione ospitante.

Mentre appare chiaro l'interesse che può muovere una donna a vivere un'esperienza di inserimento lavorativo e quello di un ente formativo a promuoverla, **non sono affatto scontati** i motivi per i quali un organismo, di qualsiasi natura (impresa, pubblica amministrazione, organizzazione non profit, ecc.), possa essere spinto ad ospitarla. Peraltro, la stessa espressione di “ente ospitante” suggerisce l'idea errata che esso si debba limitare ad offrire i propri spazi e le proprie strutture, senza tuttavia entrare nei meccanismi operativi e nei contenuti della internship.

D'altro canto, se l'impresa, non solo non identifica un proprio interesse immediato nel partecipare all'azione formativa, ma non inserisce questo interesse in una prospettiva strategica più ampia, che tocchi gli aspetti più rilevanti della vita dell'organizzazione (il suo successo, il vantaggio competitivo che può acquisire attraverso la valorizzazione del personale femminile, il miglioramento della propria organizzazione, ecc.), è molto

probabile che, alla prima difficoltà che si presenta nel corso dell'apprendimento lavorativo, essa assumerà un atteggiamento passivo e poco collaborativo.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Dalla **ricerca condotta** emerge quanto sia complesso e difficile identificare un'organizzazione ospitante dotata di adeguate caratteristiche per essere coinvolta nell'apprendimento lavorativo, come, ad esempio una **autentica sensibilità** nei confronti della **lotta alla segregazione di genere** o un alto livello di **motivazioni**.

La ricerca mette inoltre in evidenza come le imprese spesso non rappresentino un **soggetto unitario**. Il punto di vista del *management*, ad esempio, può essere diverso da quello del *tutor* aziendale, da quello dell'unità operativa in cui si inseriscono le donne in formazione o da quello dei membri del personale chiamati ad interagire con queste ultime. Tutto ciò, evidentemente, tende a produrre molte distorsioni comunicative, ad allungare i tempi decisionali e ad abbassare complessivamente la qualità dell'azione formativa.

Si rimarca inoltre una forte difficoltà, da parte delle agenzie formative, a rappresentare e far comprendere alle organizzazioni il **loro interesse a ospitare le donne in formazione**. Questo fa sì che le imprese assumano un atteggiamento anche disponibile, ma molto distaccato (come se stessero facendo una cortesia all'ente formativo) che, in definitiva, diviene un ostacolo ai fini del successo della internship.

Quadro strategico

Oltre a costituire uno strumento di formazione per le donne, l'*internship* deve essere vissuto dalle imprese come uno **strumento di apprendimento** in merito a se stesse, alle proprie finalità e al proprio *modus operandi*, allo scopo di identificare i propri punti deboli, di

migliorare le proprie capacità organizzative e produttive e, alla fine, di essere più competitive. In questo senso, l'esperienza di apprendimento lavorativo dovrebbe essere vista dal *management* come una sorta di "sonda" introdotta nel corpo dell'organizzazione per ottenere campioni da cui valutare il proprio stato di salute, a cominciare dalla presenza di forme più o meno accentuate di segregazione di genere.

Portare le imprese su queste posizioni costituisce spesso un compito ostico. Non sono molte, in effetti, quelle disposte a **mettere in discussione** la propria **cultura** e le proprie **modalità di azione**, attivando un processo di **apprendimento istituzionale**.

Rispetto a questo quadro ottimale, ve ne sono tuttavia molti altri che possono essere considerati soddisfacenti e che consentono comunque di realizzare azioni formative di valore.

Certamente, la strada da percorrere resta comunque quella di **rendere l'impresa** parte attiva del progetto formativo, coinvolgendola pienamente (soprattutto al livello dirigenziale) nella realizzazione e nella valutazione della internship, prevedendo, nel contesto del progetto, anche uno spazio di riflessione sulle ricadute dell'apprendimento lavorativo sull'impresa.

Indicazioni operative

- L'**indicazione operativa generale** rivolta alle agenzie formative e alle formatrici/formatori è quella di porre la massima cura nella **selezione** delle imprese e delle organizzazioni da coinvolgere nella internship e di attivare un **percorso di cooperazione** con esse che sia progressivamente più consapevole, più denso di significato e più vincolante.
- Si possono fornire, inoltre, alcune **indicazioni operative specifiche** alle agenzie formative e alle formatrici/formatori:
 - creare, eventualmente anche in cooperazione con altri enti formativi, un *data-base* di imprese e organizzazioni che manifestano una particolare sensibilità e uno specifico interesse nel partecipare ad attività di internship rivolte alle donne;

- accompagnare il programma di *internship* con un'azione di comunicazione pubblica rivolto alle imprese, in modo da suscitare possibili forme di *feed-back* da parte di organizzazioni disponibili a cooperare;
- definire e formalizzare una serie di criteri utili a identificare imprese e organizzazioni che possono essere utilmente coinvolte in programmi di apprendimento lavorativo;
- attivare la ricerca delle imprese da coinvolgere possibilmente con un congruo anticipo rispetto all'avvio dell'apprendimento lavorativo, in modo da consentire un'attenta analisi delle diverse alternative e da fronteggiare adeguatamente possibili *defaillances* delle imprese;
- definire un programma di incontri, a vari livelli, con le differenti componenti dell'impresa, in modo da consentire un progressivo avvicinamento delle loro posizioni con quelle dell'ente di formazione;
- inserire, tra gli elementi di valutazione dell'azione formativa, anche le sue ricadute sulle imprese;
- promuovere i contatti tra le varie componenti dell'impresa coinvolte nell'azione formativa;
- favorire i rapporti tra impresa e donne in formazione prima dell'avvio della *internship*;
- fidelizzare le imprese già coinvolte in passato attraverso una azione di contatti periodici che possano mantenere vivo il loro interesse nei confronti di future attività di *internship*.

Criteri per selezionare l'impresa

La ricerca realizzata nel quadro di RAINT consente di identificare alcuni criteri preferenziali normalmente utilizzati dalle agenzie formative per identificare le imprese alle quali chiedere una collaborazione:

- la disponibilità dell'impresa a trasmettere competenze e conoscenze altrimenti inattuabili;
- la disponibilità dell'impresa a far svolgere alle donne in formazione mansioni qualificate;
- la disponibilità dell'impresa a prendere in considerazione le donne in formazione come candidate per una eventuale assunzione;

- l'utilizzazione da parte dell'impresa di tecnologie e metodi avanzati o innovativi;
- la realizzazione da parte dell'impresa di programmi volti all'esercizio di una responsabilità sociale dell'impresa;
- l'adozione di orari e di modalità di lavoro flessibili;
- l'utilizzazione di strumenti di verifica della qualità;
- la dislocazione territoriale dell'impresa;
- la disponibilità ad erogare forme di sostegno al reddito.

Empiricamente, le agenzie formative interpellate rilevano come le imprese che si dimostrano *ex post* maggiormente affidabili nel collaborare a un progetto di internship sono quelle che:

- hanno donne in posizioni decisionali apicali;
- hanno una percentuale abbastanza elevata di donne tra il personale;
- sono dotate di un certificato di qualità e adottano un sistema di standard qualitativi;
- hanno attivato specifici programmi volti ad incidere sulle politiche di selezione, di reclutamento e di promozione del personale;
- prevedono programmi di mentoring e di coaching;
- forniscono servizi di supporto per favorire il bilanciamento tra attività lavorative e cure familiari;
- hanno avviato programmi di sviluppo della carriera;
- promuovono programmi di formazione rivolti alle donne.

Internship e occupazione

Una ricerca condotta dall'ISFOL presentata nel febbraio 2001 e condotta per il 60% nelle regioni del Nord Italia e per il restante 40% nel Centro-Sud, fornisce un profilo di quelli che genericamente vengono definiti gli stage aziendali.

Dalla ricerca emergono alcuni elementi:

- vi è una significativa presenza femminile e una netta prevalenza (nonostante la legislazione non ponga limiti d'età) di soggetti tra i 21 e i 26 anni;
- l'impegno giornaliero risulta compreso tra le 30 e le 40 ore settimanali, mentre la durata media delle missioni si aggira intorno ai 5 mesi;
- le mansioni che le giovani leve sono chiamate a svolgere sono perlopiù di natura amministrativa (per il 46%) seguite da attività manuali o commerciali;

- l'interruzione anticipata dell'esperienza lavorativa si è registrata in oltre il 20% dei casi, dovuta prevalentemente alla trasformazione del tirocinio in un rapporto di lavoro o alla conquista di un'occupazione altrove;
- per il 65% dei beneficiari il tirocinio ha rappresentato la porta d'accesso al mondo del lavoro (di questi, ben il 44% è stato assunto dalla stessa azienda in cui ha sostenuto lo stage) con percentuali di conferma altissime nel Sud (72%) e nel Nord-Ovest (70%).
- il grado di soddisfazione rispetto alla pratica del tirocinio formativo, da parte delle aziende, risulta molto elevato con una significativa rappresentanza di soggetti (98%) disposti a ripetere l'esperienza.

LodiLavoro, www.lodilavoro.it/notizia.asp?id_notizia=60&id_categoria=1

Fonti

Si segnalano, qui di seguito, alcuni testi che possono essere utili per comprendere le trasformazioni recenti nel management d'impresa, i quali danno ampio spazio al tema della formazione, con particolare riferimento agli aspetti relativi alla qualità e al *knowledge management*.

BUTERA F., DONATI E., CESARIA R., *I lavoratori della conoscenza: quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1997.

COMPAGNO C., *Il Management della Qualità. Dagli Standard al Knowledge Management*, UTET, Torino, 1999

CUCCURULLO R., *Formazione, organizzazione, impresa: verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1999

DAVENPORT T. H., PRUSAK L., *Working knowledge: how organizations manage what they know*, Harvard College, USA, 1998

GALIMBERTI R., *La gestione totale della qualità come strategia per il successo dell'impresa*, Franco Angeli, Milano, 1998

GHIOTTO, G., *La formazione per l'impresa: manuale per consulenti e formatori*, Franco Angeli, Milano, 1996

IACONO, G., *L'organizzazione basata sulla conoscenza. Verso l'applicazione del knowledge management in azienda*, Franco Angeli, Milano, 2000

NONAKA I., TAKEUCHI H., *The knowledge creating company*, Oxford University Press Inc., Oxford, 1995

Sorge C., *Gestire la conoscenza. Introduzione al knowledge management*, Sperling & Kupfer Editori, Milano, 2000

3. L'ente di formazione

Temi e questioni

L'ente di formazione ha evidentemente una **particolare responsabilità nella conduzione delle internship**. Esso è infatti chiamato, insieme alle **formatrici/formatori coinvolti**, a “guidare il gioco” e a garantire con continuità quelle competenze e professionalità che rendono possibile il successo dell'apprendimento lavorativo.

La questione che primariamente si pone è dunque quella della **capacità dell'agenzia formativa** di assumersi questo ruolo, molto più articolato e complesso di quello che gli enti di formazione sono mediamente abituati a ricoprire nel contesto di normali corsi di formazione o anche di *stage* che non prevedano un inserimento lavorativo.

L'indicazione che si sarebbe spinti a dare alle agenzie formative è di **non mettere mano a un progetto di internship se non si è sicuri di poterlo portare a termine con successo**. Potrebbe sembrare un'indicazione scontata, ma, a ben vedere, non lo è poi troppo. Spesso, gli enti di formazione, oltre a problemi di capacità, hanno anche una scarsa consapevolezza delle competenze che sono in grado di assicurare, con il rischio che, anche in buona fede, si trovino a fare il passo più lungo della gamba. Inoltre, se il “mercato della formazione” è cresciuto notevolmente nel corso degli ultimi decenni, esso è anche diventato più competitivo; ciò può far sorgere la tentazione di puntare su un settore particolarmente qualificante – qual è l'apprendimento lavorativo - anche in istituzioni che non hanno tutte le carte in regola per farlo.

Quando si parla di **carte in regola**, peraltro, non si può fare riferimento ai soli requisiti – formali o sostanziali che siano – richiesti dalle autorità nazionali o regionali. Quelli che in fondo contano di più sono i **saperi** e le **capacità** reali che gli enti formativi sono in grado di garantire o di mobilitare, lo spessore dell'**identità** e della **mission** che questi enti si sono costruiti, il grado di **accuratezza** e i livelli di **qualità** che essi sono propensi a garantire; elementi in gran parte **intangibili**, ma che tuttavia “fanno la differenza”, anche se magari nessun sistema di accreditamento è in grado di rilevarli adeguatamente.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Non sono poche le **agenzie formative** prese in considerazione dalla ricerca che denunciano alcuni problemi nel portare a termine con successo iniziative di internship. Il principale fattore di ostacolo è rappresentato dalla difficoltà di reperire, all'interno o all'esterno dell'ente, alcune delle competenze e delle capacità necessarie alla realizzazione di progetti formativi rivolti alle donne.

Tra le **aree tematiche** nelle quali maggiormente si registra questa difficoltà, vale la pena di citare: la carriera e la leadership femminile; l'educazione agli adulti in una prospettiva di genere; la segregazione occupazionale femminile; la conciliazione tra dimensione lavorativa e dimensione familiare; la gestione della diversità nelle imprese; le pari opportunità nei luoghi di lavoro.

C'è tuttavia da notare che quasi tutti gli enti di formazione includono, all'interno del proprio personale, formatrici che hanno maturato una certa esperienza nel campo della formazione di genere e che, in alcuni casi, hanno già realizzato progetti di apprendimento lavorativo rivolto alle donne.

Tra le aree tematiche che non attengono alla dimensione di genere e che gli enti di formazione hanno spesso difficoltà a garantire, spiccano per rilevanza l'analisi del mercato del lavoro e delle nuove figure professionali, le normative nazionali e locali che regolano l'ingresso nel mercato del lavoro e i programmi nazionali e locali a sostegno dell'inserimento lavorativo.

Le istituzioni formative analizzate sembrano invece essere **attrezzate in modo più adeguato** dal punto di vista delle **competenze metodologiche e tecniche** necessarie per realizzare progetti di apprendimento lavorativo.

Va notato, peraltro, che tutti gli enti di formazione hanno stabilito procedure interne volte a sostenere l'aggiornamento delle formatrici/formatori e a verificare la qualità delle azioni formative realizzate.

Quadro strategico

Un'organizzazione che non cambia, apprendendo dalle proprie esperienze, diventa progressivamente sempre meno capace di gestire progetti complessi e che richiedono una particolare propensione a reagire prontamente.

Ponendo come ovvia condizione di base che gli enti di cui stiamo parlando siano comunque organizzazioni serie e in grado di garantire buoni livelli di qualità, l'aspetto su cui forse occorre insistere è rappresentato dal rischio di ridurre le esperienze di *internship* a **mere iniziative routinarie**, condotte secondo modalità chiuse e rigide, in cui siano **scontati gli esiti**, non solo per le donne in formazione, **ma soprattutto per l'ente formativo stesso**.

La letteratura specialistica chiarisce bene questo rischio, mettendo in evidenza come un'attività di apprendimento lavorativo ponga in relazione, in un quadro di *transformative partnership*, almeno **due "ambienti"** – quello dell'ente di formazione e quello dell'organizzazione ospitante – che necessariamente devono influenzarsi reciprocamente, attivando in entrambi un processo di cambiamento. Se una tale influenza viene a mancare, da una parte o dall'altra, vuol dire che *l'internship* non ha funzionato bene.

Un discorso simile, peraltro, può essere fatto con le **donne in formazione**, come dimostra l'intera letteratura sull'*adult education*: la formazione di un adulto passa attraverso un processo di condivisione di responsabilità tra formatori e formandi riguardo all'azione formativa, che dà luogo anche ad inversioni di ruoli tra chi apprende e chi insegna, modificando entrambi i soggetti coinvolti nell'interazione.

Ciò che dunque si pretende dalle imprese e dalle donne in formazione – apertura mentale, alti livelli di motivazione, disponibilità a mettersi in gioco, reattività, ecc. – deve essere assicurato in misura ancora maggiore dalle agenzie formative e dai formatori stessi, visto che sono loro, per così dire, a dover "dirigere l'orchestra".

Indicazioni operative

- **L'indicazione operativa generale** che emerge da quanto detto è quella di considerare ogni intervento di internship come una sorta di **ricerca-azione** che, oltre agli obiettivi prioritari relativi all'inserimento lavorativo delle donne in formazione, si ponga anche **obiettivi conoscitivi** e di **miglioramento continuo della qualità** dell'approccio e delle procedure adottate dall'ente di formazione e dalle formatrici/formatori coinvolti.
- Si possono mettere in evidenza, inoltre, alcune **indicazioni operative specifiche** rivolte alle agenzie formative e alle formatrici/formatori:
 - accompagnare l'attività di internship con un sistema strutturato di raccolta di informazioni, dotato di una propria tempistica e di risorse autonome, utile, non solo per monitorare le attività, ma soprattutto per incrementare le conoscenze sui processi attivati dall'azione formativa sulle donne in formazione, sulle imprese e sull'ente formativo;
 - inserire, tra gli elementi di valutazione dell'azione formativa, anche le sue ricadute sull'ente di formazione, dai punti di vista conoscitivo, teorico, metodologico e tecnico;
 - tesaurizzare, al termine dell'attività di apprendimento lavorativo, le soluzioni adottate che si sono rivelate positive, attraverso una loro formalizzazione in tecniche, procedure e standard di riferimento;
 - favorire il confronto tra le formatrici/formatori sui problemi metodologici e tecnici incontrati, anche di carattere informale, dando il giusto spazio al lavoro in *team*;
 - rendere espliciti nei confronti delle imprese e delle donne in formazione la natura anche conoscitiva, e quindi almeno parzialmente sperimentale, dell'intervento di apprendimento lavorativo in cui sono coinvolti;
 - applicare i principi e i metodi orientati al miglioramento continuo della qualità, adattandoli alla realtà dell'agenzia formativa e all'ambiente operativo delle formatrici/formatori.

Cinque criteri per valutare il successo di una internship

Un ricercatore francese, Michel Villette, suggerisce **cinque criteri per valutare se una internship è riuscita o meno**. In una internship riuscita:

- lo stage è **arrivato fino in fondo come previsto**, o è stato prolungato, senza che vi siano state reazioni di rigetto di nessuna delle due parti; qualche mese più tardi l'ex interno può senza imbarazzo telefonare ai suoi ex colleghi con cui era più in confidenza e uscire a pranzo con loro;
- lo stage è stato **giudicato proficuo dai responsabili** dell'organizzazione ospite; il servizio chiesto allo studente è stato effettivamente compiuto nel rispetto dei costi, dei tempi e delle norme di qualità dell'impresa; la migliore forma di riconoscimento di questo contributo è la retribuzione o la richiesta di assunzione;
- lo stage ha contribuito all'**evoluzione delle pratiche dell'impresa** attraverso la messa in campo di conoscenze e *know-how* appresi dallo studente all'università; queste innovazioni, introdotte con tatto e prudenza, non hanno provocato incidenti e hanno suscitato interesse da parte dei colleghi;
- lo stage ha dato luogo a un **riconoscimento da parte del professore** davanti agli altri studenti ed è stato considerato interessante, utile e credibile **da parte degli studenti** stessi; il successo è completo sotto questo aspetto se l'esperienza viene riversata in un articolo pubblicato su una rivista accademica;
- lo stage ha permesso allo studente di prendere contatto col "campo" e soprattutto di imparare ad apprendere lavorando; in questo caso **lo studente sa con precisione che cosa ha appreso** e come ne può parlare con competenza.

Villette Michel, *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, Editions La Découverte, Paris, 1999

Fonti

Si riporta qui di seguito una serie di testi che affrontano soprattutto il binomio qualità/formazione.

- ALESSANDRINI, G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2000
- AMIETTA, P. L., AMIETTA, F., *Valutare la formazione*, Unicopli, Milano, 1989
- ISFOL, *La qualità dei progetti formativi: dai casi ai modelli*, Roma, 1999
- ISFOL, *Standard formatori*, Roma, 1998
- LICHTNER, M., *La qualità nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lichtner, M., *La valutazione delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999
- PROGETTO LEONARDO, *Quality in training products: indicators, methods, parameters for assessing the results of Leonardo da Vinci projects*, disponibile su: www.programmaleonardo.net/leo2/quality_en.htm
- QUAGLINO, G. P., CARROZZI, G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 2000
- ROTONDI, M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2001

Capitolo Quinto

La progettazione e il modello ideale

1. La progettazione

Una prima condizione per la buona riuscita di una internship riguarda la sua **progettazione**. Un percorso di crescita che consenta alle donne di conseguire un obiettivo di carriera di alto livello richiede la definizione di programmi formativi non esclusivamente fondati sull'esperienza lavorativa, ma, come accennato in precedenza, su un approccio che consideri contemporaneamente una pluralità di dimensioni, riguardanti la persona e le sue relazioni con l'ambiente.

Si tratta di un aspetto problematico. La ricerca condotta, in effetti, mostra come anche le istituzioni formative che adottano una progettazione aperta e personalizzata dell'apprendimento lavorativo tendano a realizzarla facendo prevalentemente riferimento alle caratteristiche della domanda del mercato e, solo in alcuni casi, sulla base di un'analisi dei fabbisogni delle donne da formare e sul bilancio delle loro competenze.

Inoltre, si rileva spesso una **scarsa partecipazione delle organizzazioni ospitanti** alla progettazione dell'esperienza lavorativa; nella maggior parte dei casi, esse sembrano intervenire solo in sede di definizione del piano di lavoro individuale.

I programmi di apprendimento lavorativo rappresentano uno strumento complesso, la cui progettazione richiede:

- un'attenta analisi delle necessità e dei **fabbisogni specifici** delle beneficiarie;
- un alto grado di **flessibilità** e di **personalizzazione**;
- la partecipazione attiva e il **coinvolgimento**, oltre che dell'agenzia formativa, **dell'organizzazione ospitante** e, naturalmente, **delle beneficiarie stesse**.

La progettazione di un'azione formativa che includa attività di apprendimento lavorativo secondo il Modello dell'Internship Partecipata e che presenti, dunque, le caratteristiche sopracitate, può essere condotta facendo ricorso a una serie di **presupposti teorici e metodologici** che, nel loro insieme, consentono di delineare un **itinerario formativo ideale** di riferimento.

I presupposti teorici riguardano:

- l'impatto atteso;
- le strategie formative;
- l'analisi dei fabbisogni e dei percorsi formativi;
- le fasi di sviluppo delle internship.

I presupposti metodologici fanno riferimento a:

- le didattiche;
- le tecniche;
- gli strumenti per l'azione formativa.

1.1. L'impatto atteso

Le azioni formative possono essere progettate in considerazione di alcuni effetti (spesso irreversibili) sulle beneficiarie, riconducibili a quattro tipi principali di **impatto atteso**, riguardanti la produzione di mutamenti:

- nel **campo della conoscenza** circa le dinamiche della realtà, come nel caso delle donne che entrano per la prima volta nel mercato del lavoro o che si orientano verso un nuovo settore lavorativo;
- nell'acquisizione di nuove capacità o nel rafforzamento di capacità già possedute (**capacity building**), particolarmente pertinente nel caso delle donne che effettuano un rientro nel mercato del lavoro in continuità con le precedenti esperienze professionali;
- nella propria **identità professionale**, nel caso in cui si passi da una condizione di disoccupazione, o di occupazione in attività di livello più basso rispetto alla preparazione acquisita, a un impegno lavorativo qualificato, oppure laddove si ricerca un nuovo sbocco occupazionale come imprenditori;
- nell'**assunzione di nuove responsabilità** nell'ambito dell'esercizio della propria attività lavorativa.

1.2. Le strategie formative

Un itinerario formativo finalizzato all'inserimento lavorativo qualificato delle donne dovrebbe essere guidato da alcune **strategie di fondo**, che rappresentano linee di azione che ne orientano lo svolgimento fornendo un indirizzo a tutte le attività didattiche. Le strategie formative possono avere un **peso variabile** durante il programma formativo, in relazione alla sua articolazione.

Tali strategie sono quelle:

- della coscientizzazione;
 - dell'*empowerment*;
 - della vocazione professionale.
- ❖ La **strategia della coscientizzazione** riguarda la sensibilizzazione delle partecipanti alle sfide cui sono chiamate a rispondere in funzione di un inserimento lavorativo di alto profilo. Essa dovrebbe tenere conto della dimensione di genere, sia dal punto di vista della consapevolezza della propria identità, sia da quello dell'analisi – secondo questa prospettiva – dei contesti organizzativi e delle dinamiche che li caratterizzano.
- ❖ L'**empowerment** rappresenta una strategia di rafforzamento orientata a fornire alle donne in formazione gli strumenti teorico-pratici per migliorare il controllo sul proprio ambiente di riferimento, sia personale che professionale. Tale strategia è tesa a favorire, tra l'altro, l'aumento del capitale cognitivo e sociale delle partecipanti, così come a intervenire, sia sui punti di forza dell'identità di genere in ambito lavorativo, sia sugli eventuali fattori di ostacolo che le donne possono incontrare nelle loro carriere.
- ❖ La **strategia della vocazione¹ professionale** è orientata a favorire nelle donne la maturazione o il consolidamento della propria identità lavorativa, non solo a partire dal confronto con la dimensione organizzativa, ma soprattutto attraverso l'appassionamento nei confronti degli aspetti culturali e sociali della propria professione. Tale strategia può essere finalizzata a identificare obiettivi

¹ Nel senso della parola tedesca *beruf*, cui ha fatto riferimento il sociologo Max Weber nei suoi studi sull'etica protestante e lo spirito del capitalismo.

professionali di lungo periodo, rispetto ai quali delineare le modalità per conseguirli (in termini di percorso formativo, di definizione degli obiettivi intermedi e di modelli di carriera a cui fare riferimento), in una prospettiva di conciliazione delle dimensioni familiare, professionale e sociale.

1.3. L'analisi dei fabbisogni formativi e i relativi percorsi formativi

Per raggiungere l'impatto previsto, un intervento formativo che preveda le *internship* deve necessariamente effettuare un'analisi dei **fabbisogni formativi delle donne** di cui curare l'inserimento lavorativo qualificato².

L'analisi dei fabbisogni formativi (tradizionalmente trattata attraverso la tripartizione in fabbisogni tecnici, attitudinali e motivazionali) potrebbe essere realizzata – facendo riferimento a quanto messo a punto da ASDO sulla base della sua esperienza pluriennale³ – prendendo in considerazione **nove ambiti** (o contesti di significato⁴) che consentono di produrre un valore aggiunto conoscitivo rispetto alla domanda di formazione delle donne. Questi nove ambiti permettono di definire altrettante **linee di sviluppo personale**, alle quali la formazione può offrire il suo contributo tramite la definizione di appositi **percorsi formativi**, orientati a favorire la crescita complessiva – in termini di capitale umano – delle partecipanti.

I percorsi formativi che rispondono ai nove ambiti di fabbisogni delle donne riguardano: la **conoscenza**; le scelte di fronte ai dilemmi personali e professionali – percorso **ermeneutico**; le relazioni con la realtà – percorso **sperimentale**; il **linguaggio**; la pratica del lavoro – percorso **applicativo**; l'iniziativa personale e l'assunzione di responsabilità – percorso **operativo**; il **capitale sociale** e le opportunità; l'**identità vocazionale**; il rapporto tra **individuo e sistema organizzativo**.

² I fabbisogni formativi segnalano, in astratto, lo scarto o il differenziale esistente tra la "posizione di partenza" delle allieve e la loro posizione auspicabile in termini di risultati attesi in relazione alla partecipazione all'itinerario di formazione.

³ Si veda, in proposito, Mezzana D., *Manuale per la progettazione delle attività formative del Gruppo CERFE*, Roma, 2000. Si rinvia, in particolare, al lavoro attualmente in corso di messa a punto di un "Modello per l'analisi dei fabbisogni formativi".

⁴ Si intende qui, per contesti di significato, i "luoghi dell'esperienza" in cui le donne in formazione si confrontano effettivamente con la realtà, in tutte le sue dimensioni, di carattere sia esterno al soggetto, che interno ad esse.

❖ ***Il percorso della conoscenza***

Il percorso della conoscenza è volto a trasmettere alle beneficiarie **saperi e conoscenze** riconducibili a due aspetti: a) le dinamiche di genere all'interno dei contesti organizzativi e le conseguenti misure (strategie comportamentali e di carriera) da adottare per contrastare le difficoltà che si possono incontrare; b) la figura professionale di riferimento (dal punto di vista delle competenze, delle conoscenze e delle attitudini). All'interno di questo percorso è altresì possibile intervenire per **decostruire e reinterpretare** – nella prospettiva dell'identità e delle dinamiche di genere – precedenti **saperi desueti e depositati**.

❖ ***Il percorso ermeneutico***

Il percorso ermeneutico intende favorire, nelle donne interessate a una prospettiva di carriera lavorativa, **l'assunzione di decisioni** rispetto ai **dilemmi** personali e professionali che le interpellano. Sul **piano personale**, questi dilemmi possono riguardare: il riconoscimento della specificità dell'identità di genere; la condivisione dei valori circa il contributo delle donne al lavoro e alla società; le scelte rispetto alle priorità da attribuire alla sfera lavorativa, a quella familiare e a quella sociale; il proprio progetto di vita, ecc. Sul **piano lavorativo** i dilemmi possono sorgere nei confronti di: gli obiettivi lavorativi; i modelli di carriera e i conseguenti comportamenti da assumere; i percorsi formativi; il protagonismo nell'"agire" la propria esperienza lavorativa, ecc.

❖ ***Il percorso sperimentale (contatto con la realtà)***

Il percorso sperimentale consente di trattare aspetti difficilmente trasmissibili durante le attività didattiche tradizionali (spesso connotate dall'astrattezza e da un approccio parcellizzato alla realtà), rispetto ai quali la semplice comunicazione verbale è meno efficace. Le attività riconducibili al "contatto con la realtà" potranno quindi promuovere un confronto delle donne in formazione con la **complessità delle dinamiche di inserimento nelle organizzazioni e del mercato del lavoro** (dal punto di vista delle possibilità di successo e delle difficoltà), secondo una prospettiva di genere. Più in particolare, attraverso il percorso sperimentale diviene possibile problematizzare i saperi e i punti di vista precedentemente acquisiti dalle donne, per favorire la maturazione di una **visione "critica" del mondo**.

❖ **Il percorso dei linguaggi**

Questo percorso può veicolare una parte rilevante della strategia del rafforzamento delle donne in formazione, perché risponde alla domanda di acquisire, sia le **competenze trasversali e tecniche** necessarie per esercitare una **professionalità di alto livello**, sia i **linguaggi propri degli specifici settori** di inserimento lavorativo. A titolo esemplificativo, possono essere considerati, tra gli altri: il linguaggio della progettazione, quello delle tecnologie informatiche e della comunicazione *on-line*, quello della comunicazione pubblica, quello del *knowledge management*, quello della programmazione e del monitoraggio, nonché i linguaggi specialistici adottati nell'ambito delle imprese in cui le allieve effettuano l'internship.

❖ **Il percorso operativo**

La progettazione delle azioni formative dovrebbe rispondere all'esigenza che le beneficiarie esercitino forme di **responsabilità, di autonomia e di capacità di iniziativa** durante le internship, per rendere sempre più reale e non simulata l'esperienza lavorativa, per consentire alle donne di percepire il *locus of control*⁵ in se stesse in modo che l'internship sia considerata un'opportunità da ottimizzare, e per mettere alla prova le proprie capacità e attitudini (in funzione del consolidamento del *career self esteem*).

❖ **Il percorso del capitale sociale e delle opportunità**

Il percorso del capitale sociale dovrebbe essere centrato sul rafforzamento e sull'ampliamento della **rete di conoscenze, contatti e relazioni** delle donne in formazione, che consentano loro di cogliere opportunità lavorative qualificate. In questo ambito, possono essere trasmesse alle partecipanti tecniche di individuazione delle opportunità, quali la **mappatura della propria rete di conoscenze**, e le competenze necessarie per praticare sistematicamente **attività di networking e azioni di partnership**.

⁵ Si intende per "*locus of control interno*" la percezione che il controllo sul destino personale dipenda in primo luogo da se stessi e non da cause o fattori esterni all'individuo; per quanto concerne il concetto di *locus of control* si può fare riferimento, tra gli altri, alle teorie psicologiche di J. B. Rotter, "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", in *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, n. 609, 1966.

❖ ***Il percorso dell'identità***

Questo percorso è orientato a fare maturare o a consolidare un'**identità professionale** delle partecipanti, nel contesto della **società della conoscenza** e degli ampi mutamenti che caratterizzano il mercato del lavoro, a partire dalla valorizzazione dell'**identità di genere**. In questa prospettiva, all'interno del percorso dell'identità sono presi in considerazione aspetti quali: la determinazione degli obiettivi di carriera in relazione al proprio progetto di vita; l'introduzione in comunità di pratica, sia reali che virtuali; il confronto con altre donne di successo, con riferimento alle modalità comportamentali e lavorative adottate per superare le difficoltà negli ambienti di lavoro e quelle connesse alla conciliazione, e ad alcune attitudini e caratteristiche più tipicamente femminili (di management, di leadership, orientate al problem solving, ecc.) da valorizzare nei contesti organizzativi.

❖ ***Il percorso applicativo (dell'esperienza lavorativa)***

Il percorso applicativo consente il confronto con gli **aspetti pratici della realizzazione delle internship**, tanto più importante nel caso in cui l'esperienza lavorativa rappresenti il primo ingresso nel mondo del lavoro di donne che escono dall'ambito della formazione. Gli aspetti pratici di tale esperienza possono essere **tecnico-operativi** e **"immateriali"**. I primi riguardano gli orari, le modalità di organizzazione del lavoro, l'assunzione delle responsabilità lavorative, il rispetto delle procedure e degli standard di produzione, ecc. Altrettanto e forse più rilevanti (perché meno facilmente identificabili) sono gli aspetti **"immateriali"**: l'acquisizione delle competenze tacite, il riconoscimento dei luoghi di esercizio del potere e delle comunicazioni, l'identificazione delle dinamiche rituali e simboliche delle organizzazioni, l'ingresso nella comunità di pratica, il confronto con eventuali dinamiche segreganti ed eventuali funzioni latenti, il riconoscimento di aree a dominanza maschile, ecc.

❖ ***Il percorso organizzativo***

Tale percorso è particolarmente rilevante nel caso delle internship rivolte alle donne, in quanto focalizza l'attenzione sul rapporto tra l'individuo (la partecipante) e l'organizzazione, soprattutto in relazione alla identificazione degli enti presso i quali progettare e realizzare le esperienze di apprendimento lavorativo. Il percorso organizzativo è funzionale, inoltre, a migliorare le **capacità di comprensione e di interpretazione dei contesti e delle dinamiche organizzative**.

1.4. Le fasi di sviluppo delle internship

In linea generale, all'interno di un intervento di apprendimento lavorativo, si possono identificare almeno sei differenti fasi.

❖ **La fase preparatoria** (*arranging and anticipating the internship*).

Precedente l'avvio della internship, è finalizzata a rendere le aspettative delle beneficiarie (in ordine all'attività lavorativa in sé, alle prospettive occupazionali, al valore aggiunto conoscitivo, all'impegno lavorativo personale) maggiormente realistiche, anche attraverso la messa a punto del *learning plan*;

❖ **La fase di avvio** (*orientation and establishing identity*).

Durante questa fase le beneficiarie devono raccogliere le informazioni essenziali sul posto di lavoro e sul settore di riferimento cominciando a definire il proprio ruolo e a costruire un'identità professionale.

❖ **La fase di crisi** (*reconciling expectations with reality*).

In tale fase, successiva all'avvio della internship, la realtà della dimensione lavorativa diventa chiara e spesso appare diversa rispetto alle aspettative coltivate in precedenza, tanto da provocare, molto frequentemente, un periodo di crisi delle beneficiarie in relazione alle proprie attese.

❖ **La fase "pro-attiva"** (*productivity and independence*).

La beneficiaria, una volta superato l'impatto con la realtà, concentra l'attenzione sugli obiettivi professionali e di apprendimento, sull'aumento della fiducia in se stessa e sulla disponibilità a farsi valutare.

❖ **La fase di chiusura** (*closure*).

È il momento conclusivo, dedicato alla valutazione di quanto è stato appreso, anche attraverso la formalizzazione in documenti e rapporti, nonché alla realizzazione di tutte le attività di *follow-up*.

❖ **La fase della scelta professionale** (*re-entry and practical application*).

Successiva alla conclusione dell'esperienza, tale fase può essere accompagnata da ulteriori attività formative ed è dedicata al confronto con i dilemmi circa gli sbocchi lavorativi, i profili professionali, le opportunità e le relazioni acquisite.

1.5. Le didattiche, le tecniche e gli strumenti

I **presupposti metodologici** per la progettazione delle azioni formative che includono forme di apprendimento lavorativo possono essere ricondotti alle **didattiche**, alle **tecniche** e agli **strumenti** proposti di seguito.

❖ **Le didattiche**

Per consentire lo sviluppo dei diversi percorsi formativi previsti, al di là dei momenti strettamente dedicati all'attività lavorativa, è opportuno che la progettazione faccia complessivamente riferimento a tre **didattiche** (intese come la concreta modalità di svolgimento dell'attività formativa): **residenziale**, **integrata** e **a distanza**, da utilizzare, sia per i momenti comuni, sia per gli interventi individuali.

La **didattica residenziale** comprende le attività condotte in aula e quelle sperimentali (esercitazioni, assemblee, incontri con esperti) e favorisce la creazione di una forte relazione tra docenti, équipe didattica e beneficiarie. Questa didattica consente, inoltre, di attivare i processi di apprendimento collettivo da parte delle donne (sincronizzazione), fornendo un contributo determinante per l'attività ermeneutica (riflessioni e scelte circa l'identità personale e professionale).

La **didattica a distanza** permette la realizzazione di momenti di studio e di approfondimento al livello individuale e di gruppo, a partire dagli input forniti dall'équipe didattica e in collaborazione con i docenti e gli esperti coinvolti, grazie a un'**interazione a distanza in tempo reale** e a una **comunicazione two-way** (andata e ritorno). Tale didattica appare particolarmente utile per avviare un processo di responsabilità individuale delle partecipanti rispetto alla soggettivazione delle conoscenze acquisite.

La **didattica integrata**, infine, è quella che **elimina lo scarto teorico e temporale tra formazione e azione**, attraverso un piano formativo che progressivamente e rapidamente diventa parte integrante delle attività pratiche. Nel contesto delle attività formative strettamente corsuali possono essere previsti momenti di contatto e di confronto con la realtà di riferimento (incontri con rappresentanti di settori del mercato del lavoro, consulenti per l'occupazione, esperti aziendali, donne che lavorano in posizioni di responsabilità, ecc.). Nell'ambito dell'apprendimento lavorativo la didattica integrata può riguardare gli interventi di formazione di appoggio, momenti di riflessione su questioni di interesse

comune per le beneficiarie, la partecipazione a iniziative di studio, di lavoro e di politica culturale.

❖ **Le tecniche**

La realizzazione delle attività formative è resa possibile, inoltre, dall'adozione di alcune **tecniche** (intese come procedure di accompagnamento e di supporto per l'attivazione delle relazioni e di un confronto con la realtà), che possono includere:

- il **tutoring formativo**, come attività di sostegno alle donne in formazione da parte dell'équipe didattica (si veda, in particolare, il paragrafo 1 del capitolo 6);
- il **tutoring aziendale**, che prevede l'affiancamento delle donne durante l'esperienza lavorativa da parte di una figura designata, a questo fine, all'interno dell'organizzazione ospitante l'internship (si veda, in particolare, il paragrafo 2 del capitolo 6);
- il **mentoring**, svolto da figure esterne, sia all'agenzia formativa che all'organizzazione (possibilmente donne in posizioni di responsabilità professionale), in grado di rappresentare, non solo un esempio e un modello, ma anche un punto di riferimento per consultazioni e richiesta di consigli e un sostegno, sia rispetto al lavoro, sia alla dimensione personale complessiva delle beneficiarie (si veda, in particolare, il paragrafo 3 del capitolo 6);
- il **networking**, che consiste in attività volte ad attivare e a mantenere relazioni con individui o enti interessati a determinate attività (per l'identificazione delle opportunità lavorative, ad esempio);
- il **benchmarking**, tecnica attraverso la quale le partecipanti si confrontano con esperienze di successo già realizzate, con l'obiettivo di identificare i fattori che lo hanno determinato.

❖ **Gli strumenti**

Per l'attuazione delle strategie e dei percorsi formativi, nell'ambito delle tre didattiche presentate, è possibile utilizzare una varietà di **strumenti didattici** (i "mezzi" che consentono la realizzazione dell'attività formativa), classificabili in **semplici** e **complessi**, a seconda che includano lo svolgimento di un solo tipo di azione (semplici) o di più tipi di azione (complessi).

Gli strumenti semplici e complessi che è possibile adottare sono proposti, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, nel box che segue.

STRUMENTI DIDATTICI

Strumenti semplici

- lezioni (docenti)
- incontri con *visiting professor*
- incontri con testimoni
- esercitazioni guidate (da docenti o dall'équipe didattica)
- lavori di gruppo/gruppi di studio
- lavori individuali
- sussidi e dispense
- analisi di buone pratiche
- tutorial (incontri o assemblee tra il tutor o l'équipe didattiche e le allieve)
- colloqui individuali (tra tutor o équipe didattica e allieve)

Strumenti complessi

- "Atelier di valutazione e implementazione", realizzati attraverso colloqui individuali, assemblee o tutorial, e finalizzati a valutare il lavoro svolto all'interno del programma formativo e a fare riflettere le partecipanti sulle tematiche proposte;
- attività di laboratorio
- partecipazione a iniziative di politica culturale (progettazione e realizzazione di iniziative, conferenze elettroniche, ecc.);
- tavole rotonde (incontri con più esperti)
- la sala operativa per la gestione delle internship;
- gli strumenti per la comunicazione a distanza;
- gli strumenti tecnici da utilizzare nel corso dell'azione formativa (questionario sui fabbisogni formativi, griglie per la descrizione dello svolgimento delle attività lavorative, griglie per la consultazione del tutor aziendale e del mentore, ecc.).

2. Il modello ideale

Gli elementi progettuali presentati nel precedente paragrafo – i **presupposti teorici e metodologici** – necessari per la progettazione di un'azione formativa rivolta a donne che includa attività di apprendimento lavorativo secondo il Modello dell'Internship Partecipata, non sono di per sé sufficienti a garantirne il buon esito. Oltre che di essere definiti e identificati, essi necessitano soprattutto di essere organizzati all'interno di un **modello ideale di riferimento**, che rappresenti **una guida** per tutte le attività formative.

Tale modello, o **itinerario**, ideale si fonda sulle tre strategie formative – **coscientizzazione, empowerment e vocazione professionale** – rispetto alle quali si collocano, secondo un principio di prevalenza, i **percorsi formativi** (itinerari di crescita individuale), in relazione all'articolazione in **stadi di sviluppo delle internship**.

Di seguito viene presentato in figura il **modello**, all'interno del quale i percorsi formativi, sottesi dalle strategie di fondo, sono caratterizzati (in base alla diversa intensità del colore) dalla loro maggiore o minore rilevanza all'interno della fase di sviluppo dell'internship in cui sono posizionati. Anche le strategie di fondo sono collocate secondo un criterio di prevalenza (in alcuni momenti di sviluppo del percorso formativo esse possono essere compresenti, con pesi differenti).

Legenda: <i>riquadro bianco</i> = percorso scarsamente o non rilevante <i>riquadro grigio chiaro</i> = percorso mediamente rilevante <i>riquadro grigio scuro</i> = percorso molto rilevante	STRATEGIE FORMATIVE					
	COSCIENTIZZAZIONE	EMPOWERMENT	VOCAZIONE PROFESSIONALE			
	FASI DELL'INTERNSHIP					
	Preparatoria	Avvio	Crisi	Pro-attiva	Chiusura	Scelta professionale
PERCORSI FORMATIVI						
ERMENEUTICO	■	■	■			■
CONOSCENZA	■	■	■	■		
LINGUAGGI	■	■	■	■		
CAPITALE SOCIALE					■	■
RESPONSABILITA' INDIVIDUALE	■	■	■	■	■	■
IDENTITA'	■	■	■		■	■
MONDO REALE	■	■	■		■	
ESPERIENZA LAVORATIVA		■	■	■	■	
ORGANIZZAZIONE		■	■	■		

La progettazione delle azioni formative con internship prevede, dunque, che **ogni fase** di sviluppo dell'itinerario sia caratterizzata dalla **prevalenza di una strategia formativa** e, soprattutto, di **alcuni percorsi** rispetto agli altri.

Nella **fase preparatoria**⁶ è prevalente la **strategia della coscientizzazione** delle donne (funzionale a favorire la valorizzazione dell'intero percorso formativo a partire da una corretta interpretazione di se stesse e delle proprie motivazioni). I percorsi di maggior peso sono quello **ermeneutico** (per l'identificazione di obiettivi di senso da parte delle beneficiarie), quello **della conoscenza** (per analizzare le organizzazioni del lavoro e le loro dinamiche), quello **dei linguaggi** (per acquisire competenze specifiche e trasversali), quello **operativo** (attraverso il coinvolgimento delle donne nella progettazione della propria esperienza lavorativa, per indirizzarla verso il conseguimento degli obiettivi personali) e quelli **dell'identità personale e professionale** (per consentire il confronto delle proprie aspirazioni lavorative con il più ampio progetto di vita personale). Il **percorso sperimentale**, che ha un peso minore, rispetto a quelli precedenti, si esplica nelle prime forme di esplorazione del mercato del lavoro e negli incontri con le organizzazioni.

Nella **fase di avvio**, caratterizzata dalla **strategia dell'empowerment**, in considerazione dell'attivazione dell'esperienza lavorativa, sono prevalenti i **percorsi della conoscenza** (attraverso l'attività dell'internship è possibile acquisire nuove competenze ed effettuare una verifica dei fabbisogni formativi delle donne in formazione), quello **operativo** (le beneficiarie sono chiamate a confrontarsi autonomamente con le organizzazioni rispetto all'assunzione delle responsabilità operative) e, in forza dell'attività lavorativa, quelli **sperimentale, applicativo e organizzativo**.

Durante la **fase di crisi**, anch'essa nel quadro della **strategia dell'empowerment**, assume un peso maggiore il **percorso ermeneutico** (per gestire gli effetti negativi sulle donne in internship dello scarto eventuale tra le aspettative iniziali e l'effettiva realtà lavorativa, per consentire l'attivazione di una riflessione critica sull'esperienza in corso e attribuire ad essa un valore che vada oltre la pratica lavorativa in sé), a cui si affiancano quelli **dell'identità personale e professionale** (da riconsiderare a partire da una corretta interpretazione delle effettive opportunità lavorative e dalla conferma o modifica del proprio

⁶ Per la determinazione delle caratteristiche e delle finalità di ogni fase di sviluppo delle internship, si rinvia al successivo Capitolo Settimo.

orientamento) e della **responsabilità individuale** (affinché l'atteggiamento delle donne sia quello di attori agenti e non "agiti" anche nelle proprie scelte).

Nel corso della **fase pro-attiva** diviene prevalente la **strategia della vocazione professionale**, una volta superate le perplessità connesse alla fase di crisi. Per consentire alle donne di valorizzare l'internship, in forza della nuova consapevolezza di se stesse, dei propri obiettivi, delle proprie risorse e opportunità, possono essere dominanti, in questa fase, i percorsi **della conoscenza e dei linguaggi** (maggiore impegno a ricercare la crescita delle competenze e a soddisfare i fabbisogni formativi), della **responsabilità individuale** (resa possibile soprattutto dalla percezione della internalità del proprio *locus of control*), del **capitale sociale** (per ottimizzare nuovi rapporti e relazioni che consentano di avvicinarsi a opportunità lavorative qualificate), **dell'esperienza lavorativa e dell'organizzazione** (alla ricerca di una sintonia con l'ente ospitante le donne in formazione).

La **fase di chiusura**, sempre nel quadro della **strategia della vocazione professionale**, si caratterizza per la maggiore presenza dei percorsi della **responsabilità individuale e del capitale sociale** (è necessario un forte spirito di iniziativa per ricercare le opportunità lavorative, utilizzando gli strumenti a disposizione), **dell'identità personale e professionale** (per una "cristallizzazione"⁷ della propria vocazione professionale, a partire dal consolidamento della *career self efficacy*) e dei percorsi **sperimentale e applicativo** (che consentono, tra l'altro, di identificare le misure da adottare per gestire i fattori di ostacolo e di facilitazione per la carriera femminile).

Nella **fase della scelta professionale** – strategia della vocazione professionale – sono prevalenti: il **percorso ermeneutico** (per la risoluzione dei dilemmi personali o lavorativi delle donne formate); quello dell'**identità** (per definire, alla luce delle competenze acquisite, l'ulteriore itinerario formativo e di carriera, valorizzando le specificità riconducibili alla differenza di genere); i **percorsi operativo e del capitale sociale**

⁷ La "cristallizzazione" della vocazione professionale costituisce uno degli effetti delle internship (attraverso l'esperienza lavorativa vengono meglio identificate le capacità, le attitudini, gli interessi e i valori rilevanti all'interno di un ambiente di lavoro). Si fa riferimento, in particolare, al testo di Taylor M.S., "Effects of college internships on individual participants", in Ciofalo A. (a cura di), *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992

(funzionali, come per la fase precedente, a favorire l'ingresso qualificato nel mercato del lavoro).

La progettazione dell'intera azione formativa, inclusa la parte di esperienza lavorativa, può essere effettuata, dunque, tenendo in considerazione questo modello, che costituisce – come si è detto – una guida dinamica, da intendere in modo flessibile, suscettibile di modifiche in corso d'opera (rese possibili dalle forme di monitoraggio previste), fondata anch'essa sul criterio della prevalenza.

Capitolo Sesto

La struttura di accompagnamento delle internship

Le esperienze di apprendimento lavorativo possono avere buoni esiti, soprattutto a condizione che esista una **struttura di accompagnamento articolata e integrata**, composta da risorse umane, risorse tecniche e strumenti in grado di sostenere, monitorare e consigliare le beneficiarie.

Fermo restando che, come detto in precedenza, l'ente di formazione deve "guidare il gioco" nel suo insieme, per quanto riguarda le risorse umane si fa qui riferimento a figure particolari come il **tutor formativo**, il **tutor aziendale** o il **mentore**, che possono intervenire, in modo puntuale, utilizzando una struttura e strumenti specifici.

Tra questi strumenti, particolare rilievo è assunto dal **monitoraggio**, che consente di effettuare **verifiche continue delle attività**, grazie ad una apposita **sala operativa**, di supporto per la realizzazione delle azioni formative.

L'accompagnamento delle internship prevede la **stretta interazione** tra l'apprendimento lavorativo in senso stretto e un intervento formativo complementare, vale a dire una **formazione di appoggio**, che consenta di valorizzare appieno l'esperienza lavorativa vissuta dalle donne in formazione.

Nei seguenti paragrafi questi elementi costitutivi della **struttura di accompagnamento** delle internship saranno presentati in dettaglio, secondo la prospettiva del Modello della Internship Partecipata. Si prenderanno dunque in considerazione:

- il *tutoring* formativo;
- il *tutoring* aziendale;
- il *mentoring*;

- la sala operativa e il monitoraggio;
- la formazione di appoggio.

1. *Tutoring* formativo

Temi e questioni

Uno dei maggiori rischi che si possono correre nel progettare e realizzare un intervento di internship è quello di pensare che una esperienza di lavoro sia, di per sé, anche una piena esperienza formativa e che quindi sia sufficiente inserire una persona in un contesto lavorativo perché, prima o poi, apprenda a lavorare da solo.

Questa visione ha portato spesso a **sottovalutare il ruolo del *tutoring* formativo** nell'ambito dell'apprendimento lavorativo, concependolo soprattutto nei termini di un controllo sulle condizioni logistiche, tecniche e organizzative della internship e di un "salvagente" da lanciare solo quando le cose non vanno per il verso giusto. Quanto tale visione sia diffusa è peraltro testimoniato dallo scarso peso riconosciuto alla figura del *tutor* anche nell'ambito dei concorsi pubblici, sia dal punto di vista delle qualifiche richieste (normalmente, il *tutoring* viene affidato a persone giovani e di scarsa esperienza), sia da quello economico (negli schemi di finanziamento, al *tutor* vengono riconosciuti compensi usualmente molto ridotti rispetto alle responsabilità che, di fatto, essi assumono).

Questo approccio al *tutoring* formativo, nella prospettiva adottata dal MIP, **appare decisamente pericoloso**, soprattutto tenendo presenti molti degli elementi che emergono dalle esperienze nazionali e internazionali nel campo dell'apprendimento lavorativo. Si possono, in proposito, fare alcune considerazioni.

Innanzitutto, non è affatto scontato che un'esperienza di lavoro sia necessariamente formativa. Essa può anzi essere fortemente dequalificante ed avere effetti negativi sul futuro professionale dei soggetti in formazione. Anche senza dover evocare situazioni-limite, è comunque fuor di dubbio che l'esperienza lavorativa costituisce solo una "finestra di

opportunità” per apprendere che tuttavia, in mancanza di un *tutoring* intelligente, raramente le allieve sono in grado di aprire da sole.

Nel corso del periodo di lavoro all'interno dell'impresa, il ruolo di “traino” che deve assicurare l'ente di formazione tende di fatto a coincidere con quello del *tutor* formativo, il quale, in questa fase, è l'unico interlocutore delle persone in formazione. Se dunque fallisce il *tutor*, fallisce l'ente di formazione nel suo insieme.

Le donne in formazione devono essere continuamente spinte a ricondurre l'esperienza lavorativa all'obiettivo di carriera personale, da una parte, e al proprio progetto di vita, dall'altra, anche al fine di un maggiore controllo sulle spinte verso la segregazione cui sono esposte. Un'azione di *tutoring* debole rende questa operazione – già di per sé abbastanza delicata – molto più difficile da realizzare e porta a risultati, da questo punto di vista, altamente insoddisfacenti.

Allo stesso tempo, nel contatto con il mondo del lavoro, le donne spesso si trovano a dover affrontare anche forme di “autosegregazione”, che si manifestano, ad esempio, in un basso livello di autostima o in errate rappresentazioni in merito alle proprie capacità. Anche su questo versante, una attività di *tutoring* di tipo meramente passivo consente limitate possibilità di intervento, che alla fine lasciano le donne in formazione sole di fronte a questi problemi apparentemente personali, ma che, al contrario, sono frutto di specifiche dinamiche sociali che spesso esse non sono in grado di affrontare.

Un'azione di *tutoring* di basso profilo, infine, comporta anche una ridotta capacità delle allieve di divenire esse stesse fonte del proprio apprendimento, in quanto viene loro a mancare quel necessario processo di interlocuzione e di confronto per rendere più oggettiva e comprensibile l'esperienza realizzata.

Quanto appena messo in rilievo lascia poco spazio a dubbi in merito alla **necessità di un forte investimento sulla figura del *tutor* formativo**. La questione che semmai si pone è **come** rendere questo investimento il più produttivo possibile, tenendo presente che il *tutoring* formativo costituisce comunque solo un tassello di una più ampia azione di sostegno alle donne in formazione.

Indicazioni emerse dalla ricerca

La ricerca ha messo chiaramente in evidenza come la figura del **tutor formativo sia sempre presente** all'interno dei progetti formativi incentrati sulle internship.

Le donne in formazione intervistate nel corso della ricerca hanno messo in particolare evidenza la **disponibilità** che mediamente i *tutor* formativi dimostrano nei confronti delle allieve, svolgendo differenti funzioni (revisione del programma di lavoro, ridefinizione degli obiettivi di apprendimento, monitoraggio periodico, ecc.). La loro azione si svolge tramite incontri e contatti diretti, anche se durante lo svolgimento dell'attività lavorativa il loro intervento avviene prevalentemente a distanza (telefonicamente, per vie elettroniche, ecc.).

Gli informatori qualificati consultati hanno a loro volta rilevato **l'importanza del tutor formativo** nel gestire il rapporto, spesso difficile, tra le aspettative iniziali delle donne in formazione e l'effettivo andamento dell'esperienza lavorativa, nonché nel verificare la congruenza tra le attività lavorative realizzate e gli obiettivi di apprendimento.

Come è stato già segnalato (vedi cap. 3, par. 5.2.), dalla ricerca emerge peraltro come i formatori tendenzialmente abbiano una **buona padronanza degli aspetti metodologici e tecnici** implicati nelle azioni di apprendimento lavorativo, svolgendo specifiche attività di formazione per la propria preparazione (sulla gestione della didattica e d'aula, sulle dinamiche di gruppo, sulle metodologie didattiche interattive, sulla formazione a distanza). Non a caso, le pratiche di successo studiate dimostrano come esse facciano perno su un personale con una solida esperienza professionale alle spalle, soprattutto nei campi della formazione di genere (sia pur con qualche problema formativo proprio nel campo delle carriere femminili).

Allo stesso tempo, emerge una **domanda di formazione** dei formatori e dei *tutor* in merito alle caratteristiche dell'**implementazione** e, quindi, della **valutazione** delle internship, domanda che appare invece meno diffusa e marcata per quel che concerne la progettazione, la gestione didattica e il monitoraggio degli interventi di apprendimento lavorativo rivolti alle donne. Queste indicazioni fanno ritenere, pertanto, che è importante insistere sulla formazione dei *tutor* perché acquisiscano un

maggiore controllo sulle metodologie e le tecniche da applicare nel corso della realizzazione della internship al fine di fornire un supporto più efficace e meno estemporaneo alle donne in formazione.

Quadro strategico

Nella prospettiva del MIP, occorre che alla figura del tutor formativo sia riconosciuta quella **centralità** che, nei fatti più che nella teoria, tende ad essere negata. È in effetti il tutor formativo che consente, con la sua azione, di trasformare un'esperienza di lavoro in una esperienza di formazione, sia attraverso il **supporto diretto alle donne** in formazione, sia **coordinando le diverse figure coinvolte** nella realizzazione della internship (*tutor* aziendale mentori, orientatori, docenti, consulenti ed esperti, dirigenti delle organizzazioni, ecc.).

Questo significa che la scelta dei *tutor* – diversamente da come si rileva nella pratica corrente – deve essere realizzata puntando su soggetti altamente qualificati, con un'**adeguata esperienza** e un buon **curriculum formativo**, di provata esperienza nei campi dell'orientamento e della formazione in una prospettiva di genere e dotati di una **preparazione specifica** nella progettazione e nella gestione della componente propriamente "lavorativa" di ogni programma di internship.

Considerando la complessità del suo ruolo e le sue responsabilità anche nelle relazioni con l'impresa che ospita l'internship, occorre che il *tutor* formativo non sia mai lasciato solo, ma venga affiancato da un'**équipe di consulenti ed esperti**, disponibili a effettuare singole azioni formative o a fornire indicazioni circa scelte riguardanti la progettazione e l'implementazione dei percorsi formativi.

Indicazioni operative

In linea generale, occorre assicurarsi che il tutor formativo posseda tutti i requisiti necessari perché possa svolgere una funzione che, come si è

visto, appare particolarmente delicata e complessa. A questo fine, occorre che il *tutor* formativo sia oggetto di una **analisi dei fabbisogni formativi** e sia **adeguatamente formato** (soprattutto per quanto concerne la dimensione di genere delle internship).

➤ Il **tutor formativo** dovrebbe svolgere, di massima, le seguenti **funzioni**:

- chiarire e formalizzare la propria interpretazione dell'orientamento di genere, anche attraverso una revisione critica dei progetti formativi realizzati in passato;
- guidare la **ricerca e la definizione delle internship individuali**;
- **accompagnare l'azione formativa**, attraverso una molteplicità di attività differenti (confronto periodico tra le aspettative iniziali delle donne e l'effettivo andamento della esperienza di lavoro; verifica del grado di conseguimento degli obiettivi di apprendimento lavorativo; identificazione e superamento delle difficoltà incontrate nel processo di apprendimento; gestione degli effetti e delle ricadute della esperienza lavorativa sulle diverse dimensioni del percorso di sviluppo individuale; ecc.) da realizzare sulla base del programma di apprendimento individuale precedentemente definito;
- favorire il **follow up** delle internship, funzione che include, tra l'altro, una valutazione del processo di apprendimento e dei suoi risultati, nonché un sostegno alle allieve perché siano in grado di individuare le azioni più idonee per raggiungere una posizione lavorativa coerente con il livello di qualificazione acquisito.

In considerazione del ruolo di "motore" per la realizzazione dell'internship in tutti i suoi aspetti, appare inoltre rilevante segnalare la necessità di un lavoro di **capitalizzazione delle conoscenze e delle relazioni** del tutor formativo (anche per tramite o per conto dell'ente di formazione), che deve essere coltivato e praticato, nell'ordinarietà, per interpretare al meglio le funzioni connesse al proprio ruolo.

2. *Tutoring* aziendale

Temi e questioni

Nel periodo di svolgimento dell'attività presso le imprese, la figura più vicina alle donne in formazione non è quella del tutor formativo, bensì quella del tutor aziendale.

Si tratta di una figura che, per la verità, non è stata ancora pienamente definita e valorizzata. In parte, questo è dovuto al fatto che il tutor aziendale, non essendo espresso dall'ente di formazione, bensì, appunto, dall'impresa che ospita l'internship, è stato tendenzialmente colto come un mero punto di contatto (con prevalenti funzioni logistiche e organizzative) tra ente di formazione e impresa e quindi privo di responsabilità formative specifiche e comunque esterno all'équipe dei formatori.

Questa interpretazione "minimalista" della figura del tutor aziendale appare tuttavia poco rispondente alle funzioni che essa dovrebbe ricoprire.

Innanzitutto, come il tutor formativo deve fare in modo che una esperienza di lavoro divenga una esperienza formativa, così il tutor aziendale ha la responsabilità fondamentale di far sì che la **presenza delle donne** in formazione all'interno dell'impresa **si traduca in una reale esperienza lavorativa**. In questo senso, l'azione del tutor aziendale è in qualche modo propedeutica a quella del tutor formativo. Si tratta di un passaggio per nulla scontato, visto che, in non poche occasioni, i soggetti in formazione presso le imprese, piuttosto che essere inseriti nell'organizzazione, vengono lasciati in una condizione di isolamento, in una specie di "bolla" priva di reali legami con l'impresa e non soggetta ai suoi usuali meccanismi di funzionamento. È proprio attraverso l'azione del tutor aziendale che la donna in formazione diventa, sia pure provvisoriamente, parte dell'impresa ed entra in un rapporto di effettivo confronto con la realtà lavorativa.

In secondo luogo, se è vero che l'internship costituisce un'azione costruita sul partenariato triangolare tra donne in formazione, agenzia formativa e impresa, allora è anche vero che il tutor aziendale non può essere considerato come una figura di secondo piano. Al contrario, esso è

chiamato a svolgere una **funzione di raccordo** tra questi tre soggetti che ha poco a che vedere con gli aspetti logistici e organizzativi (che pure ricoprono una importanza decisiva per il successo della internship) e invece molto a che fare con i contenuti dell'azione formativa.

La tendenza a ridurre la rilevanza del tutor aziendale nel quadro del progetto formativo è forse la principale causa delle **ricorrenti difficoltà** che si incontrano nel dare adeguato spazio a questa figura. Dalla letteratura in materia, ad esempio, si rilevano problemi seri e ricorrenti relativi alla scarsa motivazione dei tutor aziendali (che li porta ad essere poco disponibili nei confronti delle donne in formazione), alla loro ridotta partecipazione alle attività di monitoraggio e di valutazione (che li spinge ai margini del processo formativo) o anche alle loro scarse competenze nel campo della formazione (che li orienta ulteriormente verso compiti meramente organizzativi).

Indicazioni emerse dalla ricerca

Dalle analisi delle buone pratiche e dalle interviste agli informatori qualificati emerge come tutti i progetti di internship prevedano la presenza di un **tutor aziendale**, figura peraltro normalmente prevista anche dai regolamenti concorsuali.

La ricerca mostra inoltre come il tutor aziendale, sebbene sia quasi sempre coinvolto nella progettazione delle internship e, nel caso di progetti particolarmente avanzati, anche nella determinazione del programma di lavoro, sia poco attivo proprio in una delle sue funzioni più rilevanti, vale a dire quella di fornire **feedback alle allieve** (pareri, punti di vista o valutazioni) **sul lavoro da esse svolto**. Non a caso, le stesse beneficiarie delle azioni formative di successo hanno **valutato abbastanza negativamente** proprio la **disponibilità dei tutor aziendali**.

Ciò che appare ancora più preoccupante, in questo contesto, è il fatto che anche le imprese coinvolte nelle internship mostrano uno **scarso orientamento a formare il personale preposto a seguire da vicino le donne** in formazione. Questo atteggiamento viene interpretato, da molti intervistati come un'ulteriore riprova del fatto che **l'ostacolo principale**, non solo all'inserimento e alla carriera lavorativa femminile, ma anche alla

realizzazione delle internship, è rappresentato proprio dalle **imprese**, dalla loro cultura aziendale, dalle loro dinamiche interne e dalle modalità con cui organizzano il lavoro; un ostacolo che il tutor aziendale dovrebbe aiutare a superare e non certo ad aggravare.

Va tuttavia segnalato come sugli esiti dell'azione di tutoring pesino molto le **caratteristiche e gli orientamenti personali** dello stesso tutor aziendale. Questo ruolo, in effetti, non essendo stato oggetto di una azione di formalizzazione che ne definisca esattamente caratteri e metodi di lavoro, può essere interpretato in modi molto differenziati, a seconda delle competenze, delle conoscenze, delle motivazioni o della sensibilità della persona scelta dall'impresa per seguire l'attività di internship. Questo significa che esiste, per gli enti formativi, uno spazio di manovra abbastanza ampio per poter influenzare positivamente i tutor aziendali, attraverso un coinvolgimento il più ampio possibile nel progetto di internship.

Quadro strategico

Nella prospettiva adottata dal MIP, la linea strategica da seguire è quella verso un pieno riconoscimento della **grande rilevanza** dei tutor aziendali nel percorso formativo della internship.

In questo contesto, appare indispensabile che la **scelta** del tutor aziendale all'interno dell'organizzazione (da parte dei dirigenti o di chi è preposto a questo e comunque in accordo con l'agenzia formativa) sia effettuata tenendo in conto una serie di **requisiti di tipo professionale e personale** (attitudini e caratteristiche).

Occorre inoltre che il tutor aziendale sia considerato come una **figura formativa centrale**, chiamata a coordinarsi costantemente con gli altri formatori e, in particolare, con il tutor formativo.

Allo stesso tempo, il tutor aziendale deve essere **adeguatamente preparato**, in relazione a ogni specifico programma, non solo sul versante della **gestione delle internship**, ma anche su quello dell'adozione di un **approccio di genere** nello svolgimento delle sue funzioni. Questo processo potrebbe peraltro risultare più facile nel caso in cui gli enti di formazione

riescano a **fidelizzare** le imprese disponibili ad ospitare attività di intership, in modo che, progressivamente, anche i tutor aziendali possano rafforzare la propria esperienza e valorizzarla nel tempo, grazie a un rapporto continuativo con l'agenzia formativa.

Indicazioni operative

➤ Per quanto riguarda la **scelta** del tutor aziendale, le **caratteristiche** da considerare potrebbero essere:

- l'esperienza maturata nel settore lavorativo della internship;
- la reputazione (buona) presso i propri pari;
- la condivisione di alcuni valori, riguardanti il ruolo delle donne nel lavoro e nella società in generale e la capacità delle internship di facilitare l'inserimento lavorativo;
- la capacità di interpretare le domande e gli interrogativi inespressi delle donne in formazione, oltre che di fornire le risposte adeguate a quelle formalizzate;
- la capacità di accettare modalità alternative di svolgimento le attività lavorative e di conseguire gli obiettivi;
- la consapevolezza della dimensione politica e sociale della propria realtà organizzativa.

Oltre a possedere queste caratteristiche, il tutor aziendale dovrebbe essere dotato di alcuni **ulteriori requisiti**:

- essere disponibile a investire tempo ed energia nello sviluppo professionale delle donne in formazione;
- avere fiducia nelle proprie capacità di incidere positivamente sullo sviluppo delle conoscenze delle donne in formazione;
- avere fiducia nelle proprie competenze professionali.

È comunque opportuno inserire i tutor aziendali in un processo formativo che li porti a svolgere le funzioni loro assegnate rispettando un adeguato standard qualitativo.

➤ Per quanto riguarda le **azioni formative**, il tutor aziendale dovrebbe:

- contribuire alla progettazione della internship;

- affiancare durante tutto il periodo della internship le allieve, a cui trasmettere le proprie conoscenze (sia tacite, che esplicite), garantendo una continuità di presenza o, quanto meno, di accessibilità, fornendo continuativamente valutazioni rispetto al lavoro svolto, sostenendole nel superamento delle difficoltà emerse nell'ambito dell'attività lavorativa, svolgendo funzioni di vigilanza sul conseguimento degli obiettivi di apprendimento identificati, per essere in grado di reagire tempestivamente all'insorgere di eventuali ostacoli incontrati dalle allieve;
- accogliere e facilitare l'introduzione delle persone in internship nell'ambiente di lavoro (dall'accoglienza iniziale all'inserimento in eventuali gruppi di lavoro);
- consentire l'accesso delle allieve a interlocutori interessanti ai fini della identificazione delle opportunità occupazionali, soprattutto nelle fasi di chiusura e di *follow up* delle esperienze lavorative;
- rappresentare il tramite tra l'allieva e l'organizzazione, anche per quanto attiene alle relazioni informali;
- collaborare al monitoraggio e alla valutazione dell'internship e della performance della allieva.

3. *Mentoring*

Temi e questioni

Molti studi riguardanti la rilevanza dell'identità di genere in relazione ai contesti lavorativi e alle opportunità di carriera hanno sottolineato l'importanza, soprattutto per le donne, dei **programmi di mentoring**¹. Il *mentoring* rappresenta, infatti, una forma di facilitazione allo sviluppo della carriera professionale completa e complessa, orientata a promuovere

¹ La Commissione Europea definisce il *mentoring* nel modo seguente: “ ... un processo nel quale una persona, il mentore, sostiene la carriera e lo sviluppo di un'altra persona, il *mentee*, al di fuori di un normale rapporto tra superiore e subordinato. Il *mentoring* è una relazione protetta che consente l'apprendimento, la sperimentazione e lo sviluppo delle potenzialità personali e delle nuove competenze...” (European Commission & Deutsches Jugendinstitut e V., *Mentoring for Women in Europe*, European Commission, 1996).

il superamento degli aspetti problematici attraverso l'attivazione di una **relazione durevole e di alto profilo** tra l'allieva (*mentee*) e il mentore (figura professionalmente autorevole e qualificata, collocata in una posizione dirigenziale o di esercizio di elevate responsabilità, attinente lo stesso settore lavorativo o la stessa figura professionale di riferimento per le *mentee*). Tale relazione non riguarda esclusivamente l'attività formativa e lavorativa, ma si colloca in una **prospettiva di più ampio respiro**, che può toccare anche la **dimensione più intima e personale** della vita delle allieve seguite.

Abitualmente si presuppone che l'abbinamento di un mentore donna con un'allieva consenta una maggiore efficacia dell'azione di *mentorship*, volta anche a consentire l'attivazione di processi di **gender-role modelling**.

Le mentori possono essere identificate all'interno delle organizzazioni in cui viene svolta la *internship*, ma anche **esternamente** ad esse (come nel caso della proposta del MIP), per fornire alle allieve un interlocutore qualificato "terzo" rispetto all'agenzia formativa e all'organizzazione. La mentore dovrebbe così apportare, non solo il contributo della propria esperienza professionale e personale, ma anche l'accesso a reti di comunicazione e di conoscenze ("pacchetti" di capitale sociale), da spendere in funzione dell'identificazione delle opportunità occupazionali per le rispettive *mentee*.

Nella maggior parte dei casi le azioni dei/le mentori sono svolte a **titolo volontario**.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Dalle interviste effettuate agli informatori qualificati ed esperti e dall'analisi di casi di successo nel campo dell'*internship*, si rileva come il ricorso a figure in grado di svolgere funzioni di *mentorship* sia **abbastanza raro** nei programmi volti all'inserimento lavorativo femminile, anche se la tecnica del *mentoring* è in generale ben conosciuta e abbastanza utilizzata in altri settori.

Uno dei motivi che sembrano maggiormente ostacolare il ricorso al *mentoring* è rappresentato dal fatto che esso richiede un **incremento dei**

costi di realizzazione del progetto e un **impegno più elevato** da parte dell'agenzia formativa. A questo si aggiunga anche la difficoltà ad identificare mentori che abbiano le caratteristiche adatte per assicurare un supporto effettivo alle donne in formazione. Si dovrebbe trattare, ad esempio, di donne che abbiano raggiunto posizioni di leadership, dotate di buone capacità di ascolto e di comunicazione e capaci, non solo di "insegnare" come si lavora, ma, più in generale, di sostenere le allieve nella elaborazione di rappresentazioni più efficaci e realistiche del lavoro, della carriera e dei processi di segregazione.

Dalle interviste, si rileva comunque un generale consenso in merito alle potenzialità offerte dal *mentoring*, soprattutto nel caso della formazione rivolte alle donne, in quanto aiuta le allieve ad acquisire **una maggiore sicurezza** nell'attività lavorativa e nelle relazioni all'interno dell'organizzazione e una **più forte fiducia** nelle proprie capacità e potenzialità di avanzamento nella carriera.

Quadro strategico

L'inserimento di una mentore nel quadro dei progetti di internship rivolte alle donne costituisce una importante opportunità per le donne in formazione.

La mentore può infatti rappresentare **un potente modello di riferimento**, soprattutto per le giovani donne che si apprestano a entrare per la prima volta nel mercato del lavoro. Tale figura favorisce nelle *mentees* la maturazione di un punto di vista più consapevole sugli aspetti connessi alla **dimensione di genere** (i fattori di facilitazione e di ostacolo alla carriera, la conciliazione, le dinamiche segreganti, ecc.), letti dal punto di vista di una **donna di successo**, che abbia conseguito una posizione di responsabilità nel lavoro e sia desiderosa di indicare a una donna più giovane una strada da perseguire e le eventuali misure da adottare per aggirare gli ostacoli.

Tuttavia, proprio perché può avere una grande influenza sul processo di inserimento lavorativo delle donne in formazione, la **scelta** della mentore costituisce un passaggio particolarmente delicato. Piuttosto che ricorrere a mentori con un profilo umano e professionale inadeguato o

dotate di scarse motivazioni, è meglio allora rinunciare al *mentoring*, magari rafforzando le figure del tutor formativo e del tutor aziendale. La **fidelizzazione** delle mentori – come per i tutor aziendali – può rappresentare un ottimo antidoto rispetto al rischio di affiancare alle donne in formazione soggetti che possono provocare loro dei danni, anziché dei benefici.

L'azione di *mentoring* – nelle esperienze di apprendimento lavorativo – va comunque collocata nel quadro della formazione di appoggio e, in quanto tale, va **coordinata e commisurata alle esigenze di supporto** ai percorsi formativi individuali.

Indicazioni operative

- Per quanto riguarda la scelta della mentore, essa dovrebbe essere effettuata tenendo in considerazione **alcuni requisiti**, tra cui:
 - il conseguimento di una posizione lavorativa o professionale qualificata e di alto livello;
 - l'autorevolezza, nel proprio settore o ambito lavorativo, riconosciuta da altri interlocutori;
 - la disponibilità all'attivazione di una relazione con la *mentee*;
 - l'attitudine alle relazioni interpersonali;
 - la disponibilità ad investire tempo (molto parziale, rispetto alle azioni del tutor formativo o del tutor aziendale) ed energia nello sviluppo professionale della *mentee*;
 - il possesso di una visione circa le possibilità di sviluppo lavorativo della *mentee*;
 - avere fiducia nelle proprie capacità di incidere positivamente sullo sviluppo delle conoscenze delle donne in formazione;
 - possedere elevati standard lavorativi ed elevate aspettative circa il proprio lavoro e quello dei propri colleghi.

- Per quanto riguarda l'**azione di sostegno e accompagnamento all'internship**, le mentori dovrebbero:
 - rappresentare una sponda e un punto di riferimento per le *mentees* per la gestione di momenti delicati o delle criticità dell'esperienza di *internship*, riguardanti le relazioni all'interno delle organizza-

zioni, la visibilità del proprio operato, la lettura dell'ambiente organizzativo e delle sue dinamiche, i rapporti con il tutor aziendale, ecc.;

- favorire nelle allieve la maturazione della consapevolezza di sé e delle opportunità effettivamente offerte dall'esperienza lavorativa (in termini di acquisizione di competenze e di identificazione di possibilità lavorative, favorendo la rilettura più realistica delle aspettative iniziali, intervenendo sull'autostima delle donne in formazione, ecc.);
- favorire l'ingresso delle allieve in una rete più ampia di interlocutori – e di donne professionalmente impegnate e, se possibile, di successo – appartenenti al medesimo ambiente lavorativo (ai fini della costituzione o dell'ampliamento del capitale sociale delle allieve);
- rappresentare un possibile modello di riferimento, per la *mentee*, non solo per quanto attiene alla dimensione lavorativa e formativa, ma anche riguardo alla gestione delle dimensioni sociali e delle responsabilità familiari della vita quotidiana.

4. Sala operativa, monitoraggio e valutazione in corso d'opera

Temi e questioni

L'internship è uno **strumento complesso**, funzionale a consentire lo sviluppo di percorsi di crescita individuale attorno a una esperienza lavorativa secondo una progettazione pluridimensionale, in grado di andare incontro alle esigenze individuali (**personalizzazione**) in una prospettiva di genere. La progettazione delle internship dovrebbe prevedere **percorsi formativi flessibili**, di cui monitorare costantemente l'andamento, per poter valutare la congruità rispetto a quanto originariamente previsto e concordato tra tutti gli attori coinvolti e per potere apportare correttivi al programma formativo e al *learning plan*.

Come si è visto, attorno alla realizzazione di ogni internship (in quanto progetto anche individuale) ruotano diverse figure, che sono recettori di **informazioni sull'andamento dell'azione formativa** che dovrebbero

essere raccolte, trattate centralmente in relazione al programma formativo e ricondotte ai percorsi individuali.

La gestione dei **flussi comunicativi** costituisce, dunque, un elemento centrale e indispensabile per la gestione delle internship e per la possibilità di intervenire su di esse in tempo reale. Da qui deriva la necessità di attivare **tre strumenti** tra loro complementari.

Il primo strumento è rappresentato dalla **sala operativa**, vale a dire una struttura fisica di raccolta e di coordinamento delle informazioni che permetta in ogni momento di avere un quadro completo della situazione del progetto.

Il secondo strumento è quello del **monitoraggio**, inteso come un'azione di controllo continuo delle attività, principalmente basata sulle informazioni che convergono nella sala operativa. Si tratta, tuttavia, di due strumenti ben distinti.

Il monitoraggio, a sua volta, non va confuso con il terzo strumento di cui si sta parlando, vale a dire l'attività di **valutazione in corso d'opera** del progetto. Il monitoraggio, in effetti, costituisce un'azione tesa a rendere operativo il progetto e a gestirlo mentre lo si sta realizzando, laddove la valutazione in corso d'opera ha un intento di controllo sulla qualità delle attività e, pertanto, non serve per dirigere il progetto (così come era stato pensato) ma, semmai per ri-orientarlo. Esistono, naturalmente, sovrapposizioni tra monitoraggio e valutazione in corso d'opera, visto che il primo consente di mettere in evidenza possibili ostacoli o problemi qualitativi cui il progetto rischia di andare incontro durante la sua realizzazione. La valutazione in corso d'opera, tuttavia, non si basa sulle informazioni prodotte nell'ambito del monitoraggio, ma fa normalmente ricorso anche ad altre fonti d'informazione, quali interviste alle allieve, incontri con i rappresentanti dei differenti organismi coinvolti o visite presso le imprese che ospitano le internship.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Le interviste realizzate nel corso della ricerca, così come l'analisi dei casi di successo, mostra una certa variabilità nelle modalità con le quali le

agenzie formative assicurano un controllo sulla realizzazione dei progetti di internship.

Quanto alle funzioni assicurate dalla **sala operativa**, esse vengono svolte secondo procedure diverse, in linea con le caratteristiche operative dell'agenzia formativa (tra le quali vanno incluse, ad esempio, le dimensioni dell'ente o il tipo di rapporto che lega i formatori con l'ente stesso). In generale, tuttavia, il ricorso a strutture *ad hoc* come una sala operativa dedicata al progetto appare poco diffusa, spesso anche a causa della scarsa disponibilità di spazi. Preponderanti sono pertanto le forme più usuali di gestione dell'informazione (archivi informatici e archivi cartacei), normalmente direttamente gestiti dal capo progetto.

Per quel che concerne il **monitoraggio**, solo in pochi casi esso assume un carattere chiaramente formalizzato e viene condotto soprattutto facendo perno sulle comunicazioni tra allieve e tutor formativi, le quali si sviluppano prevalentemente attraverso incontri individuali o telefonicamente, mentre in pochissimi casi sono previsti incontri collettivi (in aula) delle donne in formazione. Dal punto di vista della **periodicità**, è stata maggiormente segnalata quella **settimanale**, mentre in alcuni casi viene effettuata solo un'unica valutazione intermedia del percorso formativo. Per quanto riguarda gli **strumenti** per la rilevazione delle informazioni, sono utilizzate abitualmente griglie di osservazione e schede di monitoraggio messe a punto dall'agenzia formativa e compilate dalle donne in formazione alle quali in alcuni casi, può essere richiesto di predisporre relazioni e descrizioni circa l'andamento delle attività svolte.

Quanto alla **valutazione in corso d'opera** delle attività di apprendimento lavorativo, essa risulta essere svolta in modo abbastanza sistematico, sempre a cura della **agenzia formativa**. La valutazione viene principalmente realizzata per tenere sotto controllo alcuni **indicatori dello sviluppo del percorso formativo individuale**, concernenti, ad esempio, il conseguimento degli obiettivi intermedi di apprendimento, il confronto tra i risultati intermedi conseguiti e le aspettative iniziali, la rilevazione periodica dei fabbisogni formativi delle donne in formazione e la loro eventuale soddisfazione. Le metodologie utilizzate tendono ad essere molto diversificate, soprattutto in merito ai tempi di realizzazione e al grado di **coinvolgimento delle beneficiarie e dei tutor aziendali** e agli **strumenti** per la rilevazione delle informazioni. Talvolta la valutazione in corso d'opera viene effettuata unicamente dal tutor o dall'agenzia formativa, spesso utilizzando appositi strumenti tecnici, ma senza interpellare le

allieve (che, in questi casi, vengono coinvolte per la valutazione finale dell'azione formativa).

Gli esiti della valutazione in corso d'opera hanno effetti sulla progettazione dell'internship, dal momento che comportano forme di revisione del programma messo a punto per le donne in formazione o, addirittura, la sua completa riprogettazione (arrivando anche a sostituire gli enti presso i quali fare ospitare le allieve).

Quadro strategico

Sala operativa, monitoraggio e valutazione in corso d'opera costituiscono tutti strumenti necessari per assumere un **controllo costante dell'andamento delle attività** e per verificare lo sviluppo del programma formativo e dell'apprendimento individuale, da utilizzare in modo coordinato e complementare.

La valutazione in corso d'opera e il monitoraggio, anche in base al "principio della partecipazione attiva", dovrebbero il più possibile coinvolgere **tutti gli attori** che intervengono nella internship e quindi nella formazione delle allieve (formatori, tutor aziendali, tutor formativi, collaboratori esterni), anche per consentire che tutti condividano una rappresentazione comune sull'andamento del progetto e assumano un controllo sulle trasformazioni indotte dalla internship stessa, non solo sulle allieve, ma anche sulle stesse entità direttamente o indirettamente implicate.

Indicazioni operative

Come si è detto, perché i tre strumenti possano essere attivati efficacemente, occorre che siano chiaramente distinte le loro finalità e funzioni.

- Le **finalità della sala operativa** sono quelle di:

- fungere da luogo di raccolta di tutte le informazioni relative al progetto, rendendole immediatamente fruibili da chiunque, in qualsiasi momento;
- favorire il controllo sugli *output* del progetto (documenti, interventi formativi da realizzare, relazioni con i soggetti coinvolti nel progetto, atti amministrativi, ecc.);
- memorizzare tutte le informazioni relative alle fasi passate del progetto e delle internship, in modo che sia ricostruibile la loro storia attraverso l'archiviazione di tutti i documenti pertinenti e la formalizzazione in testi scritti di tutti gli eventi realizzati nel corso del progetto;
- facilitare il controllo sui flussi di informazione tra tutti gli attori coinvolti nel progetto.

Per il perseguimento di tali finalità, la **sala operativa** deve essere debitamente attrezzata con computer, archivi, lavagne, grafici che visualizzino il piano del progetto, telefono, fax e ogni altro strumento che renda possibile una immediata gestione delle informazioni (*input*, immagazzinamento, recupero, sintesi). Di particolare utilità può risultare il ricorso a formulari o schede che permettano la massima standardizzazione dell'informazione.

I principali **flussi comunicativi** da gestire a partire dalla sala operativa sono quelli tra:

- sala operativa e donne in formazione;
- sala operativa e tutor aziendali;
- sala operativa e mentori;
- donne in formazione e mentori;
- sala operativa e docenti;
- docenti e donne in formazione;
- tutor aziendali e donne in formazione;
- sala operativa e altri attori coinvolti.

➤ Le principali **finalità del monitoraggio** sono quelle di:

- assicurare che tutte le operazioni previste siano effettivamente realizzate, nei tempi e nei modi stabiliti;

- consentire la rilevazione tempestiva di anomalie, ritardi o problemi che possano insorgere e identificare le azioni pertinenti perché possano essere portati a soluzione.

Come si è detto, il **monitoraggio** interviene su **due livelli**.

- Il **primo livello**, quello **tecnico-operativo**, riguarda il controllo degli aspetti tecnici necessari allo svolgimento dell'internship. In questo quadro possono essere posti sotto osservazione elementi quali: la disponibilità di una postazione lavorativa, di servizi e di strumenti di lavoro; la realizzazione delle attività previste dal programma di lavoro e il rispetto del calendario; la presenza e il ruolo del tutor aziendale e delle altre figure coinvolte; la regolarità delle comunicazioni e della compilazione degli strumenti tecnici e formativi prediposti dalla agenzia formativa.
- Il **secondo livello**, quello **qualitativo**, riguarda il controllo costante del conseguimento degli obiettivi formativi, dal punto di vista dei contenuti, delle modalità di apprendimento, del *learning plan*, della riflessione condotta dalle partecipanti sui percorsi di carriera femminile, sulla componente di genere nelle organizzazioni, sui modelli professionali, ecc. Gli **strumenti** che possono essere utilizzati **per effettuare il monitoraggio qualitativo** dei progressi nell'apprendimento delle partecipanti possono essere i più diversi: dai tradizionali esami alla redazione di *journals* e *progress reports*, dalla realizzazione di incontri del tutor formativo con le allieve presso l'organizzazione e di incontri individuali con il tutor aziendale alla utilizzazione di appositi strumenti formativi, sia individuali che di aula).

A cura del tutor formativo, dovrebbero essere acquisiti, dalle allieve, dal tutor aziendale e dal mentore, gli **output** (strumenti tecnici per la raccolta delle informazioni, note osservative, descrizioni delle attività) indicati nei tre box che seguono.

Output delle donne in formazione

- *griglia per la raccolta di informazioni sull'andamento delle attività, in relazione al programma specifico di internship, da inviare settimanalmente, con elementi riconducibili all'analisi dei fabbisogni formativi*
- *il programma definitivo dell'internship (learning plan)*

- *una relazione sull'organizzazione in cui viene svolta l'internship, riferita agli obiettivi di apprendimento del learning plan;*
- *due progress-report intermedi sull'andamento dell'internship, contenenti elementi di analisi dei fabbisogni formativi, di valutazione, di riflessione sulla propria identità personale e professionale;*
- *un rapporto finale sulle attività svolte durante l'internship;*
- *un questionario di valutazione finale dell'internship;*
- *un questionario di auto-valutazione sul proprio percorso di apprendimento;*
- *la compilazione del registro quotidiano delle attività svolte (diario di bordo).*

Output del tutor aziendale

- *una scheda di monitoraggio periodico (ogni 15 giorni);*
- *un questionario di valutazione finale dell'internship;*
- *un questionario di valutazione finale dell'allieva in formazione;*
- *un breve documento finale contenente informazioni sul lavoro svolto e sintetiche valutazioni sull'allieva, con suggerimenti e indicazioni per il conseguimento dell'obiettivo professionale e l'identificazione di opportunità occupazionali.*

Output della mentore

- *una scheda di monitoraggio (ogni 20 giorni);*
- *un questionario di valutazione finale dell'allieva;*
- *un breve documento finale contenente sintetiche valutazioni sull'allieva, suggerimenti e indicazioni per il conseguimento dell'obiettivo professionale e del progetto di vita dell'allieva.*

- **La finalità** perseguita con la **valutazione in corso d'opera** è invece quella di verificare se l'intervento sta effettivamente raggiungendo gli obiettivi previsti o se, al contrario, è necessaria una revisione del progetto iniziale, assumendo i necessari provvedimenti correttivi

(fino, in casi estremi, alla decisione di interrompere l'azione formativa).

A differenza del monitoraggio, che costituisce una attività continua, la valutazione in corso d'opera rappresenta una attività discreta, effettuata in un determinato momento della fase di realizzazione dell'intervento (solitamente a metà del periodo di implementazione).

La valutazione in corso d'opera si basa, innanzitutto su una interpretazione dei dati che emergono dall'attività di monitoraggio, ma richiede anche un coinvolgimento diretto di tutti i soggetti implicati nell'attività formativa. Le modalità possono evidentemente variare (incontri, colloqui con le allieve, osservazione diretta delle attività di internship, ecc.), ma devono comunque essere stabiliti a priori e specificate nel documento progettuale.

5. La formazione di appoggio

Temi e questioni

L'apprendimento lavorativo secondo un approccio di genere richiede che, oltre allo svolgimento delle attività di lavoro, il percorso di crescita individuale sia sostenuto da ulteriori interventi formative, come la **formazione di appoggio**, riguardanti, non solo l'aspetto dell'acquisizione delle competenze e delle conoscenze professionali e il confronto con la pratica, ma anche e soprattutto la gestione dei dilemmi personali e professionali (in particolar modo riconducibili alla dimensione di genere rapportata ai percorsi di ascesa professionale e alle relative questioni della conciliazione), la costruzione o l'ampliamento del capitale sociale (ai fini dell'identificazione delle opportunità occupazionali), il confronto effettivo – e non simulato – con la complessità e, talvolta, le asperità dei contesti organizzativi, la capacità di “agire” la propria internship in funzione delle proprie aspirazioni di vita e di lavoro, ecc.

In questo senso, la internship dovrebbe essere fondata sull'**alternanza** tra l'esperienza lavorativa (*work experience*) e la formazione di appoggio. Quest'ultima serve a **consolidare e ad attribuire significato critico**

all'apprendimento lavorativo, anche se la componente della *work experience* tende a essere preponderante, almeno da un punto di vista temporale.

La formazione di appoggio risponde dunque alle esigenze di:

- consentire alle allieve di effettuare **momenti di distacco e di riflessione** rispetto alla esperienza lavorativa (secondo forme e modalità diverse, determinate dal tutor formativo a partire dalla valutazione in corso d'opera della internship);
- tematizzare **l'approccio di genere** nella internship (per soggettivarlo);
- **identificare eventuali fabbisogni formativi**, riconducibili sia a specifiche richieste connesse allo svolgimento della internship, sia ai percorsi di crescita individuali definiti dalla progettazione dell'azione formativa;
- consentire la **riprogettazione della internship** nel suo insieme e la realizzazione degli **interventi formativi** (docenze, incontri con esperti, colloqui, ecc.) volti a rispondere alle domande via via identificate.

In relazione allo stato di avanzamento della internship, è probabile che le **richieste di azioni formative** atte a soddisfare domande di conoscenze e competenze si collochino prevalentemente **nella prima parte** dell'esperienza lavorativa, mentre **nella parte finale** le allieve focalizzano l'attenzione soprattutto sull'azione orientativa e di accompagnamento al lavoro.

La personalizzazione dei percorsi formativi e soprattutto delle internship comporta che il programma si caratterizzi per i seguenti elementi: una **prima parte**, riconducibile alla fase preparatoria (vedi il cap. 7), sostanzialmente **unica e uguale per tutte** le partecipanti; una **parte intermedia** di svolgimento dell'esperienza lavorativa in cui l'attenzione a rispondere alle esigenze personali determina un lavoro intenso attorno ai **singoli percorsi individuali** (tanti quanto il numero delle beneficiarie del programma); una **parte finale** (che coincide con la fase ermeneutica), uguale per tutte le donne in formazione.

Indicazioni emerse dalla ricerca

In base alle informazioni raccolte attraverso la ricerca, appare che sono sempre meno gli interventi rivolti alle donne e finalizzati all'inserimento lavorativo che considerano il momento dell'apprendimento lavorativo come un periodo o un modulo completamente a se stante. Con una certa frequenza **vengono svolte**, in questo periodo di esperienza di lavoro, **alcune attività formative** (prevalentemente al livello individuale, talvolta anche collettivamente), in genere **connesse alla valutazione in corso d'opera e alle azioni "orientative"** (*empowerment*, autostima, bilancio delle competenze, ecc.).

Si tratta di attività previste, con una certa **flessibilità**, dal programma iniziale di internship e, in ogni caso, realizzate su iniziativa e a cura del tutor formativo o dell'agenzia formativa. In linea di massima, l'aspetto della trasmissione delle conoscenze e delle competenze professionalizzanti è trattato esclusivamente prima dell'avvio della internship (al più viene demandato al tutor aziendale).

Anche gli interventi volti a praticare più approfonditamente un approccio di genere durante l'attività lavorativa, identificati nelle buone pratiche, denotano una certa complessiva **disomogeneità e assenza di strutturazione organica** rapportabile ai percorsi di crescita formativa individuale. Si tratta per lo più di incontri individuali o collettivi per effettuare forme di riflessione critica sull'apprendimento lavorativo, prestando attenzione alla dimensione di genere, ai mutamenti nella propria visione del mondo dal punto di vista della segregazione occupazionale, ai mutamenti nella interpretazione del proprio passato alla luce dell'esperienza lavorativa, ecc.).

Quadro strategico

In considerazione di quanto rilevato nel paragrafo 5.1., appare indispensabile **integrare l'esperienza lavorativa con attività di formazione di appoggio**, da definire non solo in riferimento alla pluridimensionalità dei contesti in base ai quali effettuare ex-ante la

progettazione dell'itinerario, ma anche attraverso le attività di monitoraggio e di valutazione in corso d'opera dell'andamento del percorso formativo.

In questa prospettiva, la progettazione delle internship dovrebbe mantenere il carattere della **flessibilità** e della maggiore pertinenza rispetto alle esigenze individuali (sia personali, che formative o professionali) e agli stili di apprendimento femminili (**personalizzazione**).

Indicazioni operative

- La determinazione analitica della formazione di appoggio può essere stabilita solo **successivamente all'attivazione** in senso stretto **della internship**, grazie alle informazioni raccolte dall'allieva, dai tutor, dalla mentore o anche dalle altre figure eventualmente incontrate dall'allieva (quali i docenti), sull'andamento delle attività e sull'analisi continua dei fabbisogni formativi, utilizzando **appositi strumenti tecnici e didattici**, attribuendo un peso particolare ai tutorial, alle azioni di orientamento, agli atelier di valutazione delle attività formative, ecc.
- Per ogni allieva è necessario definire uno specifico programma di formazione di appoggio, che potrà essere solo parzialmente uguale per diverse persone. Appare particolarmente opportuno, quindi, dotare la sala operativa degli strumenti che consentano al **tutor formativo** di cogliere lo stato di avanzamento della formazione di appoggio per ogni allieva, di valutarne gli effetti e di progettare la parte mancante.

Fonti

ACLI ENAIP OGGI, *Le donne interrogano la formazione*, Anno XXXIII, suppl. al n. 155/95

AECA, *Manuale operativo del tutor aziendale*, Progetto Itinere – Misure a favore dell'impiego, dell'auto-impiego e della imprenditoria femminile (s.d.)

AECA-REGIONE EMILIA ROMAGNA-FSE, *Le UFC di monitoraggio orientativo nelle transizioni lavorative*, Progetto PILOT, 2002, disponibile presso www.aeca.it, alla sezione "Progettazione/ Orientamento"

AGENZIA EMILIA-ROMAGNA LAVORO, *Passaggio al lavoro. Manuale dei tutor didattici per la promozione dei tirocini formativi e di orientamento*, 2001

AMOREVOLE R. (a cura di), *Destinazione lavoro. Guida cartacea alle reti di sostegno alla transizione professionale*, Progetto ITINERE, Regione Emilia-Romagna, 2000

ANTONUCCI G. (a cura di), *Con uno sguardo differente. Metodologie e strumenti della formazione di operatrici e operatori dei servizi di accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 2002

APID, *Tutoraggio. Nuove imprese a conduzione femminile*, Torino, 1997

ASSOCIAZIONE IDEA LAVORO ONLUS, *Shadow friend. Amica ombra*, Atti del Convegno "Un sistema integrato di accompagnamento per una qualificata presenza femminile nei settori innovativi", Torino, 12 ottobre 2000

AJELLO A.M., "Le differenze di genere negli studi su apprendimento e sviluppo", in *POLITE - Saperi e libertà*, 2000

BASSANINI C., DONATI E. (a cura di), *La rilevazione dei bisogni delle utenti dei servizi di supporto e accompagnamento al lavoro*, Ricerca NOW REDA ODIL, Pari e Dispari, Maggio 2000

BRASWELL C.M.C., COBIA D., *The effect of internship and a personal trait on career development*, Paper presentato alla "Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research", Mytle Beach, South California, 23/10/2000

BRUSCAGLIONI M., "Il sistema del know-how formativo per la formazione dei formatori", in *ISFOL, Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2001

CAPASSO R.L., Daresh J.C., *The School Administrator Internship handbook. Leading, mentoring and participating in the internship program*, Corwin press, Thousand Oaks, CA, 2001

CATALYST, *What We Do*, Dcember 23, 2002, disponibile su:
www.catalystwomen.org/services/advisory/what_we_do.htm

CHAO G.T., WALZ P.M. E GARDNER P.D., "Formal and Informal Mentorship: a Comparison on Mentoring Functions and Contrast With Nonmentores Counterparts", in *Personal Psychology*, 45, 1992

COMITATO IMPRESA DONNA-EMILIA ROMAGNA, *Mentoring: per lo sviluppo manageriale delle imprenditrici*, brochure, 2003

"Coop Donna: usufruire del potenziale femminile, conciliazione tempi di vita e tempi di lavoro e implementazione di una rete di mentoring", in Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna, *Per un nuovo equilibrio tra lavoro e vita. Una rete tra i progetti*, Atti del Convegno, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 6 giugno 2002

- COREY M.S., COREY G., *Becoming a helper*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, 1998
- CORRADINI M., MARCIALIS P., ANTONUCCI G., *Donne in formazione. Proposte metodologiche e piste di lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999
- CORRADINI M., MARCIALIS P., ANTONUCCI G., *Il divenire donna al lavoro. Spunti teorici per itinerari di orientamento rivolti alle donne (utili anche agli uomini)*, ENAIP-AESEE, Roma, 1999
- COSTA L., "Reducing anxiety in live supervision", in *Counselor Education and Supervisione*, 34(1), 1993
- DI PALMA S., ANGOTTI R., "Monitoraggio", in Montedoro C. (a cura di), *La formazione verso il Terzo Millennio: finalità, strumenti e metodologie di intervento*, Seam, Roma, 2000
- DONOVAN C.P., GARNETT J., *Internships for dummies*, Hungry Minds, Inc., New York, NY, 2001
- DUFF C.S., *Learning from Other Women: How to Benefit From the Knowledge, Wisdom and Experience of Female Mentors*, AMACOM, 1999
- EUROPEAN COMMISSION & DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E V., *Mentoring for Women in Europe*, European Commission, 1996
- FARMER H.S., "Career Counseling for the Next Decade and the Twenty-First Century", in Farmer H.S. and Associates, *Diversity & Women's Career Development*, Sage Publications, Thousand Oaks, London-New Dehli, 1997
- GABRIS G.T., MITCHELL K., "Exploring the relationships between intern job performance, quality of education experience, and career placement", in Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- HANSON J., "Suggestions for implementing (or improving) an internship program", in Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- INKSTER R.P., ROSS R.G., *The internship as partnership. A handbook for businesses, non profits and government agencies*, NSEE, Raleigh, NC, 1998
- ISFOL-UNIVERSITÀ DEGLI STUDI "ROMA TRE", *Il Programma Leonardo da Vinci e la formazione dei formatori. Rapporto finale*, ROMA, 2000
- LAWSON K., *Train-the Trainer, Facilitator's Guide and The Trainer's Handbook*, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, 1998
- MARCELLO C., *Risorsa al plurale. Valorizzazione dei soggetti negli interventi di formazione e accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999
- MENTORING USA, *About*, February 19, 2002, su: www.mentoringusa.org
- MERRIAM S.B., CAFFARELLA R.S., *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999

MINGOLLA G., DE BENEDITTIS A., MUSTICA S. (FORMAPER), *Dalla formazione all'impresa. Pensare e gestire la formazione alla creazione di impresa*, ENAIP_AESSE, Roma, 1999

PERMAUL J.S., *Monitoring and supporting experiential learning*, national Society for Internships and Experiential Education, Washington DC, 1981

POMBENI M.L., "La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche", in *Professionalità*, n. 65, 2001

SANGIORGI G., "Conoscenze, capacità e competenze nel quadro delle procedure di career guidance", in Soresi S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche e applicazioni dell'orientamento scolastico-professionale*, ITER, Firenze, 2000

SIMMONS COLLEGE, *Mentors of Women, by Women, for Women Growing in Importance*, National Survey Indicates, February 25, 2003, su:
www.simmons.edu/visitors/news/release/2_3_03_mentors.html

SWEITZER H.F., King M.A., *The successful internship. Transformation and empowerment*, Brooks/Cole, Toronto, 1999

WLODKOWSKI R.J., *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999

Capitolo Settimo

La realizzazione delle internship

La messa a punto della struttura di accompagnamento delle internship costituisce una condizione di partenza per garantire il buon esito dell'azione formativa, il cui successo dipende dalla dotazione di una buona impostazione teorica e metodologica e dalla qualità del servizio erogato.

A questo proposito, prima di entrare nel merito della descrizione dell'andamento delle internship, vale la pena di proporre alcuni elementi di base che garantiscono la **qualità** delle attività formative fondate sull'*experiential learning*, indicati come “**principi di buona pratica**” dalla NSEE² (vedi la tabella che segue).

Principi di buona pratica nell'*experiential learning*

1. **l'intenzionalità** – una chiara identificazione delle aree di apprendimento del programma educativo
2. **l'autenticità** – la produzione di conoscenza avviene più facilmente in una condizione di autenticità piuttosto che in una simulazione o attraverso narrazioni altrui)
3. **la progettazione** – da considerare come una **opportunità formativa** dell'*experiential learning* che consente, inoltre, di coinvolgere anticipatamente gli altri attori della azione formativa)
4. **la chiarezza** – circa le aspettative, le responsabilità, i risultati e la tempistica dei vari attori coinvolti, garantita da forme di comunicazione adeguate, dalla predisposizione di appositi protocolli e modalità procedurali e supportata da forme di valutazione in corso d'opera)

² National Society for Experiential Education, “*Foundations of Experiential Education*”, December 1997.

5. **l'azione orientativa** – precedente l'intervento di *experiential learning*, riguardante il contesto della sua attuazione, le capacità richieste, le aspettative e la disseminazione delle informazioni)
6. **la formazione e il mentoring** – che devono essere garantiti continuativamente, per consentire l'acquisizione delle capacità previste dall'intervento formativo)
7. **il monitoraggio e l'assessment** – da parte di tutti gli attori coinvolti, in relazione agli obiettivi definiti nel programma formativo)
8. **il continuous improvement** – il feedback dei processi di valutazione, reso noto agli attori coinvolti, deve consentire adattamenti successivi del programma in relazione all'obiettivo formativo finale)
9. **la riflessione** – attuata in corso d'opera, a partire dalla stessa progettazione dell'*experiential learning*);
10. **la valutazione** – per considerare, rispetto alle attività di monitoraggio e di assessment, le cause riguardanti eventuali scostamenti rispetto al programma formativo, utilizzando strumenti di valutazione di tipo sia quantitativo che qualitativo);
11. **l'acknowledgment** – che costituisce, in quanto riconoscimento e auto-consapevolezza, il momento culminante dell'intervento di *experiential learning*.

In linea generale, la realizzazione della internship tende a strutturarsi in alcune fasi, in parte sovrapposte nel tempo. Come si è già rimarcato (vedi cap. 6), nell'ambito del MIP sono state identificate sei fasi:

- la fase preparatoria
- la fase di avvio;
- la fase di crisi;
- la fase proattiva;
- la fase di chiusura dell'apprendimento lavorativo;
- la fase ermeneutica.

Nei paragrafi che seguono, ognuna di queste fasi verrà trattata nel dettaglio. Nel farlo, si è preferito considerare insieme la fase di avvio e quella di crisi. Tale scelta si fonda sulla constatazione secondo la quale queste due fasi, sebbene siano logicamente differenti, si presentano, nella pratica dell'azione formativa, talmente interconnesse da risultare, a volte, addirittura indistinguibili. In effetti, una "crisi" (professionale, di

motivazioni, di fiducia in se stesse, ecc.) si può manifestare nelle donne in formazione in qualsiasi momento dell'apprendimento lavorativo, così come, sia pur raramente, può non avvenire affatto o può, al contrario, presentarsi più volte. Non ci si trova, pertanto, di fronte a una fase che si può programmare, indurre o attivare e che sancisce la fine della fase di avvio, bensì a un fenomeno che caratterizza tale fase, condizionandone l'evoluzione.

1. La fase preparatoria

Temi e questioni

Precedentemente all'avvio in senso stretto della esperienza lavorativa, è opportuno **aumentare le competenze e le conoscenze** delle allieve, fornendo loro gli strumenti per **leggere i contesti e le dinamiche organizzative**, a partire dalla consapevolezza circa: il proprio obiettivo di carriera e le proprie aspettative rispetto alla internship, la propria identità di genere riferita ai modelli di carriera, alle dinamiche segreganti nelle organizzazioni, ai fattori di ostacolo che si possono incontrare nel percorso formativo e lavorativo, ecc.

L'**incontro tra beneficiarie e organizzazioni** si colloca all'interno di questa fase, secondo un **itinerario** che, da una parte, interviene sull'orientamento delle allieve e sulla formalizzazione delle loro competenze e, dall'altra, prevede lo studio e l'analisi delle opportunità per le internship offerte dalle organizzazioni.

L'identificazione degli enti presso i quali effettuare le internship consente l'**avvio della progettazione** delle esperienze lavorative, che deve prevedere la partecipazione di tutti e tre gli attori coinvolti: beneficiaria, organizzazione e agenzia formativa.

Indicazioni emerse dalla ricerca

In base ai risultati della ricerca, prima dell'avvio delle internship le agenzie formative svolgono quasi sempre ricognizioni sul mercato, spesso al livello locale, volte a raccogliere informazioni sulle **caratteristiche delle figure professionali maggiormente richieste**. Tali analisi di mercato si affiancano all'**analisi dei fabbisogni formativi delle donne** selezionate e da formare, in genere adottando l'approccio del **bilancio delle competenze** e utilizzando appositi strumenti tecnici per la loro rilevazione, per meglio delineare la progettazione degli interventi didattici volti alla trasmissione delle competenze professionalizzanti.

La ricerca e la **scelta delle organizzazioni** in cui effettuare le internship avviene talvolta, da parte delle agenzie formative, facendo riferimento ad appositi elenchi o archivi in cui sono registrati gli enti disponibili o ad accordi-quadro, sottoscritti dalle organizzazioni con le università, i parchi scientifici e tecnologici, ecc. Nella maggior parte dei casi, laddove non esista un rapporto pregresso, secondo la **strategia della fidelizzazione** praticata da alcuni enti di formazione, viene adottata la modalità della **ricerca estemporanea**, che va però a scapito del rapporto tra agenzia e impresa, perché tale relazione tende a rimanere a bassi livelli di strutturazione.

La scelta delle organizzazioni viene effettuata dalle agenzie formative utilizzando prevalentemente i seguenti **criteri**: la disponibilità a trasmettere competenze e conoscenze o elementi professionali non altrimenti attingibili; l'orientamento ad attribuire mansioni qualificate alle allieve; l'interesse a utilizzare l'internship come modalità di valutazione delle donne per la selezione del proprio personale; l'adozione, da parte dell'ente, di tecniche, metodiche o tecnologie avanzate o innovative.

Ciò che emerge dalla ricerca e appare interessante riguarda, innanzitutto, le **motivazioni delle organizzazioni** che svolgono buone pratiche, che sono riconducibili a una sorta di **orientamento alla responsabilità sociale** ("possibilità di fornire servizi al territorio e al pubblico"; "diffusione del *mainstreaming* di genere"; "interesse a divulgare nuovi strumenti per sostenere l'inserimento lavorativo"). Ci sono inoltre alcune loro caratteristiche ricorrenti, che mettono in luce una **sensibilità precedentemente maturata** in ordine alla questione di genere (resa possibile dalla presenza di donne in posizioni decisionali, dalla pratica di

azioni positive, dalla valorizzazione effettiva, al proprio interno, delle risorse femminili, ecc.). Non a caso tutte queste organizzazioni hanno dichiarato di ospitare donne in formazione da molto tempo.

Le modalità di rapporto tra l'agenzia formativa e le organizzazioni appaiono **molto strutturate** e quasi sempre formalizzate attraverso **convenzioni e contratti scritti**, a cui si arriva attraverso percorsi complessi (primi incontri informali, verifiche interne, incontri formali e sottoscrizione degli accordi).

Successivamente all'identificazione degli enti presso i quali fare effettuare le internship (in genere vengono proposti più enti alle donne in formazione e più *curriculum vitae* alle organizzazioni), le beneficiarie sono quasi sempre coinvolte – secondo modalità differenziate dal punto di vista degli strumenti didattici, della durata e della intensità – in **attività preparatorie** precedenti l'inizio dell'esperienza lavorativa. Tali attività prevedono lo studio delle organizzazioni e dei rispettivi settori di produzione, l'identificazione delle competenze necessarie per svolgere le attività previste dal programma lavorativo e di quelle delle figure professionali di riferimento. Contestualmente, viene svolta un'azione preparatoria anche nei confronti delle organizzazioni – che, in verità, non sembra essere molto approfondita –, limitata a una o più **iniziative a carattere informativo** (sull'ente di formazione, sul programma formativo, sulla donna da ospitare), propedeutica alla definizione degli accordi e dei contenuti della internship e alla sua programmazione. Sono molto **rari i casi** in cui è prevista una **preparazione del tutor aziendale**.

Le attività preparatorie includono la **progettazione della internship**, che non sempre vede la partecipazione di tutti e tre gli attori coinvolti. Viceversa, in qualche caso la sua messa a punto è resa possibile dalla collaborazione di esperti e docenti. Gli **obiettivi di apprendimento** vengono **sempre definiti**, spesso in collaborazione con le stesse donne in formazione, mentre non sempre viene messo a punto un più ampio **piano di apprendimento**, a partire da un confronto, non solo con le competenze, ma anche con le aspirazioni delle allieve.

Una caratteristica ricorrente nella progettazione delle internship è quella dell'**apertura**, che consente una migliore definizione delle attività in corso d'opera. A questo proposito, però, alcuni informatori qualificati hanno segnalato che ciò denota soprattutto l'interesse delle organizzazioni coinvolte a non vincolare oltre una certa soglia i propri impegni e le proprie responsabilità.

Quasi sempre le attività di progettazione del percorso di apprendimento lavorativo confluiscono in un **programma di lavoro**, dettagliato e articolato, riguardante: la durata e le fasi, la descrizione delle attività da svolgere, le funzioni assolate dal tutor aziendale, i luoghi dove svolgere le attività e le modalità lavorative.

Quadro strategico

Tutti gli **attori coinvolti** nel programma formativo dovrebbero essere messi nelle condizioni di lavorare attorno a **un unico obiettivo**, la riuscita della internship per l'allieva; ne consegue la rilevanza del lavoro di identificazione, di scelta e di preparazione sia delle organizzazioni, sia delle diverse figure formative, sia delle stesse allieve).

In considerazione dei fattori di ostacolo che incontrano le donne nell'inserimento lavorativo e nell'ascesa professionale, le allieve devono essere messe in grado, non solo di acquisire competenze e conoscenze in grado di renderle competitive e di mettere in evidenza l'eventuale valore aggiunto di cui possono essere portatrici, ma anche e soprattutto di acquisire consapevolezza circa le dinamiche segreganti e di potere all'interno delle organizzazioni, i modelli di lavoro maggiormente volti a soddisfare i loro obiettivi di carriera, ecc. In particolare, appare indispensabile effettuare in questa fase **azioni di empowerment femminile** in grado di contrastare alcuni fattori di ostacolo direttamente riconducibili a errati comportamenti o interpretazioni distorte di se stesse e della realtà circostante da parte delle donne.

Come è stato già segnalato, dato che l'internship rappresenta un'azione complessa che richiede la capacità di controllo e di intervento in tempo reale su numerose variabili, in questa fase è opportuno lavorare contestualmente alla **attivazione di appositi strumenti di monitoraggio e di valutazione in corso d'opera**.

Indicazioni operative

- **L'implementazione della fase preparatoria delle internship** richiede che siano tenuti in considerazione i seguenti diversi elementi:
- le azioni formative e di orientamento rivolte alle allieve
 - la scelta delle organizzazioni, secondo un percorso di identificazione, di contatto e di determinazione degli accordi;
 - la preparazione delle figure formative: tutor aziendale e formativo, mentore;
 - la progettazione dei percorsi formativi e di apprendimento lavorativo personalizzati;
 - l'attivazione delle strutture e degli strumenti per il monitoraggio e la valutazione.

Per quanto riguarda **le azioni formative e di orientamento rivolte alle allieve**, la fase preparatoria può essere ripartita in **parte generica e specifica**.

- Nel corso della **fase preparatoria generica**, appare opportuno:
- realizzare interventi di bilancio delle competenze, di *empowerment* e di orientamento personale, identificando obiettivi di senso connessi alla costruzione della propria identità personale e professionale, rapportata alla figura lavorativa di sbocco, da una parte, e al proprio progetto di vita, dall'altra;
 - studiare gli orientamenti e gli stili cognitivi delle donne in formazione, per potere indirizzare gli interventi didattici, utilizzando forme di *connected teaching* e prevedendo interventi volti a fare praticare alle allieve le dimensioni della intimità e della identità;
 - effettuare il passaggio delle competenze per una lettura di genere dei contesti organizzativi e delle dinamiche che li caratterizzano;
 - rendere maggiormente realistiche le aspettative individuali in relazione alle effettive possibili esperienze lavorative (esplorazione mirata del mercato del lavoro, ecc.).

- **La fase preparatoria specifica** (che può essere attivata solo dopo un avanzamento delle azioni di orientamento e di determinazione delle organizzazioni per le internship) dovrebbe riguardare:
 - la trasmissione di conoscenze e di competenze, sia specifiche che trasversali, riguardanti le attività lavorative previste dal programma;
 - la realizzazione di approfondimenti, da parte delle allieve, sul settore lavorativo delle organizzazioni, sulle organizzazioni stesse, sulle figure professionali di riferimento (a partire dall'analisi dei processi aziendali e dei processi di lavoro in cui si inseriscono) e sulle loro competenze (a partire dalla descrizione delle attività lavorative), per identificare – per differenza – i propri fabbisogni formativi.

- Per quanto riguarda il percorso che porta alla **scelta delle organizzazioni** per le internship delle allieve, nel caso in cui non esistano relazioni o accordi pregressi la fase preparatoria dovrebbe essere dedicata a:
 - la determinazione dei criteri per l'identificazione e la scelta;
 - il coinvolgimento delle allieve nell'identificazione delle organizzazioni;
 - la predisposizione dell'elenco delle allieve, con i relativi *curriculum vitae*, da proporre alle imprese;
 - la verifica sulla disponibilità delle organizzazioni identificate;
 - l'approfondimento sulle organizzazioni disponibili, da parte sia dell'agenzia formativa, che delle allieve;
 - la presentazione delle opportunità di internship alle allieve;
 - le operazioni funzionali a consentire l'abbinamento allieve/organizzazioni (incontri con le organizzazioni, colloqui, studio di documentazioni e materiali, ecc.);
 - la sottoscrizione degli accordi con le organizzazioni per l'attivazione della internship.

In questo ambito appaiono particolarmente rilevanti i **criteri per la scelta** delle organizzazioni. Tra questi, a mero titolo esemplificativo, possono essere considerati quelli contenuti nella finestra che segue.

Criteri di scelta delle organizzazioni che ospitano le internship

- Serietà e disponibilità
- Sensibilità e alto livello di motivazioni rispetto all'inserimento lavorativo qualificato delle donne (segregazione verticale)
- Capacità del management di cogliere il valore aggiunto per la propria organizzazione (*business case*) rappresentato, in potenza, dalle donne in formazione
- Interesse e disponibilità a valutare le allieve in funzione di un possibile futuro coinvolgimento lavorativo
- Disponibilità a fare effettuare le *internship* in posizioni adeguate ai profili delle allieve
- Utilizzazione di tecniche, tecnologie e metodiche innovative
- Pertinenza dell'organizzazione rispetto ai profili delle allieve o rispetto al loro orientamento
- Dislocazione sul territorio
- Erogazione di eventuali sussidi economici

➤ Nella prospettiva del principio della partecipazione attiva, la **sottoscrizione degli accordi** con le organizzazioni disponibili a ospitare le allieve per le internship rappresenta uno degli strumenti più importanti per sancire l'adesione e le modalità di coinvolgimento degli enti. A prescindere dal tipo di modulistica che può essere utilizzato (in base alla normativa regionale o alla regolamentazione amministrativa delle stesse organizzazioni), appare in ogni caso indispensabile:

- **chiarire le aspettative** di tutti gli attori coinvolti;
- definire le **funzioni** in relazione ai diversi **ruoli** nell'ambito della internship e della azione formativa;

- garantire la circolazione di **comunicazioni chiare e condivise** riguardanti gli obiettivi di apprendimento, le risorse e i servizi disponibili, le attività e le responsabilità lavorative delle donne in formazione, i criteri e gli strumenti per le forme di monitoraggio e di valutazione dell'internship e della performance delle allieve;
 - mettere a punto un **programma lavorativo**, complementare al percorso formativo di ogni allieva.
- Per quanto riguarda **la progettazione dei percorsi formativi e di apprendimento lavorativo**, la fase preparatoria può essere dedicata all'**approntamento del *learning plan***, predisposto dalle allieve in collaborazione con il tutor aziendale, sotto la supervisione del tutor formativo. Il *learning plan* è lo strumento che definisce gli obiettivi dell'apprendimento e le modalità per conseguirli, a partire da un'analisi del settore lavorativo di riferimento, delle organizzazioni ospitanti e dei fabbisogni formativi delle allieve.

In considerazione delle caratteristiche di progettazione aperta, il *learning plan* costituisce uno **strumento flessibile**, per andare incontro alle esigenze formative delle allieve e per essere suscettibile di modifiche in corso d'opera. La sua formalizzazione permette, inoltre, di **rendere più realistiche le aspettative** delle allieve.

Ne sono elementi costitutivi:

- gli obiettivi (finali e intermedi) e i metodi di apprendimento;
 - la *job description*, cioè la definizione delle attività e delle responsabilità lavorative;
 - la descrizione degli accordi formalizzati con gli enti: organizzazione del lavoro, tempi e orari; luogo e sedi di lavoro; strumenti e servizi a disposizione; modalità di relazione con il tutor aziendale; eventuale erogazione di rimborsi spese, ecc.;
 - la determinazione delle modalità di valutazione e di monitoraggio.
- La fase preparatoria delle internship deve inoltre essere dedicata a:
- la **preparazione delle figure formative** (una volta definiti gli accordi e individuate le persone);
 - l'**approntamento del monitoraggio e della valutazione**.

2. Le fasi di avvio e di crisi

Temi e questioni

La **fase di avvio** rappresenta il momento in cui la donna in formazione attiva l'esperienza lavorativa e deve inserirsi e comprendere il nuovo ambiente, per meglio collocarsi, per ottimizzare l'internship e per identificare i propri fabbisogni formativi. Per le donne che si immettono nel mercato l'avvio della internship costituisce il primo momento di incontro con la realtà lavorativa e di confronto tra le proprie aspettative iniziali e la quotidianità della pratica lavorativa, in tutti i suoi aspetti (inclusi quelli di genere).

L'avanzamento nel tempo dell'esperienza di apprendimento lavorativo può comportare, talvolta, un momento di crisi delle donne in formazione – **fase di crisi** –, secondo tempi e modalità differenziati che dipendono anche dalla personalità delle allieve. In questo momento di confusione, spaesamento o depressione, la realtà della dimensione lavorativa, data dalla routine e dalla quotidianità del lavoro, diventa chiara e appare diversa rispetto alle rappresentazioni costruite attorno alle aspettative iniziali. La crisi può essere più profonda se viene a intaccare il progetto lavorativo, l'obiettivo di carriera o addirittura il proprio progetto di vita.

Nel momento iniziale della fase di avvio sono particolarmente rilevanti gli interventi formativi volti a intervenire sulla **career self efficacy** delle donne in formazione, vale a dire sulla loro consapevolezza in merito alla capacità di avviare una carriera professionale. In effetti, una *career self efficacy* inizialmente bassa (a causa degli scarsi livelli di autostima, ai dubbi e alle perplessità, ecc.) può comportare il fallimento della internship, perché può indurre l'allieva a dubitare delle proprie capacità e ad abbandonare l'esperienza di apprendimento lavorativo.

In questa fase, dovrebbero essere consolidate le relazioni tra l'allieva e il tutor aziendale e, in un secondo momento, tra l'allieva e la mentore.

Indicazioni emerse dalla ricerca

La fase di **avvio delle internship** si caratterizza, in base ai dati e alle informazioni raccolte, per un peso consistente attribuito alla **accoglienza delle donne** in formazione all'interno delle organizzazioni, a cura del tutor aziendale, soprattutto da un punto di vista **formale**. Oltre alla attribuzione della postazione lavorativa, nelle buone pratiche sono state sempre segnalate le **presentazioni** ai propri superiori e colleghi di lavoro e lo svolgimento di **incontri introduttivi** sull'ente, mentre non sono mai previste interviste o la redazione di primi elaborati oppure la preparazione di documenti da parte delle allieve.

Come è stato già anticipato, durante lo svolgimento delle internship le figure dei/le mentori appaiono scarsamente utilizzate e se i tutor aziendali rappresentano i punti di riferimento all'interno dell'ente, di fatto essi tendono a limitare il proprio operato a quanto espressamente richiesto nelle convenzioni: la trasmissione di conoscenze e competenze alle allieve e un minimo di assistenza tecnico-operativa per la quotidianità.

La vera **funzione di accompagnamento dell'esperienza lavorativa** viene svolta, dunque, prevalentemente dal **tutor formativo**, che lavora a distanza, con contatti soprattutto telefonici e con periodicità differenziate sulle attività di *feedback* e di valutazione in corso d'opera (monitoraggio). È questa figura, peraltro, che svolge una funzione primaria nel cogliere l'emergere nell'allieva di situazioni di crisi (rispetto al proprio lavoro, ma anche e soprattutto rispetto alle proprie capacità professionali) e nell'affrontarle in modo personalizzato.

Vale la pena di segnalare che nelle **buone pratiche** gli interventi del tutor formativo durante le attività lavorative prevedono anche momenti didattici (soprattutto individuali, ma talvolta anche con il gruppo delle donne in formazione) volti a consentire la **riflessione sull'esperienza lavorativa in una prospettiva di genere**. In questi casi sono state molto intense anche le **azioni individuali** svolte dal tutor formativo, che hanno riguardato: la gestione dei dubbi e delle perplessità, il lavoro di formalizzazione delle competenze di cui erano portatrici le donne e di valorizzazione di tratti della loro personalità, il confronto tra le aspettative iniziali e l'effettivo svolgimento delle attività lavorative, le prime verifiche rispetto al conseguimento degli obiettivi intermedi di apprendimento, alcuni interventi di *empowerment* della persona.

Quadro strategico

Per le donne che si immettono per la prima volta nel mercato del lavoro, **l'internship mostra un mondo per molti aspetti inedito**, rispetto al quale non sono sufficienti i saperi o le qualifiche acquisite, mentre risultano indispensabili punti di riferimento, essere dal tutor aziendale e dalla mentore, soprattutto nella fase iniziale. In alcuni casi l'internship può rappresentare l'occasione in cui toccare con mano sottili e non dichiarate forme di segregazione femminile.

L'approccio di genere all'apprendimento mette in evidenza la centralità delle relazioni e della contestualizzazione: in questa prospettiva una corretta **introduzione all'ambiente lavorativo** e ai rapporti con le altre persone al suo interno, da parte del tutor aziendale, costituisce un elemento indispensabile. **L'inserimento in una comunità di pratica** richiede la trasmissione di conoscenze tacite ed esplicite, l'introduzione ai flussi di comunicazione formali e informali, la conoscenza dei luoghi decisionali e delle procedure interne, ecc. Il tutor aziendale deve essere preparato a facilitare l'aumento di conoscenze e di competenze dell'allieva, a cogliere le sue capacità e potenzialità e a interpretarne i quesiti e gli interrogativi inespressi.

La **formazione di appoggio** nella fase di avvio dovrebbe intervenire sulla *career self efficacy* delle allieve, per metterle in grado di confrontare l'avvio dell'esperienza lavorativa con la loro identità professionale, per creare momenti di distacco dalla pratica lavorativa e consentire la riflessione critica su di essa (nel quadro del ciclo dell'apprendimento attraverso l'esperienza).

Per quanto riguarda la **fase di crisi**, questo momento dovrebbe essere utilizzato come un'**ulteriore opportunità di crescita personale**. Per coglierne il momento iniziale è opportuno, dunque, **dotarsi di strumenti** in grado di recepire i segnali della possibile "crisi" (osservazioni del tutor aziendale e formativo e della mentore, elementi tratti dalla formazione di appoggio, dalla predisposizione di elaborati e di valutazioni da parte delle allieve, ecc.).

La **crisi deve essere gestita e superata** attraverso interventi effettuati dalle diverse figure di appoggio, coordinate tra loro, volti a favorire la riconsiderazione delle aspettative, l'identificazione delle realistiche

possibilità di apprendimento offerte dal contesto, la corretta interpretazione delle reali opportunità offerte, l'adozione di strategie comportamentali per valorizzare la internship e, più in generale, la conferma o la modifica rispetto agli orientamenti iniziali.

Indicazioni operative

Come si è detto, un momento particolarmente rilevante nella fase di avvio delle internship è rappresentato dall'**introduzione nelle organizzazioni** delle allieve.

- Il **tutor aziendale** dovrebbe curare l'**accoglienza** e condurre le allieve in un percorso di conoscenza del posto di lavoro, delle sue norme e rituali, delle sue procedure e dinamiche di produzione e di comunicazione, della mappa degli interlocutori con cui lavorare, attraverso la realizzazione di incontri di presentazione con manager, dirigenti e colleghi di lavoro, la raccolta di informazioni sull'ente e sui programmi per lo svolgimento della internship, ecc.

Questa azione di contestualizzazione e di primo incontro con la realtà lavorativa dovrebbe consentire alle beneficiarie, sostenute dal **tutor formativo**, non solo di ridimensionare eventuali aspettative iniziali, ma soprattutto di meglio identificare **il proprio ruolo** all'interno del programma lavorativo definito nel *learning plan*. Solo l'effettiva comprensione dell'opportunità offerta dalla internship ne permette infatti la piena **valorizzazione**.

L'**attivazione della internship** (la determinazione degli incarichi e delle funzioni da svolgere) dovrebbe consentire alle allieve di confrontarsi personalmente con l'effettiva assunzione di responsabilità lavorative, con la consapevolezza di essere "attrici" della propria "opportunità-internship" (praticando forme di *locus of control* interno) e con la maturazione di una sorta di equilibrio continuo tra spirito di iniziativa, autonomia e confronto con l'organizzazione.

- In questa prospettiva, appare fondamentale la messa in opera, non solo delle forme di accompagnamento da parte del tutor aziendale e

del tutor formativo, ma anche e soprattutto della **mentore** (attraverso incontri, colloqui, contatti epistolari, ecc.).

- Nel quadro della **formazione di appoggio**, nella fase di avvio dovrebbero essere previsti:
 - il completamento del *learning plan* (da parte delle allieve, sotto il coordinamento del tutor formativo e con la collaborazione “esterna” del tutor aziendale);
 - la redazione di un primo *progress report*;
 - la somministrazione di un primo questionario per la rilevazione dei fabbisogni formativi iniziali, in vista del conseguimento degli obiettivi finali di apprendimento;
 - alcuni momenti, individuali e collettivi, di riflessione sull’esperienza lavorativa, funzionale alla eventuale revisione del progetto iniziale, in relazione agli obiettivi lavorativi, al progetto di vita, alla dimensione di genere, ecc., a cura del tutor formativo.
- Per quanto riguarda la **gestione della crisi**, le diverse figure formative che ruotano attorno alle allieve devono essere preparate a cogliere i possibili eventi sentinella e, soprattutto, a gestirne gli effetti.

In questa situazione la **mentore**, figura esterna sia all’agenzia formativa che all’organizzazione, può svolgere un ruolo particolarmente rilevante, proprio perché al di sopra delle parti e in grado di interpretare l’episodio della crisi collocandolo in una prospettiva diversa rispetto a quella della internship in quanto tale.

La ridefinizione delle aspettative, l’eventuale revisione degli obiettivi e delle modalità di apprendimento, richiede che in questa fase di crisi **la formazione di appoggio** intervenga, non solo con azioni orientative, ma anche e soprattutto con una riprogettazione dell’itinerario formativo individuale e con una nuova verifica dei fabbisogni formativi (a cura del tutor formativo, utilizzando le strutture del monitoraggio e della sala operativa).

3. La fase proattiva

Temi e questioni

Una volta uscite dalla crisi e chiarite le potenzialità offerte dall'internship, avendo eventualmente riveduto e corretto gli obiettivi finali e intermedi connessi all'esperienza lavorativa e alle proprie aspirazioni professionali, le allieve sono nella condizione di concentrare l'attenzione sulla intership, cercando di coglierne gli elementi da **valorizzare** in funzione della propria crescita professionale e della **identificazione delle opportunità occupazionali**.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Come è stato già segnalato, dalla ricerca si rileva che le funzioni di accompagnamento dell'internship che vanno al di là della trasmissione delle conoscenze e delle competenze connesse al lavoro sono prevalentemente assolve dal **tutor formativo** a cui spetta la gestione dello sviluppo dell'apprendimento lavorativo. In genere, ciò avviene effettuando **la valutazione in corso d'opera** delle attività, attraverso il coinvolgimento delle donne in formazione (colloqui individuali, contatti telefonici, somministrazione di strumenti tecnici) e qualche volta – ma raramente – anche del tutor aziendale. In alcuni casi, sono previste **azioni di orientamento**, secondo modalità differenti.

Uno degli elementi di efficacia delle internship, che ne consente l'ottimizzazione e la valorizzazione, è dato dalla sua collocazione all'interno delle **attività ordinarie dell'ente ospitante** e, da tale punto di vista, questa sembra essere la tendenza principale rilevata dalla ricerca e confermata da tutte le buone pratiche studiate in profondità.

Per quanto riguarda, infine, l'aspetto dell'**identificazione delle opportunità lavorative**, dalla ricerca emerge come le donne in formazione, una volta conclusa l'esperienza di apprendimento lavorativo, vengano quasi sempre sostenute dall'agenzia formativa e, soprattutto, dai tutor

formativi, nella ricerca di sbocchi lavorativi coerenti con la qualificazione raggiunta. In alcuni casi, anche il tutor aziendale interviene a questo fine, sia in corso d'opera che al termine delle attività di accompagnamento alla internship, fornendo consigli e suggerimenti. Inoltre, all'interno dell'ente ospitante spesso tendono a instaurarsi **dinamiche di sostegno informale**, da parte di colleghi, oppure attraverso la creazione di **cordate amicali di donne**.

Tutte le interviste alle beneficiarie delle azioni formative svolte nelle buone pratiche indicano che le internship facilitano di fatto le donne nell'ampliare il proprio **capitale sociale**, consentendo l'acquisizione di conoscenze, relazioni e informazioni mirate e funzionali all'identificazione e alla verifica delle opportunità di lavoro, nonché l'**accesso**, non solo a comunità di pratica, ma anche a **reti virtuali di esperti, professionisti, ecc.** (femminili e non).

Quadro strategico

Nell'ambito della fase proattiva, appare indispensabile che le differenti figure coinvolte, in particolare il tutor formativo, in collaborazione con il tutor aziendale e utilizzando anche gli interventi della mentore, siano in grado di:

- mettere in evidenza i **risultati conseguiti** e lavorare al **consolidamento della figura professionale** di indirizzo delle allieve;
- cogliere elementi che favoriscono la **crescita personale** a partire dal superamento della crisi;
- effettuare gli interventi di **empowerment** delle donne, in considerazione del rinnovato interesse a impegnarsi nello svolgimento del lavoro;
- cogliere le occasioni e orientare le attività dell'esperienza lavorativa ai fini della identificazione di eventuali **opportunità occupazionali**.

Indicazioni operative

- Nel corso della fase proattiva della internship, il **tutor formativo**, supportato dalle altre figure di accompagnamento e di appoggio per le donne in internship, dovrebbero garantire azioni volte a:
 - indurre le allieve ad assumere responsabilità lavorative, a praticare l'autonomia e l'iniziativa personale, a ricercare una sintonia con l'organizzazione, ad acquisire informazioni utili sulle procedure di valutazione delle risorse umane e sui profili di cui l'organizzazione in cui sono inserite ha bisogno;
 - riconsiderare i fabbisogni formativi delle donne in formazione, alla luce della chiarificazione degli obiettivi di apprendimento possibili in relazione a quelli conseguiti, per riformulare il piano di formazione di appoggio;
 - favorire la riflessione sull'identità lavorativa delle allieve, alla luce dell'esperienza della internship, per meglio delineare la ricerca dei canali da attivare e da utilizzare per identificare e verificare opportunità lavorative (interventi sul capitale sociale e sulle relazioni attraverso attività di *networking*, ecc.);
 - effettuare interventi sulle allieve, alla luce dell'esperienza lavorativa, funzionali ad aumentare la fiducia in se stesse, la disponibilità a farsi valutare e a praticare forme di auto-valutazione, ecc.

4. La fase di chiusura

Temi e questioni

La fase di chiusura rappresenta il momento in cui, contestualmente alla conclusione dell'esperienza lavorativa, le energie delle allieve dovrebbero essere rivolte alla sua ottimizzazione, in funzione delle azioni da intraprendere per l'accesso nel mercato del lavoro. Ciò implica anche una

riflessione sull'esperienza vissuta, attraverso la **valutazione dei risultati della internship**, al fine di tradurli (nella fase ermeneutica, vedi par. 5) in punti di forza su cui fare leva per definire una strategia personalizzata di ricerca di un posto di lavoro adeguato.

L'ottimizzazione della internship presuppone pertanto che le allieve, soprattutto in questa fase, assumano sempre più un **ruolo attivo e da protagoniste** del proprio destino e delle proprie opportunità, praticando i canali, le strade e le reti di comunicazione identificate a questo fine.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Rispetto alla fase di chiusura, nella ricerca è stato preso in considerazione l'aspetto della **valutazione finale**, che sembra avvenire al termine dell'esperienza lavorativa secondo **modalità molto differenziate**, al fine, in primo luogo, di confrontare le competenze acquisite con gli obiettivi di apprendimento definiti inizialmente. In alcuni casi (tra le buone pratiche) sono stati previsti anche esami conclusivi.

Dal punto di vista degli **strumenti didattici**, vengono utilizzati elaborati o descrizioni delle attività messi a punto sia dalle allieve che dai tutor formativi o aziendali o schede di valutazione predisposte dall'agenzia formativa. Non sembrano praticate le forme di **autovalutazione** da parte delle donne formate.

La valutazione dell'esperienza lavorativa è generalmente considerata molto positivamente dalle allieve. Tutte le beneficiarie delle buone pratiche studiate hanno affermato di avere acquisito, grazie alla internship, **conoscenze, metodologie e procedure di lavoro che normalmente non vengono esplicitate**, ma fanno parte delle competenze necessarie per svolgere l'attività lavorativa. Le allieve hanno anche messo in evidenza come le diverse figure formative siano intervenute per valorizzare alcune caratteristiche della loro personalità, per promuovere l'uso della conoscenza intuitiva, per mettere a frutto loro precedenti esperienze professionali; e questo denota l'adozione di un approccio di genere nell'accompagnamento alle internship.

Quadro strategico

Per valorizzare l'internship e ottimizzare gli strumenti conoscitivi, relazionali e comunicativi acquisiti è opportuno che le donne in formazione siano fortemente sostenute dal **tutor formativo e dalla mentore** in questa fase di chiusura. Nel momento in cui termina la "parentesi" tutto sommato protetta dell'internship – che, nonostante le caratteristiche del realismo rispetto alla verosimiglianza, costituisce un'ambiente almeno parzialmente favorevole – possono infatti riemergere prepotentemente, nelle donne, **i dubbi, le perplessità, le incertezze e i dilemmi professionali** (scelta di un percorso lavorativo) e **personali** (opzione per un modello di carriera, per un investimento formativo, priorità attribuite al percorso lavorativo rispetto a quello familiare, ecc.). È su questi aspetti che la formazione di appoggio dovrebbe intervenire in corso d'opera.

In considerazione di questo rischio, per consentire l'attivazione di un percorso lavorativo in una prospettiva di carriera (aumento della *career self efficacy*), le allieve dovrebbero essere aiutate a leggere l'esperienza lavorativa svolta come una **conferma delle proprie capacità** (di apprendimento, professionali, di relazione, di leadership, di management, ecc.).

Particolare attenzione dovrebbe essere prestata – grazie alla presenza nell'organizzazione e all'introduzione in un ambiente lavorativo - all'ingresso delle donne formate in una **rete di professionisti** appartenenti al loro settore lavorativo e all'attivazione, in particolare, di contatti e di relazioni (anche virtuali) con altre **donne della stessa rete**, per favorire il dialogo, la comunicazione, la pratica del *benchmarking*, ecc..

Indicazioni operative

- Per quanto riguarda la **valutazione delle allieve**, per consentire di rispondere ai percorsi formativi personali in modo adeguato, dovrebbero essere utilizzati congiuntamente vari strumenti, anche di tipo qualitativo (osservazioni dell'allieva al lavoro, colloqui del tutor

formativo con il tutor aziendale e la mentore, i materiali predisposti per le attività della formazione di appoggio, l'auto-valutazione finale.

Un altro strumento particolarmente utile – e ampiamente utilizzato – consiste nella redazione di testi scritti (rapporti conclusivi, descrizione delle attività svolte), che potrebbero essere intergrati anche da strumenti per l'autovalutazione.

- Per quanto riguarda **gli effetti delle internship sulle allieve**, la **valutazione** di quanto appreso dovrebbe:
 - essere realizzata effettuando un **confronto** tra gli obiettivi di apprendimento finali e le competenze conseguite, e tra gli obiettivi di apprendimento conseguiti e le aspettative iniziali;
 - essere riferita al **progetto lavorativo e di carriera personale** (gli effetti della internship rispetto alla vocazione professionale delle allieve), per consentire di identificare gli ulteriori fabbisogni formativi, e al **progetto di vita** (gli effetti della internship rispetto alla consapevolezza della identità di genere e delle sue conseguenze nelle dimensioni lavorative, familiari e sociali).

Alcuni **criteri per valutare il successo** di una internship sono riportati nel riquadro che segue.

Alcuni criteri per la valutazione delle internship

- la soddisfazione dell'allieva;
- il giudizio positivo espresso dai responsabili dell'organizzazione che l'ha ospitata;
- lo svolgimento delle attività lavorative secondo i tempi e le modalità concordate;
- il contributo apportato dalle allieve all'evoluzione delle pratiche dell'organizzazione attraverso la messa in campo di know-how e di conoscenze;
- le possibilità, per l'allieva, di entrare in contatto con l'ambiente di lavoro;
- l'effettivo apprendimento dell'allieva attraverso le attività lavorative;
- lo stabilirsi di legami dell'allieva con i colleghi di lavoro, anche successivamente alla conclusione dell'apprendimento lavorativo.

- Dal punto di vista dell'azione di **empowerment delle donne**, il momento conclusivo dell'internship può rappresentare l'occasione per:
- completare le azioni riconducibili all'orientamento;
 - riflettere sui fattori di facilitazione e ostacolo per le carriere femminili, sulle misure da adottare per aggirare le difficoltà e valorizzare le opportunità, sui modelli di carriera rispetto ai quali orientarsi (attraverso il tutor formativo e, in particolare, grazie all'intervento del mentore).

5. La fase ermeneutica

Temî e questioni

Una volta terminata l'attività lavorativa, appare indispensabile far sì che le allieve effettuino un'**interpretazione corretta** dell'esperienza svolta, che consenta loro di indirizzarsi verso **scelte** definitive riguardanti la figura professionale, l'orientamento lavorativo, eventuali ulteriori percorsi formativi e i modelli di carriera da adottare. Questo comporta un **processo ermeneutico**, vale a dire un percorso di riflessione che dovrebbe portare le donne in formazione, partendo dai "dati della realtà" (le proprie competenze, aspettative e motivazioni; i risultati della internship; ecc.), a comprendere quale sia il "significato" dell'esperienza fatta e a decidere con maggiore consapevolezza sul proprio futuro personale e professionale.

Questa fase è volta ad **attribuire un significato più generale all'attività lavorativa**, rapportando quanto è stato appreso, non solo alla internship, ma al proprio progetto lavorativo e di vita, come nuovo background conoscitivo. Tale riflessione, in termini di riconoscimento e di auto-consapevolezza (**acknowledgment**), rappresenta il momento culminante dell'apprendimento attraverso l'esperienza.

La conclusione della internship dovrebbe essere seguita, inoltre, da forme di accompagnamento al lavoro delle allieve, cioè il **follow-up**, da parte dell'agenzia formativa, finalizzate alla effettiva identificazione delle

opportunità lavorative e all'individuazione delle migliori modalità per conseguirle.

Indicazioni emerse dalla ricerca

Non sempre al termine delle esperienze di apprendimento lavorativo sono previsti **momenti di “rientro” didattico** che consentano alle donne in formazione di discutere e di riflettere, insieme alla agenzia formativa, il senso di quanto svolto e di delineare modalità di approccio al mercato del lavoro a breve e a medio termine. Tale pratica, in effetti, appare scarsamente diffusa e comunque poco utilizzata per realizzare una valutazione finale del progetto e per mettere a punto **“piani di azione” individuali**.

Nonostante di rado siano previsti momenti formali dedicati a interventi didattici successivi alla conclusione dei programmi formativi, le allieve tendono in genere a mantenere i **contatti con le rispettive agenzie formative**, sia al livello formale (incontri collettivi organizzati o partecipazione a iniziative particolari), che informale (rapporti di amicizia o di conoscenza). In molti casi è stata infatti segnalata la disponibilità dell'agenzia formativa a fornire informazioni, consigli e suggerimenti, attraverso incontri personalizzati o colloqui telefonici.

Quadro strategico

Per consentire alle donne in formazione di fronteggiare, attraverso la fase ermeneutica, le dinamiche e gli ostacoli del mondo del lavoro, è opportuno che, alla conclusione dell'internship, siano effettuate azioni volte ad **attribuire un significato più generale all'esperienza lavorativa**, oltre che dal punto di vista delle aspirazioni occupazionali, anche dal **punto di vista di genere**.

Per andare incontro agli stili di apprendimento femminili, questa attività dovrebbe essere costruita con la collaborazione delle figure

formative che sostengono le internship, sia al livello personale, che con confronti collettivi attraverso il **gruppo d'aula**. Le donne formate dovrebbero infatti maturare una certa consapevolezza circa i fattori di ostacolo riconducibili alle azioni segreganti e le eventuali modalità per superarli o per gestirli.

La riflessione conclusiva dovrebbe prevedere anche la realizzazione di **azioni di empowerment**, volte a consentire alle donne di spendere nel mercato del lavoro, oltre che le competenze e le conoscenze possedute e acquisite, anche l'insieme di attitudini e di tratti della personalità da valorizzare in ambito lavorativo.

Indicazioni operative

- La parte finale dei programmi formativi che prevedono attività di apprendimento lavorativo dovrebbe essere dunque caratterizzata da **alcuni interventi didattici** volti a consentire la riflessione, personale e collettiva, sull'esperienza svolta e a identificare le modalità per dare seguito alle prospettive aperte con l'internship, sia in termini formativi (identificazione di ulteriori fabbisogni formativi), che in termini lavorativi.
- Accanto a questi incontri, dovrebbero essere previste anche **ulteriori azioni di orientamento**, nonché spazi appositi per avviare il programma di **follow-up** della internship.

L'agenzia formativa dovrebbe attivare, infatti un programma di sostegno e di **accompagnamento al mercato del lavoro** delle donne seguite, con la finalità di **concretizzare le prospettive occupazionali** presso le organizzazioni interessate o da identificare.

A questo fine, il programma di *follow up* dovrebbe prevedere la messa a punto di **un piano di azione individuale**, che identifichi le specifiche opportunità lavorative o che consenta un approccio mirato al mercato del lavoro, attraverso la determinazione delle singole operazioni da svolgere, e l'attribuzione degli incarichi rispetto alle scadenze temporali, da aggiornare e da tenere continuamente sotto controllo.

Fonti

ARGYRIS C., SCHOEN D.A., *Apprendimento organizzativo. Teorie, metodi, pratiche*, Guerini, Milano, 1998

BENINI T., MIRRI M., *Il tirocinio formativo e di orientamento nell'esperienza di Efeso. Un ponte verso l'impresa*, Bologna, 2000

BENSON J.T., *Wisconsin work-based learning guide*, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, 2000

BIDINGER-DEURIARTE C., FLEMING-MCCORMICK T., SCHWAGER M., *A guide to promising practices in educational partnership*, Institute for Educational Leadership, Washington DC, 1996

BRASWELL C.M.C., COBIA D., *The effect of internship and a personal trait on career development*, Paper presentato alla Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research, Mytle Beach, South California, 23/10/2000

CE.TRANS. (Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro), *Il tirocinio nelle transizioni lavorative. Un percorso di accompagnamento al tirocinio*, disponibile su: http://www.centrotransizioni.it/frm_tirocinio_p.htm

DREI G., "Uno strumento per la transizione al lavoro: i tirocini", in *Istruzione formazione lavoro in Emilia Romagna, Rapporto 1999*, regione Emilia Romagna, 1999

DULEY J.S., *Learning Outcomes: The measurement and evaluation of experiential learning*, Panel Resource paper n. 6, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, 1982

IL SOLE 24 ORE, *Guida al lavoro: dall'idea al progetto di stage. Un manuale per l'impresa*, 27 aprile 1999

ISFOL, *I tirocini di orientamento*, n. 7/2000

ISFOL, *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi*, Roma, 1999

JENKS L., MURPHY C., *Integrating the community and the classroom: Implementing at the postsecondary level*, Far West Laboratory for Educational Research & Development, San Francisco, CA, 1981

LESKE G., PERSICO J., *Indicators of quality in cooperative vocational education: A review and synthesis of research*, Minnesota Research and Development Center for Vocational and Technical Education, University of Minnesota, St. Paul, 1984

MADOCH T.A., "Internship programs. Bridging the gap", in Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992

MASON R.E., FURTADO L.T., HUSTED S.W., *Cooperative education and work experience in the curriculum*, The Interstate Printers & Publishers, Danville, IL, 1989

MASSI E., "I tirocini formativi e di orientamento", in *Diritto e pratica del lavoro*, n. 30, 1998

MINISTERO DEL LAVORO, "Monitoraggio sui tirocini di orientamento e formazione", in *FOP*, n. 4, 1999

PERMAUL J.S., *Monitoring and supporting experiential learning*, national Society for Internships and Experiential Education, Washington DC, 1981

POMBENI M.L., *Orientamento scolastico e professionale. Aspetti della Psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1996

PORZIO G., "Promuovere la qualità degli stage", in *Professionalità*, n. 43, 1998

REGIONE LOMBARDIA, *Il manuale dello stage*, Milano, 1999

SARTORI M. (a cura di), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne. Idee, dati e proposte*, Franco Angeli, Milano, 2002

SCHNEIDER J., *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat jeune-entreprise – organisme de formation*, INSEP ed., Parigi, 1999

VALENTIN E.K., BERGER P.W., *Clearing obstacles to work-based education: Insights from a survey of executives' attitudes*, http://www.cos.usu.edu/uascd/current_issue/april97/valentin.htm, 1997

VILLETTE M., *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, Editions La Découverte, Paris, 1999

WANAT J.A., SNELL M.A., *Cooperative vocational education: A successful education concept: How to initiate, conduct and maintain a quality cooperative vocational education program*, Charles C. Thomas, Springfield, IL, 1980

Capitolo Ottavo

Le condizioni di applicazione del MIP

Oggi sono disponibili numerosi strumenti (manuali, linee guida, documenti strategici, ecc.) gran parte dei quali accessibili direttamente attraverso la rete internet, pensati per affrontare i temi più disparati. Non è dunque l'accesso alla conoscenza (e alla conoscenza pratica, in particolare) a rappresentare un problema. La questione emergente concerne il grado di utilità di questi strumenti e le loro effettive modalità di applicazione alla realtà.

Questa stessa questione si pone anche per il MIP: a quali condizioni è più utile o più semplice applicarlo? Come far sì che il modello passi dalla "dimensione della carta" a quella della realtà?

Quest'ultimo capitolo delle linee guida è orientato a dare qualche suggerimento in merito alle condizioni possibili di applicazione del MIP.

1. Modalità di applicazione

Il MIP **non rappresenta un modello prescrittivo**, da adottare sistematicamente in tutte le sue parti secondo una prospettiva unilineare.

Esso è stato pensato, **non per sostituirsi** ai metodi o ai modelli già adottati, ma **semmai per completarli, migliorarli e orientarli strategicamente**, presentando in forma strutturata e coerente quelli che sembrano essere gli "ingredienti" più utilizzati in Italia e nel mondo per mettere in piedi una internship che funzioni. Tocca dunque alle agenzie formative, alle imprese coinvolte e alle donne in formazione dosare questi ingredienti e metterli insieme per strutturare e dare direzione a una concreta azione formativa.

Ciò significa che queste linee-guida sono da cogliere come uno strumento suscettibile di **essere usato in modi differenti e con diversi gradi di sistematicità**, a seconda delle competenze e degli orientamenti di chi le usa, del contesto nel quale vengono usate e degli specifici obiettivi di volta in volta perseguiti.

Le possibilità con cui questi ingredienti possono essere messi insieme sono tuttavia limitate. È indubbio che, pur non avendo un carattere prescrittivo, il modello comunque segnala **alcune “regole della realtà”** della cui esistenza occorre prendere atto.

Per condurre in porto una internship che apra alle donne buone prospettive di carriera, ad esempio, non si può fare a meno di una fattiva partecipazione delle imprese che ospitano l'apprendimento lavorativo. Questa è una “regola” imposta dalla realtà, anche se ha una natura probabilistica e non deterministica, visto che può sempre verificarsi il caso in cui, pur in assenza di una partecipazione dell'impresa, qualche beneficiaria trovi poi soddisfacenti sbocchi lavorativi. In questo senso, una regola del genere può certamente essere interpretata, ma non può essere ignorata, né facilmente smentita.

Il MIP può e deve essere utilizzato – interamente o solo in alcune sue singole parti – secondo **modalità flessibili**, che consentano di incardinarlo nelle conoscenze e nelle metodologie maturate dall'ente formativo che lo applica e di calarlo nella concreta situazione operativa da cui prende le mosse il progetto. Allo stesso tempo, però, esso deve essere “**preso sul serio**”, proprio perché non costituisce un metodo creato *ex novo*, ma rappresenta un tentativo di sintetizzare e rendere fruibili conoscenze e saperi diffusi e consolidati circa le regole di base su cui si fonda un'azione di internship di successo.

2. Ambiti di applicazione

Un altro tema che occorre affrontare concerne **gli ambiti di applicazione** del MIP.

Il modello è stato concepito prefigurando un **ambito di applicazione “ideale”**, che vede:

- come beneficiari, donne qualificate orientate verso carriere di alto profilo;
- come contesto di realizzazione, imprese di media o di grande dimensione.

Questo non significa, tuttavia, che il modello non possa essere applicato, con le dovute accortezze, **anche in altre situazioni e in altri contesti.**

Gran parte degli elementi su cui si fonda, in effetti, possono anche essere utilizzati nei casi in cui:

- ci si trova di fronte a soggetti differenti dalle donne, ma egualmente sottoposti a condizioni di segregazione, come gli immigrati, i disabili o gli anziani (in questo caso, occorre soprattutto reinterpretare il primo principio del MIP, che si sofferma sulle dinamiche di genere);
- l'azione formativa non è rivolta alla lotta contro la segregazione verticale, ma contro ogni forma di segregazione nei confronti delle donne, rivolgendo l'azione formativa a donne che non hanno alti livelli di qualificazione (in questo caso, occorre riconsiderare gli obiettivi del MIP, ricalibrandoli rispetto a posizioni lavorative di più basso profilo);
- l'internship viene realizzata in imprese di piccola dimensione (in tal caso, occorre riconsiderare quanto detto in merito al tipo di coinvolgimento delle imprese e ad alcuni aspetti metodologici, visto che, ad esempio, il *tutor* aziendale può arrivare a corrispondere al management dell'impresa);
- l'internship è finalizzata a sostenere l'imprenditorialità femminile (in questo caso, il contesto lavorativo finale di riferimento non è l'impresa, ma il mondo del lavoro in generale e l'internship va dunque reinterpretata come un passaggio intermedio nel percorso verso l'avviamento imprenditoriale).

Ovviamente, più ci si allontana dall'ambito di applicazione ideale, più sarà necessario uno sforzo da parte dell'agenzia di formazione o da parte delle formatrici/formatori per ridefinire i differenti elementi del MIP in modo che siano coerenti con la concreta situazione operativa nella quale si intende applicarlo.

3. Un modello aperto

Quanto si è detto sin qui chiarisce il **carattere di apertura** – già sottolineato nel secondo capitolo – che caratterizza il MIP.

Il MIP è un modello aperto in quanto:

- può essere utilizzato in differenti modi;
- è destinato a modificarsi man mano che nuove conoscenze e nuove pratiche sostituiranno quelle fino ad ora considerate migliori.

Perché il MIP possa assumere realmente questo carattere di “apertura”, occorre tuttavia che esso possa inserirsi nelle reti di comunicazione e nei luoghi in cui si riflette sulle strategie, sugli strumenti e sulle tecniche più efficaci per la lotta alla segregazione femminile e in cui si elaborano nuovi approcci alla formazione e all’apprendimento lavorativo.

ASDO, nei limiti delle sue possibilità, si impegnerà a divulgare il MIP e a far sì che le presenti linee guida diventino oggetto di analisi, anche critica, in modo che il modello proposto possa essere migliorato, emendato e sviluppato ulteriormente. Tra le proposte emerse negli incontri con esperti della formazione, formatori e dirigenti delle agenzie formative, si è persino prefigurata l’ipotesi di dar vita, intorno al MIP, a un *network* o a un’associazione nazionale che si prefigga tale obiettivo.

In questo quadro, sarebbe comunque quanto mai opportuno che i destinatari delle presenti linee guida si impegnassero a:

- formulare critiche e segnalare errori;
- indicare nuove soluzioni e nuovi parametri di qualità;
- fornire indicazioni su soggetti, enti o singoli esperti e ricercatori che abbiano pensato, prodotto o sperimentato metodologie, tecniche o approcci di particolare valore;
- segnalare siti internet, testi, manuali o documenti ritenuti utili per un miglioramento del modello;
- fornire indicazioni su esperienze, progetti e pratiche di successo.

Qualsiasi contributo sarà, non solo bene accetto, ma il più possibile valorizzato, per migliorare e rendere più utili ed efficaci le linee guida, a beneficio delle agenzie formative, delle formatrici, ma soprattutto delle donne.

Bibliografia e Documentazione

Bibliografia

- AA.VV., *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi - Guida alla progettazione*, Sipi, Roma, 1999
- Abbey D.S., Hunt D.E., Weiser J.C., "Variations on a theme by Kolb: A new perspective for understanding counseling and supervision", in: *The Counseling Psychologist*, 13, 1985
- Aburrà L., Barettoni C., "School to work". *La riforma del sistema statunitense di relazioni scuola-lavoro*, Working Paper 162/2002, IRES-Istituto Ricerche Economico Sociali del Piemonte
- ACLI Enaip oggi, *Le donne interrogano la formazione*, Anno XXXIII, suppl. al n. 155/95
- AECA, *Manuale operativo del tutor aziendale*, Progetto Itinere – Misure a favore dell'impiego, dell'auto-impiego e della imprenditoria femminile
- AECA-Regione Emilia Romagna-FSE, *Le UFC di monitoraggio orientativo nelle transizioni lavorative*, Progetto PILOT, 2002, disponibile presso www.aeca.it, alla sezione "Progettazione/Orientamento"
- Agenzia Emilia-Romagna Lavoro, *Passaggio al lavoro. Manuale dei tutor didattici per la promozione dei tirocini formativi e di orientamento*, 2001
- AIF (a cura di), *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992
- Ajello A.M., "Le differenze di genere negli studi su apprendimento e sviluppo", in *POLITE - Saperi e libertà*, 2000
- Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *Le competenze tra flessibilità e specializzazione*, F. Angeli, Milano, 1998
- Alberici A., "La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica", in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (a cura di C. Montedoro), F. Angeli, Milano, 2001
- Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma, 2001
- Alessandrini, G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2000
- Allen K., "Manifesta: Young women, feminism, and the future", book review, 2001, disponibile presso: <http://www.io.com/~wwwwave/reviews/manifesta.html>
- Allport G.W., *Personality. A psychological interpretation*, Holt. New York, 1937

- Ames M.D., "How to design a college internship program that work", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Amietta, P. L., Amietta, F., *Valutare la formazione*, Unicopli, Milano, 1989
- Amorevole R. (a cura di), *Destinazione lavoro. Guida cartacea alle reti di sostegno alla transizione professionale*, Progetto ITINERE, Regione Emilia Romagna, 2000
- Ansell K., "Feminism's fourth wave", in: *Monash Magazine*, Autumn/Winter, 2001
- Antonucci G. (a cura di), *Con uno sguardo differente. Metodologie e strumenti della formazione di operatrici e operatori dei servizi di accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 2002
- APID, *Tutoraggio. Nuove imprese a conduzione femminile*, Torino, 1997
- Aresenau R., Rodenburg D., "The developmental perspective: Cultivating ways of thinking", in: Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978
- Argyris C., Schön D.A., *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1974
- Armsby P., "Staff research and its relation to the WBS curriculum", disponibile presso: http://www.mdx.ac.uk/www/ncwblp/res_staffres.html
- ASDO – *Assemblea delle donne per lo sviluppo e la lotta all'esclusione sociale, Formazione continua alle pari opportunità tra donne e uomini nelle piccole, medie e grandi imprese europee. Rapporto finale*, Roma, 1997
- ASDO, *Ricerca Azione Donne e Impresa – RADI. Rapporto finale*, Roma 2000
- Associazione Idea Lavoro onlus, *Shadow friend. Amica ombra*, Atti del Convegno "Un sistema integrato di accompagnamento per una qualificata presenza femminile nei settori innovativi", Torino, 12 ottobre 2000
- Auth M.L., "The instructional practices of graduate level administration internship programs", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Bakan D., *The duality of human existence*, Beacon Press, Boston, 1966
- Bandura A., *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986
- Bandura A., *Social learning theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977

- Bandura A., *Il senso di autoefficacia (Self efficacy in changing society)*, Cambridge University Press, 1995; trad. it. a cura di Gabriele Lo Iacono, Trento, 1996, Edizioni centro Studi Erickson
- Baracani N., Boschi P., *Stage. Quando, dove e come organizzarlo e dirigerlo*. Verona, Demetra, 1999
- Bardwick J.M., "The seasons of a woman's life", in: McGuigan D.G. (ed.), *Women's lives*, Center for Continuing Education of Women, University of Michigan, Ann Arbor, 1980
- Bassanini C., Donati E. (a cura di), *La rilevazione dei bisogni delle utenti dei servizi di supporto e accompagnamento al lavoro*, Ricerca NOW REDA ODIL, Pari e Dispari, Maggio 2000
- Baumgardner J., Richards A., "What is feminism?", disponibile presso: <http://www.feminist.com>
- Baumgardner J., Richards A., *Manifesta. Young women, feminism, and the future*, Farrar, Straus and Giroux, New York, N.Y., 2000
- Belcheir M.J., *Age and gender differences in instructional preferences*, Paper presented to the Rocky Mountain Association for Institutional Research, Bozeman, Montana, October, 1998
- Belenky M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R., Tarule J.M., *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*, Basic Books, Inc., New York, NY, 1986
- Bellafante G., "Feminism. It's all about me! Want to know what today's chic young feminist thinkers care about? Their bodies! Themselves!" *Time*, 151(25), 29 June 1998
- Benini T., Mirri M., *Il tirocinio formativo e di orientamento nell'esperienza di Efeso. Un ponte verso l'impresa*, Bologna, 2000
- Benson J.T., *Wisconsin work-based learning guide*, Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, 2000
- Berger J., "Making an internship work", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Bernard J., *The sex game: Communication between the sexes*, Atheneum, New York, 1972
- Berner B.H., *Efficiency of information processing as a function of cognitive style and language dominance*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, 1995
- Bianco M.L., *Donne al lavoro*, Scriptorium, Torino, 1997

- Biggs J., "Enhancing learning: A matter of style or approach", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Blackler F., "Knowledge and the theory of organizations: Organizations as active systems and the reframing of management", *Journal of Management Studies*, 30, 1993
- Blackmore J., "Pedagogy: Learning styles", 1996, disponibile presso:
<http://www.cyg.net/~jblackmo/diglib/styl-a.html>
- Blake J.P., "Tips for recruiting high-end staff in health-care, science industries", September 24, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/1400.cfm>
- Bodinger-deUriarte C., Fleming-McCormick T., Schwager M., Clark M., Danzberger J., *A guide to promising practices in educational partnerships*, Institute for Educational Leadership, Washington, DC, 1996
- Boud D., Keogh R., Walker D., *Reflection: Turning experience into learning*, Nichols Publishing, New York, 1983
- Boyd R.D., Myers J.G., "Transformative education", in: *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 1988
- Boyer E.L., *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Carnegie Foundatrion for the Advancement of Teaching, Princeton, 1990
- Bramanti D., *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, 1998
- Brandsma J., Kornelius L., *Relevant classifications on training provision in international education surveys*, European Commission
- Braswell C.M.C., Cobia D., *The effect of internship and a personal trait on career development*, Paper presente at the Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research, Mytle Beach, South California, October 23, 2000
- Britzman D.P., *Lost subjects, contested objects: A psychoanalytic inquiry of learning*, SUNY, New York, NY, 1998
- Brooks A.K., "Transformation" in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Broughton J., "Beyond formal operations: Theoretical thought in adolescence", in: *Teachers College Record*, 79, 1977
- Brown J.S., Duguid P., "Organizational learning and community of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation", in: *Organizational Science*, 2(1), 1991

- Bruner E., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1985
- Bruner J.S., Goodnow J., Austin G.A., *A study of thinking*, Wiley, New York, 1956
- Bruscaglioni M., "Il sistema del know-how formativo per la formazione dei formatori", in ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Bussell A., "Big f, little f", in: Else-Mitchell R., Flutter N., *Talking up. Young women's take on feminism*, Spinifex Press Pty Ltd, Melbourne, 1998
- Butera F., Donati E., Cesaria R., *I lavoratori della conoscenza: quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, F. Angeli, Milano, 1997
- Butera F., *Formare i lavoratori della conoscenza. Il progetto della formazione tecnico-professionale integrata (FIS)*, in: "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXII, 1998
- Cacace M., "Donne e politiche sociali", in: *Democrazia diretta*, A. IX, N. 3, 1995
- Cacace M., d'Andrea L., *Padri nei servizi per l'infanzia*, Roma, CCF, 1996
- Cacace M., Mastropietro E., "Il tetto di vetro. Dati, prove e interpretazioni sul fenomeno della segregazione verticale delle donne nelle aree professionali a dominanza maschile", in: *Sintesi europea*, n. 2, 2003, disponibile presso: <http://www.europeansynthesis.org>
- Caffarella R.S., *Psychosocial development of women: Linkages to teaching and leadership in adult education*, Information Series n.350, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, Columbus OH, 1992
- Callini D., Casadei N., Montaguti L., *Lo stage: modelli e strumenti per la formazione*, IAL Emilia Romagna-EFESO, Bologna, 1995.
- Campanella G.L., "Fear of feminism", disponibile presso: <http://www.vu.union.edu/~concordy/20010215/op8.html>
- Cancedda A., *Leadership femminile e azione sociale: implicazioni per la ricerca e per lo sviluppo delle carriere femminili. Documento finale della Ricerca-azione su donne e leadership*, Roma, ASDO, 2002
- Cancedda A., d'Andrea L., *Ricognizione sulla partecipazione delle donne ai processi decisionali in Italia*, Roma, ASDO, 1996
- Cantor J., *Delivering instruction to adult learners*, Wall & Emerson, Toronto, 1992
- Capasso R.L., Daresh J.C., *The school administrator internship handbook. Leading, mentoring, and participating in the internship program*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2001
- Carroll S.J., "Relationship of various college graduate characteristics to recruiting decisions", in: *Journal of Applied Psychology*, 50, 1966

- Casamayou M.H., Michalevsky N., *Women's leadership role and Washington internships*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Washington, August 1993
- Castagna M., *Progettare la formazione*, FrancoAngeli, Milano, 1993
- CCF – Centro di Cooperazione Familiare, *Ricerca Azione Genere e Immigrazione, Rapporto finale*, Roma, 1999
- CERFE, *Ricerca Azione sulla Formazione a Distanza – RAFAD, Rapporto finale*, Roma, 2003
- Cerroni E., “La formazione: un lavoro di cura”, in Marcello C. (a cura di), *Risorsa al plurale. Valorizzazione dei soggetti negli interventi di formazione e di accompagnamento al lavoro*, Roma, AESSE, 2000
- CE.TRANS. (Centro per le Transizioni al Lavoro e nel Lavoro), *Il tirocinio nelle transizioni lavorative. Un percorso di accompagnamento al tirocinio, disponibile presso http://www.centrotransizioni.it/frm_tirocinio_p.htm*
- Chickering A.W., Reisser L., *Education and identity*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993
- Chodorow N., “Being and doing: A cross-cultural examination of the socialization of males and females”, in: Gornich V., Moran B.K. (a cura di), *Women in sexist society*, Basic Books, New York, 1971
- Chodorow N., “Family structure and feminine personality”, in: Rosaldo M.Z., Lamphere L. (a cura di), *Women, culture and society*, Stanford University Press, Stanford, 1974
- Chodorow N., “Feminism and difference: Gender, relation and difference in psychoanalytic perspective”, in: Walsh M.R. (a cura di), *The psychology of women*, Yale University Press, New Haven, 1987
- Chodorow N., *The reproduction of mothering*, University of California Press, Berkeley, 1978
- Chodorow N., *The reproduction of mothering*, University of California Press, Berkeley, 1978
- Ciofalo A., “Faculty vs. practitioner: A pedagogical tug of war over internships”, in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Clark C., “Transformational learning”, in: Merriam S. (a cura di), *An update on adult learning theory*, New Directions for Adult and Continuing Education, 57, Jossey-Bass, San Francisco, 1993

- CNEL, Gruppo di lavoro permanente donne e sviluppo, *La presenza femminile nelle posizioni decisionali*, Roma, CNEL, 2000
- Cohen N., "Young feminists ride the third wave. A new generation is told they need to be more political to keep the women's movement from sinking", 2000, disponibile presso: <http://www.theeyeopener.com/features/mar07-2001/page9.htm>
- Cohen R.A., "Conceptual styles, culture, conflict, and nonverbal tests of intelligence", in: *American Anthropologist*, 71, 1969
- Coleman J.S., "Differences between experiential and classroom learning", in: Keeton M. (ed.), *Experiential education: Rationale characteristics and assessment*, Jossey-Bass, San Francisco, 1976
- Commission of the European Communities, *Making a European area of lifelong learning a reality*, Communication from the Commission, Brussels, 21.11.2001
- Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna, "Coop Donna: usufruire del potenziale femminile, conciliazione tempi di vita e tempi di lavoro e implementazione di una rete di mentoring", in *Per un nuovo equilibrio tra lavoro e vita. Una rete tra i progetti*, Atti del Convegno, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 6 giugno 2002
- Comitato Impresa Donna-Emilia Romagna, *Mentoring: per lo sviluppo manageriale delle imprenditrici*, brochure, 2003
- Compagno C., *Il Management della Qualità. Dagli Standard al Knowledge Management*, UTET, Torino, 1999
- Confindustria, *Lo stage formativo*, ed. SIPI, 1995
- Conrad D., Hedin D., "National assessment of experiential education: Summary and implications", in: Kraft R. Keilsmeier J. (a cura di), *Experiential education and the schools*, Association for Experiential Education, Boulder, CO, 1981
- Consoli F, Benadusi L., "L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale", in: *Osservatorio ISFOL*, XX (5-6), pp. 30-89, Roma, 1999
- Conway J.B., "A world of differences among psychologists", in: *Canadian Psychology*, 33, 1992
- Corey M.S., Corey G., *Becoming a helper*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, 1998
- Corradini M., Marcialis P., Antonucci G., *Donne in formazione. Proposte metodologiche e piste di lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999
- Corradini M., Marcialis P., Antonucci G., *Il divenire donna al lavoro. Spunti teorici per itinerari di orientamento rivolti alle donne (utili anche agli uomini)*, ENAIP-AESEE, Roma, 1999
- Costa L., "Reducing anxiety in live supervision", in: *Counselor Education and Supervision*, 34(1), 1993

- Cranton P., *Working with adult learners*, Wall & Emerson, Toronto, 1992
- Cronbach L.J., Snow R.E., *Aptitudes and instructional methods*, Wiley, New York, 1977
- Cuccurullo R., *Formazione, organizzazione, impresa: verso una pedagogia delle risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1999
- D'Arcangelo A., *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema informativo italiano. La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000
- D'Arcens L., "Mothers, daughters, sisters", in: Else-Mitchell R., Flutter N., *Talking up. Young women's take on feminism*, Spinifex Press Pty Ltd, Melbourne, 1998
- Daly M., *Beyond God the father*, Beacon Press, Boston, 1973
- Davis B., Sumara D.J., "Cognition, complexity and teacher education", in: *Harvard Educational Review*, 67(1), 1997
- Debold E., Dolman D., Brown L.M., "Embodied knowledge, knowing desire: Authority and split subjectivities in girl's epistemological development", in: Goldberger N.R., Tarule J.M., Clinchy B.M., Belenky M.F. (a cura di), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Women's way of knowing*, Basic Book, New York, 1996
- Debold E., *Knowing bodies: Gender identity, cognitive development and embodiment in early adolescence*, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, 1996
- Degroat T.J., "Actors bring diversity training closer to home with experiential learning", April 16, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2171.cfm>
- Demetrio D., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002
- Dewey J., *Experience and education*, MacMillan, New York, 1938
- Dewey J., *How we think*, Regnery, Chicago, IL, 1933
- Di Benedetto V., *El Paso Community College women in technology. 1998-1999 end of the year report*, WIT Equity and Opportunity Program Staff, 1999
- Di Nubila R. (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova, 1999
- Di Nubila R. (a cura di), *Lo stage formativo. Manuale per l'organizzazione e la gestione dello stage in azienda*, SIPI, Roma, 1995.
- Di Palma S., Angotti R., "Monitoraggio", in: Montedoro C. (a cura di), *La formazione verso il Terzo Millennio: finalità, strumenti e metodologie di intervento*, Seam, Roma, 2000
- Donvan C.P., Garnett J., *Internships for dummies*, Hungry Minds, Inc., New York, NY, 2001
- Drath W.H., Palus C.J., *Making common sense*, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, 1994

- Drei G., "Uno strumento per la transizione al lavoro: i tirocini, in *Istruzione formazione lavoro in Emilia Romagna, Rapporto 1999*, regione Emilia Romagna, 1999
- Dretske F., *Knowledge and the flow of information*, MIT Press, Cambridge, MA, 1981
- Drucker P.F., "How schools must change", in: *Psychology Today*, May, 1989
- Du Bois B., "Passionate scholarship: Notes on values, knowing, and method in feminist social science", in: Bowles G., Duelli-Klein R. (a cura di), *Theories of women's studies*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1983
- Du Bois B., Crouch I. (a cura di), *The sociology of the languages of the American women*, Trinity University Press, San Antonio, TX, 1976
- Duley J.S., *Basic skills for experiential learning: What skills do students need to make the most of experiential learning opportunities?*, Paper n. 75 on Learning and Teaching, Michigan State University, East Lansing, 1977
- Duley J.S., *Learning outcomes: The measurement and evaluation of experiential learning*, Panel Resource Paper n. 6, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, 1982
- Dunn R., Dunn K., *Teaching students through their individual learning styles*, Reston Publishing, Reston, VA, 1978
- EFFE, *Dalla biografia al progetto: bilancio-portfolio di competenze*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2000
- Elias D., *Educating leaders for social transformation*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1991
- Else-Mitchell R., Flutter N., *Talking up. Young women's take on feminism*, Spinifex Press Pty Ltd, Melbourne, 1998
- ENAIP Toscana, *Che genere di potere? Forme di potere e identità femminile*, Progetto NOW Cassiopea, ARIEM, 2000
- ENAIP-Progetto Cassiopea, *Per una comunità competente: qualità dei servizi formativi, sviluppo locale, approccio di genere*, Atti del Convegno, Roma, 8-9 maggio 2000
- ENAIP-Progetto Cassiopea, "Domanda di lavoro e modi di produzione femminili: indagine sulle modalità e i criteri di selezione del personale in relazione alle competenze/metacompetenze espresse dai soggetti femminili", Rapporto di ricerca, Roma, 8/9 maggio 2000
- Engestrom Y., *Learning by expanding: An active theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsulti, Helsinki, 1987
- Erikson E.H., *The life-cycle completed: A review*, Norton, New York, 1982
- Ernst S., "Without mentors, minorities find path to success blocked", December 21, 2000, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2146.cfm>

- Fabbi R., Margiotta U., *La formazione oltre l'aula: lo stage. Manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*, Cedam, Padova, 1999
- Faust B., "Daughters in the dark", in: *The Weekend Australian*, March 15-16, 1997
- Federighi P. (a cura di), *Glossario dell'educazione agli adulti in Europa*, Quaderni di Eurydice n. 19, 2000, disponibile presso: www.bdp.it/eurydice/eury/19/quaderno%2019.pdf
- Fellini I., Oliva D., Pesce F., Samek Lodovici M., *Un sistema di monitoraggio e valutazione in un'ottica di genere – Un manuale per l'uso*, a cura dell'IRS, in collaborazione con la Provincia di Bolzano, Unione Europea, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2002
- Fenwick T., Hutton S., "Women crafting new work: The learning of women entrepreneurs", *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference*, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2000
- Feuerstein R., *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, University Park Press, Baltimore, MD, 1979
- Flannery D.D., "Changing dominant understandings of adults as learners", in: Hayes E., Colin S.A.J. (a cura di), *Confronting racism and sexism, New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 61, Jossey-Bass, San Francisco, 1994
- Flannery D.D., "Connection" in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Flannery D.D., Hayes E., "Women's learning: A kaleidoscope", in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Ford P., "Outdoor education: Definition and philosophy", in: *ERIC*, Las Cruces NM, 1986
- Formenti L. (a cura di), *Adulterità femminile e storie di vita*, CUEM, Milano, 1997
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970
- Fuller R., Schoenberger R., "The gender salary gap: Do academic achievement, internship experience and college major make a difference?", in: *Social Science Quarterly*, 72(4), 1991
- Gabris G.T., Mitchel K., "Exploring the relationship between intern job performance, quality of education experience, and career placement", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Galimberti R., *La gestione totale della qualità come strategia per il successo dell'impresa*, Franco Angeli, Milano, 1998

- Gallos J.V., "Educating women and men in the 21st century", in: *Journal of Continuing Adult Education*, 40(1), 1992
- Gardner R.W., "Cognitive style in categorizing behavior", in: *Perceptual and Motor Skills*, 22,1953
- Gardner R.W., Moriarty A., "Dimension of cognitive control at preadolescence", in: Gardner R.W. (a cura di), *Personality development at preadolescence*, University of Washington Press, Seattle, 1968
- Gardner R.W., Schoen R.A., "Differentiation and abstraction in concept formation", in: *Psychological Monographs*, 76, 1962
- Garrat B., "The power of action learning", in: Pedler M. (a cura di), *Action learning in practice*, Gower, Aldershot, UK, 1991
- Garrison B., "Post-internship seminar can solve academic credit, grading problems", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Garrison B., "Six internship models", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Gass M.A., "Programming the transfer of learning in adventure education", in: Kraft R., Sakofs M. (a cura di), *The theory of experiential education*, Association for Experiential Education, Boulder, CO, 1985
- Gherardi S., *Il genere e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Ghiotto, G., *La formazione per l'impresa: manuale per consulenti e formatori*, Franco Angeli, Milano, 1996
- Gibb B., *Work-based mentors. Connecting students to the workplace*, University of Missouri, Columbia, MO, 1996
- Gilligan C., "In a different voice: Women's conceptions of self and morality", in: *Harvard Educational Review*, 49, 1979
- Gilligan C., "Remapping development: The power of divergent data", in: Cirillo L., Wapner S. (a cura di), *Value presuppositions in theories of human development*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1986
- Gilligan C., "Woman's place in man's life cycle", in: *Harvard Educational Review*, 49, 1979
- Gilligan C., *In a different voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982
- Gilligan C., Ward J.V., Taylor J., *Mapping the moral domain*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1988
- Goldberger N.R., Tarule J.M., Clinchy B.M., Belenky (a cura di), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Women's way of knowing*, Basic Books, 1996

- Goldman R.D., "Effects of a logical versus a mnemonic strategy on performance in two undergraduate psychology classes", in: *Journal of Education Psychology*, 63, 1972
- Goldstein K.M., Blackman S., *Cognitive style*, Wiley, New York, 1978
- Gordon E.F., "Work-based learning in America: Solutions for a new century", in: *Corporate University Review*, 5(6), 1997
- Governor Tommy G. Thompson's Task Force on Technical Education, *Technical education and training: The future of Wisconsin's workforce*, 1999
- Green R.E.A., Shanks D.R., "On the existence of independent explicit and implicit learning systems: An examination of some evidence", in: *Memory and cognition*, 21, 1993
- Gregorc A.F., *Inside styles: Beyond the basics*, Gabriel Systems, Maynard, MA, 1985
- Griffiths M., Tann S., "Ripples in the reflection", in: Lomax P. (a cura di), *BERA Dialogues*, 5, 1991
- Gustafson R., Kallen H., "Alcohol effects on cognitive and personality style in women with special reference to primary and secondary process", in: *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 13, 1989
- Gutman T., "Like a corporate virgin", in: Else-Mitchell R., Flutter N., *Talking up. Young women's take on feminism*, Spinifex Press Pty Ltd, Melbourne, 1998
- Hall D.T., *Careers in organizations*, Goodyear, Santa Monica, CA, 1976
- Hamilton M.A., Hamilton S.F., "When is work a learning experience?", in: *PhiDeltaKappan*, 78(9), 1997
- Hanson J., "Suggestions for implementing (or improving) an internship program", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Harding S., "Gendered ways of knowing and the 'epistemological crisis' of the west", in: Goldberger N.R., Tarule J.M., Clinchy B.M., Belenky (eds.), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Women's way of knowing*, Basic Books, 1996
- Haring-Hidore M., Freeman S.C., Phelps S., Spann N.G., Wooten H.R. Jr., "Women administrators' ways of knowing", in: *Education and Urban Society*, 22(2), 1990
- Harris, H., "Workplace learning for the coming century", in: Harris, H., *Defining the Future or Reliving the Past? Unions, Employers, and the Challenge of Workplace Learning*. Information Series No. 380.: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University, Columbus, OH, 2000

- Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M., *Conceptual systems and personality organization*, Wiley, New York, 1961
- Hayes E., "Creating knowledge about women's learning", in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Hayes E., "Social contexts", in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Hayes N.A., Broadbent D.E., "Two modes of learning for interactive tasks", in: *Cognition*, 28, 1988
- Henry J., "Meaning and practice in experiential learning", in: Weil S., McGill I., *Making sense of experiential learning*, SRHE/Open University Press, Milton Keynes, 1989
- Henry N., "Are internships worthwhile?", in: *Public Administration Review*, May-June, 1979
- Henson K.T., Borthwick P., "Matching styles: A historical look", in: *Theory into Practice*, 23, 1984
- Herman S., "Feminism's generation gap", *CGX*, 2(9-10), 1995
- Herrmann N., *The creative brain*, Brain Books, Lake Lure, NC, 1990
- Hersey P., Blanchard K., *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 1982
- Heywood L., Drake J., "We learn America like a script: Activism in the third wave; or, enough phantoms of nothing", in: Heywood L., Drake J., *Third wave agenda. Being feminist, doing feminism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997
- Heywood L., Drake J., *Third wave agenda. Being feminist, doing feminism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997
- Hoerner J.L., *Work-based learning: The key to school-to-work transition for all students*, 1997
- Hogeland L.M., "Fear of feminism. Why young women get the willies", in: *Ms. Magazine*, November/December, 1994
- Hollenback K.M., "School-to-work: Promise and effectiveness", in: *Upjohn Institute Employment Research*, 4(2), 1997
- Honey P., Mumford A., *Manual of learning styles*, Maidenhead, 1992

- Hospitality Training Foundation**, *Employment responsibilities and rights for the foundation modern apprenticeship. Guidance for learning providers*, Hospitality Training Foundation, London, 2001
- Howard J.H., Ballas M.**, “Syntactic and semantic factors in the classification of nonspeech transient patients”, in: *Perception and Psychophysics*, 29, 1980
- Hoy J.C.**, *Learning in the workplace: A study of the settings and resources for the learning of executive women*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1989
- Hudson River Center for Program development**, *Work-based learning: A resource guide for change*, Hudson River Center for Program development, Glenmont, NY, 1996
- Hugo J.M.**, “Perspectives on practice” in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Iacono, G.**, *L'organizzazione basata sulla conoscenza. Verso l'applicazione del knowledge management in azienda*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Idaho State Division of Vocational Education**, *Work-based learning: A manual*, The Idaho State Division of Vocational Education, 1996
- Il Sole 24 Ore**, *Guida al lavoro: dall'idea al progetto di stage. Un manuale per l'impresa*, 27 aprile 1999.
- Inkster R.P., Ross R.G.**, *The internship as partnership. A handbook for campus-based coordinators and advisors*, NSEE, Raleigh, NC, 1995
- Inkster R.P., Ross R.G.**, *The internship as partnership. A handbook for business, nonprofits & government agencies*, NSEE, Raleigh, NC, 1998
- Instructional Material Laboratory**, *Redesigning cooperative vocational education*, Columbia, 1996
- ISFOL**, *I tirocini di orientamento*, n. 7/2000
- ISFOL**, *Lo stage e il tirocinio nei percorsi scolastici e formativi*, Roma, 1999
- ISFOL-Università degli Studi “Roma Tre”**, *Il Programma Leonardo da Vinci e la formazione dei formatori. Rapporto finale*, ROMA, 2000
- ISFOL**, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano - La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000
- ISFOL**, *La qualità dei progetti formativi: dai casi ai modelli*, Roma, 1999
- ISFOL**, *Standard formatori*, Roma, 1998
- Jacob K.**, “Engendering change: what’s up with third wave feminism?”, in: *Sexing the Political: A Journal of Third Wave Feminists on Sexuality*, 1(2), 2001

- Jeffs T., Smith M., *Using informal education*, Open University Press, Buckingham, 1990
- Jenks L., Murphy C., *Integrating the community and the classroom: Implementing at the postsecondary level*, Far West Laboratory for Educational Research & Development, San Francisco, CA, 1981
- Jordan J.V., Kaplan A.G., Miller J.B., Stiver I.P., Surrey J.L., *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center*, Guilford Press, New York, 1991
- Kaeh G.E., "The third wave and the cultural predicament of feminist consciousness in the U.S." *American Studies*, Dissertation, Washington State University, 2000
- Kagan J., "Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo", in: *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 1966
- Kagan J., Moss H.A., Sigel I.E., "Psychological significance of styles of conceptualization", in: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1963
- Kamen P., *Feminist fatale. Voices from the "twentysomething" generation explore the future of the "women's movement"*, Donald I. Fine, Inc., New York, NY, 1991
- Kaplan S., *The Yale daily news guide to internships 1999*, Simon & Schuster, New York, NY, 1998
- Kegan R., *The evolving self*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1982
- Keller E.F., Grontkowski C.R., "The mind's eye", in: Harding S., Hintikka M. (eds.), *Discovering reality*, Dordrecht, Reidel, 1983
- Kelly C., "David Kolb, the theory of experiential learning and ESL", disponible presso: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Kelly-Experiential/Learning.htm>
- Kendall R., "Internship practices and public relations", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Kerka S., "Women, human development, and learning. ERIC digest", 1993, disponible presso: http://www.ed.gov/database/ERIC_Digests/ed358379.html
- Kimmell D.L., Kimmell S.L., "Internal auditing internships", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- King P.M., Kitchener K.S., *Developing reflective judgement*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1994

- Klein G.S., Gardner R.W., Schlesinger H.J., "Tolerance for unrealistic experience: A study of the generality of a cognitive control", in: *British Journal of Psychology*, 53, 1962
- Klein M., "Duality and redefinition: Young feminism and the alternative music community", in: Heywood L., Drake J., *Third wave agenda. Being feminist, doing feminism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997
- Knechel W.R., Snowball D., "Accounting internships and subsequent academic performance: An empirical study", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Knowles M.S. *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*, Association Press, New York, NY, 1970
- Kohlberg L., *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, Harper Collins, New York, 1984
- Kohlberg L., *The philosophy of moral development*, Harper & Row, New York, 1981
- Kohn D., *BMCC Adult & continuing education, BMCC/Cisco Systems, Inc. Internship Partner Program*, 2000
- Kolb D.A., Boyatzis R.E., Mainemelis C., "Experiential learning theory: Previous research and new directions", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Kolb D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984
- Kolb D.A., Frye B., "Toward an applied theory of experiential learning", in: Cooper C., (a cura di), *Theories of group processes*, John Wiley & sons, New York, 1975
- Kolb D.A., *Individual learning styles and the learning process*, Working paper n. 535-71, Massachusetts Institute of Technology, 1971
- Kolb D.A., Lewis L.H., "Facilitating experiential learning: Observations and reflections", in: *New Directions for Continuing Education*, 30, 1986
- Kramer M., *Reality shock: Why nurses leave nursing*, Mosby, St. Louis, MO, 1974
- Kuhn D., Amsel E., O'Loughlin M., *The development of the scientific thinking skills*, Academic Press, San Diego, CA, 1988
- Kysor D.V., Pierce M.A., "Does intern/co-op experience translate into career progress and satisfaction?", *Journal of Career Planning & Employment*; 60(2), 2000
- Labe D., "Individuation of women", in: *Psychoanalytic Review*, 69(1), 1982

- Labi N., "Girl power. For the next generation, feminism is being sold as glitz and image. But what do the girls really want?", *Time*, 151(25), 29 June 1998
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, *Ricerca Azione Genere e Professione – RAGEP, Rapporto finale*, Roma, 1999
- Laboratorio di Scienze della Cittadinanza, *Percorso integrato di formazione e inserimento professionale per immigrati/e con elevato livello di qualificazione, Rapporto finale*, Roma, 2003
- Lakoff R., *Language and women's place*, Harper & Row, New York, 1975
- Lambrecht J.J., Hopkins C.R., Moss J. Jr., Finch C.R., *Importance of on-the-job experiences in developing leadership capabilities*, National Center for Research in Vocational Education, University of California, Berkeley, CA, 1997
- Lave A.S., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1991
- Lave J., "The practice of learning", in: Chaiklin S., Lave J (a cura di), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1993
- Le Quattro Ghinee, *Banca Dati Donne al lavoro*, Sonar, 1998
- Leske G., Persico J., *Indicators of quality in cooperative vocational education: A review and synthesis of research*, Minnesota Research and Development Center for Vocational and Technical Education, University of Minnesota, St. Paul, 1984
- Levinson D.J., "A conception of adult development", in: *American Psychologists*, 41(1), 1986
- Levinson D.J., Darrow C.N., Klein E.B., McKee B., *The season's of a man's life*, Ballentine Books, New York, 1978
- Levy J., "Psychological implications of bilateral asymmetry", in: Diamond S., Beaumont G. (a cura di), *Hemispheric function in human brain*, halstead Press, New York, 1974
- Lewicki P., *Nonconscious social information processing*, Academic Press, New York, NY, 1986
- Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper & Row, New York, 1951
- Lichtner, M., *La qualità nella formazione*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lichtner, M., *La valutazione delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lohman D.F., "Teaching and testing to develop fluid abilities", in: *Educational Researcher*, 22, 1993
- Loughlin K., *A call to action: Women's perceptions of the learning experiences that influenced consciousness-raising. A retrospective study*, Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, 1990

- Luckman C., "Defining experiential education", in: *The Journal of Experiential Education*, 19(1), 1996
- Luciano A. et al., *Decifrare le differenze*, Franco Angeli, Milano, 1996
- Luciano A., *Tornei. Donne e uomini in carriera*, Etaslibri, Milano, 1993
- Luciano A., "Donne e uomini nel mercato del lavoro-conoscenza", in Raineri A., *Il sapere e il lavoro*, F. Angeli, Milano, 1999
- Luria A.R., *The working brain: An introduction to neuropsychology*, BasicBooks, New York, 1973
- Luttrell W., "Working-class women's way of knowing: Effects of gender, race, and class", in: *Sociology of Education*, 62, 1989
- Lyons N., "Two perspectives on self, relationships and morality", in: *Harvard Educational Review*, 53, 1983
- Macala J.C., "Sponsored experiential programs: Learning by doing in the workplace", in: Lewis L.H(a cura di), *Experiential and simulation techniques for teaching adults*, Jossey-Bass, San Francisco, 1986
- MacKeracher D., "Working women as relational learners", *Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, Simon Fraser University at Harbour Center, Vancouver, BC, 1994
- MacKeracher D., *Making sense of adult learning*, Albert Britnell, Toronto, 1993
- MacLagan P., "Ethical thinking in organizations", in *Management Learning*, 26(2), 1995
- MacLeod C.M., Jackson R.A., Palmer J., "On the relation between spatial ability and field independence", in: *Intelligence*, 10, 1986
- Madoch T.A., "Internship programs. Bridging the gap", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Maher F., Tetreault M., *The feminist classroom*, Basic Books, New York, 1994
- Mapelli B., Taddeo S. (a cura di), *Giovani donne tra formazione e lavoro*, CISEM, 1996
- Mapelli B., "Cura e educazione", in A.A. V.V., *Il libro della cura*, Rosemberg & Sellier, Torino, 1999
- Mapelli B. et al., *Con voce diversa. Pedagogia della differenza sessuale e di genere*, Guerini e Associati, Milano, 2001
- Mapelli B., *Orientamento e identità di genere*, Milano-Firenze, 2001
- Marcello C., *Risorsa al plurale. Valorizzazione dei soggetti negli interventi di formazione e accompagnamento al lavoro*, ENAIP-AESSE, Roma, 1999

- Marchitelli I., *Corso di imprenditoria sociale per i servizi alla famiglia. Rapporto finale*, STESAM, Bari 1995
- Marchitelli I., *Corso per imprenditrici di comunità per i servizi alla famiglia. Rapporto finale*, STESAM, Bari 1994
- Mason R.E., Furtado L.T., Husted S.W., *Cooperative education and work experience in the curriculum*, The Interstate Printers & Publishers, Danville, IL, 1989
- Massi E., "I tirocini formativi e di orientamento", in: *Diritto e pratica del lavoro*, n. 30, 1998
- Mastropietro E., *Ricerca Azione su Donne e Impresa (RADI). Rapporto finale di ricerca*, ASDO, Roma, 2000
- Matuszek C., "Kolb's learning Styles. What affects learning style", 1998, available at: <http://uwf.edu/coehelp/advid/cmatuszek/research/research.htm>
- McConnell-Ginet S., Borker R., Furman N., *Women and language in literature and society*, Praeger, New York, 1980
- McMillan C., *Women, reason and nature*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 1982
- McRobbie A., *Feminism and youth culture*, Routledge, New York, NY, 2000
- Melamed L., *Play and playfulness in women's learning an development*, Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, 1985
- Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Merriam S.B., Clark M.C., *Lifelines: Patterns of work, love, and learning in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Messick S., Kogan N., "Differentiation and compartmentalization in object-sorting measures of categorizing style", in: *Perceptual and Motor Skills*, 16, 1963
- Mezirow J., "A critical theory of adult learning and education", in: *Adult Education*, 32(1), 1981
- Mezirow J., "Transformational theory of adult learning", in: Welton M. (ed.), *In defense of the life world*, State University of New York Press, Albany, NY, 1995
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991
- Mezzana D., *Linee guida sulla formazione a distanza*, Roma, CERFE, 2003
- Mezzana D. et al., *Manuale per la progettazione delle attività formative del Gruppo CERFE*, Roma, 2000
- Miller J.B., *Towards a new psychology of women*, Beacon Press, Boston, 1976

- Mingolla G., De Benedittis A., Mustica S. (FORMAPER), *Dalla formazione all'impresa. Pensare e gestire la formazione alla creazione di impresa*, ENAIP_AESSE, Roma, 1999
- Ministero del Lavoro, "Monitoraggio sui tirocini di orientamento e formazione", in *FOP*, n.4, 1999
- Missaglia D., Gilardi G., Zoppi S., *La formazione integrata: nuovi modelli e sviluppo del territorio*, FrancoAngeli, Roma, 2001
- MKW, "Exploitation and development of the job potential in the cultural sector in the age of digitalisation. Professional training and qualification: Trends and good practices", Final Report, June 2001
- Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Montedoro C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Moore D.T., "Perspectives on learning in internship", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Mulcahy K.F., "Experiential learning theory and cooperative education: A case study", in: *Studies in Education Evaluation*, 10, 1984
- Myers P.L., "Paranoid pseudocommunity beliefs in a sect milieu", in: *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 23, 1988
- Myers-Briggs I., *The Myers-Briggs type indicator manual*, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1962
- NCRVE, "Gender perspectives on programs linking education and work", in: *Voices of Diversity* 6, Fall 1996
- Neumann B.R., Banghart S., "Industry-University 'consulternships', an implementation guide", in: *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 2001
- Nicoli D., *La formazione in alternanza: una strategia di collaborazione tra centro di formazione e piccole-medie imprese*. Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000.
- Nonaka I., "A dynamic theory of organizational knowledge creation", in: *Organizational Science*, 5(1), 1994
- Notman M., "Women and mid-life: A different perspective", in: *Psychiatric Opinion*, 15(9), 1971
- NOW-Progetto transnazionale Eco Acción Positiva, *Documento finale*, Gruppo di lavoro "Donne e formazione", 1998-2000

- Youthstart, Struttura nazionale di supporto**, “Collegamento tra offerta formativa e nuove esigenze di lavoro”. *Sintesi dei risultati, Incontro di animazione tematica Progetti I fase (1995/1997)*, roma, 12 maggio 1998
- Office of Regional and Community Affairs – Federal Reserve Bank of New York**, *School-to-work. A guide for bank involvement*, **Office of Regional and Community Affairs – Federal Reserve Bank of New York**, New York, NY, 2001
- Office of Technology Assessment**, *Learning to work; Making the transition from school to work*, U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 1995
- Oldman M., Hamadeh S.**, *The Princeton Review internship bible 1999*. Random House, Inc., New York, NY, 1999
- Olsen T.**, *Silences*, Delacorte Press/Seymour Lawrence, New York, 1978
- Palmieri J.**, “Chômage des femmes”, available at:
<http://www.penelopes.org/pages/docu/travail/chom.htm>
- Peck T.A.**, “Women’s self-definition in adulthood: From a different model?”, in: *Psychology of Women Quarterly*, 10(3), 1986
- Perker H.**, *Identification and validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les experiences de travail. Rapport comparati France/Royaume Unie; Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience. Comparative report of practice in France and the United Kingdom*, European Centre for the Development of Vocational Training, Berlin, 1994
- Permaul J.S.**, *Monitoring and supporting experiential learning*, National Society for Internships and Experiential Education, Washington, DC, 1981
- Perry W.G.**, *Forms of intellectual and ethical development in the college years*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1970
- Pesce A.**, *Buone pratiche per la formazione delle donne e per il mainstreaming: una guida per programmare, progettare, essere attive*, Roma, Commissione Europea DG V, ISFOL, Ministero del lavoro, 1999
- Pesce A.**, *Guarda alla formazione “con occhi di donna”*, in: *Inchiesta*, gennaio-marzo 2000
- Pettigrew T.F.**, “The measurement of category width as a cognitive variable”, in: *Journal of Personality*, 26, 1958
- Philbin M., Meier E., Huffman S., Boverie P.**, “A survey of gender and learning styles”, in: *Sex Roles*, 32(7/8), 1995
- Piaget J.**, *The moral judgement of the child*, Free Press, New York, 1965 (edizione originale: 1932)
- Piazza M.**, *Le trentenni. Fra maternità e lavoro alla ricerca di una nuova identità*, Mondadori, Milano, 2003

- Piazza M., *Valorizzazione delle competenze femminili nel mercato del lavoro*, Mondadori, Milano, 1998
- Piazza M., *Metodologie di analisi e valutazione delle competenze in un'ottica di genere*, EPAC Emilia Romagna, Bologna, 1998
- Piccardo C., *Empowerment*, Cortina, Milano, 1995
- Piccardo C., "La valorizzazione del potenziale femminile", in: *Sviluppo & Organizzazione*, 176, novembre/dicembre 1999
- Pickles T., "Experiential learning articles and critiques of David Kolb's theory", disponibile presso:
<http://reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>
- Pinaud C., "Les nouvelles héroïnes de séries TV américaines et le rôle des femmes dans la société: Vers une co-évolution?", 2001, disponibile presso:
<http://www.chez.com/talyn/index.htm>
- Piva P., *Il lavoro sessuato: donne e uomini nelle organizzazioni*, Anabasi, Milano, 1994
- Pleasant N., "Nothing is concealed: De-centring tacit knowledge and rules from social theory", in: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(3), 1996
- Polanyi M., *The tacit dimension*, Doubleday, Garden City, NY, 1966
- Pombeni M.L., "La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche", in *Professionalità*, n. 65, 2001
- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale. Aspetti della Psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1996
- Pope S.M., *Wanting to be something more: Transformations in ethnically diverse working-class women through the process of education*, Fielding Institute, Santa Barbara, CA, 1996
- Porot D., *Stage en entreprise: clés de la réussite*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1997
- Porzio G., "Promuovere la qualità degli stage", in: *Professionalità*, n. 43, 1998
- Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Progetto Cassiopea, *Competenze S-convenienti. Domanda di lavoro, valori organizzativi e modi di produzione femminili*, ENAIP-AESSE, Roma, 2000
- Progetto Efeso - TTNNet, *Glossario della qualità della formazione*, ENAIP-AESSE, Roma, 2000
- Progetto FIM/SFC, *Manuale operativo per la progettazione e l'organizzazione degli stage in azienda*, Roma, 2000, disponibile presso:
<http://fim.sfc.it/materiali.nsf/0/6FC11F2277CD72B7C1256BF3004582DE?openDocument>

Programma Leonardo Da Vinci, *Dall'idea al progetto di stage*, SIPI, Roma, 1998

Quaglino, G. P., Carrozzi, G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano 2000

Quaranta ???

Quimbita G., *Preparing women and minorities for careers in math and science: the role of community colleges*, Eric Digest, 1991

Raelin L.A., "A model of work-based learning", in: *Organization Science*, 8(6), 1997

Raelin L.A., *Work-based learning. The new frontier of management development*, Prentice Hall Inc., Upper Saddle, NJ, 2000

Regione Lombardia, *Il manuale dello stage*, Milano, 1999

Rainmaker Thinking, "Excerpts from managing generation X", disponibile presso: <http://www.rainmakertalking.com/4.htm>

Reiss R., "Service learning" in: *Exchanges. The on-line Journal of Teaching and Learning in the CSU*, disponibile presso: http://www.exchangesjournal.org/research/1037_Service_4.html

Reissman F., "The strategy of style", in: *Teachers College Record*, 65, 1964

Renzulli J.S., Yun Dai D., "Abilities, interests, and styles as aptitudes for learning: A person-situation interaction perspective", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001

Richards A., Parker J., "The F-word. Feminism has become a dirty word for the generation in their twenties", 1995, disponibile presso: <http://www.oneworld.org/ni/issue270/fword.htm>

Richards R.L., *The women's leadership project: A one-year training project in adult education administration*, Boston University, Boston, MA, 1975

Riding R., "The nature and effects of cognitive style", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001

Rosenberg R., *Beyond separate spheres: Intellectual roots of modern feminism*, Yale University Press, New Haven, CT, 1982

Rossi A.S., "Life-span theories and women's lives", in: *Journal of Women in Culture and Society*, 6, 1980

Rotondi M., *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2001

Ruddick S., "Reason's femininity: A case for connected knowing", in: Goldberger N.R., Tarule J.M., Clinchy B.M., Belenky (a cura di), *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by Women's way of knowing*, Basic Books, 1996

- Russo J.R., *Serving and surviving as a human service worker*, Waveland Press, Prospect Heights, IL, 1993
- Ryan M., *Standards of excellence for experiential education through internships*, Institute for Experiential Learning, Washington, DC, 1999
- Ryder J.M., Redding R.E., "Integrating cognitive task analysis into instructional systems development", in: *Educational Technology Research and Development*, 41(2), 1993
- Sagan C., "Science of the sexes", in: *Baltimore Sun*, Oct. 25, 1998
- Sales E., "Women's adult development", in: Frieze I.H., Parsons J.E., Johnson P.B., Rubie D.N., Zellman C.I. (a cura di), *Women and Sex Roles*, Norton, New York, 1978
- Sangiorgi G., "Conoscenze, capacità e competenze nel quadro delle procedure di career guidance", in Soresi S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche e applicazioni dell'orientamento scolastico-professionale*, ITER, Firenze, 2000
- Sartori M. (a cura di), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne. Idee, dati e proposte*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Schmalenberg C., Kramer M., *Coping with reality shock*, Nursing Resources, Wakefield, MA, 1979
- Schneider J., *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat: jeune - entreprise - organisme de formation*, INSEP Éditions, Paris, 1999
- Schoen D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993
- Schultz L.M., *Awakening intuition*, Harmony Books, New York, 1998
- Scuola di Sociologia e di Scienze Umane, "Lezioni degli Atelier su: la condizione femminile, la crisi del welfare, i rischi sociali che colpiscono le donne e le politiche pubbliche per le donne", Roma, 1995-1996
- Senge P.N., *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Currency/Doubleday, New York, 1994
- Sgrignuoli A., Spettori D. (a cura di), *Donne, formazione, lavoro*, Quaderni ENAIP/ER, 1996
- Sharon T., Wright A., "No more pencils...no more books? Arguing for the use of experiential learning in post secondary environmental studies classroom", in: *Electronic Green Journal*, 13, December 2000, disponibile presso: <http://egj.lib.uidaho.edu/egj13/wright11.html>
- Shields R.W., Aaron D., Wall S., "What is Kolb's model of experiential education, and where does it come from?", disponibile presso: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/faqs/qa8.html

- Shulman L.S., Keisler E.R., *Learning by discovery: A critical appraisal*, McNally, Chicago, 1966
- Sidler M., "Living in McJobdom: Third wave feminism and class inequity", in: Heywood L., Drake J., *Third wave agenda. Being feminist, doing feminism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1997
- Simeone F., Cecchinato F., Meacci A., *Il mentoring per lo sviluppo dell'imprenditorialità*, ISTUD, Roma, 2000
- Simpson J., "Developmental process theory as applied to mature women", in: *Gifted Child Quarterly*, 21(3), 1977
- Sims D., McAulay L., "Managing learning as a learning process", in: *Management Learning*, 26, 1995
- Srinivasan K., *The Yale daily news guide to Internships 1999*, Simon & Schuster, New York, September 1998
- Stalker J., "Athene in Academe: Women mentoring women in the academy", in: *International Journal of Lifelong Education*, 3(5), 1994
- Stalker J., "Women and adult education: Rethinking androcentric research", in: *Adult Education Quarterly*, 46(2), 1996
- Stanton T. Ali K., *The experienced hand: A student manual for making the most of an internship*, Carroll Press, Cranston, RI, 1987
- Starr S., "The trojan door: Organizations, work, anche the 'open black box', in: *System and Practice*, 5, 1992
- Steinaker N.W., Bell R.M., *The experiential taxonomy*, Academic Press, New York, 1979
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L., "A capsule history of theory and research on styles", in: Sternberg R.J., Zhang L.F., *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah NJ, 2001
- Sternberg R.J., Zhang L.F. (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2001
- Stone J.R., *Alternative strategies for providing work experience*, Dissertation, Minnesota Research and Development Center for Vocational Education, Minnesota University, St. Paul, 1990
- Stravraka C., "Having women at the top increases bottom-line value of companies", January 1, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/1807.cfm>
- Sweitzer H.F., King M.A., *The successful internship. Transformation & empowerment*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA, 1999

- Kenye C., "The nurturing perspective: Facilitating self-efficacy", in Pratt D.D., and Associates, *Five perspectives on teaching in adult and higher education*, Krieger, Malabar, 1998
- Targ D.B., "Toward a reassessment of of women's experiences at middle age", in: *Family Coordinator*, 28(3), 1979
- Taylor J.M., Gilligan C., Sullivan A.M., *Between voice and silence: Women, girls, race and relationship*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1995
- Taylor M.S., "Effects of college internships on individual participants", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- The College of St. Scholastica, "The Kolb learning cycle", available at: <http://www.css.edu/users/dswenson/web/PAGEMILL/Kolb.htm>
- Thorne B., Henley N. (a cura di), *Language and sex: Difference and dominance*, Newbury House, Rowley, MA, 1975
- Thorne B., Kramarae C., Henley N., *Language, gender and society*, Newbury House, Rowley, MA, 1983
- Thorpe R., "An MSc by action learning: A management development initiative by higher degree", in: *Management Education and Development*, 19, 1988
- Tisdell E., "Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of a feminist emancipatory adult learning theory and practice", in: *Adult Education Quarterly*, 48(3), 1988
- Tisdell E.J., "Feminist pedagogies" in: Hayes E., Flannery D.D., *Women as Learners. The significance of gender in adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2000
- Torreggiani C., Van Der Vliet I., *Formazione integrata e competenze*, Carocci, 2002
- Travers M.W., *Essentials of learning* (4th ed.), MacMillan, New York, NY, 1977
- University of Cape Town, "Experiential learning", 2000, disponibile presso: <http://www.el.uct.ac.za/>
- University of Missouri, *Redesigning cooperative vocational education*, University of Missouri, Columbia, MO, 1996
- Valentin E.K., Berger P.W., "Clearing obstacles to work-based education: Insights from a survey of executives' attitudes", 1997, disponibile presso: http://www.coe.usu.edu/uascd/journal/current_issue/april97/valentin.htm
- Valentini C., *Le donne fanno paura*, Il Saggiatore, Milano, 1997
- Valia M., "Sustaining inclusive practices in a challenging economy: DiversityInc.com's plenary session at fifth annual Rainbow/PUSH Wall Street project", December 21, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2017.cfm>

- Van Horn C.E., *Enhancing the connection between higher education and the workplace: A survey of employers*, State Higher Education Executive Officers and the Education Commission of the States, Denver, 1995
- Van Velsor E., Hughes M.W., *Gender differences in the development of managers: How women managers learn from experience*, Report. n. 145, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, 1990
- Villette M., *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, La Découverte, Paris, 1999
- Wagner J., "Integrating the traditions of experiential learning in internship education", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992
- Wallach M., Kogan N., *Modes of thinking in young children*, Holt. New York, 1965
- Wanat J.A., Snell M.A., *Cooperative vocational education: A successful education concept: How to initiate, conduct and maintain a quality cooperative vocational education program*, Charles C. Thomas, Springfield, IL, 1980
- Webster's seventh new collegiate dictionary*, Springfield, MA, 1967
- Weiler K., *Women teaching for change: Gender, class, and power*, Bergin & Garvey, Wilton, CT, 1988
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1998
- Whelehan I., *Modern feminist thought. From the second wave to 'post-feminism'*, New York University Press, New York, NY, 1995
- Whitham M., Stanton T., "Prefield preparation: What, why, how", in: *New Directions for Experiential Learning: Enriching the Liberal Arts Through Experiential Learning*, n. 6, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1979
- Wingfield L., Haste H., "Connectedness and separateness: Cognitive style or moral orientation?", in: *Journal of Moral Education*, 16(3), 1987
- Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P., "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications", in: *Review of Educational Research*, 47, 1977
- Witkin H.A., *The role of cognitive style in academic performance and in teacher-student relations*. Unpublished report, Educational Testing Service, Princeton, NJ, 1973
- Wyld L.D., "Practica and internships for technical writing students", in: Ciofalo A., *Internships. Perspectives on experiential learning*, Krieger Publishing Company, Malabar, FL, 1992

Documentazione

- AW Career Center, "Career planning for young women: The status and solutions", disponibile presso: <http://www.advancingwomen.com/girls.html>
- Bean L., "Benched: Lack of succession planning sidelines talented people of color", January 7, 2002, disponibile presso: http://www.diversityinc.com/members/2100_2.cfm
- Bean L., "Build a diversity-program disaster in five easy steps", September 10, 2001, disponibile presso: http://www.diversityinc.com/public/1327_2.cfm
- Bean L., "Building winners: Efficacy seminars aimed at people of color", February 1, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/department31.cfm>
- Bean L., "Counting heads? Measuring diversity requires more than simple math", November 30, 2001, disponibile presso: http://www.diversityinc.com/public/1837_2.cfm
- Bean L., "Diversity director's horror story = malignant neglect, hidden agenda to ignore inclusion", January 16, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/2192.cfm>
- Bean L., "GM wants to give women new share of steadily shrinking dealership pie", March 22, 2001, disponibile presso: http://www.diversityinc.com/public/965_2.cfm
- Bean L., "Malignant neglect: Failure to trend to diversity issues signals broader management lapse", January 30, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/2279.cfm>
- Bean L., "Malignant neglect: Why 'we're doing the best we can' just doesn't cut it anymore", January 14, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/2014.cfm>
- Bean L., "Practical guide to mentoring offers concrete workplace advice", June 29, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/1145.cfm>
- Bean L., "Rewriting the language of diversity: How we act, not how we look", July 7, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/1161.cfm>
- Bean L., "When 'diversity director' means 'dead end' - malignant neglect: Mistakes you don't know you're making", January 15, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/2189.cfm>
- Boston University School of Theology, "Internship Committee Handbook", disponibile presso: <http://www.bu.edu/sth/profed/ichandbook.htm>

- Bracken D., "Define your internship goals", disponibile presso:
<http://www.wetfeet.com/asp/article2.asp?aid=99&atype=internships>
- Bracken D., "How to get the internship you want", disponibile presso:
<http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=175&atype=internships>
- Brune B., "Corporate diversity spending: purse strings tight but not tied",
December 10, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/1916.cfm>
- Brune B., "Diversity-savvy companies prioritizing retention, and especially
career development", January 28, 2002, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/2259.cfm>
- Career Planning & Placement – The University of Michigan, "What is an
internship?", disponibile presso:
<http://www.cpp.umich.edu/cpp/students/interns/iinternshipDef.html>
- Choi C., "As Shell oil proves, diversity initiative done right increases bottom
line", February 21, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/2173.cfm>
- Choi C., "Significant diversity results at McNeil occur with 9-step strategic
process", May 7, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/1808.cfm>
- Choi C., "Top talent can be found within company's own resources", May 25,
2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/1068.cfm>
- Cole Y., "DiversityInc.com's leads rainbow/PUSH Wall Street project session on
sustaining inclusive practices", January 15, 2002, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/2188.cfm>
- Cole Y., "How to make an impact as a diversity director: Affect the revenue
stream", January 24, 2002, v
<http://www.diversityinc.com/members/2246.cfm>
- Cole Y., "What makes corporate diversity succeed? DiversityInc.com's
rainbow/PUSH panel has the answers", January 17, 2002, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/2209.cfm>
- Cole Y., "Whole culture: What companies leading in diversity are thinking",
January 29, 2002, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/2265.cfm>
- Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura, "Donne e
tecnica", Leonardo da Vinci Buone Pratiche n.1, 2001
- de Vilder D., "Coyote. Youth-Training-Europe", 1999, disponibile presso:
<http://www.training-youth.net/coyote00/experimental.htm>
- DFEE, "The learning age. A renaissance for a new Britain", disponibile presso:
<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/>

- DiversityInc.com, "Powerful diversity arguments for 2002", disponibile presso:
http://www.diversityinc.com/members/1974_2.cfm
- DiversityInc.com, "The business case for diversity", disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/1690.cfm>
- DRTEFP, "Les stages d'insertion et de formation à l'emploi en Rhône-Alpes",
 2000, disponibile presso: <http://www.sdtefp-rhone-alpes.travail.gouv.fr/publications/syntra.html>
- Equal Opportunity for Women in the Workplace Agency (EOWA), "Outstanding
 EEO practice for the advancement of women", 2001, disponibile presso:
<http://www.eeo.gov.au/mediacentre/eventmedia/baa/word%20PDF%20and%20HTML/18.3%20APPROVED%20Case%20Study%20Comm%20Bank%20031001.pdf>
- ESREA, "Links", disponibile presso: <http://www.esrea.org/links.html>
- European Commission – D.G. for Employment and Social Affairs, Directory of
 projects 1999. Medium-term community action programme on equal
 opportunities for women and men, European Communities, 2000
- European Commission, "A view of the overall practices implemented to promote
 equal opportunities in employment in the member states of the European
 Union", disponibile presso: <http://www.ccre.org/women/emploian.html>
- European Commission, "Employment and equal opportunities", 1997 disponibile
 presso: <http://www.ccre.org/women/emploian.html>
- European Commission, "Grundtvig: Adult education and other educational
 pathways", disponibile presso:
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/adult/home.html>
- European Commission, "Socrates – Erasmus. The European Community
 programme in the field of higher education", disponibile presso:
<http://europa.eu.int/comm/education/erasmus.html>
- European Commission, Grundtvig project. Increasing adult education in
 european universities, Meeting in Belfast, 11-13 May, 2001
- Frankel B., "DiversityInc.com's annual report on corporate diversity", December
 27, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2033.cfm>
- Frankel B., "Measuring diversity is one sure way of convincing CEOs of its
 value", October 5, 2001, disponibile presso:
http://www.diversityinc.com/public/1449_2.cfm
- Illinois State Board of Education, "Career & technical education. Equity activities
 for Perkins core indicators", disponibile presso:
<http://www.isbe.state.il.us/equity/perkins.htm>

- Institute for Women In Trades, Technology & Science (IWITTS), "School-to-work & nontraditional employment", Fact Sheet, disponibile presso:
<http://www.iwitts.com/html/publications.html>
- Istituto Tecnico Statale Luca Pacioli, "Questionario elaborato nell'ambito delle attività promosse per le pari opportunità (settore scuola media superiore a.s. 1996-1997)", disponibile presso: <http://www.pacioli.net/def/pari/pari.htm>
- King's College London – Department of Geography, "Environmental internship", disponibile presso:
<http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/geog/cw/read/mainternship01.pdf>
- Kurtz S., "Postfeminism", 1997, disponibile presso:
<http://www.nettime.org/nettime.w3archive/199706/msg00172.html>
- Lund University Virtual Interactive Tool (LUVIT), "Learning – styles and strategies", disponibile presso:
<http://www.citu.lu.se/luvitedu/seminar/Ingstyle.htm>
- National Society for Experiential Education, "Foundations of Experiential Education", December 1997, disponibile presso:
<http://www.nsee.org/found.htm>
- National Society for Experiential Education, "Some experiential learning terms", 1998, disponibile presso: <http://www.nsee.org/defn.htm>
- Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOF), "Orientation et formation. Prenez les commandes!", disponibile presso:
<http://www.geneve.ch/oofp/acc/coracc.htm>
- Peterhoney.com, "The learning series", disponibile presso:
<http://www.peterhoney.co.uk/product/booklet>
- Pine J.T., "Rainbow/PUSH career fair offers rare opportunity to network with recruiters from Fortune 500 firms", January 3, 2002, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/2070.cfm>
- Pine J.T., "Seven signs that a company is serious about diversity", July 25, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/1498.cfm>
- Pine J.T., "Spreading diversity values without using the 'D' word", December 21, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/2009.cfm>
- Pine J.T., "The four latest trends in diversity", August 15, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/members/1267.cfm>
- Pine J.T., "The key to diversity in a downturn? Strong employee networks", April 12, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/992.cfm>
- Pine J.T., "What diversity initiatives work best? Top managers, professionals of color don't always agree", December 28, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/2046.cfm>

- PLAR, "Annotated bibliography for Plar", disponibile presso:
<http://fcis.oise.utoronto.ca/~plar/database/1-2-2.html>
- Quibell A., "Internship compensation: What to expect", disponibile presso:
<http://www.wetfeet.com/asp/article2.asp?aid=345&atype=internships>
- Quibell A., "Turn your internship into a full-time job", disponibile presso:
<http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=502&atype=internships>
- Quick D., "Experiential learning in higher education", Center for Teaching & Learning, 1998, disponibile presso:
<http://www.colostate.edu/Orgs/CTLearn/forums/Handouts.pdf>
- Richardson C., "Make the most of your internship", disponibile presso:
<http://www.wetfeet.com/asp/article.asp?aid=48&atype=internships>
- Rubery J., "Evaluation of UK national action plan: A gender equality perspective", disponibile presso:
http://www.umist.ac.uk/management/ewerc/egge/egge_publications/UK_Napev.pdf
- Santa Clara University The Career Center, "Internships", disponibile presso:
<http://www.scu.edu/careercenter>
- Service Intégrés pour l'Emploi (S.I.E.), "Services à la clientèle", disponibile presso: http://www.siemploi.com/serv_cli/serv_cli.html
- Setting the Scene, "Glossary of terms", disponibile presso:
http://www.set4women.gov.uk/set4women/stats/08_gloss.htm
- Setting the Scene, "Skill-based qualifications", disponibile presso:
http://www.set4women.gov.uk/set4women/stats/03_skill.htm
- Smithers R., "Girls take top grades in most subjects", 2000, disponibile presso:
<http://education.guardian.co.uk/gcses2000/story/0,7348,358096,00.html>
- Susquehanna University, "Career Services. Internship/externship opportunities", disponibile presso: <http://www.susqu.edu/admissions/internship.htm>
- The 3rd WWWave, "Welcome to the 3rd WWWave!", disponibile presso:
<http://www.io.com/~wwwwave/>
- The Associated Press, "Women's earnings drop, compared to men's", January 23, 2002, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2249.cfm>
- The Management Institute - University of Ulster, "Smart.women", disponibile presso: <http://www.tmi.ulst.ac.uk/downloads/smart.pdf>
- The University of Edinburgh, "The internship programme", disponibile presso:
<http://www.ed.ac.uk/usgs/internships/courses.html>
- Third Wave Foundation, "Who we are", disponibile presso:
<http://www.thirdwavefoundation.org/about/default.htm>

- U.S. Department of Education, "Lifelong learning", disponibile presso:
<http://www.ed.gov/updates/PresEDPlan/part10.html>
- U.S. Department of Labor, "Employment and Training Administration, Office of Apprenticeship Training, Employer and Labor Services (OATELS) Website", disponibile presso: http://www.doleta.gov/atels_bat/
- University Career Service, "Internships, externships, summer jobs, and other ways of gaining experience", disponibile presso:
http://www.virginia.edu/~career/intern_general.html
- University of Alberta, "What is an internship?", disponibile presso:
<http://www.ualberta.ca/~gsa/ResearchReports/VisionFuture/whatisaninternship.htm>
- University of Florida Career Resource Center, "Internship 'online' handbook", disponibile presso: <http://www.crc.ufl.edu/intern/inhand.shtml>
- Wallace L.S., "10 inexpensive ways to leverage diversity in 2002", December 26, 2001, disponibile presso: <http://www.diversityinc.com/public/2025.cfm>
- Wallace L.S., "Creating the multicultural organization: Corporate culture ensure success or failure", November 12, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/1707.cfm>
- Wallace L.S., "Dazzling the corporate mentors: expert advice on soliciting others to launch your career", November 7, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/public/1666.cfm>
- Wallace L.S., "Overcoming workplace discrimination: Buying in vs. selling out", October 19, 2001, disponibile presso:
<http://www.diversityinc.com/members/1506.cfm>
- Washington State University Career Services, "Employer guide to internships", disponibile presso:
http://www.careers.wsu.edu/content/internshipProgram/internshipProgram.asp?user_status=Employer
- WOMECE, "Training program", disponibile presso:
<http://www.adulta.fi/womec/whatis.htm>
- Work 4 Women, "Training for NTOs", disponibile presso:
<http://www.work4women.org/training/trainingprevocational.cfm>

