



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in

“Formazione della persona e mercato del lavoro”

Ciclo XXIX

Settore scientifico disciplinare: M-PED/01

**L’Alternanza scuola-lavoro: metodo formativo
e di orientamento al lavoro**

Supervisor

Chiar.mo Prof.

Giuseppe SPADAFORA

Tesi di Dottorato

Luigi Salvatore FALCO

Matricola n. 1031638

Anno Accademico 2015/16

INDICE

INTRODUZIONE	5
--------------	---

CAPITOLO 1

LA METODOLOGIA DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

1.1 Premessa: i giovani e il lavoro	9
1.2 Società e lavoro: analisi pedagogica	17
1.3 Presupposti e finalità dell'alternanza scuola lavoro	22
1.4 La cultura pedagogica contemporanea del lavoro	26
1.5 Evoluzione normativa nazionale	28
1.6 La portata del D.lgs 77/2005	33
1.7 La “Riforma della Scuola Secondaria Superiore”	37
1.8 Flessibilità didattica a favore della formazione “a lavoro”	44
1.9 Il ruolo dell'impresa nel percorso formativo dello studente	53

CAPITOLO 2

LA DISCIPLINA DELL'ALTERNANZA ALLA LUCE DEI NUOVI ORIENTAMENTI EUROPEI E NAZIONALI

2.1 Le direttive europee e i recenti sviluppi a livello nazionale	55
2.2 Programmazione Europa 2020	61
2.3 Aspetti concreti dell'alternanza e novità apportate dalla Legge n. 107/2015	69
2.4 Progettazione didattica delle attività di alternanza e valutazione delle competenze	74
2.5 Un esempio di alternanza scuola lavoro: Impresa formativa simulata	78
2.6 Il distretto formativo quale relazione tra la scuola e l'impresa	85
2.7 La rilevanza dei monitoraggi ministeriali e le novità derivanti dalla riforma della Buona Scuola	88

CAPITOLO 3

GLI STRUMENTI DELL'ALTERNANZA: APPRENDISTATO E TIROCINIO CURRICULARE

3.1 Apprendistato e tirocinio, istituti attuativi della metodologia dell'alternanza	98
--	----

3.2 Il contratto di apprendistato nell'ordinamento italiano	100
3.3 La portata innovativa del D.lgs. 276/2003	104
3.4 Il T.U. dell'apprendistato e la riforma Fornero	109
3.5 Disciplina generale e specifiche tipologie di apprendistato	117
3.6 Le tre differenti tipologie di apprendistato	123
3.7 Il ruolo del tirocinio curriculare	133
3.8 Apprendistato e tirocinio a confronto	140
 CONCLUSIONI	 145
 BIBLIOGRAFIA	 153
 SITOGRAFIA	 166

INTRODUZIONE

Argomento del presente lavoro di tesi è l'analisi critica della valenza formativa ed orientativa dell'alternanza scuola lavoro alla luce delle recenti modifiche legislative e degli orientamenti comunitari.

Tale metodologia, introdotta nel nostro Paese con la legge n. 53 del 28 marzo 2003, ha ricevuto negli ultimi anni sempre più attenzione a livello legislativo, interesse mosso dall'intento di contrastare il fenomeno dilagante della disoccupazione giovanile.

In tale ottica, essa consente, infatti, di creare un collegamento tra formazione in aula ed esperienza pratica, mediante la stretta collaborazione tra le istituzioni scolastiche e formative e gli attori presenti nel contesto lavorativo, al fine di valorizzare l'apprendimento di ogni studente ed incentivarne la vocazione personale.

Nella prima parte della trattazione si ripercorrerà il lungo *iter* riformatore iniziato con l'emanazione della predetta legge n. 53/2003 che, attuando gli indirizzi europei già da tempo granitici in materia, ha delineato per la prima volta in Italia i principi ed i criteri generali necessari per la riforma del sistema educativo nel contesto scolastico.

Si analizzeranno, poi, gli ulteriori sviluppi normativi succedutisi in tale contesto, al fine di meglio comprendere la *ratio* e le finalità di tale metodologia, sempre più orientata a promuovere la valorizzazione dello spirito d'iniziativa di ogni studente, inteso come sviluppo della capacità di tradurre gli insegnamenti teorici appresi nelle aule scolastiche in azioni concrete,

incentivando così una maggiore valorizzazione ed espressione delle abilità e conoscenze degli stessi beneficiari.

Seguirà, nella seconda parte, una dettagliata analisi della disciplina di tale metodologia, con specifico riguardo alle numerose novità apportate, nel concreto, dalla recente riforma del sistema scolastico, attuata dalla legge n. 107/2015, c.d. “Buona Scuola”.

Come più dettagliatamente si dirà, sono infatti diversi gli aspetti del modello su cui il citato provvedimento è intervenuto: è stata *in primis* aumentata la durata obbligatoria dei periodi di alternanza scuola lavoro, e poi specificata la tipologia dei settori e degli enti idonei a candidarsi come soggetti ospitanti dei percorsi in alternanza.

Ancora, sono state istituite modalità diverse, oltre a quelle tradizionali, nelle quali realizzare le attività di formazione, come ad esempio la possibilità di svolgere il periodo formativo all'estero; in tale ambito, specifica attenzione sarà riservata al progetto dell'impresa formativa simulata.

Non mancherà l'analisi del fondamentale ruolo ricoperto dai monitoraggi svolti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, anche questi oggetto di sensibile modifica con la recente riforma.

Al termine della predetta analisi, si tenterà di rilevare gli elementi di continuità, e al tempo stesso di forte discontinuità rispetto alla disciplina storica dell'alternanza, apportati dal predetto processo di riforma.

Nell'ultima parte del lavoro di tesi, infine, l'attenzione sarà incentrata sulla disamina degli “strumenti” dell'alternanza: l'apprendistato ed il tirocinio curricolare.

Trattasi di dispositivi tecnici previsti e formalmente regolamentati dal legislatore con l'obiettivo di perseguire nella realtà gli obiettivi propri del sistema di alternanza scuola lavoro.

La disamina dei due istituti inizierà con una ricognizione storico/normativa delle relative discipline, per poi esaminare il ruolo e la precisa finalità di due strumenti che, sebbene strutturalmente differenti (l'uno, ossia l'apprendistato, è un contratto di lavoro, mentre l'altro, il tirocinio, un'esperienza di sola formazione), sono entrambi comunque espressione della medesima logica insita nella metodologia dell'alternanza, poiché ideati con il precipuo intento di favorire un maggiore (in termini quantitativi) e migliore (in termini di qualità della formazione) inserimento dei giovani nel contesto lavorativo.

Tale analisi darà la possibilità di puntualizzarne non soltanto i punti in comune ma pure le rilevanti differenze, onde evitare il pericolo di una erronea commistione fra i due istituti.

Il tutto senza sottacere, in relazione agli istituti singolarmente considerati, da un lato, le difficoltà incontrate nel corso del tempo in merito alla concreta realizzazione degli obiettivi di incremento della occupazione giovanile, e dall'altro, i risultati poi ottenuti nella realtà sia dalla esperienza formativa del tirocinio curriculare, sia dalle tre specifiche tipologie di apprendistato dettagliatamente analizzate (apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, e apprendistato di alta formazione e ricerca).

In definitiva, lo studio – sorretto dall'analisi dei dati normativi vigenti, delle direttive ministeriali e degli organi europei deputati in tal senso, nonché dalle analisi di natura squisitamente dottrinale, oltre che dei dati statistici in

materia – svolgerà un'analisi critica degli strumenti di alternanza al fine di meglio comprendere i punti di forza e debolezza di tali strumenti con lo scopo di determinare una riflessione sul sistema vigente per esortare, forse, un intervento del Governo teso al raggiungimento dell'obiettivo primario: la formazione.

CAPITOLO 1

LA METODOLOGIA DELL'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

1.1 Premessa: i giovani e il lavoro

La crisi occupazionale giovanile è una problematica che non può essere affrontata in modo isolato ma, invece, richiede un intervento coniugato con tutte le altre questioni inerenti le politiche attive del lavoro, della scuola, della famiglia, ecc.

A tal fine, è imprescindibile una collaborazione tra la scuola, la famiglia e le agenzie formative del territorio e della società in genere al fine di ingenerare nei giovani, come sostiene Nussbaum, «capacità essenziali: a pensare criticamente; a trascendere i localismi e ad affrontare i problemi mondiali come *cittadini del mondo*».¹

In questo senso, si necessita pensare ad una pedagogia del lavoro che strutturi la propria identità epistemologica e che incentri la propria attenzione

¹ P. Mulè, *I processi formativi le nuove frontiere dell'educatione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, pag. 136.

alla prassi lavorativa, intesa non soltanto nella sua accezione strettamente formativa.

Inoltre, essendo la stessa pedagogia incentrata sull'uomo, appare opportuno evitare il predominio di concetti quali produttività, individualismo e successo personale, auspicandosi di contro «il dialogo con l'etica del lavoro, con la sociologia del lavoro e con tutte quelle scienze umane che guardano al lavoro e all'uomo-lavoratore, protagonista di tale pratica».²

Proprio con l'idea pedagogica appena evidenziata nasce l'intento di analizzare il rapporto intercorrente tra lavoro e progetto di vita, connessione che si instaura in maniera preponderante già in età giovanile.

In siffatto contesto ruolo preminente assume il concetto di 'progettualità', categoria che racchiude l'agire umano, l'intenzionalità ed il senso. Infatti, a prescindere se lo stesso progetto sia riferito al soggetto-persona o al concetto di vita, il lavoro si configura in ogni caso come suo aspetto preminente, e rientra appieno nella sua trattazione pedagogica. Il lavoro diviene pertanto parte del soggetto ad esso correlato, solo se lo si progetta con e per la persona.

Allo stesso modo, nell'odierno contesto sociale, caratterizzato da forte incertezza e instabilità, necessario ed indissolubile è il vincolo che si instaura tra lo sviluppo culturale del lavoratore e il rispetto della sua dignità, la crescita delle sue cognizioni professionali e l'effettività dei suoi diritti, il possesso di saperi e competenze e il riconoscimento delle sue attitudini e della struttura identitaria, la valorizzazione delle sue abilità e il raggiungimento del suo diritto all'apprendimento perenne e dell'occupabilità, il conseguimento di conoscenze e la formazione di una chiara identità in ambito professionale.

² G. Balzano, *Giovani e lavoro: un problema pedagogico aperto*, in "Semestrale SIPED", *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli 2010, pag. 259.

Ulteriore fattore di connotazione negativa del contesto sociale illustrato è la quasi totale assenza di servizi di collocamento e orientamento al lavoro, che avrebbero consentito una più veloce transizione verso il mercato del lavoro, ed al contempo favorito una costante riprogettazione alle istituzioni scolastiche e universitarie, ed altresì l'adattamento della offerta formativa allo specifico contesto territoriale in cui si trovano ad operare.

Appare facilmente intuibile come solo l'attenzione verso il valore educativo e culturale del lavoro consentirebbe di superare antichi ed ormai consolidati pregiudizi, specie in ordine alle tipologie di lavoro più prettamente manuale nonché agli istituti tecnico-professionali, che comportano inevitabilmente un allontanamento dei giovani da opportunità professionali che potrebbero, di contro, rivelarsi estremamente positive, consentendo agli stessi la piena e straordinaria realizzazione di sé stessi.

Ecco che, in un'ottica di maggiore occupabilità giovanile si evidenziano sei possibili aree di intervento, necessarie per favorire un incremento delle abilità chiave ³ di ogni individuo e favorirne uno sviluppo, non soltanto professionale, ma anche in termini di crescita umana, culturale e sociale per tutto l'arco della vita⁴:

a) agevolare la transizione dall'ambito scolastico al contesto lavorativo.
Il problematico passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a

³ Cfr. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles 2006.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (consultato il 12 marzo 2016)

⁴ Cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Italia 2020. *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, cit., p. 8 e segg. - http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d29df901-8aa3-4f31-a3ce-214169d1b453/Italia_2020.pdf (consultato il 23 ottobre 2016)

quello del lavoro rappresenta certamente uno dei principali punti di criticità del nostro Paese, riportata da tutti i *benchmark* internazionali. In tale contesto, gli attuali strumenti di inserimento sono rappresentati dai progetti formativi in alternanza scuola-lavoro ed, in particolare, dalle esperienze in apprendistato, che consentono, attraverso lo svolgimento di attività pratiche in vere e proprie realtà produttive, di conseguire un titolo di studio.

b) *incentivare l'istruzione tecnico-professionale*. L'istruzione tecnica rappresenta una valida opportunità non solo per i giovani ma anche per le imprese ospitanti. Si consideri, infatti, come la ripresa economica dell'Italia dovrà necessariamente passare dalla rinascita del settore manifatturiero e del *made in Italy*, ambiti storicamente connessi agli istituti tecnici. Questa forte anomalia richiede, da un lato, il rafforzamento delle attività di orientamento e, dall'altro, un intervento teso a riorganizzare e rilanciare gli istituti tecnici, che va attuato mediante la creazione degli istituti tecnici superiori nelle aree tecnologiche più strategiche in termini di innovazione e competitività, anche mediante l'utilizzo dell'apprendistato di alta formazione;

c) *favorire l'utilizzo del contratto di apprendistato*. Sebbene riconducibile alla figura negoziale del contratto di lavoro, l'apprendistato rappresenta una innovativa modalità di inserimento nel mondo del lavoro, incentrato sulla correlazione tra contesto educativo e formativo e mercato del lavoro, che va oltre l'artificiosa dicotomia tra formazione "interna" e formazione "esterna" all'azienda, consentendo alle nuove leve un repentino e stabile ingresso nel mondo professionale;

d) *rilanciare i tirocini formativi, incentivare le esperienze di lavoro durante il periodo scolastico, educare alla sicurezza sul lavoro*. Le esperienze pratiche svolte attraverso i tirocini formativi e di orientamento hanno

rappresentato il ponte principale tra istruzione e formazione da un lato e mercato del lavoro dall'altro. A ben vedere, però, accanto ad esperienze positive in tal senso, si registrano pure fenomeni fortemente negativi, laddove gli stessi tirocini formativi e di orientamento sono effettuati con il mero scopo di reclutare giovane forza lavoro a costi ridotti e senza alcun obiettivo in chiave formativa. Il ricorso a tali strumenti, pertanto, deve essere ripensato attraverso un adeguamento alla più recente evoluzione della normativa di riferimento in materia di agevolazioni dei giovani nel mercato del lavoro. Una connessione perenne tra la scuola e il mondo del lavoro, anche mediante tirocini ed esperienze di lavoro, assume un ruolo chiave nella prospettiva di sviluppo e di diffusione della cultura della prevenzione negli ambienti di vita, studio e lavoro. In quest'ottica l'educazione alle tematiche inerenti la salvaguardia della salute e della sicurezza sul lavoro può infatti assumere, nel complesso della organizzazione e programmazione scolastica, una portata tale da poter realizzare la sperimentazione di nuove metodologie a favore della sicurezza dei lavoratori, con l'obiettivo di garantire al fine di garantire non solo l'occupazione, ma pure il raggiungimento di una adeguata qualità della stessa;

e) intervenire sulla formazione universitaria. Una conoscenza sempre più competitiva e dinamica, anche e soprattutto in contesti comunitari e internazionali, richiede evidentemente, oltre alla creazione di un sistema altamente formativo a livello professionale, collegato all'istruzione tecnico-professionale nei termini anzidetti, anche il potenziamento del ruolo della ricerca scientifica e del sistema universitario nel suo complesso. Per poter far fronte a questa sfida, oggi più che mai imposta dai mercati globali, e contestualmente correlare le finalità di innovazione e sviluppo con gli obiettivi

del pieno ed efficace sviluppo dell'individuo, l'università italiana deve superare le gravi lacune e ritardi ad oggi mostrati, come rilevato inesorabilmente dai *benchmarks* internazionali⁵;

f) incentivare una apertura dei dottorati di ricerca verso il contesto produttivo e il mercato del lavoro. La nuova concezione dell'alta formazione universitaria e della ricerca, sopra evidenziata, richiama inevitabilmente uno strategico ripensamento del dottorato di ricerca⁶ e del post-dottorato, che devono aprirsi verso l'ambiente del lavoro e delle professioni.

Il connubio formazione-lavoro che viene in rilievo nell'ottica pedagogico-sociale non riguarda tanto il concreto richiamo di dati o previsioni circa la effettiva situazione rilevabile nel paese, quanto piuttosto il rapporto intercorrente tra i problemi inerenti la scarsità del lavoro, anche rispetto alla tematica della formazione di individui in età adulta.

⁵ È necessario superare la precedente concezione del «titolo di studio universitario come punto di arrivo unico e finale nella carriera e nella vita degli studenti e incentivare piuttosto le università a prevedere un'offerta formativa coerente con l'idea di apprendimento lungo l'intero ciclo di vita con percorsi formativi e di approfondimento anche per chi è già entrato nel mondo del lavoro, in modo da valorizzare il legame di appartenenza con la propria università», (cfr. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Italia 2020. *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, pag. 18) - http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d29df901-8aa3-4f31-a3ce-214169d1b453/Italia_2020.pdf (consultato il 23 ottobre 2016).

⁶ A riguardo, si consideri come a livello internazionale solo pochi Paesi perseguono nell'attribuzione dell'attività del dottorando di ricerca in termini di mero studio. Tra i trentasette membri del c.d. "Processo di Bologna" solo dieci paesi (tra cui l'Italia) mantengono ancora per il dottorando la qualifica di "studente", là dove in ben ventidue Stati (tra cui Austria, Belgio, Francia, Svizzera) lo *status* di dottorando rappresenta una via intermedia tra studio e lavoro. In tre Stati il dottorando assume la qualifica di lavoratore dipendente, al pari di quanto previsto oggi dalla Legge Biagi, per i dottorandi in apprendistato. Cfr. <http://www.dottorato.it/adi/documenti-adi/titolo> (consultato il 23 ottobre 2016).

Non può non rilevarsi come la scelta di lavorare dopo l'obbligo o abbandonare la scuola superiore prima di portare a compimento il percorso di studi intrapreso assume connotazioni diverse in relazione allo specifico contesto territoriale e produttivo di riferimento: per una parte di giovani (nello specifico, realtà di piccole imprese e di bassa disoccupazione) lo svolgimento di attività lavorativa rappresenta una temporanea alternativa, certamente più gratificante rispetto al percorso scolastico, quest'ultimo spesso fonte di frustrazione. Tuttavia, occorre considerare che spesso la opportunità di lavoro immediatamente successiva all'obbligo scolastico può rivelarsi in termini fortemente negativi, come perdita della possibilità di acquisire e sviluppare quell'insieme di competenze fondamentali e necessarie per la vita sociale e lavorativa.

Indubbiamente, occorre porre l'attenzione sul rinnovato rapporto intercorrente tra il momento formativo e i processi di inserimento professionale, sempre più richiesti (e pretesi) da una società ad alta intensità di conoscenza.

Il Rapporto *e-Europe* ha messo in chiara evidenza l'esigenza di «aumentare gli investimenti pro capite in risorse umane». Inoltre, nel medesimo rapporto si avanza l'idea di: «trasformare scuole e centri di formazione, tutti collegati a Internet, in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti e di stabilire partenariati tra scuole, centri di formazione, aziende e strutture di ricerca»⁷.

In tale ottica, appare indispensabile un ripensamento della didattica “tradizionale” in virtù di un confronto costante con il contesto lavorativo, ed

⁷ M. Decaro, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione Europea*, Fondazione Adriano Olivetti, Roma 2011, pag. 139.

allo stesso tempo si appalesa fondamentale l'intento di riformulare l'offerta e l'azione didattica, con il precipuo scopo di favorire apprendimenti utili allo sviluppo negli studenti di una cultura professionale idonea a garantire loro un sostegno nel processo di creazione di un'identità professionale spendibile nel mondo del lavoro. Ciò consentirebbe di evitare i nefasti pericoli della frammentazione, della confusione e della dispersione scolastica.

Ancora, formazione formale e formazione pratica "*on the job*" appaiono momenti non più autonomi e distinti, bensì correlati e sempre più inseparabili.

La correlazione tra esperienze di apprendimento negli ambienti prettamente formativi e le attività pratiche nei contesti lavorativi rappresenta pertanto uno dei punti chiave della riforma dei sistemi formativi e del lavoro.

1.2 Società e lavoro: analisi pedagogica

Il passaggio tra modernità e post-modernità⁸ risulta esser caratterizzato dalla dimensione problematica del lavoro, la cui incertezza ridefinisce spazi di luci ed ombre; è infatti possibile, ai giorni nostri, toccare con mano la contraddittorietà dei progressi tecnologici compiuti dall'uomo in quelle che, da secoli, vengono considerate dimensioni personali, politiche e sociali.

In questo contesto, ogni cambiamento va ad influenzare quelle che è il modo di pensare della persona; la stessa condizione umana, assume “i caratteri complessi del labirinto: non ci sono più solo strade dritte, progetti di vita pianificati e programmati ma anche strade zigzaganti, curve, angoli da svoltare, progetti da ri-vedere, ri-costruire, re-inventare”⁹.

In tal senso, Rifkin afferma che “la nuova era è ambigua e diversificata, divertente e allegra, tollerante e caotica; è eclettica e molto irriverente; ideologie, verità inalterabili e leggi ferree sono messe da parte per far spazio a rappresentazioni di ogni tipo. L'era postmoderna, dunque, è caratterizzata dalla giocosità [...] Nell'era dell'accesso, fabbricare cose, scambiare e accumulare proprietà è secondario rispetto a costruire scenari, raccontare

⁸ Il termine “modernità si riferisce a quei modi di vita o di organizzazione sociale che affiorarono in Europa intorno al XVII secolo e che successivamente estesero la loro influenza a quasi tutto il mondo. Il termine “Postmoderno”, invece, viene usato per connotare la dimensione antropologica e culturale conseguente alla crisi e all'asserito tramonto della modernità nella società del capitalismo maturo, entrato circa dagli anni 1960 in una fase caratterizzata dalle dimensioni planetarie dell'economia e dei mercati finanziari, dall'aggressività dei messaggi pubblicitari, dall'invadenza della televisione, dal flusso ininterrotto delle informazioni sulle reti telematiche”. (A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 2008, pag. 15).

⁹ Cfr. G. Bocchi – M. Ceruti, *Educazione e Globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004.

storie e mettere in atto le nostre fantasie. Gli spigoli vivi di un'era dedicata a imbrigliare e trasformare risorse materiali si sono smussati: la postmodernità è più morbida, leggera, legata alle sensazioni e alle attitudini; è un mondo alla rovescia”¹⁰.

Gli studiosi di pedagogia sociale e del lavoro sembrano essere concordi sul concetto di crisi della società del lavoro e di passaggio verso una *società dei lavori*¹¹, in cui viene superata l'organizzazione monistica del lavoro.

In questo senso va ad indebolirsi il compromesso fordista¹² del lavoro a tempo pieno ed indeterminato (preciso nel definire le mansioni e le competenze del lavoratore, ed a fornire la necessaria formazione per compierlo) al fine di tramutare nei concetti fondanti della società post-fordista, in cui “vengono meno i dispositivi di protezione sociale legati al posto di lavoro; diventa più difficile progettare nel lungo periodo non solo la propria carriera, ma la stessa vita individuale e familiare; muta la posizione del lavoro nella società e nella biografia dei soggetti, con esiti ambivalenti e non scontati”¹³.

Sembra pertanto prospettarsi un mondo dove i lavori stanno man mano sostituendo il lavoro, per cui la irregolarità di carriera e d'impiego sta ormai diventando la normalità anche per quei soggetti con posto stabile, con la conseguenza che la costruzione dell'identità professionale del soggetto si

¹⁰ Cfr. J. Rifkin, *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano, 2000.

¹¹ Cfr. D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Franco Angeli, Milano, 2009.

¹² Cfr. A. Accornero, *Dal fordismo al post-fordismo: il lavoro e i lavori*, <http://www.ossimoro.it/lavoro1.htm> (consultato il 12 settembre 2016)

¹³ Cfr. M. Colasanto, *Tra lavoro e Welfare, passando per la formazione* in AA. VV., *Professionalità. Europa 2020 la formazione professionale e le sfide del nuovo secolo*, La Scuola, Brescia, 2011.

costruisce a seguito di diversi incarichi e mestieri, in quanto ciascuno di questi aggiunge una porzione di esperienza, formazione, sapere.

Da ciò ne deriva una diminuzione delle carriere contraddistinte dal carattere della stabilità, con la conseguente rideterminazione delle relazioni del soggetto con sé stesso e con gli altri all'interno del contesto sociale ed economico.

In un'ottica contemporanea “ogni individuo è spinto a difendersi e a mobilitarsi per conseguire un'esistenza sociale che non è mai definitivamente acquisita. In ogni momento può essere sfrattato dal posto che occupa. Nel mondo del lavoro è esposto al rischio di perdere l'impiego e quindi l'identità professionale [...] ogni individuo deve arrangiarsi da solo per farsi una posizione, dare senso alla propria vita, definire la propria identità, produrre la propria esistenza”¹⁴.

Sembra d'uopo, pertanto, considerare il luogo di lavoro come “campo di educabilità”¹⁵, ossia come un luogo in cui formare competenze personali e sociali oltre che, ovviamente, cognitive; luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere di governo in cui percorrere sentieri comuni, raggiungere obiettivi comuni senza annullare l'identità personale e professionale”¹⁶.

¹⁴ Cfr. V. De Gaulejac, *Identità*, in J. Barus-Michael, E. Enriquez (a cura di), *Dizionario di psicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

¹⁵ Cfr. R. Di Nubila, *Il pensiero pedagogico a presidio delle <<Risorse Umane>> nei processi di lavoro nell'epoca post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista “StudiumEducationis”, Cedam, 1, 2000.

¹⁶ *Ibidem*

È proprio in un'epoca, come la nostra, caratterizzata dall'*imponderabilità dell'esperienza*¹⁷ che la pedagogia del lavoro assume un'importanza fondamentale, in quanto deve avviare percorsi di ricerca e di riflessione sul mondo delle organizzazioni del luogo di lavoro quali contesti in cui il lavoratore può apprendere, può “prender forma e trasformarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando l'identità, facendosi attore di reti relazionali complesse ed integrandosi in processi complessi”¹⁸.

La formazione assume pertanto un ruolo basilare laddove viene considerata quale fondamentale strumento di potenziamento delle risorse umane, e per questo non può ridursi a mera azione destinata solo a favorire e mantenere il funzionamento organizzativo tramite il ricorso a dispositivi addestrativi e adattativi.

Il lavoro non può, dunque, essere visto come un agire isolato, bensì come un agire in relazione con l'altro; ogni lavoro diviene bene formativo solo quando lo si esercita come un modo di corrisponderci, e soccorrersi.

Partendo dal concetto in base al quale il lavoro da solo non è in grado di garantire il pieno sviluppo della persona, “una volta però che è stata acquisita la sua relatività [...] si pone il compito di riconsiderare il lavoro nella tensione che lo porta oltre di sé. Perciò, il lavorare va messo a servizio dell'agire e dell'essere con un atto di contenimento delle sue proporzioni essenziali, che può coinvolgerne anche la dimensione quantitativa e temporale. [...] La meta

¹⁷ Cfr. R. Dahrendorf, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma – Bari, 1995.

¹⁸ Cfr. B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, Milano, 2008.

è invece quella di una ragionevole adeguazione, del lavoro reale a un modello ideale che ne colga la tensione antropologica complessiva”¹⁹.

In un simile contesto, la formazione assume un ruolo fondamentale in quanto diviene un processo in grado di influenzare sensibilmente la generazione di un nuovo commercio strategico: la gestione delle conoscenze; affinché l’Europa possa migliorare la sua capacità di produrre conoscenza mediante la ricerca, è necessario, in primo luogo, la creazione nelle varie Università e nei centri di ricerca, di una base di conoscenza molto rafforzata che sia in grado di tradursi velocemente in prodotti e servizi all’intero dell’economia e nella società in generale, in secondo luogo, la promozione di una mentalità creativa ed imprenditoriale negli studenti, nei tirocinanti, così come nei docenti e nei ricercatori, che permetta di sviluppare una cultura d’impresa più solida, infine, il raggiungimento dell’obiettivo di migliorare l’occupabilità dei cittadini dell’UE in un mercato del lavoro in evoluzione.

¹⁹ Cfr. F. Todaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.

1.3 Presupposti e finalità dell'alternanza scuola-lavoro

Nel contesto appena illustrato si inserisce e sviluppa un efficace metodo volto all'inserimento del giovane nel contesto lavorativo, ossia l'alternanza scuola-lavoro. Tale concetto viene introdotto in Italia con la Legge n. 53 del 28 marzo 2003²⁰, normativa frutto di politiche europee di istruzione e formazione volte alla riforma dei sistemi educativi.

Nel marzo 2000, infatti, l'attenzione del Consiglio di Lisbona si era concentrata sulla esigenza di affrontare i nodi della crisi occupazionale e della concorrenza economica internazionale, che i Paesi Europei intendevano contrastare mediante lo sviluppo di una società ed un'economia (europea) basata sul sapere e sull'innovazione.

Si prospettava, così, la creazione di una civiltà della conoscenza al cui interno un ruolo strategico avrebbero svolto sia l'educazione che i sistemi dell'istruzione e della formazione.

In ragione di quanto esposto, nel sistema educativo del nostro paese si sviluppa così la metodologia dell'alternanza scuola lavoro²¹, intesa quale “strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di

²⁰ “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (Consultato il 23 settembre 2016) .

²¹ Cfr. G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004.

aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa’²².

Caratteristica peculiare di tale metodologia è quella di considerare il lavoro non quale fine dell’esperienza ma come mezzo per favorire l’apprendimento.

In tale contesto, dunque, la formazione del giovane, sebbene sviluppata all’interno di un ambito lavorativo, non è finalizzata, e di conseguenza neppure subordinata, a mere logiche di produzione, assumendo – per l’effetto – il lavoro un ruolo prettamente educativo, orientativo e applicativo.

Pertanto, l’esperienza lavorativa costituisce una vera e propria “prova di realtà”, idonea a dar contezza al giovane di taluni degli aspetti fondamentali del mondo del lavoro: caratteristiche del settore, modelli di organizzazione del lavoro, tecnologie di riferimento.

Inoltre, al di là delle conoscenze e competenze che è possibile apprendere in uno specifico contesto produttivo, l’esercizio di qualsiasi attività lavorativa favorisce comunque l’acquisizione di quelle competenze sociali indispensabili nel mondo del lavoro ed impossibili da reperire nel contesto meramente scolastico.

In altri termini, si può dire che il lavoro è finalizzato proprio alla costruzione ed allo sviluppo di competenze e conoscenze in piena conformità ai predetti indirizzi europei tesi allo sviluppo di una società dei saperi (*learning society*).²³

²² D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 2011, pag. 128.

²³ *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale – Verso un’Europa dell’innovazione e del sapere*, Bruxelles, 12 gennaio 2000 (doc. n. 5256/00) <http://www.etx.it/inddoc.htm> (Consultato il 4 ottobre 2016)

Ciò non significa, ovviamente, che esso non abbia anche un riscontro in termini di ricchezza, dal momento che coinvolge un soggetto economico operante sul mercato, ma la medesima ricchezza, intesa in un'ottica di produzione, si pone quale conseguenza e non finalità del percorso formativo.

Appare evidente che l'alternanza non assume di per sé i connotati di un lavoro, ma di una differente tecnica di apprendimento, in cui il sapere che il giovane acquisisce nei contesti formali a ciò dedicati viene dallo stesso utilizzato nel contesto lavorativo e professionale.

In sintesi, mentre nel lavoro reale le competenze sono il mezzo, nel differente contesto dell'alternanza è lo stesso lavoro a costituire un mezzo per la costruzione delle competenze che, al termine del percorso formativo, andranno a formare il sapere professionalmente definito.

Attraverso l'alternanza scuola lavoro si concretizza il concetto di pluralità e complementarietà delle diverse modalità di approccio all'apprendimento, risultando quest'ultimo (nella eccezione pratica) particolarmente efficace ed adattabile anche a quei giovani che abbiano maggiori difficoltà all'apprendimento prettamente teorico.

L'alternanza assume così anche le vesti di strada contro l'insuccesso scolastico²⁴ senza, tuttavia, dimenticare che nel contesto lavorativo permane la centralità del momento formativo, obiettivo principale di tali tipologie di esperienze.

²⁴ Combattere il fenomeno dell'abbandono scolastico è uno degli obiettivi della strategia comunitaria Europea 2020
[http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/917189b16c8910cfc1257829005b494b/\\$FILE/COM2011_0019_IT.pdf](http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/917189b16c8910cfc1257829005b494b/$FILE/COM2011_0019_IT.pdf) (consultato il 4 ottobre 2016)

La migliore soddisfazione del bisogno formativo dello studente reca con sé, naturalmente, un più efficace e corretto orientamento, idoneo a favorire e semplificare la transizione scuola lavoro.

Non c'è dubbio, infatti, che la metodologia dell'alternanza rappresenta una delle strade principali per snellire e migliorare i passaggi dal sistema didattico a quello lavorativo.

Durante il percorso formativo il mondo scolastico e quello dell'impresa/struttura ospitante non sono più realtà separate e distanti bensì connesse tra loro, nella piena consapevolezza che lo sviluppo e la crescita del giovane richiedono necessariamente l'ampliamento e la diversificazione dei luoghi, delle modalità e dei tempi di apprendimento.

Il momento operativo promosso dall'alternanza scuola lavoro, pur sempre in connessione con quello formativo, ha il precipuo fine di accrescere la motivazione allo studio, guidando al contempo i giovani nella scoperta delle proprie vocazioni, degli interessi e dei più confacenti stili di apprendimento, arricchendo una formazione prettamente teorica con l'acquisizione di competenze pratiche, maturate "sul campo".

Tutto ciò garantisce allo studente, con tutta evidenza, un *surplus*, in termini di vantaggio competitivo, rispetto a chi limita la propria formazione al solo ambito scolastico, rappresentando un valore aggiunto alla formazione della persona.

1.4 La cultura pedagogica contemporanea del lavoro

La pedagogia del lavoro si trova, sulla base di quanto sopra affermato, dinanzi all'ardua sfida di ritrovare quello spazio di identità e di libertà che la produzione di massa aveva equiparato alla sfera della produzione e del consumo; il lavoro potrà pertanto riacquisire valore nel soggetto-persona solo qualora sia in grado di esprimere una "progettualità ideativa ed esecutiva che unifichi i mezzi ed i fini dell'agire, dapprima nell'intenzionalità del soggetto che pensa cosa e come operare e poi nel rapporto di fruizione con l'opera portata a compimento²⁵".

L'Italia, così come altri Paesi dell'Unione Europea, primi tra tutti Francia e Germania, stanno operando verso una sempre maggiore flessibilità del lavoro, intendendo per *lavori flessibili* quelli che "richiedono alla persona di adattare ripetutamente l'organizzazione della propria esistenza – nell'arco della vita, dell'anno, sovente perfino del mese o della settimana - alle esigenze mutevoli delle organizzazioni produttive che la occupano o si offrono di occuparla, private o pubbliche che siano. Tali modi di lavorare o di essere occupati impongono alla gran maggioranza di coloro che vi sono esposti per lunghi periodi un rilevante costo umano, poiché sono capaci di modificare o di sconvolgere, oltre alle condizioni della prestazione lavorativa, il mondo della vita, il complesso dell'esistenza personale e familiare²⁶".

²⁵ Cfr. M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2011.

²⁶ Cfr. L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma – Bari, 2008.

Oggi più che mai, emerge il concetto di lavoro come luogo di realizzazione del soggetto come persona²⁷, quella persona che risulta essere figura centrale, risorsa fondamentale non più solo a fini produttivi, ma in quanto promotrice di una rete di relazioni che va a costituire l'organismo essenziale di ogni sua attività.

In un contesto come quello appena elencato, appare evidente come la pedagogia del lavoro debba sottolineare l'elemento valoriale del lavoro, in cui questo valore viene prodotto, non dalle routine, ma dalla ricerca, non dall'ottimizzazione delle conoscenze già ampiamente verificate, bensì “creandone” delle nuove.

In questo contesto, lo sviluppo della forma da cui si genera conoscenza non può più essere espressione “di un processo etero-diretto guidato dal potere previsionale e programmatico di realtà tecno-strutturali: avviene il superamento della formazione finalizzata al modo di lavorare, in cui la produzione di valore si realizza tramite l'applicazione, spesso imitativa, di un sapere precedentemente appreso, semplicemente utilizzato o replicato²⁸”.

In conclusione, sembra possibile affermare che nella società odierna, la formazione sia da considerare come una strategia valoriale in grado di rilanciare saperi, progettualità e scelte dei lavoratori, o degli studenti in alternanza formativa, e non più come una semplice opzione di adeguamento professionale.

²⁷ Cfr. G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano, 2004.

²⁸ Cfr. M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.

1.5 Evoluzione normativa nazionale

Il valore della metodologia didattica nei termini sopra indicati è stata, nel corso degli anni, oggetto di costante interesse da parte del Legislatore italiano, sebbene essa non abbia sempre trovato una coerente e specifica attuazione in termini normativi.

I primi sporadici interventi risalgono già agli anni '70, periodo in cui particolare attenzione aveva ricevuto la materia del tirocinio, i cui corsi di formazione professionale prevedevano un periodo pratico con finalità non produttive, bensì di apprendimento.

Tuttavia, occorre attendere la legislazione degli anni '90 per assistere ad un chiaro e solido intento di favorire e migliorare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, attraverso una efficace valorizzazione degli strumenti dell'alternanza.

Ci si riferisce, in particolare, a taluni passaggi del Patto per il Lavoro del 1996, ove si rinviene l'esigenza di dare un taglio maggiormente operativo ai percorsi scolastici, al fine di garantire, da un lato, l'ingresso qualificato dei giovani nel mercato, e dall'altro, una più proficua formazione degli stessi.

Esigenze, poi, confluite appieno nel successivo Pacchetto Treu che, in uno all'obiettivo di miglioramento del tirocinio, in termini di fruibilità ed utilizzabilità, ha soprattutto inteso riformare la disciplina dell'apprendistato, potenziandone gli aspetti prettamente formativi ed ampliandone, al contempo, la platea dei potenziali beneficiari.

Come già in precedenza accennato, l'inserimento del concetto di alternanza scuola lavoro nel panorama normativo nazionale si realizza interamente con gli interventi legislativi del 2003.

Si assiste, in quell'anno, ad un primo incisivo intervento sul sistema scolastico, attuato mediante la Legge n. 53/2003, volta ad operare una riforma organica della scuola, pure coadiuvata dalla Legge n. 30/2003, recante disposizioni tese al riordino del mercato del lavoro.

Mediante i predetti interventi legislativi, la disciplina dell'alternanza scuola lavoro trova, per la prima volta, una esplicita definizione (da un punto di vista squisitamente giuridico) proprio all'interno della succitata Legge di riforma dell'istruzione²⁹.

In particolare, l'art. 4 della Legge 28 marzo 2003 n. 53, rubricato proprio *Alternanza scuola-lavoro*, ha avuto il merito di dare un'espressa definizione al concetto di alternanza, identificandola quale «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro», da offrirsi nei corsi del secondo ciclo.

Non si tratta, dunque, di un nuovo strumento da inserire nel mondo scolastico (al pari di quelli già vigenti, quali apprendistato, formazione professionale, tirocinio, contratto di formazione lavoro), ma di un vero e

²⁹ M. Bassi – A. Capone, *L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola lavoro" attraverso la normativa*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003, pagg. 55-76.

proprio principio educativo, ovvero di una innovativa metodologia di formazione scolastica.

La Legge n. 53/2003 ed i successivi decreti legislativi di attuazione³⁰ hanno inteso promuovere un apprendimento non limitato al periodo squisitamente scolastico, bensì duraturo e permanente, che garantisca a tutti un'elevata formazione culturale.

Tale percorso formativo, nelle intenzioni del legislatore, si poneva necessario al fine di valorizzare conoscenze e abilità in grado di incentivare lo sviluppo di capacità e conoscenze, generali e specifiche, nonché, di conseguenza, di garantire il successo nell'inserimento nel contesto sociale e lavorativo, sia a livello locale, che nazionale ed europeo³¹.

Come già accennato, l'art. 4 della Legge n. 53/2003 si prefigge di inserire il metodo dell'alternanza nei corsi del secondo ciclo (non solo negli istituti di formazione professionale ma, anche, nei licei), al fine di assicurare ai giovani, accanto alle conoscenze teoriche, anche l'acquisizione di quelle competenze pratiche indispensabili per il mercato del lavoro.

Obiettivo dell'intervento legislativo in commento è quello di promuovere il *conseguimento* di diplomi e qualifiche, a partire dal compimento del quindicesimo anno di età, attraverso due vie: l'apprendistato o l'alternanza scuola lavoro³².

³⁰ D.lgs. 10 settembre 2003 n. 276 e D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

³¹ L. 53/2003, art. 2, comma 1, lettera a). <http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

³² L. 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera g). <http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

Quest'ultima, in particolare, si estrinseca nella possibilità di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso la combinazione di periodi di studio e periodi di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituto scolastico o formativo di appartenenza, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro³³.

Al precipuo fine di garantire un inserimento nella vita sociale e lavorativa, che tenesse conto delle originali attitudini del giovane³⁴, si è prevista, al contempo, la possibilità di attribuire specifiche certificazioni di competenza (rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative) alle esercitazioni pratiche, alle esperienze formative e agli stage, pure qualora realizzati all'estero, sempre con riferimento al secondo ciclo scolastico, anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi³⁵.

Appare evidente, dal contenuto della Legge n. 53/2003, ed in particolare del relativo art. 4, come il punto focale del concetto di alternanza sia rappresentato dal ruolo formativo attribuito alle imprese (di cui si parlerà più dettagliatamente nel prosieguo).

³³ L. 53/2003, articolo 4, comma 1, lettera a).

<http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

³⁴ L. 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera a). <http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

³⁵ L. 53/2003, articolo 2, comma 1, lettera i). <http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm> (Consultato il 5 ottobre 2016)

Ciò costituisce una chiara espressione del principio di base che governa l'alternanza formativa scuola lavoro, ovvero l'acquisizione di competenze da parte dello studente quale fine dell'attività extrascolastica.

Sebbene l'auspicata maturazione di abilità e competenze assuma, ovviamente, connotazioni diverse a seconda del contesto di acquisizione, ciò che allo stesso tempo accomuna ogni (differente) concreta realizzazione di tale percorso di apprendimento è pur sempre la medesima prospettiva di formazione complessiva – educativa, culturale, professionale – dello studente.

Un'attenta disamina della L. n. 53/2003, nell'ottica dell'alternanza formativa, proviene da P. Roncalli³⁶, il quale ritiene che “L'articolo 4 in questione, dopo aver confermato la validità dell'articolo 18 della legge n. 196/1997, nel quale viene fatto esplicito riferimento a “stage” e “tirocini formativi”, [...] parla, al punto a), della possibilità di <<... svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa...>>, mentre al successivo punto b) parla di <<... valorizzazione delle imprese come luogo formativo...>>.

I due richiami alla Legge n. 53/2003 evidenziano le caratteristiche salienti dell'alternanza; il primo punto conferma che l'idea di competenza come scopo (lo studio) possa e debba essere affiancata da una competenza intesa come mezzo (il lavoro), mentre nel punto successivo, parlando appunto di <<... valorizzazione delle imprese come luogo formativo...>> si conferma l'idea che, mediante *l'alternanza formativa*, i luoghi di lavoro possano

³⁶ P. Roncalli, *Alternanza e unità del sapere nei documenti di riforma della scuola (L. 53/2003). L'«alternanza formativa» tra politiche dell'istruzione e politiche del lavoro, «Professionalità»*, n° 82 (luglio-agosto 2004), pag. 27.

anch'essi divenire, oltre a luoghi nei quali la competenza è utilizzata quotidianamente come mezzo, anche luoghi nei quali essa viene perseguita come scopo; scopo che può appunto essere “unitariamente” perseguito alternando, in un processo circolare, lo studio svolto nei luoghi della scuola (aula e laboratori) allo studio svolto nei luoghi del lavoro (stage e tirocini formativi)”.

1.6 La portata del D.lgs. n. 77/2005

Le ambiziose finalità dell'alternanza, già insite nella succitata normativa, trovano un'esplicita enucleazione nel successivo D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77, emanato proprio in attuazione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro contenute nell'art. 4 della predetta Legge n. 53/2003.

Esse si sostanziano nell'obiettivo di: «a) attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica; b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro; c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali; d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società

civile (...); e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio»³⁷.

In tale ottica, l'art. 4 della medesima normativa (rubricato *Organizzazione dei percorsi in alternanza*) stabilisce, al primo comma, che i percorsi in alternanza abbiano una struttura flessibile e siano articolati in periodi formativi teorici da svolgersi in aula, affiancati da periodi di apprendimento da realizzare mediante esperienze di lavoro; inoltre, chiarisce che lo scopo sia la realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale proprio del corso di studi di appartenenza, nonché degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale (comma 2); infine, il terzo comma dell'art. 4 in commento precisa la necessità che i periodi di apprendimento mediante attività lavorativa siano articolati in maniera progressiva, in modo da rispettare il naturale sviluppo degli studenti, in termini personali, culturali e professionali, e siano dimensionati sulla base degli obiettivi propri del sistema scolastico di riferimento (licei, istituti di formazione professionale).

In sostanza, la finalità dell'alternanza non è quella di creare corsi secondari superiori alternativi e/o paralleli a quelli già esistenti, quanto quella di arricchire i percorsi scolastici e formativi presenti, sfruttando il valore culturale ed educativo del lavoro anche reale, e non soltanto simulato, mediante «apposite convenzioni, a titolo gratuito» da stipularsi tra le

³⁷ Articolo 2 (*Finalità dell'alternanza*), D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77 recante *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*

<http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8908d.lgs.772005.pdf> (Consultato il 5 ottobre 2016)

istituzioni scolastiche e le imprese, le associazioni datoriali, le camere di commercio, il terzo settore³⁸.

Dunque, a prescindere dalla soluzione tecnica che realizza l'alternanza, il percorso formativo è articolato mediante il doppio binario dell'apprendimento in aula, affiancato ed integrato da quello mediante esperienze di lavoro, entrambi da attuarsi nell'ottica di un percorso formativo personalizzato da svolgersi “nell'ambito dell'orario complessivo annuale dei piani di studio”, per quanto i periodi *on the job* “possano” (ma non debbano) “essere svolti anche in periodi diversi da quelli fissati dal calendario delle lezioni”³⁹.

Proseguendo nella lettura del testo normativo, si rinviene nell'art. 5 dello stesso la previsione della *funzione tutoriale* personalizzata per gli studenti.

La presenza di tali figure (un tutor interno, designato dall'istituzione scolastica, e uno esterno, designato dai soggetti disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento mediante attività lavorative) è necessaria sia per il potenziamento delle competenze degli studenti, sia per garantire un raccordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro ed il territorio.

Nel corpo del D.lgs. n. 77 del 2005 il legislatore ha anche inteso disciplinare, all'art. 6, gli aspetti inerenti la *Valutazione, certificazione e riconoscimento dei crediti*. Ciò in quanto, naturalmente, anche i percorsi in alternanza devono essere oggetto di verifica e valutazione da parte

³⁸ Art. 3, comma 1, D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77.
<http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8908d.lgs.772005.pdf> (Consultato il 5 ottobre 2016)

³⁹ Art. 4, comma 4, D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77.
<http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8908d.lgs.772005.pdf> (Consultato il 5 ottobre 2016)

dell'istituzione scolastica o formativa (comma 1) e quest'ultima, sulla base delle indicazioni fornite dal tutor formativo esterno, è tenuta a valutare gli apprendimenti degli studenti e a certificarne le competenze acquisite (comma 2).

Si intuisce, allora, come nelle intenzioni degli estensori del Decreto Legislativo n. 77/2005 fosse già maturata l'idea di garantire un ruolo di assoluta centralità alla componente formativa nelle esperienze di alternanza.

Essa trova concreta valorizzazione anche grazie alla costante attività di monitoraggio svolta dal docente (tutor interno), il quale svolge “un ruolo di assistenza e guida degli studenti” e di contemporanea verifica del “corretto svolgimento del percorso in alternanza”⁴⁰.

Come già accennato, l'esperienza in commento è oggetto di valutazione finale, in termini di rendimento scolastico dello studente, al quale, infatti, viene poi rilasciata, al termine del progetto formativo, “una certificazione relativa alle competenze acquisite nei periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro”⁴¹ che arricchisce il suo *curriculum studiorum* e la sua identità nel mercato del lavoro⁴².

Sull'impronta innovativa della metodologia dell'alternanza, anche in virtù della disciplina contenuta nel decreto legislativo appena analizzato, si è

⁴⁰ Articolo 5, comma 2, D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77.
<http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8908d.lgs.772005.pdf> (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁴¹ Articolo 6, comma 4, D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77.
<http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/8908d.lgs.772005.pdf> (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁴² Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, ADAPAT LABOUR STUDIES, e-BOOK series n. 42, 2015.

poi espresso negli anni a seguire il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Si legge nel *Piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di servizio del settore istruzione* del MIUR (settembre 2009): “La metodologia dell’alternanza scuola lavoro, disciplinata dal Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, viene riconosciuta come strumento di innovazione didattica e organizzativa, soprattutto per motivare e orientare gli allievi, diffondere la cultura del lavoro e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del lavoro e delle professioni”⁴³.

1.7 La “Riforma della Scuola Secondaria Superiore”

Nel corso degli anni 2007 e 2010 si sono susseguiti numerosi interventi ed atti di natura legislativa e/o amministrativa volti a riformare il sistema scolastico ed universitario, i quali hanno permesso di superare l'impostazione risalente agli interventi del 2003⁴⁴.

La predetta opera di cambiamento, realizzata mediante la nuova normativa, è entrata in vigore il 1° settembre 2009 per quanto concerne la

⁴³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per la Programmazione. Direzione Generale per gli Affari Internazionali. Ufficio IV, *Piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di servizio del settore istruzione* del MIUR, settembre 2009, p. 94.

http://www.dps.tesoro.it/documentazione/docs/obiettivi/pianiAzione/MIUR_Piano_Azione_ods.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁴⁴ Si vedano, per quanto concerne l'istruzione secondaria superiore, in particolare gli articoli 15, 16, 17, 64 e 66 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito in legge 6 agosto 2008, n. 133; il decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137 convertito in legge 30 ottobre 2008, n. 169; il decreto-legge 10 novembre 2008 n. 180 convertito in legge 9 gennaio 2009 n. 1; i Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

scuola primaria e secondaria di primo grado; il 1° settembre 2010 per la scuola secondaria di secondo grado; a gennaio 2011 per quanto concerne l'università.

Ciò che assume particolare rilievo, in chiave formativa, è la cosiddetta «Riforma della Scuola Secondaria Superiore» (così definita dallo stesso MIUR), attuata mediante l'emanazione di tre Regolamenti – dedicati, rispettivamente, ai licei, agli istituti tecnici e agli istituti professionali – emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 e registrati alla Corte dei Conti il 1 giugno 2010⁴⁵.

La portata innovativa dei citati regolamenti, e l'attenzione dagli stessi prestata al tema del lavoro, emergono, con tutta evidenza, dai “caratteri originali” propri della nuova disciplina, individuati dal MIUR negli slogan “qualità e modernizzazione; stop alla frammentazione; meno ore, più approfondimento; nel territorio, aperti al lavoro”.

L'intenzione di trovare un nuovo raccordo tra sistema scolastico e mondo lavorativo nasce dall'esigenza di contrastare i crescenti tassi di disoccupazione e di inattività giovanile, fenomeni che impongono di rivedere le rigide regole del mercato del lavoro, ma anche la qualità dell'unica esperienza organizzata conosciuta dai giovani prima dell'impatto col mondo del lavoro, ovvero la scuola.

Naturalmente, sebbene i tre regolamenti siano accomunati dalle medesime esigenze e finalità, la metodologia dell'alternanza conosce una differente attuazione a seconda dell'istituto scolastico di riferimento, ragion per cui appare opportuno effettuare una distinta disamina della loro portata.

⁴⁵ L'idea di riformare il sistema d'istruzione era iniziato con l'art. 13 della l. 2 aprile 2007, n. 40, che costituì la Commissione per la riorganizzazione dell'istruzione tecnica e professionale che ha prodotto i regolamenti.

Negli Istituti tecnici l'alternanza scuola lavoro si sviluppa attraverso percorsi di insegnamento/apprendimento incentrati sulla gestione di processi in contesti organizzati e sul dominio di modelli e linguaggi specifici.

Il rapporto tra mondo della scuola e realtà esterna, ovvero lavoro, volontariato, privato sociale, viene favorito dalla predisposizione di stage, tirocini ed alternanza.

Nel regolamento di riferimento si fa esplicita menzione di “metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti”⁴⁶.

Al pari degli istituti tecnici, anche quelli professionali prevedono percorsi di alternanza da attuare mediante didattica laboratoriale, analisi e soluzione di problemi inerenti i settori professionali oggetto di studio teorico, lavoro di gruppo per lo sviluppo di progetti, uso di tecnologie, valorizzazione del pensiero creativo finalizzato alla realizzazione di oggetti e servizi concreti⁴⁷.

Da ultimo, per i licei è prevista l'attuazione di modalità didattiche finalizzate all'approfondimento di conoscenze e abilità necessarie sia alla continuazione degli studi, sia al successivo inserimento nel mondo lavorativo.

Trattasi di modalità formative da organizzare, a partire dal secondo biennio, in accordo con le università, le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e, in genere, con tutte quelle istituzioni che attivino percorsi di

⁴⁶ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 (*Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici*), articolo 5, comma 2, lettera e. <http://www.dirittoscolastico.it/dpr-n-88-del-15-03-2010/> (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁴⁷ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 (*Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali*), articolo 5, comma 2, lettera d. <http://www.dirittoscolastico.it/dpr-n-88-del-15-03-2010/> (Consultato il 5 ottobre 2016)

istruzione e formazione tecnica superiore, potendosi pure avvalere a tal fine dei percorsi degli Istituti tecnici superiori.

Anche negli istituti liceali si fa menzione di possibili iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio⁴⁸.

Tutti i D.P.R. esaminati ricalcano il concetto di alternanza scuola-lavoro come finora espresso: uno strumento di contatto tra studente e realtà economica non regolato da contratto di lavoro, al pari del tirocinio, ma che comunque, ugualmente a questo, richiede lo svolgimento di attività lavorativa.

Trattasi, appunto, di una soluzione, un modello da inserirsi nell'offerta formativa per testimoniare una più marcata attenzione alla formazione, alle esigenze del mercato del lavoro o per arricchire la varietà di esperienze formative da proporre agli studenti⁴⁹.

Significativo, a riguardo, il contenuto delle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87), che si riporta testualmente: “sul piano metodologico, il laboratorio, le esperienze svolte in contesti reali e l’alternanza scuola lavoro sono strumenti indispensabili per la connessione tra l’area di istruzione generale e l’area di indirizzo; sono luoghi formativi in cui si sviluppa e si comprende la teoria e si connettono competenze disciplinari diverse; sono ambienti di apprendimento che facilitano la ricomposizione dei saperi e coinvolgono, in maniera integrata, i

⁴⁸ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 (Regolamento recante norme concernenti il riordino dei licei), articolo 2, comma 7. <http://www.dirittoscolastico.it/dpr-n-88-del-15-03-2010/> (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁴⁹ Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell’alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, ADAPAT LABOUR STUDIES, e-BOOK series n. 42, 2015.

linguaggi del corpo e della mente, il linguaggio della scuola e della realtà socio-economica”⁵⁰.

Inoltre, tutti i regolamenti esaminati hanno avuto il merito di perfezionare il quadro generale di riferimento con precise indicazioni sugli aspetti caratterizzanti la metodologia dell’alternanza.

Primo aspetto: *il laboratorio*⁵¹.

Esso è il luogo in cui si sperimenta l’uso delle conoscenze e delle abilità per l’acquisizione di competenze, ovvero l’ambiente in cui si concretizzano le idee e teorie apprese in aula, nello studio, o ancora, si enucleano idee e teorie insite nei processi lavorativi, spesso eseguiti in maniera meramente esecutiva.

La didattica laboratoriale si colloca a metà strada tra la tradizionale attività di aula e l’esperienza prettamente lavorativa, non necessariamente da attuarsi in luogo diverso da quello della lezione quotidiana.

In sintesi, può evidenziarsi una triplice funzione del laboratorio: occasione per dimostrare le conoscenze possedute; ambiente per la costruzione del sapere per via induttiva; luogo d’incontro tra progettualità ed attività.

Secondo elemento caratterizzante: lo *stage*.

Trattasi di quel “luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali, ma coerenti

⁵⁰ *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6)*, 2010, p. 24.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁵¹ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pagg. 111-115.

con il *Profilo educativo, culturale e professionale del proprio corso di studi*”⁵².

È costituito da azioni preparate in aula, monitorate nello svolgimento e sottoposte a valutazione finale.

L’obiettivo è quello di calare gli studenti nel contesto delle relazioni sociali e professionali, ovvero in situazioni di vita lavorativa reale.

Terza componente: *il tirocinio formativo*.

Si riportano, ancora una volta, le parole di G. Bertagna: “Luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante riguardo alle qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli”⁵³.

Le azioni professionali, finalizzate al prodotto, unite alle azioni formative, grazie al supporto del tutor interno e del tutor aziendale, si trasformano in competenze. Esso si differenzia dallo *stage*, in quanto, mentre in quest’ultimo gli studenti sono inseriti in un contesto lavorativo reale, ma in qualità di meri osservatori, il tirocinio integra le lezioni teoriche e la pratica professionale, privilegiando il momento attivo e partecipativo del discente.

Ultima componente: il *lavoro* in senso stretto.

Dopo aver acquisito le necessarie competenze (attraverso i laboratori, stage e tirocini), si giunge allo svolgimento di una attività lavorativa vera e propria, regolamentata nelle forme contrattuali, naturalmente sempre nell’ottica del principio dell’alternanza tra momento formativo e momento di

⁵² G. Bertagna (a cura di), *Alternanza tra scuola e lavoro*, pag. 19.

⁵³ *Ivi*, pp. 19-20.

azione professionale, che può ben proseguire anche successivamente all'ottenimento della qualifica.

Va da sé che tutte le enucleate componenti dell'alternanza sono accompagnate dall'attenzione rivolta all'analisi e alla soluzione dei problemi, al lavoro progettuale e di gruppo, ed al dominio di linguaggi specifici.

Dalla disamina appena effettuata appare chiaro che il Ministero ha inteso attuare questa opera di superamento delle barriere tra scuola e lavoro in ciascuno dei tre regolamenti, e di conseguenza in tutto il sistema scolastico nazionale; tuttavia, è soprattutto nelle disposizioni relative all'istruzione tecnica e professionale che questa finalità è più evidente ed apprezzabile.

Tale differenziazione si evince facilmente anche dal contenuto della guida di presentazione dei nuovi ordinamenti scritta dal Ministero per gli studenti che devono individuare il proprio percorso di studi.

Nel corpo della guida si legge che “il più delle volte la scelta si indirizza verso il Liceo anche per chi ha vocazioni personali che negli Istituti Tecnici o nei Professionali potrebbero essere maggiormente valorizzate”⁵⁴: è quindi auspicabile che un numero crescente di giovani consideri l'istruzione tecnica e professionale come una opportunità per diventare quelle figure professionali che le imprese cercano, ma faticano a trovare.

Non si tratta, dunque, di una scelta di rango inferiore poiché, si evidenzia, “chi studia negli Istituti Tecnici e Professionali ha più probabilità di

⁵⁴ MIUR, *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*, 2010, p. 1.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/varie/superiori/nuova_istruzione_tecnica_e_professionale.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

trovare un lavoro, prima degli altri, più retribuito e con contratti più sicuri”⁵⁵ ed è preferito nei mercati occupazionali perché “entra prima nel mondo del lavoro e continua a formarsi; sa rispondere con più sicurezza ai cambiamenti del mercato del lavoro”⁵⁶.

1.8 Flessibilità didattica a favore della formazione “a lavoro”

Appare opportuno, a questo punto, passare all’analisi della portata pratica dell’intervento regolatorio della scuola secondaria superiore operato nel 2010.

Quest’ultimo ha avuto il merito di operare dei correttivi per far sì che fossero aumentate le ore in impresa per i ragazzi iscritti ad ogni ordine di scuola.

Con riferimento agli istituti tecnici, si rinvencono, all’indomani della riforma del sistema scolastico, una pluralità di mezzi da utilizzare per implementare l’esperienza pratica in azienda.

In primis, ruolo fondamentale assume la quota di autonomia del 20% dei curricula: essa consente di modificare i curricula, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle famiglie, entro il limite, appunto, del 20% del monte ore delle lezioni, offrendo la possibilità di rafforzare alcuni insegnamenti, oppure

⁵⁵ *Ivi*, 7. A supporto di tale affermazione, sono riportati diversi dati pratici attinti da Almadiploma-Almalaurea.

⁵⁶ *Ivi*, 8.

introdurre nuovi insegnamenti che concorrono a realizzare gli obiettivi educativi individuati nel piano dell'offerta formativa della scuola⁵⁷.

Tale quota fissa può essere affiancata da una ulteriore quota, di entità variabile, da dedicare esplicitamente “ad offrire risposte efficaci e mirate alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e delle professioni”⁵⁸.

A differenza delle ore di autonomia, gli spazi di flessibilità (ovvero di deroga rispetto all'orario tradizionale) sono riservati esclusivamente alle specifiche aree di indirizzo; in termini numerici, sono pari al 30% nel secondo biennio e al 35% nell'ultimo anno, da esercitarsi “nei limiti delle dotazioni organiche assegnate senza determinare esuberi di personale”⁵⁹.

Ulteriore via da sfruttare per “fare alternanza” è quella di utilizzare parte delle ore destinate agli insegnamenti di indirizzo, ovvero dedicate alla didattica laboratoriale, al lavoro progettuale, all'analisi e soluzione di problemi, per un ammontare pari a 396 ore annuali nel primo biennio e 561 nel secondo biennio e quinto anno.

In particolare si prestano a questo fine le ore di laboratorio che prevedono la compresenza anche dell'insegnante tecnico-pratico (264 ore complessive nel primo biennio, 561 nel secondo biennio e 330 nell'ultimo anno) se svolte all'interno del contesto aziendale, seppure con finalità

⁵⁷ *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6)*, p. 9.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁵⁸ *Ibidem*

⁵⁹ Articolo 5, c.3 lettera b) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

formative e didattica laboratoriale, piuttosto che nel laboratorio simulato presso la scuola.

Tirando le somme, il pieno sfruttamento di tutti gli spazi esaminati consentirebbe allo studente di dedicare ad esperienze di alternanza, a fronte di 32 ore settimanali di lezione, circa 6,4 ore ogni settimana nel primo biennio (solo autonomia; pari a circa un giorno su cinque o sei di lezione), 11,5 nel secondo biennio (autonomia e flessibilità; due giorni su sei) e 12 nell'ultimo anno (autonomia e flessibilità; due giorni e mezzo su sei).

Tale situazione rappresenterebbe una ottimale realizzazione di alternanza, molto vicina al modello duale tedesco, che può essere agevolmente identificato come quello maggiormente funzionale nel panorama europeo.

Il successo del sistema tedesco deriva dalla continua integrazione (più ancora che “alternanza”) tra scuola e lavoro, effettuata mediante la contemporanea presenza, ogni settimana, di giornate in impresa e giornate a scuola (una sorta di ‘alternanza orizzontale’, diversa dal modello ‘verticale’ che prevede la concentrazione in periodi diversi dell’anno di esperienze totalmente di formazione d’aula o totalmente di formazione *on the job*).

Il modello nazionale, qualora realizzato, avrebbe il forte vantaggio, a differenza di quello germanico, di generare un minor impatto economico per l’impresa, poiché questa non sostiene alcun costo in ordine ai tirocini curriculari⁶⁰.

La realizzazione di tale auspicato scenario risulta però, di fatto, ostacolata da plurimi fattori di notevole rilevanza. Il primo si evince dal

⁶⁰ Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell’alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, ADAPAT LABOUR STUDIES, e-BOOK series n. 42, 2015.

contenuto dello stesso Regolamento, all'interno del quale è sancito il necessario requisito del rispetto dei “limiti del contingente di organico”⁶¹ e dei “limiti delle dotazioni organiche assegnate senza determinare esuberi di personale”⁶².

Pare evidente che, specie in una piccola struttura scolastica, la “perdita” di un significativo numero di alunni fino a due giorni e mezzo a settimana andrebbe ad incidere fortemente sulla programmazione lavorativa dei docenti, determinando mancate assegnazioni di cattedre e quindi esuberi di personale, in aperta violazione dei requisiti del Regolamento.

Una possibile soluzione del problema sarebbe quella di utilizzare le ore perse dai docenti per il tutoraggio degli stessi studenti impegnati in alternanza, atteso che si tratta, in ogni caso, di una assistenza non solo normativamente necessaria, ma anche estremamente importante per rendere l'esperienza vissuta dal giovane realmente formativa.

In tal modo le ore di tutoraggio (da inquadrare necessariamente nel sistema informatico del Ministero) eviterebbero la perdita di cattedre e garantirebbero l'invarianza di personale, requisito insuperabile ed al contempo indispensabile per la concreta realizzabilità di tale innovativa ipotesi di alternanza. Inoltre, perché siano utilizzabili tutte le ore concesse (per fare alternanza), è anche necessario dare una concreta attuazione al concetto di autonomia, per come inteso all'interno del Regolamento.

⁶¹ Articolo 5, c.3 lettera a) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

⁶² Articolo 5, c.3 lettera b) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

Ciò potrà avvenire soltanto qualora si riuscirà a sfruttare la stessa per incrementare le ore in impresa dei giovani, assimilandole, quindi, ad “attività di laboratorio” o “ulteriori insegnamenti” coerenti con l’offerta formativa di riferimento.

Una problematica rilevante è rappresentata, in ogni caso, dalla componente culturale: sarà impensabile la concreta realizzazione di progetti di alternanza con una forte componente ‘lavorativa’ se non si supera la logica amministrativa che guida la prassi in materia di organico e quadri orari, ovvero l’assegnazione/creazione di cattedre solo in base al numero di studenti e quindi al fabbisogno⁶³.

Questi ostacoli sono condivisi anche dall’Istruzione professionale, sebbene quest’ultima dovrebbe avere, perlomeno teoricamente, una ancor più marcata vocazione operativa.

I percorsi formativi offerti da tale tipo di istituto si caratterizzano, infatti, per una solida base di istruzione generale e tecnico-professionale, che consente agli studenti di sviluppare, in una dimensione operativa, saperi e competenze necessari per rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento⁶⁴.

In tale contesto si apprezza, pertanto, una efficace integrazione tra i momenti di formazione tradizionale e acquisizione di competenze *on the job*.

Ugualmente agli istituti tecnici, anche quelli professionali godono della quota fissa di autonomia del 20% dei curricula, avente le medesime finalità

⁶³ Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell’alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, cit.

⁶⁴ Art. 2, comma 1, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

precedentemente descritte, affiancata ed integrata, anche in questo caso, dagli spazi di flessibilità, intesi come “possibilità di articolare in opzioni le aree di indirizzo (...) per corrispondere alle esigenze del territorio e ai fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro e della professione”⁶⁵.

Si nota in relazione alla quota variabile di flessibilità una, seppur minima, differenza nei numeri, ove si consideri che negli istituti professionali il limite è fissato nel 35% dell’orario annuale nel secondo biennio e nel 40% per l’ultimo anno (e sempre «senza determinare esuberi di personale», ovviamente).

La più esplicita vocazione ‘operativa’ è testimoniata, quindi, dal quel +5% riconosciuto alla flessibilità negli ultimi tre anni, che tuttavia si appalesa pressoché irrilevante.

Differenza significativa rispetto a quanto previsto per gli Istituti Tecnici è invece rappresentata dal disposto dall’articolo 5, c. 3, lettera c) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, relativamente alla possibilità di “utilizzare gli spazi di flessibilità anche nel primo biennio entro il 25% dell’orario annuale delle lezioni per svolgere un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema dell’istruzione e della formazione professionale regionale”.

Ci si riferisce alla flessibilità prevista nelle «*Linee Guida di cui all’articolo 13, comma 1-quinquies del decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito dalla legge 2 aprile 2007, n. 40*» approvate in Conferenza Unificata il 16 dicembre 2010 e in seguito recepite dal Decreto ministeriale 18 gennaio 2011, n. 4. In siffatto contesto viene in rilievo il ruolo sostitutivo dello Stato rispetto all’autonomia delle Regioni (le quali hanno competenza esclusiva

⁶⁵ Art. 5, comma 3, lett. b, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

sull'istruzione e formazione professionale, IeFP) e delle Agenzie, prevalentemente private, che operano nelle stesse Regioni mediante i diversi sistemi di accreditamento⁶⁶.

Si assiste, in questo caso, al ribaltamento del tradizionale concetto di 'sussidiarietà', in quanto è sancito nelle medesime Linee Guida che "gli Istituti Professionali possono svolgere, in regime di sussidiarietà (...) nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni, un ruolo integrativo e complementare nei confronti dell'offerta delle istituzioni formative del sistema di IeFP".

La *ratio* della previsione è quella di "assicurare il diritto degli studenti in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di accedere ai percorsi del secondo ciclo sia nell'istruzione secondaria superiore, sia in quelli del sistema di IeFP". Nella realtà dei fatti, però, la maggioranza delle Regioni sacrifica la propria autonomia per ricorrere alle ore di flessibilità concesse agli Istituti Professionali; in tal modo la IeFP non viene erogata mediante strutture formative accreditate, bensì scaricando il finanziamento della formazione sul bilancio statale, poiché strutture, organici e docenti sono pagati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Ne consegue che gli studenti iscritti alla IeFP, per conseguire tale titolo dopo il triennio, sono tenuti a svolgere un programma ulteriore, che si attua concretamente mediante la flessibilità relativa al primo biennio (25% dell'orario annuale delle lezioni), sebbene anch'essa appaia in verità insufficiente.

⁶⁶ E. Massagli, *Alternanza e istruzione e formazione professionale: doppia occasione persa*, Nuova Secondaria Ricerca, n. 3, novembre 2013, La Scuola, Brescia, pagg. 1-8.

Ciò fa sì che gli spazi da poter dedicare alle esperienze di formazione in impresa siano simili a quelli indicati per l'istruzione tecnica: circa un giorno ogni sei nel primo biennio, due nel secondo biennio e tre nell'ultimo anno; corrispondenti anche, in caso di "alternanza verticale", a un mese continuativo nel primo biennio, due nel secondo biennio e tre nel quinto anno.

Fermo restando che gli ostacoli tecnici e culturali descritti in precedenza sono condivisi anche dagli Istituti professionali.

Da ultimo, ulteriore difficoltà per la costruzione di percorsi in alternanza discende dal rapporto tra personale scolastico ed esigenza di professionisti esterne, specie per le attività di laboratorio e le materie di indirizzo.

Non potendo assegnare la titolarità di un insegnamento (la "cattedra") a un docente non abilitato, l'unica via percorribile è quella di stipulare delle prestazioni d'opera con persone dimostranti elevata competenza nelle materie per le quali sono coinvolte.

Trattasi di soluzione consentita da oltre un decennio ma che, di fatto, si è sempre scontrata con problemi di disponibilità finanziaria, tempi della programmazione e ostilità sindacale.

Problema quest'ultimo, estraneo all'IeFP regionale, in quanto in tale ambito si ammette la libera assunzione degli insegnanti, potendosi agevolmente ignorare l'abilitazione e le graduatorie nazionali, fattori che rappresentano dei forti limiti in ambito statale.

Si necessita, pertanto, di una normativa più chiara, orientata ad arricchire il percorso formativo dei giovani anche mediante il coinvolgimento di docenti esterni.

Non può certo ritenersi ispirato a tale obiettivo il comma ripetuto sia nel Regolamento degli istituti tecnici che in quello degli istituti professionali, dal

seguinte tenore: “possono stipulare contratti d’opera con esperti del mondo del lavoro e delle professioni con una specifica e documentata esperienza professionale maturata nel settore di riferimento, ai fini dell’arricchimento dell’offerta formativa e per competenze specialistiche non presenti nell’istituto, nei limiti degli spazi di flessibilità di cui alla lettera a) e delle risorse iscritte nel programma annuale di ciascuna istituzione scolastica”⁶⁷.

Val la pena precisare che la flessibilità prevista dal predetto comma è fruibile sempre, per espressa previsione, “nei limiti delle dotazioni organiche assegnate senza determinare esuberi di personale”.

È altresì evidente lo sfavore con il quale il Legislatore contempla la possibilità di far ricorso a professionisti esterni, che risulta evidentemente scoraggiata per ragioni economiche oltre che di gestione del personale.

1.9 Il ruolo dell’impresa nel percorso formativo dello studente

Ruolo centrale e chiave di volta della metodologia dell’alternanza è certamente da attribuirsi all’impresa; da essa dipende, difatti, la possibilità di successo e di diffusione delle iniziative appena analizzate.

⁶⁷ Articolo 5, c. 3, lettera f) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 e Articolo 5, c.3 lettera e) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI.pdf (Consultato il 5 ottobre 2016)

A tal fine occorre superare l'antica idea per cui essa sarebbe inidonea a svolgere una funzione formativa solo laddove riproponga le caratteristiche della scuola (aule, luogo separato dalla produzione, etc.).

Un primo tentativo in tal senso si rinviene già nel Patto per il Lavoro del 1996, nella cui prima parte, dedicata alla formazione, si disegna un incisivo ruolo anche per le imprese, e non soltanto nelle parti strettamente correlate con l'istruzione e la formazione professionale⁶⁸.

Bisogna prendere consapevolezza dell'idea che non soltanto il sistema scolastico ma anche il mondo produttivo potrebbe trarre enormi benefici da un uso ottimale degli strumenti dell'alternanza.

Una sinergica e più efficace collaborazione tra il mondo dell'istruzione e quello della produzione consentirebbe, ad esempio, di costruire le figure professionali necessarie al territorio di appartenenza e coerenti con il fabbisogno delle relative imprese, con benefici nella produzione e nella società in generale.

Inoltre, si consideri ancora il vantaggio, in termini di innovazione, che potrebbe derivare alle imprese dalla possibilità di ospitare giovani in pieno svolgimento di un percorso di studio, o anche qualora questo si sia appena concluso.

Ciò potrebbe fungere, infatti, anche da importante stimolo per i lavoratori più anziani, già presenti in azienda, i quali potrebbero giovarsi (ed

⁶⁸ Nella parte dedicata alla formazione si legge l'impegno a *“diffondere l'esperienza dello stage, prevedendo forme di incentivazione per le imprese che offrano tali opportunità formative”*; nella parte dedicata al segmento post obbligo scolastico la previsione del *“raccordo tra scuola e lavoro, da realizzare anche attraverso la generalizzazione di stage a carattere fortemente orientativo e formativo”*, oltre agli impegni sul segmento post obbligatorio non scolastico. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/pattosoc.html> (Consultato il 5 ottobre 2016)

aggiornarsi) delle conoscenze dei giovani, migliorando in termini qualitativi l'attività produttiva⁶⁹.

Allo stesso tempo, però, non può sottacersi il rischio che l'impresa stessa, fulcro del percorso formativo, possa rappresentare, di contro, un vero e proprio freno all'utilizzo degli strumenti dell'alternanza, qualora non sia in grado di vedere in essa un'opportunità.

Non si dimentichi, infatti, che talvolta l'utilizzo massiccio di strumenti quali apprendistato ed alternanza non è tanto pensato al fine di garantire un investimento sul giovane, quanto piuttosto con lo scopo di abbattere il costo del lavoro.

Il rischio, da evitare, è quello di proporre ai giovani uno strumento carente di contenuti formativi, che nulla offre in cambio del proprio impegno e della propria disponibilità.

⁶⁹ Trattasi di tematiche molto sentite a livello internazionale. La Commissione Europea nel documento *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States* ha messo in evidenza i benefici derivanti dalla presenza di un tirocinante in azienda. ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7819&langId=en (Consultato il 5 ottobre 2016)

CAPITOLO 2

LA DISCIPLINA DELL'ALTERNANZA ALLA LUCE DEI NUOVI ORIENTAMENTI EUROPEI E NAZIONALI

2.1. Le direttive europee e i recenti sviluppi a livello nazionale

Negli ultimi anni è ulteriormente aumentata l'attenzione – sia a livello europeo che nazionale – sulle priorità dell'istruzione e della formazione, anche in ragione del forte impatto della crisi economica sull'occupazione giovanile.

Spetta ai sistemi di istruzione il compito di innalzare gli standard di qualità e il livello dei risultati di apprendimento per rispondere adeguatamente al bisogno di competenze e consentire ai giovani di inserirsi con successo nel mondo del lavoro.

Tali obiettivi hanno rappresentato il fulcro delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione, ponendosi come uno dei pilastri della strategia “Europa 2020” per una crescita più intelligente e sostenibile, si sono tradotti nel programma “Istruzione e Formazione 2020” (2009/C119/02).

Nella Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle

regioni dal titolo “Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici” del novembre 2012, [com/2012/0669 final] la Commissione europea ha indicato gli obiettivi per lo sviluppo di un’istruzione e una formazione professionale di eccellenza.

In particolare, è stata sollecitata la promozione: *a)* dell’apprendimento fondato sul lavoro, anche con tirocini e periodi di apprendistato di qualità e modelli di apprendimento duale finalizzati a migliorare il passaggio dall’ambiente di studio a quello lavorativo; *b)* di partenariati fra istituzioni pubbliche e private (per garantire l’adeguatezza dei curricula e delle competenze); *c)* della mobilità, attraverso il programma “Erasmus per tutti”, ora “Erasmus +”, lanciato nel 2014.

Tali tematiche hanno costituito l’oggetto di ulteriori iniziative relative all’occupazione giovanile promosse dalla Commissione e in particolare nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 aprile 2013 sulla “Garanzia Giovani” (2013/C 120/01) e sugli altri strumenti per agevolare la transizione scuola lavoro.

Nella Raccomandazione del Consiglio sul programma nazionale italiano di riforma 2014, vengono sottolineati gli obiettivi di migliorare la qualità dell’insegnamento e di assicurare una più agevole transizione dalla scuola al lavoro, attraverso il rafforzamento e l’ampliamento della formazione pratica e la diffusione dell’apprendimento basato sul lavoro, in particolare nel ciclo di istruzione secondaria superiore e terziaria. I predetti obiettivi hanno trovato puntuale riscontro nell’Accordo di Partenariato 2014-2020, focalizzandosi, in via prioritaria, sul tema “Investire nelle competenze, nell’istruzione e nell’apprendimento permanente” (Obiettivo Tematico 10) per favorire la qualità, l’efficacia e l’efficienza del sistema scolastico nazionale.

La collaborazione formativa tra istituti scolastici e mondo del lavoro è stata oggetto di recente dei seguenti importanti sviluppi:

1) legge 13 luglio 2015, n. 107, mediante cui si è inteso potenziare l'offerta formativa in alternanza scuola lavoro; 2) le novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del JOBS ACT⁷⁰, in ordine all'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore.

Il consolidamento della strategia didattica dell'alternanza scuola lavoro ha trovato nuova linfa nella legge 13 luglio 2015, n. 107⁷¹, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", che ha inserito la metodologia dell'alternanza nel piano formativo di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado.

Il ruolo dell'alternanza nel contesto di istruzione risulta così fortemente rafforzato, poiché diventa sempre più parte integrante dei percorsi di istruzione, risultando destinato, a tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione, a partire dalle classi terze⁷².

Tali interventi mutano profondamente le caratteristiche proprie dell'alternanza scuola lavoro: quella metodologia didattica che le istituzioni scolastiche avevano il compito di attivare sulla base di una domanda

⁷⁰ Legge 10 dicembre 2014, n. 183.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/12/15/14G00196/sg> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷¹ BUONA SCUOLA - <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷² Previsione a partire dall'anno scolastico 2015/2016.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 7 ottobre 2016)

individuale di formazione da parte dell'allievo, a seguito della riforma in commento si inserisce automaticamente all'interno del curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione "al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti"⁷³.

Gli obiettivi perseguiti dal suddetto provvedimento normativo sono molteplici.

In primis, la finalità di facilitare l'orientamento degli studenti frequentanti l'ultimo anno, garantendo loro la possibilità di una conoscenza delle opportunità e degli sbocchi lavorativi, anche allo scopo di attuare quanto previsto dal programma europeo "Garanzia Giovani".

Obiettivo ulteriore è anche quello di definire i diritti e i doveri degli studenti impegnati in percorsi di alternanza scuola lavoro, ovvero in stage o tirocinio, senza tralasciare temi importanti quali la tutela della salute e la fondamentale sicurezza nei luoghi di lavoro.

Ancora, fattore assolutamente rilevante è costituito dalle novità in materia di formazione dei docenti, finalizzate ad incrementare le competenze per favorire i percorsi di alternanza scuola lavoro anche attraverso periodi di formazione presso enti pubblici o imprese.

Il suddetto provvedimento normativo, all'articolo 8-bis, ha, inoltre, previsto la possibilità di stipulare contratti di apprendistato, per consentire lo svolgimento di periodi formativi in azienda agli studenti frequentanti l'ultimo biennio.

⁷³ Legge n. 107/2015, art.1, comma 33.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 7 ottobre 2016)

Appare utile effettuare una ricognizione sommaria delle previsioni contenute nella legge n. 107/2015⁷⁴: a) istituzione di percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti⁷⁵; b) ampliamento degli enti presso cui effettuare lo svolgimento di percorsi in alternanza: possibilità di stipulare convenzioni anche con gli ordini professionali e con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI; c) la possibilità di realizzare le attività di alternanza durante il periodo estivo, in cui le attività didattiche sono sospese, oltreché all'estero o con la modalità dell'impresa formativa simulata⁷⁶; d) l'emanazione di un regolamento con cui è definita la "Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro", con la possibilità, per lo studente, di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi con il proprio indirizzo di studio ; e) l'affidamento alle scuole secondarie di secondo grado del compito di organizzare corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, rivolti agli studenti inseriti nei percorsi

⁷⁴ Articolo 1, commi 33-43. Elenco tratto da MIUR, attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola.

<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷⁵ In particolare, la Legge prevede almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa.

<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷⁶ Tale aspetto sarà analizzato più dettagliatamente nel prosieguo.

<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

di alternanza⁷⁷; f) lo stanziamento di 100 milioni di euro annui per sviluppare l'alternanza scuola lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado a decorrere dall'anno 2016⁷⁸; g) l'affidamento al Dirigente scolastico del compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili per l'attivazione di percorsi di alternanza scuola lavoro e di stipulare convenzioni finalizzate anche a favorire l'orientamento dello studente (analoghe convenzioni possono essere stipulate con musei e altri luoghi della cultura, nonché con gli uffici centrali e periferici del Ministero per i beni e le attività culturali); h) la predisposizione di una scheda di valutazione finale sulle strutture ospitanti, redatta dal dirigente scolastico al termine di ogni anno scolastico, in cui sono annotate le specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione; i) la costituzione presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, a decorrere dall' a. s. 2015/16, del Registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro, in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per percorsi di alternanza.

Occorre precisare, da ultimo, che la disciplina prevista dalla Legge 107/2015, richiamando esclusivamente agli assetti ordinamentali disciplinati dai DD.PP.RR. 87, 88 e 89 del 2010⁷⁹, non sia applicabile anche ai percorsi di

⁷⁷ Secondo quanto previsto dal d.lgs. 81/2008. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷⁸ Trattasi di risorse destinate a finanziare l'organizzazione delle attività di alternanza, l'assistenza tecnica e il monitoraggio dei percorsi. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

⁷⁹ *Infra.* Cap. 1. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 7 ottobre 2016)

istruzione per gli adulti, i quali godono di un ulteriore e specifico regolamento, emanato con D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263.

Pertanto, attesa la specificità dell'utenza, contraddistinta da bisogni formativi differenziati, e il mancato richiamo della medesima nel comma 33 dell'articolo 1 della Legge in esame, si ritiene che, nei suddetti percorsi di istruzione per gli adulti, l'alternanza scuola lavoro, in quanto metodologia didattica, rappresenti un'opportunità per gli studenti iscritti, rimessa all'autonomia delle istituzioni scolastiche.

2.2 Programmazione Europa 2020

In questo periodo storico si assiste al mutamento del contesto tipico di una società tipica industriale trasformatasi poi, con l'avvento del terzo millennio, nella c.d. "Società della Conoscenza". Il predetto mutamento fonda le sue basi sulla collaborazione, ricerca ed innovazione competitiva rivolta ad un preciso fine: l'utilizzazione formativa e produttiva della conoscenza⁸⁰.

Perdendo spunto sia dalla dottrina nazionale che da quella internazionale che enfatizzano quello che è il ruolo delle competenze trasversali sul lavoro, pur rinascendo il *quid pluris* apportato dalle stesse

⁸⁰ G. Olimpo, *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in "TD – Tecnologie didattiche" n. 50, Genova, 2010 pag. 87.

evidenziando l'importanza di una pedagogia del lavoro intangibile⁸¹, appare indubbio che queste, da sole, non sarebbero bastevoli a caratterizzare una professionalità di natura superiore.

Dunque, ponendo le basi su tale nuova prospettiva, al fine di far divenire l'Europa maggiormente aperta all'innovazione con carattere formativo-lavorativo, necessitava realizzare talune condizioni aventi carattere fondamentale. Le succitate "condizioni fondamentali", sono di seguito esposte ed esplicitate.

In primis, l'istruzione in quanto essa svolge un ruolo preminente e indispensabile nei vari rami della scienza e, la sua mancanza e/o carenza, rappresentava una esigenza di carattere inderogabile. Unitamente a questa, assume la caratteristica di obiettivo/connotato necessario lo sfruttamento delle potenzialità del mercato interno attraverso la preventiva rimozione delle barriere che, di fatto, impediscono la mobilità di beni e persone. Infine, appariva necessaria la definizione di un'efficace ed efficiente cooperazione europea transnazionale realizzabile solo attraverso una serie di iniziative quali, ad esempio, la modernizzazione delle Università, la creazione e/o potenziamento delle reti tra imprese e, non meno importante, attraverso il trasferimento delle conoscenze⁸².

⁸¹ D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile- Problemi di persone, progetti*, Franco Angeli, Milano, 2009, pag. 23.

⁸² Comunicazione della Commissione Europea "mettere in pratica la conoscenza: un'ampia strategia di innovazione per l'EU, Bruxelles 13/9/2006".

<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-85-IT-F1-1.PDF>

(Consultato il 7 ottobre 2016)

La strategia *Europa 2020*⁸³, mira alla realizzazione della c.d. *Europa della Conoscenza* attraverso il “il miglioramento delle persone, della qualità e della valorizzazione delle competenze”, tenuto comunque in debito conto le risorse strategiche necessarie all’efficientamento delle della competitività dei sistemi sociali ed economici.

In virtù di quanto testé esposto, pare legittimo soffermare l’analisi sul concetto di competenza.

Tale concetto, in ambito comunitario, rappresenta non solo un carattere fondamentale dell’educazione degli adulti e del *lifelong learning*⁸⁴, fatto proprio dalla politica educativa dell’Unione Europea⁸⁵, ma rappresenta, altresì, un caposaldo della teoria filosofica e educativa.

In una società eminentemente tecnica come quella odierna non trova spazio una formazione priva di competenza intesa come “conoscenze/abilità applicabili a contesti diversi che nella loro trasferibilità manifestano il possesso di tutti i saperi”⁸⁶.

Sulla base di quanto esposto si basano, e si baseranno, le politiche europee inerenti la formazione ed il suo sviluppo.

In tal senso, “il concetto di competenza sposta l’attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione e di procedure e di schemi di

⁸³ Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europea 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 03/3/2010
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf> (Consultato il 08 ottobre 2016)

⁸⁴ Cfr. P. Besnard, B. Liétard, *La formation continue*, Puf, Paris, 2001.

⁸⁵ Libro Bianco, *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles, 1995.
[http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/imparare_imparare/COMMISSIONE_EUROPEA - Insegnare e apprendere verso una societa della conoscenza.pdf](http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/imparare_imparare/COMMISSIONE_EUROPEA_-_Insegnare_e_apprendere_verso_una_societa_della_conoscenza.pdf) (Consultato il 08 ottobre 2016)

⁸⁶ Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

azioni prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dar senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel sapere progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alle situazioni in oggetto. In tutto questo rientra in gioco anche un saper volere che coinvolge significati, motivazioni e volizioni del soggetto”⁸⁷.

Si è così espressa la politica europea, definendo il quadro degli obiettivi essenziali⁸⁸.

In particolare, tali scopi, riguardano l’identificazione, nonché la definizione, delle competenze chiave dirette alla realizzazione personale, la coesione sociale nonché all’accusabilità.

Nondimeno, l’azione comunitaria mira a svolgere il ruolo di supporto all’operato degli stati membri al fine di salvaguardare il futuro dei giovani all’indomani della conclusione dell’excursus formativo.

In definitiva, sono qualificabili come competenze chiave quelle necessarie alla realizzazione nonché allo sviluppo personale oltre che al fine di garantirsi l’inclusione sociale e l’occupazione

Parimenti, il Quadro Europeo di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, identifica otto competenza chiave⁸⁹:

- 1) Comunicazione nella madre lingua;
- 2) Comunicazione nelle lingue straniere:

⁸⁷ Cfr. M. Pellery, *La formazione dei formatori e la qualità dell’educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, in “orientamenti pedagogici”, Vol. 48.

⁸⁸ Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente, Bruxelles, 2006.

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw file/Cittadinanza e Costituzione/competenze_chiave.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/competenze_chiave.pdf) (Consultato il 08 ottobre 2016)

⁸⁹ *Ibidem*

- 3) Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
- 4) Competenza digitale;
- 5) Imparare a imparare;
- 6) Competenze sociali e civiche;
- 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

La competenza didattica, in tale ottica, si prefigge come obiettivo quello di contrastare “situazioni di vita olistiche, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate, dovendo risolvere in itinere continui problemi, imparando come meglio agire nel momento in cui serve”⁹⁰.

Infatti, la competenza non è “mai il risultato di un apprendimento progressivo, gerarchico e razionale, ma può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali”⁹¹.

Quanto detto ha determinato la ridefinizione dei curriculum, oltre che della formazione professionale, della scuola, all'interno della quale, solo odiernamente, si inizia a discutere di pedagogia della competenza intesa quale “disciplina necessaria per la formazione degli studenti e degli insegnanti in contesti caratterizzati da elevati gradi di complessità”⁹².

In questo senso, la pedagogia della competenza all'interno della scuola induce a riflettere sul tema dell'istruzione scolastica in chiave di formazione

⁹⁰ Cfr. F. Folgheraiter, *Il servizio sociale postmoderno*, Erikson, Trento, 2004.

⁹¹ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma, 2007, pag. 47.

⁹² Cfr. P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.

permanente e rinnova i paradigmi della didattica scolastica insinuando i seguenti concetti metodologici⁹³:

- 1) Centralità del processo di azione come punto di partenza per l'apprendimento.
- 2) Ricerca di un modello operativo che unisca teoria e pratica.
- 3) Insegnamento modulare e interdisciplinarietà.
- 4) Lavorare con il sistema di *problem solving*.
- 5) Alternanza scuola-lavoro.

In quest'ottica la competenza viene definita quale “caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata a una performance eccellente in una mansione o una situazione misurata sulla base di un criterio prestabilito”⁹⁴.

Con riferimento all'oggetto di studio, è utile fare riferimento a quanto previsto dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro Europeo delle modifiche per l'apprendimento permanente, che individua tali definizioni⁹⁵:

- Competenze, in situazioni di lavoro o studio si intendono quali capacità di utilizzare abilità, conoscenze e/o capacità professionali;
- Conoscenze, intese come insieme dei dati, principi, teorie, studi ed esperienze che indicano il grado di apprendimento e l'assimilazione delle informazioni;

⁹³ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teoria e casi di partnership pedagogica*, F. Angeli, Milano, 2012, pag. 42.

⁹⁴ Cfr. L. M. Spencer – S. M. Spencer, *Competenze sul lavoro. Modelli per una performace superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995.

⁹⁵ Commissione Europea, *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, Lussemburgo, 2009. http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (Consultato il 09 ottobre 2016)

- Abilità, che possono essere cognitive (del pensiero) o pratiche (manuali), sono indice della capacità di applicare le conoscenze di cui si è dotti per la risoluzione dei problemi.

In virtù di quanto esposto, la necessità di costituire un sistema formativo integrato⁹⁶ ha determinato che nell’ottica europea si iniziasse a parlare di curricula maggiormente flessibili, frutto di una fusione tra le conoscenze dei saperi scolastici ed extrascolastici.

Ed allora, i sistemi educativi di istruzione e formazione professionale hanno come obiettivo ultimo la “crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia”, tutto ciò “in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione”⁹⁷. In ossequio al predetto precetto normativo, il sistema educativo è da intendersi l’idea che è alla base della “crescita personale di ciascuno, armonica, integrata di tutti i suoi componenti, che crea le condizioni di uno sviluppo formativo e sociale senza il quale non esisterebbe lo sviluppo economico”⁹⁸.

Il citato modello di formativo, inserito nell’attuale contesto sociale, necessita di “una scuola che da un lato contribuisca a formare dei giovani specializzati, tecnici o imprenditori, quale base prioritaria del lavoro concreto

⁹⁶ Cfr. F. Frabboni – C. Paglierini – G. Tassinari, *Imparare la città. L’extrascuola nel sistema formativo*, La nuova Italia, Firenze, 1990.

⁹⁷ Legge n. 53/2003, art. 1.

⁹⁸ Cfr. G. Bertagna, *Pensiero Manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e educazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.

e, dall'altra, che non abbia paura di una contaminazione della realtà con il mondo del lavoro/della produzione”⁹⁹.

In questo senso, le competenze si identificano sui c.d. quattro pilasti dell'educazione¹⁰⁰:

- 1) Imparare a conoscere.;
- 2) Imparare a fare;
- 3) Imparare a vivere insieme agli altri;
- 4) Imparare a essere.

Tali predetti pilastri si distinguono, a loro volta, in tre ambiti fondamentali, quali le competenze di base, inteso quale bagaglio minimo per lo sviluppo personale e/o professionale, le competenze tecnico-professionali, conoscenze e abilità costituite da saperi e tecniche intimamente connesse all'esercizio di un'attività lavorativa, e, infine, competenze trasversali inerenti l'insieme delle caratteristiche personali che determinano, in modo significativa, il raggiungimento di obiettivi di natura professionale attesi.

In conclusione, la politica comunitaria prevede, ciascuno nel suo ambito, quale obiettivo congiunto della scuola, della formazione, professionale e dell'università lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze di base.

⁹⁹ P. Mulè, *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma, 2001, pag. 82.

¹⁰⁰ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.

2.3 Aspetti concreti dell'alternanza e novità apportate dalla Legge n. 107/2015

La progettazione di un percorso di alternanza richiede intuibilmente un necessario raccordo tra scuola, territorio e mondo del lavoro.

In particolare, una adeguata individuazione dei fabbisogni formativi presuppone la conoscenza del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, che non può prescindere da una approfondita indagine su dati e informazioni raccolte attraverso canali di ricerca e monitoraggio, necessariamente condotte da enti esterni rispetto alla scuola.

Tali attività consentiranno successivamente alla scuola di individuare le realtà con le quali stabilire i progetti di formazione.

In tale ottica appare necessario costituire una vasta gamma di collaborazioni, che possano garantire agli studenti esperienze quanto più diversificate, a lavoro volta utili per lo sviluppo di plurime competenze richieste nel mondo del lavoro.

A tal fine, si ricorda che il D.lgs. n. 77/2005 prevede espressamente come *«I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa,*

*che non costituiscono rapporto individuale di lavoro».*¹⁰¹ Ed ancora: «Le convenzioni [...] in relazione al progetto formativo, regolano i rapporti e le responsabilità dei diversi soggetti coinvolti nei percorsi in alternanza, ivi compresi gli aspetti relativi alla tutela della salute e della sicurezza dei partecipanti»¹⁰².

La legge 107 del 13 luglio 2015 (La Buona Scuola) è intervenuta in tale ambito, con l'obiettivo di valorizzare l'alternanza scuola lavoro nel secondo ciclo di istruzione, ampliando notevolmente la gamma dei soggetti idonei ad avviare progetti di collaborazione formativa con gli istituti scolastici (ordini professionali, a musei, a settori culturali, artistici e musicali, a enti sportivi).

Inoltre, per facilitare l'individuazione delle strutture ospitanti è prevista la costituzione, presso le Camere di commercio, industria artigianato e agricoltura (CCIAA) territorialmente competenti, di un apposito Registro nazionale per l'alternanza, composto da due sezioni.

Nella prima sezione, aperta e consultabile senza costi, sono registrate le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza; per ciascuno di essi il registro riporta anche il tetto massimo di studenti ammissibili e i periodi dell'anno in cui è possibile svolgere l'attività di alternanza. Accanto ad essa è poi prevista un'altra sezione, speciale, contenente informazioni specifiche in ordine alle imprese coinvolte per l'alternanza scuola lavoro.

¹⁰¹ Art. 1 D.lgs. n. 77/2015. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05077dl.htm>
(Consultato il 15 ottobre 2016)

¹⁰² Art. 3 D.lgs. n. 77/2015. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05077dl.htm>
(Consultato il 15 ottobre 2016)

All'interno di tale sezione, accessibile soltanto a determinate condizioni, sono riportati elementi relativi all'attività svolta, al fatturato, al patrimonio netto, al sito internet ecc. delle imprese coinvolte.

Il dirigente scolastico, proprio attraverso la consultazione del registro nazionale, può identificare le imprese e gli enti pubblici o privati con cui avviare i percorsi di alternanza.

Naturalmente, i progetti di alternanza possono essere avviati anche con imprese ed enti che non risultano iscritti nel Registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro.

La mancata presenza del soggetto ospitante nel suddetto Registro non preclude, quindi, la possibilità, da parte dello stesso ente, di stipulare convenzioni inerenti le esperienze di alternanza¹⁰³.

Particolare menzione meritano i c.d. "Laboratori territoriali per l'occupabilità", previsti dall'articolo 1, comma 60, della legge n. 107/2015.

Si tratta di una nuova generazione di laboratori aperti anche al di fuori dell'orario scolastico, anch'essi previsti con l'obiettivo di favorire attività di orientamento al lavoro e di alternanza, ma anche pensati come progetti contro la dispersione scolastica e per il recupero dei Neet¹⁰⁴.

I laboratori territoriali per l'occupabilità sono luoghi aperti al territorio per stimolare la crescita professionale, le competenze e

¹⁰³ In attesa che il Registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro assuma la piena operatività, restava comunque aperta la possibilità di fare riferimento anche ai Protocolli di Intesa sottoscritti dal MIUR. Cfr. MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 15 ottobre 2016)

¹⁰⁴ Con tale locuzione si fa riferimento ai giovani non inseriti in percorsi di studio né nel mondo del lavoro. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 15 ottobre 2016)

l'autoimprenditorialità, coniugando insieme innovazione, istruzione, inclusione, anche attraverso la partecipazione di enti pubblici e locali, Camere di commercio, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, Istituti Tecnici Superiori e imprese private.

Con essi si fa uso strategico delle tecnologie digitali, applicando le innovazioni didattiche e progettuali ad esse connesse.

Attraverso questa tipologia di laboratori, le istituzioni scolastiche ed educative perseguono plurimi obiettivi: a) possibilità di sfruttare gli spazi scolastici anche in orario extra-scolastico; b) orientamento della didattica e della formazione ai settori specifici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascuna realtà territoriale; c) fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati.

I laboratori territoriali per l'occupabilità, essendo aperti a tutte le istituzioni scolastiche, si pongono come mezzo per favorire la conoscenza, l'inserimento e il reinserimento dei giovani nel mondo del lavoro mediante la valorizzazione delle specificità e delle vocazioni territoriali.

Essi rappresentano uno strumento utilissimo per sostenere lo sviluppo dei progetti di alternanza scuola lavoro, soprattutto in quelle aree del Paese in cui il raccordo tra scuola e mondo del lavoro ha ancora bisogno di essere incentivato¹⁰⁵.

¹⁰⁵ L'investimento complessivo previsto è di 45 milioni di euro, finalizzato alla realizzazione di almeno 60 laboratori su tutto il territorio nazionale. Il contributo massimo del MIUR per ciascun laboratorio territoriale è pari a 750 mila euro. Cfr. MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 15 ottobre 2016)

Ulteriori esperienze territoriali in modalità alternanza scuola lavoro sono rappresentate da Bottega scuola, Scuola impresa e altre Buone pratiche.

La Bottega scuola rappresenta un modello educativo innovativo che punta sulla valorizzazione di attività tipiche di settori artigianali di eccellenza del nostro made in Italy.

Si tratta di esperienze di formazione che vedono il coinvolgimento diretto delle imprese, o di reti di imprese, che mettono a disposizione il loro sapere e la loro professionalità, per consentire ai giovani di inserirsi in contesti imprenditoriali legati all'artigianato di qualità che caratterizza molti nostri territori.

La Bottega scuola mira a favorire il collegamento fra giovani inoccupati e Maestri artigiani, che nelle loro imprese producono secondo disciplinari specifici del proprio settore, garantendo il rispetto e il rinnovamento delle tecniche tradizionali e l'innalzamento della qualità dei loro prodotti.

Altro esempio di alternanza è costituito dalle esperienze di Scuola impresa, che si sono sviluppate soprattutto in alcuni indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale.

Attualmente le scuole possono operare sul mercato, commercializzando beni o servizi prodotti durante le attività didattiche.

Alcune di esse lo fanno assai raramente, altre invece con stabilità e frequenza, tutte comunque reinvestendo i loro utili a scopo didattico, e sempre al fine di garantire agli studenti una formazione basata su esperienze di lavoro reali.

Un esempio tipico di impresa formativa strumentale è rappresentato dalle aziende agrarie strettamente connesse agli istituti tecnici e professionali agrari o dai ristoranti didattici attivati da alcuni istituti alberghieri.

L'impresa didattica funziona come una azienda a tutti gli effetti, ivi previsti quelli inerenti bilancio e contabilità.

All'interno della stessa i giovani non svolgono una attività simulata, avendo bensì la possibilità di apprendere attraverso vere e proprie esperienze di lavoro in un'azienda che opera sul mercato secondo la normativa di legge e reinveste gli utili nell'attività di impresa, seppure con finalità didattiche.

All'uopo, la legge n. 107/2015 prevede un intervento riformatore del regolamento inerente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche"¹⁰⁶, da realizzare con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, e necessario supporto del Ministro dell'economia e delle finanze, da emanare entro 180 giorni dall'entrata in vigore della legge

2.4 Progettazione didattica delle attività di alternanza e valutazione delle competenze

Affinché si possa addivenire ad una ottimale esperienza all'interno dei percorsi di alternanza, è necessario un efficace coordinamento tra diversi soggetti e fattori: *a)* un accordo tra i soggetti coinvolti in grado di assicurare il supporto formativo al giovane, connotato da un solido legame collaborativo, operante su un livello organizzativo, progettuale, attuativo, che vada a

¹⁰⁶ D.I. 1 febbraio 2001, n.44. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/digestam.html> (Consultato il 15 ottobre 2016)

culminare in un controllo congiunto del percorso formativo e alla valutazione condivisa dei risultati di apprendimento; b) la progettazione della totalità del percorso, sia delle fasi da svolgersi in aula che dei periodi relativi alla permanenza presso i soggetti convenzionati, necessariamente condivisa sia dal personale scolastico che dai responsabili della struttura stessa, ma anche dallo studente, che assume così una consapevolezza e una responsabilità diretta nei confronti del proprio apprendimento; c) la idoneità delle attività da svolgere durante il progetto di alternanza rispetto al personale percorso di apprendimento, anche quando queste richiedano il coinvolgimento dell'intera classe o di gruppi di studenti; d) uno scambio costante di informazioni tra tutti i soggetti coinvolti.

La progettazione dei percorsi in alternanza, che con la legge n. 107/2015 assume una dimensione pluriennale, contribuendo a sviluppare le competenze richieste da ogni differente tipologia di corso di studi.

Una efficace progettazione necessita evidentemente di adeguata strumentazione, come le banche dati di imprese e soggetti ospitanti, le schede per le diverse tipologie di imprese (descrizione di processi, ruoli, funzioni ecc.) e la dotazione di un specifico e chiaro profilo degli studenti, in modo da compiere interventi mirati, coordinandoli alle loro caratteristiche.

Nella predisposizione di un curriculum che abbia l'alternanza come punto focale, l'attività da realizzarsi in ambienti operativi deve costituire un ottimale raccordo tra preparazione teorica ed esperienze assistite nel luogo di lavoro, assicurate dalla collaborazione tra la realtà produttiva e l'istituto scolastico; tutto ciò per consentire agli studenti di individuare le proprie inclinazioni, acquisire competenze utili per sviluppare una cultura del lavoro fondata sull'esperienza diretta.

Tutte le informazioni rilevanti all'orientamento e all'accesso al mondo del lavoro, le abilità acquisite e anche le esperienze in alternanza, sono riportate nel curriculum dello studente¹⁰⁷.

Il Ministero dell'istruzione, d'intesa con altri ministeri ed enti associativi, ha avviato l'iter inerente l'adozione della Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro, che tra l'altro dà allo studente la possibilità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi realizzati con il proprio indirizzo di studi¹⁰⁸.

Nell'intero percorso di alternanza scuola lavoro notevole importanza assume la fase di valutazione e certificazione delle competenze assunte dal giovane.

Essa rappresenta un momento fondamentale per la verifica in termini qualitativi degli apprendimenti, alla cui definizione concorrono diversi ambiti (scuola, lavoro) e soggetti (docenti, formatori e studenti), per cui è importante delineare le modalità di verifica e i criteri da utilizzare in fase di valutazione.

Nella realtà dei vari istituti scolastici gli esiti delle esperienze di alternanza conoscono differenti modalità di valutazione; esistono, tuttavia, alcune procedure standard nonché strumenti ricorrenti che possono essere

¹⁰⁷ Legge n. 107/2015 art. 1 comma 28.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 15 ottobre 2016)

¹⁰⁸ Legge n. 107/2015 art.1, comma 37. La Carta dei Diritti e dei Doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro è adottata con Decreto del Ministro dell'istruzione dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e con il Ministro per la semplificazione e la Pubblica Amministrazione nel caso di coinvolgimento di Enti pubblici, sentito il Forum dell'Associazioni studentesche.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 15 ottobre 2016)

utilizzati, previo necessario adattamento allo specifico percorso realizzato (ad esempio le *prove esperte*, le *schede di osservazione*, i *diari di bordo*).

In ossequio agli impegni assunti dall'Italia in ambito europeo, il decreto legislativo n. 13/2013 evidenzia gli aspetti generali in ordine alla attività certificativa delle competenze, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in sede europea.

I modelli di certificazione, predisposti attraverso una intesa tra scuola e struttura ospitante, non possono non contenere gli elementi minimi di attestazione indicati dal decreto legislativo n. 13/2013¹⁰⁹, ed identificabili nei seguenti elementi: *a)* i dati anagrafici del destinatario; *b)* i dati dell'istituto scolastico; *c)* tipologia contenuti dell'accordo alla base del percorso in alternanza; *d)* le competenze acquisite, specificate in riferimento all'ordinamento e all'indirizzo di studio; *e)* i dati relativi ai contesti di lavoro in cui lo *stage*/tirocinio si è svolto, le modalità di apprendimento e valutazione delle competenze; *f)* la lingua utilizzata nel contesto lavorativo.

Nel *curriculum* di ciascuno studente¹¹⁰ vengono riportate le esperienze condotte dal medesimo in regime di alternanza, ai fini di una corretta panoramica circa le competenze acquisite, ed una idonea valutazione al termine del proprio percorso di studi (nell'ambito dell'esame di Stato).

Il processo di certificazione, gli strumenti utilizzati ed i soggetti coinvolti sono richiamati dalla convenzione stipulata dall'istituzione scolastica con

¹⁰⁹ Art. 6. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 15 ottobre 2016)

¹¹⁰ Previsto dall'articolo 1, commi 28 e 136 della legge n. 107/2015. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 15 ottobre 2016)

l'impresa o altro soggetto del mondo del lavoro e delle professioni interessato¹¹¹.

2.5 Un esempio di alternanza scuola-lavoro: Impresa formativa simulata

La metodologia dell'alternanza attiva un processo di formazione che si realizza in realtà socio-economiche diverse dal contesto tipico di apprendimento – le aule scolastiche –, secondo un progetto articolato e personalizzato che, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, è finalizzato a realizzare gli obiettivi stabiliti nel piano educativo attraverso lo svolgimento di attività/esperienze pratiche.

Uno dei possibili percorsi in alternanza scuola lavoro è rappresentato dal modello dell'Impresa formativa simulata che, messo a punto attraverso un'esperienza decennale che ha coinvolto centinaia di istituti scolastici e migliaia di studenti¹¹², rappresenta un'opportunità per apprendere in un contesto operativo e organizzativo simile a quello aziendale.

¹¹¹ Nella valutazione dei percorsi in regime di alternanza scuola lavoro per gli alunni diversamente abili, con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES), valgono le stesse disposizioni compatibilmente con quanto previsto dalla normativa vigente. Cfr. MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*. <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 15 ottobre 2016)

¹¹² “Il progetto, in dieci anni di attività, ha strutturato una rete telematica di oltre 750 Imprese formative simulate che associano altrettante imprese reali con funzioni di tutor, coinvolgendo circa 12 mila studenti”. Cfr. MIUR, *Rete Italiana delle Imprese Formative*

Essa consente di ridurre il periodo di permanenza dei giovani nell'impresa, senza rinunciare alla qualità che l'esperienza pratica aggiunge al percorso formativo.

Essa rappresenta una valida ed efficace alternativa di apprendimento nel sistema imprenditoriale italiano, costituito prevalentemente da piccole e medie imprese, che riscontrano non poche difficoltà nell'ospitare gli studenti per periodi prolungati e ricorrenti.

Il progetto dell'impresa formativa simulata si prefigge l'obiettivo di rendere gli studenti protagonisti del proprio processo di apprendimento, sviluppando in loro coinvolgimento e motivazione al fine di esprimere liberamente le proprie vocazioni, attitudini e potenzialità per compiere scelte più consapevoli.

Il progetto si propone, inoltre, di sviluppare una stretta collaborazione tra l'istituzione scolastica e una o più realtà del territorio in cui opera, al fine di attuare processi di simulazione aziendale¹¹³.

In tal modo, i sistemi scolastici e formativi intendono ricercare nuove forme di integrazione con il mondo del lavoro e a promuovere modalità innovative di apprendimento, in grado di favorire una costante riqualificazione professionale degli studenti e allo stesso tempo sviluppare in questi ultimi capacità e abilità professionali polivalenti.

Simulate

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/Brochure_IFS.pdf

(Consultato il 15 ottobre 2016)

¹¹³ La didattica, in tale contesto, risulta fondata sulla progettazione integrata con entità aziendali locali.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/Brochure_IFS.pdf

(Consultato il 15 ottobre 2016)

In tale contesto l'alternanza scuola lavoro viene attuata mediante la costituzione di un'azienda virtuale, di cui gli studenti sono assoluti protagonisti, e che svolge un'attività di mercato in rete (*e-commerce*) e fa riferimento ad un'azienda reale (azienda tutor o madrina) che costituisce il modello di riferimento in ogni fase o ciclo di vita aziendale.

Si avvale di una metodologia didattica che utilizza in modo naturale il *problem solving*, il *learning by doing*, il *cooperative learning* ed il *role playing*, rappresentato un importante veicolo per l'acquisizione di abilità richieste nel mercato del lavoro.

Con essa si mira a riprodurre un contesto simulato che favorisca l'acquisizione di nuove competenze dal punto di vista operativo, rafforzando quelle conoscenze e competenze teoriche apprese nel corso degli studi.

La totalità delle imprese formative simulate, collegate tra loro da una piattaforma informatica, dà vita ad una rete telematica sostenuta attraverso una Centrale di Simulazione (*SimuCenter*) nazionale o locale, realizzata attraverso un sistema che permette alle aziende virtuali in rete di simulare tutte le attività inerenti alle aree specifiche di qualsiasi ramo imprenditoriale.

Ulteriore funzione della predetta centrale di simulazione, inoltre, è quella di garantire alle imprese formative simulate in rete un collegamento con il mondo virtuale, formato dalle Camere di Commercio, dall'Agenzia delle Entrate, dalle Banche, dagli Istituti previdenziali e da tutte le altre imprese formative simulate che interagiscono in tali contesti.

Tale modello di apprendimento ha originariamente trovato campo fertile all'interno degli istituti tecnici e professionali del settore economico ad indirizzo amministrativo- commerciale, più dediti agli studi orientati

all'imprenditorialità, alla cultura amministrativa e al controllo di gestione dell'impresa moderna¹¹⁴.

Successivamente, l'esperienza ha avuto modo di estendersi anche agli istituti degli altri settori ed indirizzi, nonché ai licei.

L'impresa formativa simulata risulta fondamentale per tutti gli indirizzi di studio, se si considera come mezzo per favorire un consapevole orientamento delle scelte degli studenti che, anche dopo un percorso universitario, hanno l'aspirazione di entrare a far parte di una realtà aziendale.

Si può agevolmente affermare che, ad oggi, l'impresa formativa simulata rappresenta il metodo di apprendimento più immediato per gli studenti che intendano proiettarsi verso una autonoma attività imprenditoriale successivamente alla conclusione del percorso di studi, dando vita ad una nuova realtà aziendale (*start-up*) attiva sul mercato attraverso il canale del commercio elettronico (*e-commerce*), delegando i principali momenti di gestione aziendale (come la gestione documentale, le rilevazioni contabili, il *reporting*, la logistica o la comunicazione) a soggetti specializzati in servizi di rete facenti capo a server remoti.

Il percorso dell'impresa formativa simulata consta, generalmente, di sei distinte fasi¹¹⁵, che partono dalla sensibilizzazione e dall'orientamento dello

¹¹⁴ Numerose sono le esperienze operative realizzate da piattaforme informatiche di fornitori diversi che utilizzano analoghe metodologie di fondo, Cfr. MIUR, *La buona scuola* (come, ad esempio, *I.F.S.* e *Simulimpresa*).

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/Brochure_IFS.pdf

(Consultato il 15 ottobre 2016)

¹¹⁵ Tali fasi costituiscono un'ipotesi di sviluppo del lavoro e non uno schema obbligatorio; alcune di esse possono essere anticipate o posticipate in funzione del percorso di studi in cui viene proposta l'iniziativa (Istituti tecnici, istituti professionali o licei), del curriculum proposto dall'istituzione scolastica e della programmazione del Consiglio di

studente, si sviluppano con la costituzione, gestione e controllo dell'azienda, fino a concludersi con la rendicontazione e la diffusione dei risultati raggiunti attraverso i canali di comunicazione.

Il percorso proposto coinvolge l'attività di tutto il Consiglio di Classe e contribuisce all'acquisizione di conoscenze teoriche e concrete, utilizzabili in vari contesti di vita, non soltanto lavorativi, nonché abilità cognitive in materia di *problem solving*, quali quelli di sapersi gestire autonomamente in contesti che richiedono innovazioni continue, e assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati da ottenere.

Il percorso di alternanza scuola lavoro in impresa formativa simulata non richiede – anche se non esclude – il tirocinio presso aziende situate nel territorio.

L'esperienza aziendale, infatti, viene svolta all'interno della realtà scolastica, in laboratorio, e riproduce tutti gli aspetti inerenti l'attività di un'azienda reale.

Essa consente di aggirare una importante problematica, rappresentata dalla difficoltà di svolgere alternanza in contesti territoriali imprenditorialmente sottosviluppati (come il Sud Italia), ovvero caratterizzato da un ridotto numero di imprese, per lo più di dimensioni piccole e medie, che hanno difficoltà a ospitare studenti per lunghi periodi.

classe. Cfr. MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*, documento *La buona scuola*.

<http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf> (Consultato il 16 ottobre 2016)

L'esperienza in impresa formativa simulata permette allo studente l'acquisizione di tutte le competenze richieste in chiave europee, con particolare riferimento alle abilità inerenti leadership e gestione imprenditoriale, contribuendo inoltre alla formazione di una cultura di tipo finanziario.

In particolare, le abilità acquisibili dagli studenti che intraprendono esperienze di alternanza in impresa formativa simulata possono essere classificate in tre differenti categorie: a) Tecnico-professionali, che richiedono il coinvolgimento degli insegnamenti delle aree di indirizzo; b) Trasversali, o comuni (*soft-skills*), molto richieste dalle imprese, afferiscono l'area socio-culturale, l'area organizzativa e l'area operativa, facendo acquisire all'allievo le capacità di lavorare in gruppo (*teamworking*), di *leadership*, di agire responsabilmente, di individuare le priorità, anche in ordine ai tempi di consegna, di prendere iniziativa, di razionalizzare il lavoro, tutte abilità necessarie per un efficace inserimento nel mondo lavorativo; c) Linguistiche, che necessitano di una fondamentale interazione con le materie umanistiche, riguardando le abilità comunicative in relazione al contesto e allo scopo da raggiungere.

A livello operativo, il dirigente scolastico provvede alla scelta di un referente (tutor interno) per ogni classe, il quale viene istruito circa le modalità per operare e interagire con la Centrale di Simulazione (*SimuCenter*), costituita dalla piattaforma informatica di riferimento, gestita da un fornitore di servizi informatici individuato dal Capo d'Istituto¹¹⁶.

¹¹⁶ In ossequio ai principi sanciti dal D.lgs. n. 163/2006.
<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/Testi/06163dl.htm> (Consultato il 16 ottobre 2016)

Il tutor svolge attività di programmazione in ordine ai progetti di impresa formativa simulata, riferendo ai docenti delle classi coinvolte sugli aspetti generali e le varie tappe del progetto stesso.

Spetta poi al consiglio di classe il compito di individuare tempistiche e modalità di realizzazione secondo gli schemi già proposti e deliberati precedentemente dalle Unità di apprendimento.

Si può agevolmente affermare che il vantaggio delle esperienze di simulazione aziendale consiste nella possibilità di aiutare i giovani a comprendere e analizzare i processi gestionali, le dinamiche e le tecniche di conduzione aziendale.

Inoltre, l'attività di laboratorio favorisce la qualità dell'apprendimento e lo sviluppo della cultura d'impresa e, sebbene non possa ritenersi equipollente ad un contesto lavorativo reale, pone i giovani nella condizione di utilizzare le competenze acquisite e di verificare la corrispondenza tra modello simulato e quello reale.

Il progetto di simulazione aziendale, interagendo con il mondo produttivo nei termini anzidetti, ha dunque il merito di valorizzare ed incentivare le innovazioni già avviate e testate dalle scuole nella loro autonomia e con la collaborazione delle imprese e degli altri soggetti del territorio.

2.6 Il distretto formativo quale relazione tra la scuola e l'impresa

Nelle more del percorso di transizione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro si evidenziano le c.d. *strategie di stabilità*¹¹⁷ che inducono il giovane, in maniera più o meno consapevole, a determinare la scelta che lo indurrà ad immettersi nel mondo del lavoro.

Tale percorso valutativo, interiore ed esteriore, mette l'agente dinanzi a vari bivi e, naturalmente, la sua scelta sarà influenzata – oltre che dalla propria inclinazione nonché dalla propria volontà – anche e, soprattutto, dal contesto socio-economico che la sua personale situazione gli consentirà di scegliere.

In relazione all'ambito squisitamente pedagogico, le c.d. strategie di stabilità determineranno nel giovane nella costituzione del proprio sé professionale inteso come “il portato della ricerca e della maturazione personale sul piano della vocazione e della motivazione¹¹⁸”.

Nel tempo, soprattutto recentemente, la scuola unitamente alle realtà imprenditoriali hanno stipulato varie tipologie di collaborazione orientate al conseguimento di una comune meta: l'occupazione delle nuove risorse. Le predette forme di collaborazione sino, lentamente, sfociate in accordi che sono stati recepiti nei c.d. “protocolli d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e le organizzazioni imprenditoriali”. Tali protocolli d'intesa mirano al raggiungimento di vari obiettivi, quali¹¹⁹:

1. Intraprendere trasversale collaborazione fondata sulla proficua attivazione di progetti condivisi;

¹¹⁷ Cfr. P. G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

¹¹⁸ L. Milani, *Dimensione e competenza pedagogica. La questione della professionalità educativa*, La Scuola, Brescia, 2002, pag. 92.

¹¹⁹ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership*, Franco Angeli, Milano, 2012, pag. 37.

2. Rendere edotte le imprese circa le competenze e l'organizzazione del sistema educativo;
3. Evolvere la scuola, cercando di farla uscire dall'impasse della propria autoreferenzialità.
4. Determinare nel sistema scolastico i contesti e la cultura industriale e manageriale.

Pare indubbia la lodevole portata del protocollo orientato a ravvicinare, quanto più possibile, la scuola con il mondo delle imprese.

Tale forma di collaborazione tra scuola e imprese permette l'evoluzione del contesto così come delineato in veri e propri "distretti formativi" i quali hanno il merito di agire "come meta-organizzazioni capaci di mettere in rete tutti gli attori di un sistema produttivo locale riuscendo, per tale via, a migliorare la produttività"¹²⁰.

Per come è stato delineato, il distretto formativo è contraddistinto da una c.d. "Doppia integrazione"¹²¹, determinata da una forma di integrazione verticale, in grado di dare risposta ai fabbisogni di formazione dalla fase primordiale sino al termine del percorso lavorativo, nonché da una forma di integrazione orizzontale, direttamente collegata alla realtà locale.

Così come esposto, il sistema formativo si pone come fine iniziale quello di orientare l'offerta formativa con i bisogni e le aspettative del mercato del lavoro. In tal senso, si cercherà, già nelle scuole, di adeguare le modalità di insegnamento e formazione affinché siano queste dirette a facilitare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro.

¹²⁰ Il *distretto formativo: una metodologia innovativa per lo sviluppo*, www.encoconsulting.it/valore/valore-pubblicazione/pg021.html (Consultato il 20 ottobre 2016)

¹²¹ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, cit., pag. 42.

Con riferimento alle novità previste dalla riforma della scuola superiore secondaria, tra le varie, è di maggiore interesse l'istituzione dei "Poli Formativi". È la medesima riforma a prevedere che "i percorsi del sistema dei licei e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra istituzioni scolastiche e formative interessate. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento ha la propria identità ordinamentale e curriculare. I percorsi dei licei, inoltre, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato ""Campus"" o "Polo Formativo". Le convenzioni predette prevedono modalità di gestione e coordinamento delle attività che assicurano la rappresentanza delle istituzioni scolastiche e formative interessate, delle associazioni imprenditoriali del settore economico e tecnologico di riferimento e degli enti locali"¹²².

Così delineata, l'idea del Legislatore è, indubbiamente, quella di rafforzare l'intesa tra scuola e mercato del lavoro, in maniera tale che i giovani, una volta terminati gli studi, possano risultare maggiormente utili ed appetibili alle imprese così, per l'effetto, facilitando l'ingresso delle nuove leve nel mondo del lavoro.

¹²² D.lgs. 18 ottobre 2005, n. 226.

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm> (Consultato il 20 ottobre 2016)

2.7 La rilevanza dei monitoraggi ministeriali e le novità derivanti dalla riforma della Buona Scuola

L'esigenza di istituire uno strumento di monitoraggio nazionale dei percorsi di alternanza scuola lavoro, è determinata dalla necessità di acquisire elementi utili a verificare, e quindi successivamente valutare, l'andamento dell'offerta formativa “ai fini dello sviluppo, nelle diverse realtà territoriali, dei percorsi che rispondano a criteri di qualità sotto il profilo educativo”; strumenti pensati con l'idea di svolgere il ruolo di ausilio operativo del Comitato per il monitoraggio e la valutazione dell'alternanza scuola lavoro¹²³ istituito a livello nazionale¹²⁴.

I percorsi di alternanza predisposti dagli Istituti di Istruzione Secondaria di secondo grado, sono oggetto di regolare monitoraggio dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, a partire dall'anno scolastico 2004/2005¹²⁵.

¹²³ Il Comitato, ai sensi dell'art. 3 del decreto legislativo n.77 del 2005, è istituito assicurando la rappresentanza dei soggetti istituzionali interessati, delle Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura e delle rappresentanze dei lavoratori e dei datori di lavoro. Per la valutazione dei percorsi il Comitato si coordina con l'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione (INVALSI). Cfr. D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo_altscuolav.htm (Consultato il 20 ottobre 2016)

¹²⁴ MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*, p. 112. http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf (Consultato il 20 ottobre 2016)

¹²⁵ La valutazione del processo di attuazione è prevista dalla normativa. Cfr. L. 53/2003, articolo 3, comma 1, lettera b). D.lgs. 77/2005, articolo 3, comma 2. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo_altscuolav.htm (Consultato il 20 ottobre 2016)

Successivamente, ovvero dall'A.S. 2006/2007, la medesima attività di indagine è svolta dall'ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica), ex Indire, soggetto delegato dalla Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni del MIUR¹²⁶.

L'indagine in commento ha dapprima riguardato il c.d. "monitoraggio quantitativo", ossia gli aspetti numerici complessivi del fenomeno¹²⁷.

Gli scopi di tale tipologia di monitoraggio (condotto on line) possono essere così riepilogati: a) analisi della dimensione storica del fenomeno, attraverso una costante attività di raccolta dei dati, che permetta così di basare le riforme su dati attuali, piuttosto che su una cultura legata a conoscenze pregresse; b) diffondere l'alternanza scuola lavoro in modo più organico e significativo, anche attraverso la previsione div obbligatorietà; c) dare una concreta attuazione alle riforme (decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77), assicurandosi che l'interpretazione data corrisponda alle norme di legge; d) comprendere le opportunità e la complessità interna alla proposta di alternanza

¹²⁶ A. Zuccaro, *Gli esiti dei Monitoraggi nazionali su Alternanza Scuola-Lavoro ed Area di Professionalizzazione (Terza Area)*, 25 Novembre 2009, in sito Indire ANSAS, pag. web Alternanza scuola-lavoro, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>; A. Zuccaro, A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?, 25 Novembre 2009, ibidem; A. Zuccaro, *Educazione all'Imprenditorialità*, 24 Novembre 2009, ibidem.

¹²⁷ Con tale termine si fa riferimento, in particolare, alla rilevazione delle attività di alternanza progettate dalle scuole, della loro tipologia e ambito, del numero e della tipologia delle strutture ospitanti, del numero degli studenti che vi partecipano e delle certificazioni rilasciate all'esito dei percorsi. Cfr. MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro, guida operativa per la scuola*.

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf (Consultato il 20 ottobre 2016)

scuola lavoro; e) creare un linguaggio comune tra i diversi operatori, che favorisca una migliore attuazione dell'alternanza scuola lavoro¹²⁸.

In tale ambito, in sostanza, sono individuabili due obiettivi fondamentali: il primo consiste in una necessaria analisi circa la diffusione dell'alternanza scuola lavoro (a livello nazionale, regionale, provinciale e di singola scuola), da realizzarsi attraverso il censimento degli aspetti che la costituiscono, considerati in rapporto di contiguità spaziale e temporale; il secondo, strettamente correlato con il precedente, attiene alla opportunità di favorire un atteggiamento riflessivo e critico degli operatori scolastici e incentivare così la progettualità in alternanza.

Successivamente ad un quadriennio di monitoraggio esclusivamente quantitativo, è sorta l'esigenza di affiancare allo stesso anche indagini di tipo "qualitativo", predisponendo così attività di studio dei modi effettivi di realizzazione dell'alternanza.

In tal modo, la predetta indagine è stata estesa all'analisi dei percorsi in relazione alla necessità di approfondire alcuni elementi evidenziati come strategici e particolarmente significativi e di conoscere le modalità di effettiva realizzazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro.

Il monitoraggio qualitativo, a differenza di quello di tipo quantitativo, ha come principale fine quello di osservare il sistema dell'alternanza scuola lavoro rilevando l'efficacia dei percorsi attivati dalle scuole, anche in termini di obiettivi di apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze,

¹²⁸ Sito Indire Ansas - Sezione Scuola Lavoro, pag. web *Alternanza scuola lavoro: nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011*, p. 10. http://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2012/gennaio/DIRETTIVA_MIUR_20120116_4/ann1 (Consultato il 20 ottobre 2016)

ricadute occupazionali per gli allievi che vi hanno partecipato e criticità. In siffatto contesto, si è approfondita, nello specifico, l'analisi dei modelli organizzativi e del loro funzionamento: comitati tecnico-scientifici, interazioni con gli Organi collegiali, tipologie di partnership, modalità di svolgimento delle attività in azienda e delle attività in aula, natura e criteri del rapporto fra i due tipi di attività, organizzazione dell'alternanza per singoli, per gruppi o per intere classi, differenza fra stage e alternanza, modalità di svolgimento dei tutoraggi, criteri per la valutazione delle competenze anche in riferimento agli indirizzi previsti dal riordino dei cicli, identificazione dei soggetti che valutano competenze e crediti e rilasciano le certificazioni¹²⁹.

Al riguardo, si evidenziano alcuni indicatori di qualità: *a)* la coerenza tra gli esiti delle indagini sui fabbisogni professionali del territorio, le proposte delle istituzioni scolastiche e formative e le attitudini degli studenti; *b)* la presenza di un accordo stipulato all'interno della rete territoriale/provinciale/regionale; *c)* la presenza di partenariati con esperienze diversificate; *d)* la descrizione delle attività svolte anche in contesti lavorativi; *e)* l'individuazione degli strumenti per la valutazione delle competenze da certificare; *f)* la descrizione delle competenze attese dai percorsi di alternanza; *g)* la coincidenza tra i desiderata delle strutture ospitanti e i risultati raggiunti in termini di competenze specifiche e comuni; *h)* il monitoraggio e la valutazione in itinere e in esito¹³⁰.

¹²⁹ *Ibidem*, pp. 10-11. http://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2012/gennaio/DIRETTIVA_MIUR_20120116_4/ann1 (Consultato il 20 ottobre 2016)

¹³⁰ Tali indicatori sono stati estrapolati da MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*, p. 114. http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf (Consultato il 20 ottobre 2016)

L'estensione dell'indagine al piano qualitativo ha consentito di precisare gli scopi perseguiti dalle attività di monitoraggio.

Obiettivo primario diventa innanzitutto la diffusione di modelli per l'attuazione dell'alternanza scuola lavoro.

La raccolta dei dati, infatti, consente di adattare con maggiore facilità adattare le iniziative già sperimentate alle singole specifiche realtà locali; inoltre, la documentazione acquisita può dare indicazioni su come organizzare al meglio la formazione dei docenti, ed al tempo stesso può favorire la diffusione delle collaborazioni e delle sinergie fra i soggetti coinvolti, incentivando le scuole a costruire rapporti stabili con il territorio e in particolare con il mondo del lavoro e con gli Enti locali.

Ulteriore aspetto degno di nota è da individuare nella possibilità di diffondere la cultura del tutoraggio nei confronti degli studenti beneficiari.

Per favorire il raggiungimento degli obiettivi sopra elencati il portale *Scuola lavoro* del sito *MIUR Agenzia scuola* consente di accedere al materiale informativo relativo alle iniziative censite nella banca dati¹³¹.

La nota metodologica introduttiva al rapporto spiega la funzione e gli obiettivi degli approcci quantitativo e qualitativo, precisando che gli stessi sono stati utilizzati per il conseguimento di due precisi obiettivi: da un lato, «spiegazione (contesto della giustificazione)» e dall'altro, la «comprensione (contesto della scoperta)»¹³².

Con il primo termine si fa riferimento alla ricerca di relazioni causali tra le variabili, secondo un disegno di ricerca strutturato (i concetti sono tradotti

¹³¹ Si tratta di oltre 10.000 documenti redatti e inseriti dalle scuole nel contesto dell'indagine condotta dall'Agenzia per conto del MIUR.

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf (Consultato il 20 ottobre 2016)

¹³² *Ibidem*, pag. 12

in variabili e i casi sono analizzati sulla base dei dati e dell'interazione fra le variabili; il tutto restituito in grafici e tabelle).

Con il termine “comprensione” si intende invece addivenire alla cognizione di significati (il disegno di ricerca è aperto, circolare, destrutturato e definito nel corso della ricerca stessa; la qualità delle informazioni e il livello di approfondimento dipendono dai singoli casi e la rappresentatività non è condizione irrinunciabile).

Entrambi gli approcci presentano tuttavia la stessa difficoltà metodologica, ovvero quella di «individuare criteri che consentano di stabilire se gli strumenti di analisi utilizzati stiano effettivamente rilevando la realtà sociale, gli atteggiamenti individuali, le costruzioni di senso e le attribuzioni di significato degli attori»¹³³.

Occorre considerare che l'attività di monitoraggio svolta dall'ANSAS si basa sulle informazioni provenienti dalle medesime scuole, che provvedono ad inserire i dati direttamente nell'ambiente di monitoraggio online (ad accesso riservato) predisposto dai ricercatori.

Pertanto, all'attività di monitoraggio concorrono la partecipazione e l'interesse delle scuole, la collaborazione degli Uffici scolastici regionali, dei Nuclei territoriali e, in alcuni casi, degli Uffici scolastici provinciali.

I dati, pertanto, rappresentano la progettazione, lo svolgimento e la verifica delle iniziative dal punto di vista dei responsabili organizzativi.

I dati così raccolti permettono, insomma, di riconoscere le dimensioni, la diffusione e l'evoluzione storica del fenomeno, e consentono al MIUR di valutare e orientare le azioni di sistema attuate nella loro dimensione storica e

¹³³ *Ibidem*

qualitativa e di utilizzare l'alternanza scuola lavoro come occasione per sperimentare il riordino dei cicli¹³⁴.

Appare facilmente intuibile come in un simile contesto pregnante rilevanza assumono gli indicatori utilizzati nell'attività di monitoraggio.

Ci si deve interrogare, in particolare, sulla loro idoneità a far emergere l'efficacia didattica dei percorsi censiti, con particolare attenzione alla prospettiva pedagogica.

Non può sottacersi infatti la possibilità che l'attività di monitoraggio venga inficiata da eventuali fattori negativi, quali ad esempio, una eccessiva propensione verso la misurazione numerica delle iniziative singolarmente considerate (quella che è presentata come analisi qualitativa si trasformerebbe di fatto in un'analisi quantitativa estesa a dati soggettivi o frutto di scelte personali, quali le finalità attribuite dai docenti ai progetti realizzati o le relative modalità attuative); la mancata distinzione fra «esperienze di alternanza formativa» ed «esperienze formative nei luoghi di lavoro», cioè fra azioni progettate come unitarie e interdipendenti e azioni distinte compiute in ambienti diversi (all'interno o all'esterno del contesto scolastico)¹³⁵.

Ulteriore fattore negativo potrebbe essere la mancata rilevazione di aspetti che, di contro, potrebbe rivelarsi importanti per una compiuta lettura del fenomeno.

¹³⁴ Indire ANSAS, *Rapporto di monitoraggio 2011*, pag. 11. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/10/Rapporto_Monitoraggio_FESR_2011.pdf (Consultato il 22 ottobre 2016)

¹³⁵ Cfr. P. Roncalli, *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansa*, 1 aprile 2010, in sito Università degli Studi di Bergamo, pag. web *Cqia Scuole - Contributi*, http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?id_notizia=41723&cerca=cqia_scuole_contributi_2 (Consultato il 22 ottobre 2016)

Ad esempio, esula dall'attività di indagine il rapporto fra le modalità didattiche attuate e la reale percezione di effettivo cambiamento da parte delle persone che, a vario titolo e a diverso livello di coinvolgimento, vivono il mondo della scuola (docenti e studenti, da una parte; genitori, espressione anche del territorio, dall'altra).

Da ultimo, non può sottacersi il rischio che la mera misurazione del fenomeno induca i docenti a ritenere che l'assolvimento delle indicazioni ministeriali possa essere ridotto al puro fare o, peggio, possa essere delegato all'iniziativa dei colleghi di discipline tecniche.

In verità, per raggiungere le finalità prestabilite, il monitoraggio dovrebbe presentarsi al personale scolastico come strumento per riflettere sull'importanza dei risultati che dall'alternanza possono derivare nella pratica didattica quotidiana ed essere quindi una guida per individuarne le potenzialità implicite e per determinare l'attività di insegnamento/apprendimento.

Si consideri, inoltre, che l'impostazione generale del monitoraggio potrebbe risentire in qualche modo di alcune oscillazioni terminologiche rilevate nella normazione.

In particolare, ci si riferisce alla coesistenza di una duplice interpretazione dell'alternanza, a volte indicata come 'metodologia didattica' che integra apprendimento teorico ed esperienza pratica e altre volte intesa come 'sistema' di istruzione e formazione professionale parallelo agli altri canali del secondo ciclo¹³⁶.

Tale sistema è stato oggetto di intervento legislativo in occasione della riforma "La Buona Scuola". Infatti, a partire dall'anno scolastico 2014/2015,

¹³⁶ R. Morzenti Pellegrini, *L'alternanza scuola lavoro come forma di partecipazione*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto 398366*, pagg. 245-248.

ed in previsione dell'incremento delle attività di alternanza per effetto della nuova normativa, il monitoraggio quantitativo è operato dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, attraverso l'inserimento diretto dei dati da parte delle scuole nell'area "Alunni- Gestione Alunni" del portale di Servizio SIDI.

Il nuovo monitoraggio consente di acquisire direttamente gli elementi essenziali dei percorsi di alternanza scuola lavoro in relazione ai dati quantitativi degli stessi e alle certificazioni delle competenze da parte delle istituzioni scolastiche.

Per l'anno scolastico 2015-2016, il decreto ministeriale 16 giugno 2015, n. 435, all'articolo 39, disciplina il monitoraggio dell'andamento e delle ricadute delle attività progettuali relative all'alternanza scuola lavoro, assegnando agli Uffici Scolastici Regionali il compito di predisporre, con cadenza semestrale, un rapporto sintetico sulle attività e, per ciascun progetto, un report in conformità a un format che la Direzione generale per le risorse umane e finanziarie rende disponibile alle Direzioni generali competenti.

Tale attività ha lo scopo di raccogliere dati e informazioni utili per individuare i punti di forza, ed al contempo i punti deboli delle attività da realizzare, confermando o correggendo quegli aspetti che non si presentano ottimali, anche nell'ottica di un'efficace integrazione con i Sistemi informativi e altre forme di monitoraggio esistenti¹³⁷.

¹³⁷ Tali considerazioni sono tratte da MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*, pp. 115-116.
http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf (Consultato il 20 ottobre 2016)

La legge 107/2015 ha importato elementi fortemente innovativi rispetto alla normativa anteriore, statuendo ai commi 37 e 40 dell'articolo 1, in ordine ad una specifica verifica sui progetti di alternanza scuola lavoro.

Allo studente è stata infatti attribuita *“la possibilità di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi di alternanza con il proprio indirizzo di studio”*.

L'attività di monitoraggio e valutazione è ulteriormente rafforzata dalla previsione, in capo al dirigente scolastico, della redazione, al termine di ogni anno scolastico, di *“un'apposita scheda di valutazione sulle strutture con le quali sono state stipulate convenzioni, evidenziando la specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione”*.

CAPITOLO 3

GLI STRUMENTI DELL'ALTERNANZA: APPRENDISTATO E TIROCINIO CURRICULARE

3.1 Apprendistato e tirocinio, istituti attuativi della metodologia dell'alternanza

La concreta realizzazione del percorso formativo previsto dalla metodologia dell'alternanza avviene attraverso alcuni “strumenti”, predisposti proprio al fine di attuare l'auspicato collegamento tra insegnamento e attività pratica.

Ci si riferisce, in particolare, all'apprendistato ed al tirocinio curriculare, dispositivi tecnici legislativamente pensati proprio al fine di perseguire nella realtà gli obiettivi dell'alternanza scuola lavoro¹³⁸.

A questo punto, appare pertanto necessario concentrare l'attenzione sull'importanza di un efficace utilizzo dei predetti istituti, rappresentando gli stessi le due più importanti vie per l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.

¹³⁸ G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?) possibili soluzioni*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2012, pag. 110.

In particolare, sebbene strutturalmente differenti, in quanto l'uno, ossia l'apprendistato, è un vero e proprio contratto di lavoro, sebbene con carattere formativo¹³⁹, mentre l'altro, il tirocinio, rappresenta esclusivamente una esperienza formativa, entrambi sono accomunati dal legame con la metodologia dell'alternanza, ossia la strada più adeguata per contrastare la disoccupazione giovanile.

Una corretta disamina della funzione degli istituti citati non può prescindere dalla ricostruzione delle relative discipline, sia in chiave storica che normativa.

In primis, in tema di apprendistato, non si può non ripercorrerne la copiosa e rilevante evoluzione normativa, ovviamente in un'ottica prettamente formativa.

Per ciò che concerne il tirocinio, invece, la ricostruzione normativa appare utile non soltanto alla luce dei recenti interventi riformatori, ma anche perché la mancata qualificazione dello stesso come contratto di lavoro ha determinato storicamente un generale disinteresse per l'istituto, perlomeno da parte della dottrina giuslavoristica.

Proprio per tale ragione appare necessario per il tirocinio, ancor più che per l'apprendistato, effettuare una ricognizione normativa, trattandosi di un istituto che non ha conosciuto storicamente una precisa e sistematica regolamentazione da parte del legislatore.

La ricostruzione avrà, perciò, l'intento di individuare il ruolo e la precisa finalità di due strumenti che, sebbene diversi nei presupposti e nella disciplina,

¹³⁹ Per una ricostruzione storica dei contratti a contenuto formativo, G. Loy, *Formazione e rapporti di lavoro*, F. Angeli, 1988; P.A. Veronesi, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, 2001; D. Garofalo, *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. L'occupabilità*, Cacucci, 2004.

sono entrambi deputati ad un migliore inserimento dei giovani nel contesto lavorativo, sia in termini quantitativi (al fine di incrementare l'occupazione) che qualitativi (puntando ad una efficace formazione).

3.2 Il contratto di apprendistato nell'ordinamento italiano

L'apprendistato è un contratto da sempre presente nel nostro ordinamento giuridico¹⁴⁰, ed ha conosciuto un primo importante intervento riformatore nel 1997, attraverso l'articolo 16 della legge n. 196/1997 (il c.d. Pacchetto Treu)¹⁴¹.

Tale intervento, benché non possa essere ritenuto alla stregua di una vera e propria riforma organica della materia, rappresenta comunque il primo passaggio per la costruzione dell'apprendistato per come oggi è strutturato¹⁴².

¹⁴⁰ Si pensi agli articoli 2130 – 2134 del codice civile. In riferimento alla disciplina codicistica e alla successiva legge n. 25/1955, autorevole dottrina ne ha indagato gli aspetti giuridicamente più significativi: si veda L. Riva Sanseverino, voce *Apprendistato*, in Nov. dig. it., Utet, I, 1957; G. Suppiej, *Apprendista* (voce), Enc. Dir., Vol. II, 1958, Giuffrè, 814; M. De Cristofaro, *Apprendistato* (voce), in *Enc. Giur. Treccani*, I, 1989; M. Sala Chiri, *Il tirocinio. Artt. 2130-2134*, in P. Schlesinger (diretto da), *Il codice civile. Commentario*, Cedam, 1992; M. Rudan Bricola, *Il contratto di tirocinio*, Giuffrè, 1966; L. Montuschi, *Il tirocinio*, in P. Rescigno (diretto da), *Trattato di diritto privato*, Utet, vol. 15, I, 1986, 291. Per la giurisprudenza, M. Rudan Bricola, in Riv. Trim. Dir. Proc. Civ. 1962, pag. 1226.

¹⁴¹ Sulle modifiche introdotte antecedentemente alla L. 106/1997, si veda G. LOY, *Commento all'art. 21*, in T. Treu – F. Liso – M. Napoli (a cura di), *Norme sull'organizzazione del mercato del lavoro*, Commentario alla l. 28 febbraio 1987, n. 56, in Le nuove leggi civili commentate, 1987, p. 742 ss.

¹⁴² Per una disamina della disciplina antecedente all'intervento nel codice civile del 1942, si veda F. Carinci, *E tu lavorerai come apprendista*, WP CSDLE “Massimo D’Antona” – 145/2012.

Ciò in quanto tale normativa ha avuto il merito di aver inciso sulle componenti contrattuali legate agli aspetti prettamente formativi, modificando così la disciplina previgente, risalente alla lontana legge n. 25/1955¹⁴³.

Passando ad una analisi più dettagliata delle disposizioni della legge n. 196/97, si può notare come esse abbiano lasciato invariata la definizione del contratto, descritto quale speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore si obbliga ad impartire o a far impartire nella sua impresa, l'insegnamento necessario perché l'apprendista possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima.

Da tale definizione si evince chiaramente che l'unica finalità *illo tempore* contemplata per l'apprendistato era quella che oggi identificheremmo come "professionalizzante", volta cioè a rendere l'apprendista un lavoratore qualificato.

La riforma ha meglio definito l'ambito di applicazione, specificando che l'apprendistato fosse utilizzabile in tutti i settori di attività, ivi compresa espressamente anche l'agricoltura.

Rilevante novità del Pacchetto Treu è invece quella inerente le caratteristiche soggettive degli apprendisti; mentre la legge del 1955 (come

¹⁴³ Sulle novità introdotte dal Pacchetto Treu si veda, da G. Loy, *Art. 16 – Apprendistato*, in M. Napoli (a cura di), *Il "pacchetto Treu". Commentario sistematico*, Cedam, 1998; L. Galantino, *La legge n. 196 del 1997 e gli aspetti innovativi della formazione professionale*, in DL, 1998, fasc. 3, 121 ss.; L. Menghini, *L'apprendistato*, in C. Cester (a cura di), *Il rapporto di lavoro subordinato: costituzione e svolgimento*, in F. Carinci (diretto da), *Diritto del lavoro. Commentario*, Utet, 1998, 109 ss.; M. Sala Chiri, *La formazione ed il lavoro*, in ADL, 2000, 2, 303 e ss.; F. Landi, A. Vittore, *La formazione professionale in Italia: criticità e prospettive*, in M. Biagi (a cura di), *Mercati e rapporti di lavoro. Commentario alla legge 24 giugno 1997, n. 196*, Giuffrè, 1997; D. Garofalo, *La disciplina (speciale) dell'apprendistato: il difficile raccordo con la normativa generale*, in RGL, 2001, p. 297.

modificata nel 1987) consentiva l'assunzione nelle vesti di apprendisti dei giovani di età compresa tra i 15 e i 20 anni (con la previsione, tuttavia, di alcune eccezioni), con l'avvento della normativa del 1997 si è inteso ricomprendere tra gli apprendisti esclusivamente i giovani di età compresa tra i 16 anni e i 24 anni (che diventavano 26 nelle zone svantaggiate, individuate dalla normativa comunitaria), innalzati di due anni in caso di giovani portatori di handicap.

Una seconda importante modifica riguarda la durata del contratto: con l'intervento normativo del 1997 sono stati stabiliti limiti di durata massima più stringenti che nel passato – 4 a fronte dei precedenti 5 anni – con un limite minimo di 18 mesi; parametri non applicabili al campo dell'artigianato, il cui limite massimo è rimasto fissato negli originari 5 anni.

Invariati risultano invece una pluralità di aspetti, ovvero le norme sull'orario di lavoro e sul divieto di lavoro notturno (superato, per i maggiorenni, solo nel 2003), sui diritti e doveri delle parti, in materia di retribuzione, in materia di ferie e di recesso al termine del periodo formativo.

Come già anticipato, gli aspetti fortemente innovativi della Legge del 1997 sono certamente da ricondursi alla notevole attenzione prestata al tema della formazione.

Sebbene già la Legge del 1955 prevedesse corsi di insegnamento con taglio teorico, da affiancare obbligatoriamente all'addestramento pratico, il pacchetto Treu ha mirato a rendere ancora più incisivo tale obbligo, stabilendo che le agevolazioni contributive fossero subordinate alla partecipazione ad attività formative esterne previste nei contratti collettivi e definite in un apposito, emanando, decreto ministeriale.

Quest'ultimo, risalente all'8 aprile 1998 ed integrato con decreto ministeriale del 20 maggio 1999, stabiliva che le attività formative per apprendisti fuori dal contesto aziendale e le abilità da maturare mediante l'esperienza lavorativa fossero definite, in relazione a ciascuna figura professionale o gruppi di figure professionali, e con riferimento ai diversi settori produttivi, con apposito decreto. Gli aspetti della formazione extra-aziendale venivano distinti in: *a)* contenuti a carattere trasversale (almeno 35% del monte ore), inerenti tematiche generali quali i comportamenti relazionali, le conoscenze organizzative e gestionali, le conoscenze economiche (di sistema, di settore ed aziendali) e, in ogni caso, la disciplina del rapporto di lavoro, l'organizzazione del lavoro, le misure collettive di prevenzione e i modelli operativi per la tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro; *b)* contenuti a carattere professionalizzante di tipo tecnico scientifico ed operativo, svolti nelle strutture regionali di formazione professionale ed anche nelle strutture scolastiche, che si differenziavano in funzione delle singole figure professionali.

Inoltre, la riforma del 1997 ha pure introdotto un monte ore di formazione obbligatorio, pari ad almeno 120 ore medie annue, ridotto per i soli soggetti in possesso di titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale idonei rispetto all'attività da svolgere.

Da ultimo, veniva attribuito un ruolo centrale, sempre in termini di formazione, alla figura del tutor, in quanto egli aveva il compito di affiancare l'apprendista, di trasmettere le competenze necessarie all'esercizio delle attività lavorative e di favorire l'integrazione tra le iniziative formative esterne all'azienda e la formazione sul luogo di lavoro, per valorizzare il percorso di apprendimento in alternanza.

In merito alle caratteristiche soggettive, il decreto ministeriale faceva riferimento ad un lavoratore qualificato designato dall'impresa, oppure, nel caso di piccole imprese al titolare dell'impresa stessa, a un socio o a un familiare coadiuvante.

Requisiti necessari del tutor erano il possesso di un livello di inquadramento contrattuale pari o superiore a quello che l'apprendista avrebbe conseguito, lo svolgimento di attività lavorative coerenti con quelle dell'apprendista e il minimo di tre anni di esperienza lavorativa.

3.3 La portata innovativa del D.lgs. 276/2003

Dalla precedente analisi è emerso chiaramente come il contratto di apprendistato si sia rilevato, già dalle sue origini, strumento molto utile per fare da raccordo tra il sistema scolastico e il sistema produttivo¹⁴⁴.

Non è casuale, dunque, che in Italia la riforma dell'istruzione – la c.d. Riforma Moratti – sia stata contestuale alla riforma del mercato del lavoro – la c.d. Riforma Biagi – e che alla forte attenzione mostrata al tema dell'alternanza scuola-lavoro sia seguita una revisione della normativa in materia di apprendistato¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011.

¹⁴⁵ Cfr. AA.VV., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, G. Bertagna (a cura di); M. Tiraboschi, *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in AA. VV., *La riforma Biagi del mercato del lavoro. Prime interpretazioni e proposte di lettura del D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, Giuffrè, Milano, 2004.

La duplice azione riformatrice del 2003 si fonda sulla comune volontà di promuovere lo sviluppo della persona, presupposto (formativo) indispensabile per favorire l'inserimento dei giovani in un contesto lavorativo sempre più instabile, intravedendosi nell'apprendistato lo strumento più idoneo a raggiungere tali obiettivi.

È in tale contesto sociale che si snoda, dunque, la riforma contenuta nel D.lgs. n. 276/2003, volta a fare dell'apprendistato il tassello centrale delle contestuali politiche formative e di lavoro indirizzate ai giovani¹⁴⁶.

Tale intervento normativo ha attuato una serie di deleghe, contenute nella Legge n. 30/2003 (c.d. legge Biagi), volte al riordino dei contratti a contenuto formativo; particolare attenzione è stata dedicata al contratto di apprendistato, il quale diventava, di fatto, l'unico contratto a contenuto formativo previsto nel nostro ordinamento¹⁴⁷.

Novità rilevante del citato decreto legislativo è stata l'introduzione delle tre tipologie di apprendistato, riconfermate in seguito dal Testo Unico, ed ancora oggi mantenute¹⁴⁸.

L'articolo 47 del D.lgs. n. 276/2003, infatti, ha individuato le seguenti tre tipologie di apprendistato: *a)* contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione; *b)* contratto di apprendistato

¹⁴⁶ Cfr. P. Reggiani Gelmini – M. Tiraboschi, *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato*, Giuffrè, Milano, 2006.

¹⁴⁷ Cfr. A. De Felice, *Contratti con finalità formativa e mercato del lavoro*, in L. Zoppoli (a cura di), *Flexicurity e tutele del lavoro tipico e atipico*, WP C.S.D.L.E. “Massimo D’Antona” - INT – 57/2007.

¹⁴⁸ Sulle nuove tipologie di apprendistato, introdotte dalla riforma Biagi, si veda, G. Loy, *I nuovi apprendistati*, in M. Magnani – P.A. Veronesi (a cura di), *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali. Commentario ai Decreti Legislativi n. 276/2003 e 251/2004*, Giappichelli, 2005, p. 474 ss; G. FERRARO, *Tipologie di lavoro flessibile*, Giappichelli, 2009; L. Zoppoli, *Apprendistato e multilivel regulation*, in DRI, 2007, p. 98.

professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale; c) contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione¹⁴⁹.

L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, anche detto di primo livello o qualificante, è stato previsto con la finalità di garantire l'acquisizione di una qualifica professionale del sistema di istruzione e formazione, e cioè di un vero e proprio titolo di studio (cui poteva aggiungersi, eventualmente, l'acquisizione di una qualificazione a fini contrattuali)¹⁵⁰.

Tale tipologia di apprendistato è rimasta quasi completamente inutilizzata, in quanto soltanto due regioni, Veneto e Lombardia, hanno provveduto, peraltro a distanza di ben sette anni dalla sua emanazione, a dare concreto avvio a tale istituto, stipulando le necessarie intese con le parti sociali.

Proprio tale ultimo aspetto potrebbe essere stato una delle ragioni del 'flop' dell'apprendistato di primo livello, rivelatasi *ex post* nefasta la scelta di coinvolgere un così ampio numero di soggetti diversi (la disciplina infatti veniva demandata ad apposite intese stipulate tra Ministeri, Regioni, Parti sociali).

La tipologia maggiormente diffusa di apprendistato è quella detta professionalizzante, regolata all'articolo 49 del decreto n. 276/2003, e

¹⁴⁹ Sulle specifiche discipline ci si soffermerà più dettagliatamente nel prosieguo.

¹⁵⁰ Art. 48 D.lgs. 276/2003. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl1.htm>
(Consultato il 23 ottobre 2016)

finalizzata al conseguimento di una qualificazione professionale valida a fini contrattuali.

Allo stesso tempo essa è però stata oggetto di numerosi e costanti interventi normativi successivamente alla sua deliberazione, interventi pensati per agevolarne la diffusione ed al contempo porre rimedio all'inerzia delle Regioni, chiamate invano a definire elementi centrali di disciplina dell'istituto.

Anche in tale caso, un forte limite alla concreta diffusione ed operatività di tale istituto è stato rappresentato dalla necessaria, e difficile, integrazione di due differenti fonti, quella regionale e quella contrattuale¹⁵¹.

La mancata attuazione delle previsioni contenute nel D.lgs. 276/2003 non ha comunque precluso la possibilità di assumere in apprendistato, in virtù di una clausola di ultrattività ivi contenuta che consentiva di utilizzare la precedente normativa del 1955 (come modificata dal Pacchetto Treu) fintanto che non fosse stata applicabile la nuova disciplina.

Tale ultima difficoltà è stata aggirata, a partire dal 2005, mediante l'inserimento nell'art. 49 del comma 5-bis, il quale affidava ai contratti collettivi la possibilità di definire sussidiariamente, in mancanza della legislazione regionale, l'intera disciplina. Principale criticità di tale tipologia di apprendistato è sempre stata la tematica della formazione; per espressa previsione normativa, il limite minimo dell'apprendimento "formale" era stato

¹⁵¹ La regolamentazione era demandata alle Regioni, d'intesa con le parti sociali, per la disciplina dei profili formativi, della figura del tutor – con formazione e competenze adeguate –, del monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, per la acquisizione di competenze di base e tecnico professionali del riconoscimento, sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, spettando invece alla contrattazione collettiva determinare ulteriori aspetti della disciplina. Cfr. Circolare Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 14 ottobre 2004, n. 40. <http://gazzette.comune.jesi.an.it/2004/249/4.htm> (Consultato il 23 ottobre 2016)

fissato in 120 ore annue, da svolgersi indifferentemente all'interno o all'esterno del contesto aziendale.

Sebbene tradizionalmente tale formazione rientrasse nella competenza regionale, la sua insufficienza ed inadeguatezza ha portato il legislatore, nel 2008, ad introdurre la possibilità della “formazione esclusivamente aziendale”, ovvero sovvenzionata dall'impresa a prescindere dal luogo in cui veniva effettivamente impartita¹⁵².

Tuttavia, tale previsione veniva poi dichiarata parzialmente illegittima dalla Sentenza n. 176 del 2010 della Corte Costituzionale¹⁵³, rendendo l'aspetto formativo di tale apprendistato ancora più incerto.

Anche in questo caso le Regioni si sono sempre dimostrate disattente ed inoperative, non avendo mai inteso regolamentare l'istituto che, dopo una prima fase di sperimentazione (finanziata dal fondo sociale europeo), non ha poi trovato una concreta attuazione.

3.4 Il T.U. dell'apprendistato e la riforma Fornero

Dalle considerazioni appena svolte traspare un quadro tutt'altro che positivo delle tre tipologie di apprendistato, perlomeno per il primo decennio di vigenza del D.lgs. n. 276/2003¹⁵⁴.

¹⁵² Art. 49, comma 5-ter. <http://gazzette.comune.jesi.an.it/2004/249/4.htm> (Consultato il 23 ottobre 2016)

¹⁵³ In particolare, la Corte precisava che, non potendo distinguersi l'aspetto di formazione professionale (di competenza regionale), da quello di lavoro e contrattuale (di competenza statale), non si poteva prescindere interamente dalla regolamentazione regionale.

Tuttavia, già a partire dal 2010 si assiste ad un nuovo tentativo di realizzare la tanto auspicata integrazione tra scuola e lavoro, naturalmente sempre attraverso la predisposizione di politiche di formazione.

Frutto di tale rinnovato intento politico e sociale sono le *Linee guida per la formazione*, sottoscritte da Governo, Regioni e parti sociali (nel febbraio 2010), in un'ottica di necessaria rivalutazione del contratto di apprendistato, in tutte le sue tipologie, mediante "l'impiego diffuso del metodo concreto di apprendimento per 'competenze'"¹⁵⁵.

Immediatamente successiva, e sempre nella stessa direzione, è l'*Intesa per il rilancio dell'apprendistato*, la quale costituisce il primo passo del progetto di riforma definitivamente approvato poi nel settembre 2011 all'approvazione del D.lgs. n. 167/2011, meglio noto come il Testo Unico dell'apprendistato¹⁵⁶.

Quest'ultimo, in particolare, è il frutto dell'attuazione di una delega, inizialmente contenuta nella Legge n. 247/2007 e poi ripresa dalla successiva Legge n. 183/2010 (emessa nell'ambito del c.d. Collegato Lavoro), che ha assegnato al Governo il compito di attuare (nel termine di 24 mesi) una riforma che coinvolgesse una diversa tipologia di soggetti, ovvero organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente

¹⁵⁴ U. Buratti, 2003-2013, *dieci anni di alta formazione in apprendistato. Quale bilancio*, in *Bollettino Adapt*, n. 26/2013, in www.bollettinoadapt.it. (Consultato il 25 ottobre 2016)

¹⁵⁵ Si veda il testo delle linee guida in *Boll. Spec. ADAPT*, 22 aprile 2010, n. 15. http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/12462boll_spec_2011_2.pdf (Consultato il 23 ottobre 2016)

¹⁵⁶ Per una analisi dei contenuti della riforma, M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè, Milano, 2011; nonché, M. Delfino, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, in WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona", n. 90/2012.

rappresentative a livello nazionale e Conferenza permanente per i rapporti tra Stato, regioni e province autonome.

Il potenziamento dell'unico contratto di lavoro a causa mista previsto nell'ordinamento italiano richiedeva necessariamente risolvere l'annoso problema del raccordo tra competenze statali e regionali che, come già analizzato, aveva rappresentato una delle più profonde criticità rispetto alla diffusione di tale tipologia di contratto.

D'altronde, la necessità di intervenire sulla disciplina stessa dell'apprendistato, a pochi anni dalla riforma di cui alla c.d. Legge Biagi¹⁵⁷, nasceva proprio dalle numerose difficoltà e criticità di attuazione, testimoniate sia dalla elevata prassi amministrativa prodotta, sia dai numerosi interventi della Corte costituzionale (sia sulle normative regionali che statali), in parte già accennati.

Proprio a tal fine si è deciso infatti di prevedere, nel decreto stesso, una più accentuata specializzazione e differenziazione del ruolo dei diversi soggetti coinvolti, ossia regioni e parti sociali, che consentisse di evitare il riproporsi delle medesime difficoltà incontrate in passato.

Allo stesso fine, inoltre, appare orientata l'idea di abrogare tutta la disciplina previgente in materia, prevedendo un periodo transitorio molto limitato, ossia pari a soli sei mesi.

Tornando all'analisi del T.U., esso è composto di soli 7 articoli: il primo contiene esclusivamente definizioni; il secondo contiene la disciplina generale applicabile a tutti i tre tipi di apprendistato; il terzo, il quarto e il quinto sono dedicati alle specifiche prescrizioni delle diverse articolazioni

¹⁵⁷ Legge n. 30/2003 e D.lgs. n. 276/2003.
<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03276dl.htm> (Consultato il 23 ottobre 2016)

dell'apprendistato; il sesto è finalizzato ad attuare una connessione tra gli standard di formazione e quelli professionali; il settimo ed ultimo contiene invece disposizioni finali comuni, quali sanzioni e periodo transitorio¹⁵⁸.

Nello specifico, l'art. 1 definisce l'apprendistato, testualmente, come un "contratto a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani".

Ebbene, dalla riportata definizione appare facilmente intuibile come il binomio formazione-occupazione rappresenti il fulcro stesso dell'apprendistato, potendo concorrere a quattro obiettivi diversi: *a*) una formazione alternata scuola-lavoro che permette di conseguire un titolo triennale o quadriennale del sistema di istruzione e formazione professionale (articolo 3); *b*) una formazione pubblica e *on the job* che consente l'ottenimento di una qualifica professionale valida contrattualmente (articolo 4); *c*) una formazione alternata scuola/università-lavoro che consente il conseguimento di un titolo di diploma di scuola secondaria superiore, ITS, laurea triennale o magistrale, master, dottorato (articolo 5); *d*) una formazione finalizzata all'attività di ricerca nei settori pubblici e privati (articolo 5)¹⁵⁹.

Tale normativa contiene (in linea di continuità con quanto già previsto nel 2003) quattro differenti tipologie di percorsi possibili aventi quali aspetti comuni la formazione e l'occupazione, nonché delle caratteristiche proprie. All'interno della disciplina rimodulata dal D.lgs. n. 167/2011 si sviluppa appieno l'intento di fare dell'apprendistato uno strumento proprio di realizzazione dell'alternanza scuola lavoro.

¹⁵⁸ Cfr. AA. VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè, Milano 2011.

¹⁵⁹ Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, cit.

Gli articoli 3 e 5 del Testo Unico, infatti, come già accennato in precedenza, sono costruiti per creare non solo un collegamento tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, ma per favorire una proficua ed efficace integrazione tra i due ambiti.

Ciò appare maggiormente apprezzabile nell'apprendistato di primo livello così come in quello di terzo livello, i quali, combinando la formazione tradizionale con quella insita nel contesto lavorativo, hanno come scopo primario quello di impostare un nuovo modello didattico di apprendimento integrato, molto simile a quello duale tedesco. Già nell'articolo 6 del D.lgs. n. 167/2011 si era provveduto a realizzare tale obiettivo; in particolare al comma 3 dell'articolo citato si prevedeva l'istituzione di un apposito repertorio delle professioni (basato sui sistemi di classificazione del personale dei contratti collettivi), inteso come il luogo in cui costruire dei percorsi di formazione che tenessero conto delle specifiche esigenze del mercato del lavoro, al fine di evitare il problema del *mismatch* di competenze tra domanda e offerta di lavoro¹⁶⁰.

In linea di principio, dunque, l'Italia è attualmente dotata di una disciplina in materia di apprendistato completa che consente di realizzare veri percorsi di alternanza scuola-lavoro, il più possibile simili alle migliori prassi europee, senza tuttavia dimenticare le specificità proprie del Paese e del suo assetto istituzionale.

Al quadro normativo così definito, appena un anno più tardi, è subentrata la Legge n. 92/2012 (c.d. legge Fornero), di riforma del mercato del lavoro.

¹⁶⁰ Ci si riferisce al fenomeno paradossale per cui pure in presenza di un alto tasso di disoccupazione, tante posizioni lavorative risultano scoperte, non riuscendo le imprese a reperire sul mercato idonee figure professionali.

Essa è il frutto di un intenso dibattito avutosi nei mesi precedenti alla riforma, che aveva visto l'apprendistato come protagonista, poiché scopo comune e oggetto di discussione era rappresentato dall'obiettivo di contrastare l'alto tasso di disoccupazione giovanile¹⁶¹.

La soluzione prescelta è stata, da ultimo, quella di fare dell'apprendistato il contratto di primo ingresso dei giovani nel mercato del lavoro. Tale intento risulta trasposto, a chiare lettere, nella medesima normativa (art. 1, comma 1, lett. b), che si pone come obiettivo quello di valorizzare l'apprendistato “come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro”.

Tuttavia, tale riforma ha avuto il demerito di realizzare tale valorizzazione attraverso il “sacrificio” degli altri strumenti utilizzati per l'ingresso dei giovani nel mercato; ci si riferisce alla scelta di abrogazione o irrigidimento degli altri canali per favorire l'assunzione dei giovani (si veda il caso del contratto di inserimento e dei tirocini formativi e di orientamento).

Così facendo la legge a firma dell'allora ministro del lavoro Fornero ha attribuito all'apprendistato compiti e funzioni eminentemente occupazionali che non gli sono proprie.

Di contro, nell'ambito delle lievi modifiche apportate al contratto di apprendistato, è rimasto sostanzialmente invariato l'aspetto essenziale e caratterizzante di questo istituto, ossia la formazione.

Volendo tracciare brevemente le modifiche introdotte dalla riforma in commento, occorre far riferimento alla Circolare n. 5 del 21.1.2013 del

¹⁶¹ Cfr. M. Magnani – M. Tiraboschi, *La nuova riforma del lavoro. Commentario alla legge 28 giugno 2012, n. 92*, Giuffrè, Milano, 2012; nonché, A. Vallebona, *La riforma del lavoro 2012*, Giappichelli, 2012. Per una critica sulla stessa si veda, M. Tiraboschi, *Istituzioni di diritto del lavoro*, Appendice di aggiornamento, Giuffrè, 2012; nonché, F. Carinci, M. Miscione (a cura di), *Commentario alla riforma Fornero*, IPSOA, 2012.

Ministero del Lavoro, intervenuta per fornire chiarimenti sulle più importanti novità introdotte dalla Riforma Fornero alla normativa dell'apprendistato, modificato sia nella sua disciplina generale che nell'ipotesi specifica dell'apprendistato professionalizzante (D.lgs. n. 167/2011).

In primo luogo, la Riforma Fornero (L. 92/2012) è intervenuta, da un lato, introducendo la previsione di una durata minima del contratto, pari a sei mesi, e dall'altro lato, modificando le regole inerenti i limiti numerici previsti per le assunzioni degli apprendisti.

Al riguardo infatti, veniva previsto che, a partire dal 1 gennaio 2013, il numero complessivo di lavoratori assumibili in apprendistato non avrebbe dovuto superare il rapporto di tre a due rispetto alle maestranze specializzate, regola quest'ultima che non interessava i datori con meno di dieci dipendenti.

L'assunzione di apprendisti in violazione dei limiti numerici avrebbe comportato la conversione del rapporto in lavoro subordinato a tempo indeterminato, con conseguente perdita dei rispettivi benefici normativi e contributivi.

In secondo luogo, la Riforma Fornero, dopo aver escluso la possibilità di assumere apprendisti con contratto di somministrazione a termine, ha poi subordinato l'assunzione di apprendisti, nelle imprese con più di dieci dipendenti, alla conferma in servizio di almeno il cinquanta per cento (in realtà, il trenta per cento fino al 18 luglio 2015) degli apprendisti la cui fase formativa fosse terminata nei trentasei mesi precedenti (c.d. clausola di stabilizzazione), con esclusione dalla menzionata percentuale dei contratti cessati per dimissioni, recesso durante il periodo di prova, licenziamento per giusta causa.

La specifica violazione in materia avrebbe comportato di considerare l'apprendista quale lavoratore subordinato 'ordinario' a tempo indeterminato sin dalla data di costituzione del rapporto.

Un'altra importante novità introdotta dalla L. n. 92/2012 riguarda la cessazione del contratto di apprendistato; infatti, veniva espressamente sancito il divieto di recedere dal contratto, durante il periodo di formazione, in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo, mentre si ammetteva la possibilità di recedere con preavviso al termine del periodo di formazione, fermo restando l'applicazione della disciplina del contratto di apprendistato per l'intera durata del periodo di preavviso.

Qualora, invece, nessuna delle parti avesse inteso recedere dal contratto al termine del periodo di formazione, il rapporto sarebbe proseguito come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

Quanto alla disciplina specifica dell'apprendistato professionalizzante (Art. 4, D.lgs. n. 167/2011), restava ferma la possibilità di stipulare tale contratto con soggetti di età compresa tra i diciotto e i ventinove anni per il conseguimento di una qualifica professionale, mentre si riconosceva alla contrattazione collettiva la facoltà esclusiva di individuare sia durata e modalità di erogazione della formazione professionalizzante, sia la durata minima del contratto, comunque non superiore a tre anni.

Da ultimo, il Ministero del Lavoro, sempre nella Circolare n. 5/2013, ha fornito importanti indicazioni al personale ispettivo in merito alle sanzioni previste dall'Art. 7, D.lgs. n. 167/2011 e relative alla violazione degli obblighi di formazione gravanti sul datore di lavoro.

In questi casi, il Ministero raccomanda anzitutto di verificare la sussistenza di due requisiti: la responsabilità esclusiva del datore di lavoro e la

gravità della violazione tale da impedire il raggiungimento dello scopo formativo, tipico del contratto di apprendistato.

Requisiti che, ovviamente, dovranno declinarsi diversamente in relazione a ciascuna tipologia del contratto di apprendistato.

La direzione intrapresa da tale intervento normativo, dunque, sembra essere proprio quella di far leva sulla funzione occupazionale di tale strumento, piuttosto che su quella formativa, come palesato dalle principali novità introdotte, riconducibili ora a funzioni antielusive (durata minima del contratto, obbligo di percentuali di conferma), ora volte ad aumentarne l'utilizzo (aumento del numero di apprendisti che è possibile assumere in rapporto alle maestranze qualificate).

3.5 Disciplina generale e specifiche tipologie di apprendistato

L'articolo 1 del T.U. definisce il contratto di apprendistato come un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani.

Questa nuova e sintetica formulazione ha il chiaro intento di superare alcune delicate questioni interpretative in ordine alla esatta classificazione e qualificazione giuridica di tale tipologia di contratto, restando in ogni caso

pacifica ed incontrovertita la sua riconduzione nell'alveo dei contratti di lavoro subordinati.

I nodi principali su cui la dottrina si era sempre divisa erano rappresentati, da una parte, dalla causa, in quanto tale contratto aveva sempre assunto la definizione di speciale rapporto di lavoro a causa mista¹⁶², e, dall'altra, dalla durata, ossia se lo stesso, in ragione della durata limitata del periodo formativo, dovesse essere considerato contratto a termine o a tempo indeterminato¹⁶³.

Il legislatore, mediante la formulazione di cui all'art. 1 del D.lgs. n. 167/2011¹⁶⁴, supera la prima questione, omettendo ogni riferimento sia alla specialità del rapporto, sia alla "causa mista" del contratto.

Per ciò che concerne invece l'aspetto della durata, disciplinata dagli artt. 3, comma 1, e 4, comma 2, il contratto di apprendistato può agevolmente qualificarsi quale ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

Tanto emerge con tutta evidenza dal chiaro contenuto del citato decreto, il quale prevede una durata limitata esclusivamente per la componente formativa, ben potendo proseguire il rapporto di lavoro al termine della stessa; ferma restando, tuttavia, la piena libertà per entrambe le parti, una volta completato il periodo di apprendistato, di interrompere il rapporto di lavoro, in

¹⁶² M. Tiraboschi, *Definizione e tipologie*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, pag. 183.

¹⁶³ Sulla riconducibilità a contratto a tempo indeterminato si vedano, rispettivamente, le note 28 e 29, in S. Ciucciovino, *Apprendistato e contratto di inserimento*, cit. e vedi E. Pasqualetto, *I contratti con finalità formative. L'apprendistato*, in C. Cester (a cura di), *Il rapporto di lavoro subordinato: costituzione e svolgimento*, in *Diritto del lavoro*, Commentario diretto da F. Carinci, 2007, Utet, Torino, vol. II, 1867.

¹⁶⁴ Cfr. F. Carinci, *Apprendistato*, in F. Carinci, M. Miscione (a cura di), *Commentario alla riforma Fornero*, IPSOA, Milano, 2012.

regime di libera recedibilità (art. 2, comma 1, lett. *l* e *m*), ai sensi di quanto previsto dall'art. 2118 c.c., ed ovviamente anche sulla base degli esiti della esperienza formativa realizzata.

L'articolo 2 del Testo Unico, come sopra accennato, si occupa della disciplina generale che, in quanto tale, risulta indirizzata a tutte e tre le tipologie di apprendistato, confermate dalla presente riforma.

In primis, viene confermata la obbligatorietà della forma scritta del contratto (richiesta *ad substantiam*¹⁶⁵), del patto di prova e del piano formativo individuale. Quest'ultimo, però, a differenza di quanto previsto dalla disciplina previgente, può essere definito entro 30 giorni dalla stipulazione del contratto, mediante l'utilizzo di moduli o formulari predisposti dalle stesse parti sociali.

La legge n. 92/2012 ha successivamente introdotto la previsione riguardante la durata minima del contratto, stabilita in almeno sei mesi, facendo salva, tuttavia, la possibilità di sottoscrivere contratti di apprendistato professionalizzante, anche a tempo determinato, per l'attività in cicli stagionali.

In merito al fattore retributivo, dopo aver confermato il divieto di cottimo degli apprendisti, viene lasciata alla libera determinazione della contrattazione collettiva la scelta dello specifico metodo di calcolo.

In particolare, si rinvencono due modelli alternativi tra loro: *a*) il metodo del sottoinquadramento, in virtù del quale la retribuzione corrisponde al livello

¹⁶⁵ *Contra*, P. Bellocchi, *Titolo VI - Apprendistato e contratto di inserimento*, in M. Pedrazzoli (coordinato da), *Il nuovo mercato del lavoro*, Zanichelli, Bologna, 2004, p. 573; nonché S. Ciucciovino, *Titolo IV - Apprendistato e contratto di inserimento*, in R. De Luca Tamajo, G. Santoro Passarelli (a cura di), *Il nuovo mercato del lavoro*, Cedam, Padova, 2007, pag. 715, i quali considerano la forma scritta *ad probationem*.

di inquadramento dell'apprendista (il quale può essere inquadrato fino a due livelli inferiori rispetto alla qualifica finale); b) quello della percentualizzazione, in cui la retribuzione è rappresentata da una quota percentuale, graduale all'anzianità di servizio, a quella dei lavoratori addetti a mansioni o funzioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al conseguimento delle quali è finalizzato il contratto¹⁶⁶.

Inoltre, in linea di continuità con il passato, viene ribadita la necessaria assistenza di un tutor (ovvero di un referente aziendale), la cui definizione è attribuita però alle parti sociali.

Recependo un chiaro orientamento giurisprudenziale¹⁶⁷, viene poi precisata la facoltà di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, superiore a trenta giorni, secondo quanto previsto dai contratti collettivi; trattasi di possibilità di prolungamento necessaria al fine di garantire l'effettività della formazione dell'apprendista.

In merito alle forme e modalità per la conferma in servizio, previste al termine del percorso formativo, al fine di ulteriori assunzioni in apprendistato, occorre far riferimento alla legge n. 92/2012, la quale ha modificato la precedente disciplina, prevedendo un vero e proprio obbligo di stabilizzazione, per i soli datori di lavoro che occupano 10 o più dipendenti, pari ad almeno il 50% (30% per i primi 36 mesi dall'entrata in vigore della

¹⁶⁶ Cfr. M. Tiraboschi, *La cd. percentualizzazione della retribuzione dell'apprendista*, Spec. GL, 2010, 2, XIX.

¹⁶⁷ Cass., sez. lav., 12 maggio 2000, Sent. n. 6134.

<http://www.dirittolavoro.org/2011/11/cass-civ-sez-lav-13-maggio-2008-n-11940.html>
(Consultato il 25 ottobre 2016)

riforma) dei contratti di apprendistato scaduti nei 36 mesi precedenti la nuova assunzione.

Tale meccanismo risulta, però, assoggettato a diversi correttivi. Innanzitutto, non vengono computati i contratti cessati per recesso durante il periodo di prova, per dimissioni ovvero per licenziamento per giusta causa; vengono, di contro, computati, oltre alle mancate conferme al termine del contratto, anche i licenziamenti per giustificato motivo (soggettivo ed oggettivo) e le risoluzioni consensuali¹⁶⁸.

La *ratio* sembra essere quella di lasciare fuori dal computo solo le cessazioni che siano completamente avulse dalla volontà del datore di lavoro.

Il secondo correttivo attiene alla possibilità per il datore, in caso di mancato rispetto della percentuale, di assumere comunque un ulteriore apprendista, rispetto a quelli già confermati (nel dovuto rispetto dei limiti numerici).

La nuova disposizione non è irrilevante se si considera che gli apprendisti assunti in violazione dei limiti percentuali assumono la veste di ordinari lavoratori subordinati a tempo indeterminato, con tutti i relativi effetti previdenziali e normativi.

In merito alla peculiare disciplina del recesso, questa risulta confermata dal T.U., ed estesa ad entrambe le parti; pertanto, sia al lavoratore che al datore è fatto divieto, durante la fase formativa del rapporto, di recedere dal contratto, eccetto che in presenza di una giusta causa o di un giustificato motivo, discendendo dalla violazione l'applicazione delle ordinarie sanzioni previste dalla legge.

¹⁶⁸ Cfr. F. Carinci, *Apprendistato*, in F. Carinci – M. Miscione, op. cit., “ritiene inspiegabile l'esclusione (dal computo) dei licenziati per giustificato motivo oggettivo”.

Al termine della fase formativa, invece, come già in precedenza accennato, è consentito ad entrambe le parti di dare disdetta, necessariamente preceduta da un congruo periodo di preavviso. In assenza di recesso, ovviamente, il rapporto prosegue, senza soluzione di continuità, come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

Per quanto riguarda le tutele previdenziali ed assistenziali, non vi sono differenze significative rispetto alle normative inerenti i lavoratori ordinari, atteso che gli apprendisti sono assicurati contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, per le malattie e l'invalidità e vecchiaia; agli stessi spetta inoltre la tutela in caso di maternità e l'assegno familiare¹⁶⁹.

Il Testo unico, su cui ha operato la successiva riforma del lavoro, ha confermato, quanto ai limiti numerici, il rapporto di 1 a 1 tra apprendisti e lavoratori qualificati e specializzati; tale rapporto è rimasto per le sole piccole imprese, ovvero nello specifico per i datori che abbiano meno di dieci dipendenti mentre negli altri casi, a partire dal 1° gennaio 2013, il rapporto viene innalzato in 3 a 2; ancora, nel caso in cui in azienda non vi sia alcun dipendente o ve ne siano in numero inferiore a tre, è consentito assumere fino ad un massimo di tre apprendisti¹⁷⁰.

Da ultimo, in merito al tema delle sanzioni, occorre rilevare che l'inadempimento nella erogazione della formazione di cui sia esclusivamente

¹⁶⁹ In materia, il D.lgs. n. 167/2011 ha di fatto confermato la disciplina previgente, risalente al D.lgs. n. 276/2003.

https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto_Legislativo_14_settembre_2011_n.167.p_df (Consultato il 26 ottobre 2016)

¹⁷⁰ Tale normativa, per espressa disposizione legislativa, non si applica al settore artigiano, per cui valgono le disposizioni dell'articolo 4 della legge n. 443/1985.

https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto_Legislativo_14_settembre_2011_n.167.p_df (Consultato il 26 ottobre 2016)

responsabile il datore di lavoro e che, di fatto, impedisca la realizzazione delle finalità proprie di ogni tipologia, obbliga il datore a versare la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100%, con esclusione di qualsiasi altra sanzione per omessa contribuzione. Il T.U. ha poi previsto nuove sanzioni per la violazione delle disposizioni contrattuali collettive attuative di taluni dei principi di cui all'articolo 2 (obbligo di forma scritta del contratto, del patto di prova e del piano formativo individuale; retribuzione; presenza del tutor o referente aziendale), consistenti in sanzioni amministrative pecuniarie (da 100 a 600 euro; in caso di recidiva a 300 a 1500 euro), previa diffida ex art. 13 d.lgs. n. 124/2004.

3.6 Le tre differenti tipologie di apprendistato

Come detto in precedenza, il legislatore mediante il D.lgs. 167/2011 ha inteso confermare i tre tipi di apprendistato allora vigenti, risalenti alla normativa 2003 e tuttora in essere: *a)* l'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale; *b)* l'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere; *c)* l'apprendistato di alta formazione e ricerca.

Si procede, dunque, alla disamina delle singole tipologie, e relative specifiche discipline.

A) *L'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, disciplinato all'interno dell'articolo 3 del citato decreto legislativo, rappresenta la prima possibilità di alternanza scuola lavoro offerta dal Testo Unico.

Tale tipologia è finalizzata al conseguimento di un titolo di studio, che può consistere, come in passato, in una qualifica triennale del sistema di istruzione e formazione, ovvero nel diploma quadriennale regionale, rappresentando quest'ultimo una novità della medesima riforma.

Tale ampliamento ha determinato, *in primis*, il necessario allargamento della fascia dei potenziali apprendisti, prevedendo il T.U. che possano essere assunti con questa tipologia contrattuale tutti i giovani con età compresa tra i 15 e i 25 anni, limite superiore che nella disciplina previgente era costituito dalla maggiore età.

In secondo luogo esso ha inciso anche sulla durata massima del percorso, stabilita dalle regioni, ed ancorata alla qualifica o al diploma da conseguire; nello specifico, durata massima di tre anni se questo è finalizzato all'acquisizione della qualifica professionale; di quattro, invece, se l'obiettivo è il diploma professionale.

Per superare l'impasse di una rigida e complessa ripartizione di competenze che aveva fortemente ostacolato nel 2003 lo sviluppo della tipologia di apprendistato in commento, si è pensato di intervenire sulle modalità della relativa regolamentazione, affidandone la competenza quasi esclusivamente alle Regioni¹⁷¹.

¹⁷¹ Fatta salva la disciplina del rapporto di lavoro, che, come in tutte le tipologie, ex art. 2 D.lgs. n. 167/2011, è in capo alla contrattazione collettiva.
[https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto Legislativo 14 settembre 2011 n.167.pdf](https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto_Legislativo_14_settembre_2011_n.167.pdf) (Consultato il 26 ottobre 2016)

A tali enti locali spetta, dunque, la regolamentazione dei profili formativi che, previo accordo in Conferenza unificata, devono essere attuati nel rispetto di tre principi direttivi: 1) coerenza della definizione della qualifica e del diploma professionale con quanto contenuto nel d.lgs. n. 226/2005; 2) definizione di una quota totale di ore di formazione interna o esterna all'azienda idonea all'ottenimento della qualifica o del diploma professionale; 3) rinvio alla contrattazione collettiva per la precisazione della modalità di erogazione della formazione aziendale.

Val la pena ricordare che notevole rilevanza ha assunto in materia l'*Accordo per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale*, intesa siglata il 15 marzo 2012 in Conferenza Stato-Regioni. Essa ha identificato i profili formativi di riferimento per tale tipologia contrattuale, rimandando all'uopo al *Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale*, il quale a sua volta prevedeva 22 figure per la qualifica triennale e 21 per il diploma quadriennale.

L'accordo citato contiene anche previsioni specifiche in ordine alle competenze tecnico-professionali, di base, relative alla sicurezza, all'igiene e alla salvaguardia ambientale.

Nodo focale dell'intesa è il monte ore di formazione strutturata (interna o esterna all'azienda) necessario per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale in apprendistato, fissate nel limite minimo di 400 ore annue¹⁷².

¹⁷² Limite che può, tuttavia, conoscere una riduzione per i giovani maggiorenni a seguito di riconoscimento di crediti formativi.

All'interno di questa cornice, l'apprendistato di primo livello è stato più di recente oggetto di due ulteriori interventi normativi a livello nazionale. *In primis*, mediante il d.l. n. 76/2013 è stata prevista la possibilità di trasformare, in seguito all'ottenimento del titolo triennale o quadriennale, l'apprendistato di primo livello in apprendistato professionalizzante; trattasi con tutta evidenza di passaggio finalizzato al conseguimento di una qualificazione contrattuale¹⁷³.

Occorre precisare che, in ogni caso, la durata massima dei due periodi di apprendistato non può oltrepassare il limite stabilito dalla contrattazione collettiva.

Ulteriori interventi vengono effettuati con l'entrata in vigore del c.d. Jobs Act, ovvero il d.l. n. 34/2014¹⁷⁴, poi seguito dal D.lgs. 81/2015¹⁷⁵.

https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Decreto_Legislativo_14_settembre_2011_n.167.pd (Consultato il 26 ottobre 2016)

¹⁷³ Cfr. M. Tiraboschi, *Apprendistato: la transizione dal primo al secondo livello*, in AA. VV., *Il lavoro riformato*, Giuffrè, Milano, 2013.

¹⁷⁴ M. Tiraboschi, *Apprendistato: una semplificazione solo di facciata*; U. Buratti – L. Petruzzo – G. Tolve – M. Tiraboschi, *Apprendistato alla tedesca: alcuni (timidi) tentativi di avvicinamento?*, in AA. VV., *Jobs Act: il cantiere aperto delle riforme del lavoro*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, n. 25, disponibile su www.bollettinoadapt.it.

¹⁷⁵ In particolare, l'articolo 43 del D.lgs. 81/2015 disciplina l'istituto dell'“Apprendistato per la qualifica il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore”, i cui standard formativi, che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni ai sensi dell'articolo 16 del decreto legislativo n. 226 del 2005, sono definiti con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e del Ministro dell'economia e delle finanze, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Con il medesimo decreto, in fase di adozione, sono definiti i criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato e, in particolare, i requisiti delle imprese nelle quali si svolge e il monte orario massimo del percorso scolastico che può essere svolto in apprendistato, nonché il numero di ore da effettuare in azienda, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle competenze delle regioni e delle province autonome.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/24/15G00095/sg> (Consultato il 27 ottobre 2016)

Una prima azione ivi prevista è quella finalizzata a disciplinare la retribuzione degli apprendisti di primo livello; in particolare, si prevede che la paga finale sia calcolata tenendo conto delle ore effettivamente lavorate e di almeno il 35% del monte ore complessivo dedicato alla formazione (fermo restando la facoltà di intervento della contrattazione collettiva).

Sebbene la prevista riduzione della retribuzione avesse la finalità di dare maggiori certezze alle imprese, con l'obiettivo di avvicinare sempre di più l'apprendistato di primo livello al modello tedesco, a ben vedere, quel che il Legislatore italiano non ha tenuto in debito conto è l'aspetto non marginale che in Germania, e negli altri Paesi che adottano il sistema duale, la riduzione della retribuzione è di gran lunga più consistente di quella introdotta con la citata riforma¹⁷⁶.

Il secondo punto d'intervento compiuto dal Jobs Act è diretto esclusivamente alle Regioni e alle Province Autonome che hanno definito un sistema di alternanza scuola lavoro.

In questi casi viene data facoltà ai contratti collettivi di “prevedere specifiche modalità di utilizzo del contratto di apprendistato, anche a tempo determinato, per lo svolgimento di attività stagionali”.

L'intento del legislatore era evidentemente quello di concedere maggiori margini di flessibilità organizzativa per i territori dotati di un sistema completo di alternanza scuola-lavoro, in modo tale da permettere una più ampia diffusione del contratto di apprendistato di primo livello per quei settori, come il turismo e la ristorazione, ma non solo, in cui è forte il tasso di utilizzo di lavoratori stagionali.

¹⁷⁶ Si veda: *Calcolo della retribuzione in apprendistato in Europa*, a cura di www.fareapprendistato.it, disponibile sul sito stesso.

Si precisa, infine, che in caso d'interruzione o di cessazione anticipata del contratto di apprendistato, agli studenti apprendisti è assicurato il rientro nel percorso scolastico, anche con il supporto del tutor formativo. Il periodo di formazione sul luogo di lavoro sarà considerato utile ai fini del raggiungimento del monte ore da assolvere nelle esperienze di alternanza scuola lavoro previsto dalla legge 107/2015.

B) *L'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*¹⁷⁷, finalizzato all'acquisizione di una qualifica professionale a fini contrattuali, è rivolto agli apprendisti che abbiano un'età compresa tra i 18 (17 se in possesso di una qualifica professionale) e i 29 anni, da intendersi come 30 anni non compiuti.

Tale tipologia, introdotta nel 2003 e confermata dal successivo T.U., ha conosciuto nel corso degli anni numerose innovazioni; particolare menzione merita il d.l. 112/2008¹⁷⁸ che ha inteso sbloccare l'operatività dell'istituto attraverso un canale parallelo di formazione aziendale, alternativo ma non sostitutivo rispetto alla formazione pubblica, in moltissimi casi del tutto inadeguata.

Tuttavia, non può sottacersi l'incidenza in materia della sentenza della corte costituzionale n. 176 del 2010, con la quale è stato abrogato, perché ritenuto incostituzionale, il comma 5-ter dell'art. 49, d.lgs. 276/2003¹⁷⁹.

¹⁷⁷ Cfr. E. Pasqualetto, *I contratti con finalità formative. L'apprendistato*, in C. Cester (a cura di), *Il rapporto di lavoro subordinato: costituzione e svolgimento*, in *Diritto del lavoro*, Commentario diretto da F. Carinci, Utet, Torino, 2007, vol. II; nonché, M. D'Onghia, *Contratti a contenuto formativo: apprendistato e contratto d'inserimento* in P. Curzio (a cura di), *Lavoro e diritti a tre anni dalla legge 30/2003*, Cacucci, Bari, 2006.

¹⁷⁸ Cfr. M. Tiraboschi, *Il rilancio del contratto di apprendistato*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del Lavoro pubblico e privato e nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008.

¹⁷⁹ Cfr. D. Papa, *Il contratto di apprendistato*, Giuffrè, Milano, 2010.

È stato così superato il c.d. ‘canale parallelo’ ma non la possibilità di svolgere formazione esclusivamente aziendale¹⁸⁰.

Entrando nel merito della disciplina, questa è stata affidata alla contrattazione collettiva: agli accordi interconfederali e ai contratti collettivi è attribuito infatti il compito di stabilire non solo la durata del contratto, sia per la sua componente formativa che per quella professionalizzante e di mestiere, in uno alla individuazione delle relative modalità di erogazione.

Il tutto, ovviamente, da calibrare in ragione dell’età dell’apprendista e della qualificazione contrattuale che lo stesso intende conseguire.

I profili professionali cui fare riferimento in questa tipologia di apprendistato sono quelli stabiliti nei sistemi di classificazione e inquadramento del personale.

La durata del contratto, in ogni caso, non può superare il limite di tre anni, ovvero cinque per le figure professionali dell’artigianato, individuate dalla contrattazione collettiva di riferimento¹⁸¹.

Spetta invece alle regioni l’organizzazione della formazione di base e trasversale, in relazione anche alle risorse disponibili.

Allo stesso tempo è previsto, tuttavia, un correttivo, finalizzato ad evitare il ripetersi di quanto già avvenuto in passato, ovvero la paralisi dell’istituto in

¹⁸⁰ Cfr. M. Tiraboschi, *L’apprendistato professionalizzante dopo la sentenza n. 176/2010 della Consulta*, GL, 2010, pag. 23.

¹⁸¹ Il Ministero del Lavoro, nella risposta ad interpello n. 40/2011, oggi recepito nell’ambito della riforma del mercato del lavoro, aveva già chiarito che la durata di cinque anni vale non solo per il settore artigiano ma anche in relazione alle figure professionali aventi contenuti competenziali omologhi e sovrapponibili a quelli delle figure artigiane. Cfr. Confcommercio, *Rapporto annuale sul mercato del lavoro: l’apprendistato*. <http://www.confcommercio.it/documents/10180/4932100/Rapporto+annuale+sul+lavoro+-+L%27apprendistato.pdf> (Consultato il 28 ottobre 2016)

caso di inerzia dei medesimi enti locali; pertanto, in assenza dell'offerta formativa pubblica, è prevista la possibilità di procedere comunque alla stipula dei contratti, come confermato peraltro dalla circolare del Ministero del Lavoro n. 29/2011.

Da ultimo, si precisa che per le attività svolte in cicli stagionali i contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale possono prevedere specifiche modalità di svolgimento del contratto di apprendistato, anche a tempo determinato, per i quali non si applica il limite di durata di sei mesi, introdotto con la legge n. 92/2012.

C) *L'apprendistato di alta formazione e ricerca*, disciplinato dall'art. 5 del D.lgs. N. 167/2011 si pone in linea di continuità con la normativa del 2003, ricalcando quasi interamente il contenuto dell'art. 50 del D.lgs. n. 276/2003.

La decisione di mantenere la medesima impostazione (con l'aggiunta di alcune novità) è dovuta al buon funzionamento di questa tipologia contrattuale che, anche grazie ai cospicui finanziamenti europei ricevuti nel corso degli anni, ha avuto una apprezzabile attuazione.

Ciò ha convinto il legislatore del 2011 a confermare l'impianto generale ed originario della disciplina.

Come si evince dalla sua stessa nomenclatura, esso è finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio dell'alta formazione (di livello secondario superiore, universitario e dell'alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, per la specializzazione tecnica superiore di cui all'art. 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, con particolare riferimento ai diplomi relativi ai

percorsi di specializzazione tecnologica degli istituti tecnici superiori di cui all'art. 7 del D.P.C.M. 25 gennaio 2008)¹⁸².

Al pari dell'apprendistato professionalizzante, può essere stipulato con lavoratori di età compresa tra i 18 (17 se in possesso di una qualifica professionale) e i 29 anni, da intendersi come 30 anni non compiuti e, previo apposito recepimento, anche nel settore pubblico.

La legge prevede che la regolamentazione e la durata del periodo di apprendistato siano rimesse alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le parti sociali e le istituzioni formative interessate (università, istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative o di ricerca).

Ebbene, anche in questo caso, è stato previsto un correttivo per ovviare alla eventuale inerzia delle regioni, laddove è stata confermata la possibilità di procedere all'attivazione del contratto tramite intesa *ad hoc* tra datore, eventualmente assistito dalla propria associazione, ed ente formativo prescelto¹⁸³.

Le due più rilevanti novità rispetto alla originaria impostazione attengono entrambe un incisivo ampliamento dell'ambito di applicazione.

In primo luogo, con il T.U. dell'apprendistato è stato consentito l'utilizzo di questo contratto per svolgere anche attività di ricerca; l'obiettivo di tale nuova ipotesi non è, a ben vedere, il conseguimento di un titolo legalmente riconosciuto, bensì l'inserimento di giovani ricercatori in aziende pubbliche e private; in secondo luogo, si rileva la possibilità di utilizzare tale tipologia

¹⁸² L. Zoppoli, *Università e riforma del mercato del lavoro*, DRI, 2004, pag. 98.

¹⁸³ Cfr. M. Tiraboschi, *L'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato di alta formazione dopo la legge n. 133 del 2008*, DRI, 2008, 4, nella Parte III del suo contributo, analizza le modifiche apportate dalla l. n. 133/2008.

contrattuale anche per lo svolgimento del praticantato richiesto per l'accesso alle professioni di tipo ordinatistico.

In altri termini, l'apprendistato di alta formazione e ricerca potrebbe essere definito come una sorta di “professionalizzante alto”, in quanto, parimenti alla tipologia professionalizzante, ha la finalità di far acquisire al giovane una qualificazione professionale a fini contrattuali; profili comuni si intravedono, del pari, anche con l'alto apprendistato, poiché entrambi risultano finalizzati a raggiungere un elevato grado di specializzazione e preparazione, grazie al raccordo tra l'azienda e l'ente di formazione o ricerca prescelto.

Successivamente all'entrata in vigore della nuova normativa del 2011, numerose sono state le iniziative a favore di questa tipologia di apprendistato.

A livello nazionale si rinviene la importante iniziativa promossa dall'agenzia ministeriale Italia Lavoro, consistente in un sostegno economico a favore delle imprese che decidano di assumere apprendisti di alta formazione e ricerca¹⁸⁴.

In aggiunta al bando di Italia Lavoro, si registra il progetto europeo “Garanzia Giovan”, iniziativa volta alla promozione, mediante finanziamenti economici (propri di ogni articolazione regionale), del contratto di apprendistato collegato all'ottenimento di un titolo di studio.

¹⁸⁴ *Ibidem*

Ancor più di recente è intervenuto il d.l. n. 104/2013¹⁸⁵, convertitosi poi in l. n. 128/2013, emanato a sostegno della diffusione dei percorsi in alternanza negli istituti scolastici superiori e nelle università.

Tale promozione dell'apprendistato, avvenuta non in un contesto di riforma del sistema lavoro, bensì nell'ambito di un progetto inerente il mondo prettamente scolastico, è un evidente segnale dell'importanza che tale strumento assume in merito alla concreta realizzazione del progetto alternanza scuola lavoro.

3.7 Il ruolo del tirocinio curriculare

Gli interventi di riforma dell'apprendistato sono stati affiancati negli ultimi anni da una costante azione di intervento legislativo anche in materia di tirocini¹⁸⁶.

Tale circostanza, a ben vedere, non è frutto di una mera casualità, bensì di un progetto risalente al mese di ottobre 2010, ovvero al momento della sottoscrizione dell'*Intesa per il rilancio dell'apprendistato*; in quella occasione, infatti, Governo, Regioni e Parti Sociali avevano constatato la

¹⁸⁵ Le novità sono contenute negli artt. 8-bis e 14 del d.l. n. 104/2013, meglio noto come decreto Carrozza. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/09/12/13G00147/sg> (Consultato il 29 ottobre 2016)

¹⁸⁶ Per una ricostruzione storica dell'istituto si veda M. Napoli, *Questioni di diritto del lavoro*, Giappichelli, 1996; nonché, P. Pascucci, *Stage e lavoro*, Giappichelli, 2008.

necessità di intervenire sui c.d. *stage*, mediante una revisione complessiva della relativa legislazione¹⁸⁷.

L'urgenza di un chiaro e specifico intervento in materia nasceva da diversi fattori: una normativa nazionale obsoleta, in quanto risalente, da ultimo, alla legge n. 196/1997; una regolamentazione regionale discontinua, sebbene a tali enti fosse attribuita la competenza esclusiva in materia; un uso distorto dello strumento, di cui risultava un utilizzo, di fatto, non conforme alle intenzioni legislative.

Tale ultima circostanza aveva fatto insorgere, agli occhi dei firmatari dell'Intesa, l'idea che, in assenza di un unitario e rapido intervento, il tirocinio avrebbe corso il rischio di divenire una sorta di mini-contratto di lavoro a basso costo, inidoneo a garantire alcun elemento qualificante per i giovani destinatari.

Il primo intervento teso ad offrire una regolamentazione in materia è contenuto all'articolo 11 del decreto legge n. 138/2011 convertito dalla legge n. 148/2011¹⁸⁸.

Gli obiettivi della normativa in commento erano quelli di favorire una uniformità della disciplina dei tirocini su tutto il territorio nazionale, garantendo, allo stesso tempo, la potestà di disciplinare la materia propria delle singole Regioni.

¹⁸⁷ Cfr. U. Buratti – S. Caroli – E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, cit.

¹⁸⁸ Si vedano sul punto: M. Tiraboschi, *Rilancio dell'apprendistato e contrasto all'utilizzo distorto dei tirocini formativi e di orientamento*; P. Rausei, *La riforma dei tirocini fra vincoli e tutele*, entrambi in AA. VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, a cura di M. Tiraboschi, Giuffrè, Milano, 2011.

A specificare (e circoscrivere) il contenuto e i limiti del provvedimento interveniva la Circolare n. 24/2011 del Ministero del lavoro e delle politiche sociali che, pubblicata all'indomani del suddetto provvedimento legislativo, aveva insistito in maniera significativa sull'ambito di applicazione della riforma e, di conseguenza, sulle differenze tra i vari tipi di tirocinio¹⁸⁹.

In particolare, dal contenuto della medesima circolare si evince che oggetto della norma sono i soli tirocini formativi e di orientamento, ovvero quelli finalizzati ad agevolare le scelte professionali dei giovani nel passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro.

L'articolo 11 citato non andava invece ad incidere su tutte le altre tipologie di tirocinio, come ad esempio quelle finalizzate all'inserimento/reinserimento lavorativo o a favore di soggetti disabili o promosse dalle scuole e università come momenti di alternanza formativa.

Nonostante un campo di azione decisamente circoscritto e l'impegno assunto circa la salvaguardia delle prerogative delle istituzioni regionali, l'articolo 11 del decreto legge è stato dichiarato incostituzionale dalla sentenza n. 287 data 11 dicembre 2012¹⁹⁰.

Tuttavia, non può sottacersi come, nonostante la già richiamata sentenza della Corte Costituzionale n. 287/2012 abbia fatto venir meno la normativa del

¹⁸⁹ Tale differenziazione, rimarcata dalla circolare del Ministero del lavoro, emergeva già dalla lettera dell'articolo 11, d.l. n. 138/2011, il quale recitava “*Fatta eccezione per i disabili, gli invalidi fisici, psichici e sensoriali, i soggetti in trattamento psichiatrico, i tossicodipendenti, gli alcolisti e i condannati ammessi a misure alternative di detenzione, i tirocini formativi e di orientamento non curriculari*”. <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2011;138> (Consultato il 29 ottobre 2016)

¹⁹⁰ Il testo della sentenza della Corte Costituzionale è disponibile nella sezione *Giurisprudenza e interpelli* del database sui tirocini del sito www.adapt.it/transizionioccupazionali.

2011, allo stato attuale possono ritenersi ancora validi i contenuti espressi nella circolare n. 24/2011.

Tanto risulta agevolmente intuibile e comprovato dalla circostanza che le varie normative regionali hanno mostrato e continuano a mostrare, più o meno direttamente (indicandolo espressamente o tramite la previsione di durate e caratteristiche soggettive diverse)¹⁹¹, di aver recepito le diversificazioni risultanti dalla normativa 2011¹⁹².

Nel periodo immediatamente successivo, ovvero nel giugno 2012, il Legislatore era già tornato sulla materia mediante la c.d. Legge Fornero.

L'elemento innovativo più rilevante che emerge dal contenuto della riforma del mercato del lavoro riguarda la previsione, per la prima volta, della necessità di corrispondere al tirocinante una congrua indennità in relazione alla prestazione svolta.

L'art. 1 della legge n. 92/2012 a cura del ministro Fornero disponeva poi il raggiungimento di un accordo in conferenza Stato-Regioni entro sei mesi

¹⁹¹ Difatti, sebbene tutti i tipi di tirocinio sono rapporti appartenenti alla medesima famiglia, dotati perciò di un elemento comune – il contenuto ‘formativo’ del percorso – che vale ad accomunarli, allo stesso tempo, invece, si differenziano l'uno dall'altro, in ragione degli ulteriori e diversi obiettivi specificamente perseguiti – che vanno ad incidere così su diversi fattori quali, ad esempio, la natura dei vari soggetti promotori e le caratteristiche soggettive dei medesimi tirocinanti.

¹⁹² La circolare, in particolare, oltre ai tirocini formativi e di orientamento, aveva individuato i tirocini curriculari, i tirocini di reinserimento/inserimento al lavoro e i tirocini in favore di particolari categorie di soggetti (disabili, invalidi fisici, psichici e sensoriali; soggetti in trattamento psichiatrico, tossicodipendenti, alcolisti, condannati ammessi a misure alternative di detenzione, immigrati nell'ambito dei decreti flussi, richiedenti asilo, titolari di protezione internazionale e le altre categorie di soggetti svantaggiati destinatari di specifiche iniziative di inserimento o reinserimento).

dell'entrata in vigore della legge stessa, intesa raggiunta il 24 gennaio 2013, data in cui sono state sottoscritte le Linee guida in materia di tirocini¹⁹³.

Esse prevedevano un arco temporale di ulteriori sei mesi per consentire alle istituzioni regionali di recepire con proprie specifiche normative i principi contenuti nell'accordo stesso.

Anche in questo caso, tuttavia, il raggio di azione della normativa non era esteso alla totalità dei tirocini, bensì unicamente alle tre seguenti tipologie: 1) Tirocini formativi e di orientamento; 2) Tirocini di inserimento/reinserimento al lavoro; 3) Tirocini formativi e di orientamento o di inserimento/reinserimento al lavoro per soggetti disabili, persone svantaggiate, richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale¹⁹⁴.

Esulavano, pertanto, dall'area di intervento dall'accordo del gennaio 2013 tutte le altre tipologie di tirocinio, ivi compreso il c.d. *stage* curriculare.

Per ciò che concerne la disciplina di tale ultima tipologia, non si può non notare come proprio la sua mancata regolamentazione, a cavallo tra gli anni 2011, 2012 e 2013, ha contribuito, seppure in alcuni casi indirettamente, a chiarirne la natura e la finalità.

La più volte menzionata Circolare ministeriale n. 24 del settembre 2011, infatti, contiene alcune precisazioni sui tirocini curricolari, volte, da un lato, a delinearne i tratti essenziali, e dall'altro, ad individuare i soggetti ai quali compete la loro disciplina. Riportando il contenuto letterale della circolare, i

¹⁹³ Cfr. E. Carminati – S. Facello – M. Tiraboschi, *Le linee guida sui tirocini formativi e di orientamento*, in AA.VV., *La nuova riforma del lavoro*, M. Magnan – M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè, Milano, 2012.

¹⁹⁴ Cfr. AA. VV., *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, G. Bertagna, U. Buratti. F. Fazio, M. Tiraboschi (a cura di), ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 16.

tirocini curriculari venivano ivi definiti come “i tirocini formativi e di orientamento *inclusi nei piani di studio delle Università e degli istituti scolastici* sulla base di norme regolamentari ovvero altre esperienze previste all'interno di un *percorso formale di istruzione o formazione*, la cui finalità non sia direttamente quella di favorire l'inserimento lavorativo, bensì quella di affinare il processo di apprendimento e di formazione con una modalità di cosiddetta alternanza. In altri termini [...] sono esclusi dall'intervento [dell'articolo 11 del d.l. n. 138/2011] i tirocini promossi da soggetti e istituzioni formative a favore dei propri studenti e allievi frequentanti, per realizzare momenti di alternanza”.

Il documento elaborato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dopo avere attentamente delineato i confini del tirocinio curriculare e riconosciuto la regolamentazione dello stesso alle istituzioni formative, prevedeva le seguenti ulteriori condizioni: *a)* natura dei soggetti promotori, ovvero Università/o istituto di istruzione universitaria abilitato al rilascio dei titoli accademici; istituzione scolastica che rilasci titoli di studio aventi valore legale; centro di formazione professionale operante in regime di convenzione con la Regione o la Provincia; *b)* Caratteristiche soggettive dei tirocinanti, ossia studenti universitari (compresi gli iscritti ai master universitari e ai corsi di dottorato), studenti di scuola secondaria superiore, allievi di istituti professionali e di corsi di formazione iscritti al corso di studio e di formazione nel cui ambito il tirocinio è promosso; *c)* Modalità di svolgimento del tirocinio, ovvero all'interno del periodo di frequenza del corso di studi o del corso di formazione anche se non finalizzato direttamente al riconoscimento di crediti formativi.

La forte e costante attenzione mostrata dal legislatore nazionale in materia di tirocini è testimoniata dai numerosi interventi registratisi negli anni 2011, 2012, 2013.

In particolare, proprio al 2013 risale una ulteriore normativa, ovvero l'articolo 2 del decreto legge n. 76/2013, convertito dalla legge n. 99/2013, che andava ad incidere sia sugli *stage* extracurricolari che quelli curriculari. Riguardo a quest'ultima tipologia si registrano due diversi interventi. Il primo deriva dai commi 10, 11, 12 e 13 del sopramenzionato articolo.

Si tratta, nello specifico, di un finanziamento economico di oltre 10 milioni di euro, previsto per l'anno accademico 2013/2014 con la finalità di promuovere l'alternanza scuola-lavoro degli studenti universitari.

Le modalità di attuazione di questa azione sono state definite dal decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca n. 1044 del 13 dicembre 2013.

In particolare, circa la concreta erogazione e distribuzione delle risorse si prevedeva un metodo premiale tanto alle singole Università Statali quanto ai ragazzi coinvolti nella sperimentazione.

Lo scopo del finanziamento complessivo era quello di sostenere economicamente il tirocinio curriculare concedendo ad ogni studente una somma massima di 200 euro mensile, oltre ulteriori 200 euro erogati dal soggetto ospitante, sia esso di natura pubblica o privata.

Il secondo intervento previsto dall'articolo 2, comma 14, del d.l. 76/2013 consiste invece nella predisposizione di un piano di intervento di durata triennale “per la realizzazione di tirocini formativi in orario extracurricolare presso imprese, altre strutture produttive di beni e servizi o enti pubblici, destinati agli studenti della quarta classe delle scuole secondarie di secondo

grado, con priorità per quelli degli istituti tecnici e degli istituti professionali, sulla base di criteri che ne premino l'impegno e il merito”¹⁹⁵.

Occorre sottolineare come, a differenza dei tirocini curriculari per gli studenti universitari precedentemente analizzati, per questo secondo intervento il legislatore non ha inteso prevedere alcun tipo di finanziamento o sostegno economico a favore dei tirocinanti.

L'attenzione del legislatore alla materia dei tirocini curriculari e le relative caratteristiche sopra enunciate dimostrano chiaramente come esso rappresenti un valido strumento per favorire l'alternanza scuola-lavoro. Proprio per tale ragione la sua disciplina è attribuita alle istituzioni formative, responsabili del percorso didattico e formativo dello studente¹⁹⁶.

Il valore aggiunto del c.d. *stage* curriculare, rispetto alle altre possibili esperienze di formazione, è rappresentato dal complesso di esperienze e di abilità che lo studente, sia esso universitario o di una scuola secondaria superiore o di un centro per l'istruzione e formazione professionale, matura attraverso il canale dell'alternanza scuola lavoro.

3.8 Apprendistato e tirocini a confronto

Nel presente capitolo si è avuto modo di analizzare nel dettaglio le differenti figure dell'apprendistato e del tirocinio.

¹⁹⁵ La regolamentazione concreta di questo piano di intervento veniva rimessa ad un apposito decreto interministeriale che, allo stato attuale, non risulta essere stato emanato nonostante il d.l. n. 76/2013 desse come limite per la sua promulgazione sessanta giorni di tempo.

¹⁹⁶ Si percepisce chiaramente la differenza di tale tipologia rispetto al tirocinio formativo e di orientamento, non essendo la sua finalità direttamente riferibile all'inserimento nel contesto lavorativo.

Appare evidente che gli stessi, pur nella loro manifesta diversità, risultano legati da alcuni aspetti comuni, primo fra tutti la capacità di inserire elementi pratici nei percorsi di istruzione formale, sia essa scolastica o universitaria.

Tale caratteristica comune, come già accennato in precedenza, fa sì che essi possano essere agevolmente identificati quali strumenti centrali per favorire l'occupazione giovanile, sia nel contesto internazionale che nazionale¹⁹⁷.

Tuttavia, ai fini di una corretta e completa esposizione, è bene puntualizzarne le differenze, pure esistenti e rilevanti, onde evitare il pericolo di una commistione fra i due istituti.

In primo luogo ciò che li distingue in maniera netta e innegabile è certamente la loro natura giuridica.

Difatti, mentre l'apprendistato può essere ricondotto alla figura giuridica di un vero e proprio contratto di lavoro, a tempo indeterminato, che fa dell'apprendista un lavoratore a tutti gli effetti, (con tutte le relative conseguenze dal punto di vista contrattuale e previdenziale¹⁹⁸), all'opposto, il tirocinio si caratterizza proprio per la assenza di un rapporto di lavoro, in quanto privo di qualsiasi tipo di tutela inerente al contesto lavorativo, né a livello retributivo, né previdenziale (eccetto la tutela della salute e sicurezza, la quale ha, per sua stessa natura, un ambito di applicazione estremamente

¹⁹⁷ Cfr. F. Pastore, *Fuori dal tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro dei giovani in Italia e nel mondo*, Giappichelli, Torino, 2011.

¹⁹⁸ Si badi bene, l'apprendista non riceve però il medesimo trattamento del lavoratore qualificato (ad esempio egli percepisce una minore retribuzione).

ampio, che può, pertanto, prescindere dall'esistenza di un contratto di lavoro¹⁹⁹).

Parimenti, anche la storia normativa dei due istituti appare fortemente divergente: se la figura dell'apprendistato infatti può ritenersi datata, in quanto da sempre presente nel nostro ordinamento giuridico, molto più recente è la storia del tirocinio che soltanto a partire dai primi anni novanta ha ricevuto attenzioni da parte del legislatore nazionale.

Del resto, la diversa natura è manifesta espressione pure del diverso fine che li caratterizza.

Lo scopo dell'apprendistato, chiaramente espresso dalla legge, è certamente quello di favorire l'acquisizione di una qualifica professionale valida a fini contrattuali, ovvero il conseguimento di titoli dell'istruzione (lauree, master, diplomi, dottorati di ricerca) o del sistema di istruzione e formazione professionale (anche regionale), pur potendo l'apprendista, in questi ultimi due casi, acquisire al contempo la qualifica contrattuale.

Il tirocinio, invece, non ha la finalità di far acquisire ai giovani destinatari competenze inerenti una determinata professione o uno specifico mestiere.

Esso risponde al differente obiettivo di completare un percorso di studi, fornendo allo studente (o al neo-diplomato o al neo-laureato) una serie di competenze pratiche ed un'esperienza di conoscenza diretta del mondo del lavoro, spendibile poi sul mercato, che non risultano in alcun modo acquisibili in un percorso di studi prettamente teorico.

¹⁹⁹ Si pensi all'art. 2 del d.lgs. n. 81/2008 e all'art. 4 del DPR n. 1124/1965.
<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/04/30/008G0104/sg> (Consultato il 29 ottobre 2016)

I diversi obiettivi evidenziati incidono inevitabilmente, e profondamente, anche sul ruolo della “formazione”.

Nell'apprendistato l'aspetto formativo è teso a garantire al giovane l'acquisizione di tutte le conoscenze, capacità e competenze necessarie per ottenere una determinata qualifica e per giungere, pertanto, all'esercizio qualificato di una specifica prestazione di lavoro.

Il tirocinio, invece, non risulta direttamente finalizzato all'acquisizione di conoscenze, capacità e competenze proprie di una determinata attività, quanto piuttosto ad un più generale orientamento del giovane.

Differente, pertanto, si presenta pure la disciplina giuridica dei due strumenti: *in primis* la durata, piuttosto lunga quella dell'apprendistato, che può arrivare al limite massimo di cinque anni, decisamente più breve quella dei tirocini, ovvero fino al massimo di sei mesi; in secondo luogo, la retribuzione, che è esclusa per il tirocinante²⁰⁰, spettando in questi termini soltanto all'apprendista, proprio in ragione della natura contrattuale dell'apprendistato.

Questi, tuttavia, ne percepisce una somma minore rispetto al lavoratore qualificato, in ragione del fatto che l'apprendista, benché certamente offra un contributo strutturale alla produzione, allo stesso tempo riceve in cambio anche una formazione per l'esercizio di una professione.

La formazione, infatti, comporta dei costi, di cui in parte si fa carico lo Stato, attraverso gli sgravi contributivi, in parte il sistema contrattuale che

²⁰⁰ In alcuni casi il legislatore ha previsto per i tirocinanti la possibilità di ottenere dei rimborsi spesa che, tuttavia, non fungono da corrispettivo per l'attività prestata, e non possono pertanto considerarsi alla stregua di una vera e propria retribuzione.

bilancia l'investimento formativo effettivamente realizzato dall'impresa con la previsione di una ridotta retribuzione.

Tale meccanismo, di contro, non trova alcuna ragion d'essere nel campo dei tirocini, laddove il tirocinante ha quale scopo principale quello di imparare, difettando, perciò, una collaborazione nella attività produttiva.

Infine, non può non notarsi il diverso livello di regolamentazione.

L'apprendistato ha avuto da sempre una dettagliata regolamentazione, con ampio coinvolgimento di soggetti diversi, ovvero Stato, regioni e parti sociali, a cui è stato demandato il compito di disciplinarne i vari aspetti.

Al contrario, il tirocinio è stato sempre piuttosto deregolamentato e ha visto un continuo passaggio di competenze tra lo Stato e le regioni.

Tale ultima circostanza ha rappresentato un forte ostacolo per l'ottimale sviluppo del tirocinio, in quanto lo Stato, vedendo in esso uno strumento di inserimento dei giovani, si è sempre preoccupato della questione occupazionale, mentre le regioni, che invece possono contare sulla leva della formazione, se ne sono a lungo disinteressate.

La mancanza di un progetto comune, che fosse frutto di una visione condivisa tra i predetti enti, ha avuto, pertanto, un risvolto fortemente negativo, privando il tirocinio di una coerente attuazione.

CONCLUSIONI

Al termine dell'analisi appena compiuta possiamo affermare che la metodologia dell'alternanza scuola lavoro, sebbene oggetto di numerosi interventi normativi, succedutisi nel tempo al fine di adeguarne la disciplina alle mutevoli esigenze derivanti dal contesto della società civile e di un mondo lavorativo duramente colpito dalla crisi economica, non ha finora pienamente raggiunto gli obiettivi prefissati dal legislatore.

Non sempre i risultati sono stati positivi, anzi spesso sono state riscontrate una serie di criticità: non possono infatti sottrarsi alcune importanti problematiche per gli studenti, tra cui la carenza di un quadro normativo complessivo di diritti e tutele e la mancanza di una reale attinenza delle esperienze concrete al percorso formativo.

La problematica maggiore risulta rappresentata, ad oggi, dalla difficoltà per le scuole di adattare le esperienze formative al reale contesto socio-economico, con il conseguente rischio di produrre delle esperienze carenti proprio sul piano formativo.

Problematiche rimaste irrisolte anche in seguito all'ultima riforma in materia, ossia la "Buona scuola".

Tanto emerge chiaramente dal recente monitoraggio effettuato da Cgil, Flc Cgil e Rete degli Studenti Medi e realizzato dalla Fondazione Di Vittorio; tale attività di rilevazione è stata in grado di fornire importanti dati circa il primo anno di attuazione (obbligatoria) dell'alternanza scuola lavoro.

Il primo nodo critico che emerge dalla predetta attività di monitoraggio attiene al rischio di esperienze dequalificate.

Difatti, sebbene non si possa omettere l'impegno delle istituzioni scolastiche, le quali hanno adempiuto pienamente all'obbligo di assicurare a tutti gli studenti delle classi terze i percorsi in alternanza (soltanto il 2% degli studenti risulta non inserito), tuttavia gli stessi dati mostrano che un rilevante numero di esperienze è a rischio, in termini di qualità del percorso formativo.

Si consideri, infatti, che uno studente su 4 risulta fuori da percorsi di qualità: il 10% dei ragazzi ha partecipato solo ad attività propedeutiche e il 14% ha partecipato solo ad esperienze di lavoro.

Un altro fattore altamente preoccupante è rappresentato dalla circostanza che gran parte delle esperienze in alternanza risultano realizzate prevalentemente nel periodo estivo (l'80% almeno in parte nel periodo estivo, di cui il 17% esclusivamente nel periodo estivo), ovvero quando le attività didattiche sono sospese.

Tale fattore è indice sintomatico di una seria difficoltà di organizzazione per le scuole, ossia quella di riuscire a conciliare l'elevato numero di ore obbligatorie di alternanza scuola lavoro (si ricorda, ben 400 per gli istituti tecnici professionali e 200 per i licei) con lo svolgimento delle ordinarie lezioni, in quanto si tratterebbe di un 35/40% effettivo del monte ore annuo.

Tali dati risultano ancora più preoccupanti, ove si consideri che la rilevazione dell'entità delle esperienze a rischio è, peraltro, attenuata dalle caratteristiche del campione delle scuole intervistate, la cui quasi totalità (l'80%) aveva già realizzato in passato percorsi formativi in alternanza scuola lavoro (laddove i dati nazionali indicano che meno di 1 scuola su 2 ha realizzato alternanza prima della legge n. 107/2015).

Altro importante fattore di rischio risulta rappresentato dalla occasionalità dei percorsi formativi.

L'indagine di cui sopra ha infatti evidenziato che l'80% degli istituti scolastici ha progettato i percorsi ASL sulla base di offerte promosse ad iniziativa dei soggetti privati, e nate in modo occasionale.

Pertanto, soltanto il restante 20% dei progetti ASL risulta basato su un consolidato rapporto tra scuola, territorio e mondo del lavoro (accordi di rete territoriali, accordi di settore legati a filiere produttive, forme di collaborazione stabili ecc.).

Tale indice palesa i forti rischi di insufficiente qualità delle esperienze cui gli studenti stanno partecipando, sia pur in presenza di progetti formalmente corretti (quasi il 90% delle scuole ha progettato i percorsi ASL all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e circa il 70% dei ragazzi inseriti in percorsi ASL ha partecipato ad attività propedeutiche e ha realizzato un'esperienza di lavoro).

Peraltro, anche laddove la progettazione dei percorsi ASL avviene all'interno di accordi, si nota come nella maggior parte dei casi prevale l'occasionalità e non la pluriennalità della progettazione, risultando carente l'alternanza scuola lavoro di un progetto complessivo e stabile nel tempo.

Del resto, proprio l'occasionalità molto diffusa del partenariato si pone come fattore di ostacolo allo sviluppo di progetti di ampio raggio e alla crescita della capacità di co-progettazione delle scuole e delle strutture ospitanti fondata sull'individuazione delle competenze più utili agli studenti.

Altro punto debole della normativa vigente è certamente la carenza di garanzia sulla capacità formativa delle strutture ospitanti.

La riforma “Buona Scuola” infatti non ha delineato criteri e procedure di accreditamento della capacità formativa delle strutture ospitanti, limitandosi a prevedere alcuni requisiti generali e riducendo le competenze richieste ai tutor aziendali esclusivamente all'affiancamento formativo.

Di conseguenza le scuole non dispongono di strumenti concreti da utilizzare per l'accertamento dei requisiti, bensì sono limitate ad una valutazione di tipo burocratico (ad esempio il rapporto tra numero di alunni e tutor aziendali, per altro neppure fissato dalla normativa).

Le carenze formative delle strutture ospitanti vengono in parte compensate dalle scuole che, di contro, garantiscono livelli minimi di progettazione come la definizione delle competenze acquisite al termine dell'esperienza di ASL e delle attività specifiche svolte nella struttura ospitante, anche se una valutazione circa la personalizzazione dei percorsi risulta ostacolata da un insufficiente accertamento delle abilità in ingresso degli studenti.

Per ciò che concerne il tessuto dei percorsi in ASL, dai dati diffusi dal predetto monitoraggio è emerso che il 90% dei progetti si realizzano in piccole o micro imprese; in particolare, il 50% delle aziende sono micro imprese (fino a 9 dipendenti) e un altro 40% sono piccole imprese (con meno di 50 dipendenti).

Tali numeri non stupiscono affatto, se si considera che il sistema produttivo italiano risulti composto per lo più di imprese di minore dimensione, ed al tempo stesso meno strutturate rispetto a quelle di più grandi dimensioni.

Appare evidente come un simile tessuto non favorisca affatto il controllo della capacità formativa delle imprese e che, anche alla luce del predetto

quadro di occasionalità in cui si realizzano i percorsi ASL, ancora più compromessa risulta la qualità delle attività formative.

Alla luce di questi dati, risulta ancora più grave la mancata attivazione in tempi utili del registro nazionale delle imprese dal quale le scuole sono obbligate a individuare il soggetto ospitante (ad oggi risultano iscritte al neonato registro soltanto 400 imprese).

Ulteriore elemento da non sottovalutare è il tema della gratuità dei percorsi formativi in alternanza scuola lavoro.

Trattasi quest'ultimo di aspetto non irrilevante, anzi certamente decisivo, in termini negativi, soprattutto nelle regioni del sud Italia dove il tessuto produttivo è meno sviluppato, e molti studenti sono costretti a pagare autonomamente il trasferimento, il vitto e l'alloggio nello svolgimento delle attività in alternanza (che rischiano così di trasformarsi in un vero e proprio lavoro gratuito).

Ed infine, la mancata adozione della Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro, a fronte di oltre cinquecentomila studenti che hanno già iniziato il percorso nell'anno scolastico 2015/2016 e mentre le scuole stanno progettando le attività per oltre un milione di studenti per il corrente anno scolastico.

La cosa appare ancor più grave se si tiene conto che nell'A.S. 2016/17 l'obbligo coinvolgerà le classi quarte nelle quali il peso orario dell'alternanza sarà il più rilevante del triennio.

Di contro, bisogna riconoscere un grande merito alla riforma della Buona Scuola, ossia quello di aver rafforzato il ruolo dello studente, non più soggetto passivo nella determinazione del percorso delineato dai docenti referenti e dal dirigente scolastico, bensì protagonista della propria formazione, poiché

chiamato ad esprimere una valutazione personale sull'efficacia e la coerenza dei percorsi rispetto al proprio indirizzo di studio, e pertanto responsabilizzato del proprio percorso formativo, attraverso la trasparente definizione dei diritti e doveri di cui è titolare.

L'esperienza svolta in alternanza scuola lavoro viene poi valorizzata nel "curriculum dello studente", che diventa il certificato delle competenze dello studente stesso, ovvero il suo passaporto verso le scelte future di studio, lavoro e vita.

Esso contiene infatti precise indicazioni circa il percorso degli studi, le competenze raggiunte, le scelte opzionali, le esperienze formative maturate, risultando funzionale anche all'orientamento dello studente stesso verso percorsi di studio o di lavoro successivi.

Occorre dar conto, inoltre, del più robusto sistema infrastrutturale e procedurale, scaturito dall'intervento riformatore del 2015.

I fattori in grado di incidere positivamente sulle basi strutturali del sistema sono molteplici, ed in particolare: l'istituzione di una banca dati presso le CCIAA; un sistema di raccolta informazioni nazionale, in cui la comunicazione dei dati da parte delle scuole è condizione indispensabile per l'assegnazione dei finanziamenti; la responsabilità diretta dei dirigenti scolastici nella scelta del partner aziendale.

Delineate le criticità ed al tempo stesso i punti di forza della riforma del sistema scolastico attuata con la c.d. Buona Scuola, rimangono ancora aperti alcuni interrogativi, le cui risposte potranno arrivare soltanto nel prossimo futuro. Ci si riferisce, in particolare, alla capacità o meno di riuscire a far fronte al notevole incremento di domanda di alternanza scaturente dalla

intervenuta obbligatorietà e dall'aumento della durata in ore dei percorsi formativi in commento.

La domanda di accoglienza qualificata in impresa assumerà certamente, in virtù delle predette modiche, dimensioni enormi, e tale circostanza richiederà inevitabilmente un elevato numero di soggetti ospitanti, ovvero aziende, imprese, Enti, che siano in grado di garantire un'esperienza di qualità.

Il sistema produttivo di beni e servizi sarà in grado di farvi fronte? Affinché tale domanda possa conoscere una risposta positiva è assolutamente necessario che le istituzioni scolastiche coinvolte riescano a mutare stabilmente il proprio assetto organizzativo al fine di creare una rete di co-progettazione con i soggetti ospitanti, individuati sulla base di accordi territoriali stabili che coinvolgano attivamente, e non più occasionalmente, le istituzioni locali e le parti sociali.

Il mancato coinvolgimento di queste ultime appare essere uno dei punti più deboli di tutto il processo di attuazione dell'ASL obbligatoria. Su questo specifico aspetto occorrerebbe prendere esempio dai più efficienti Paesi europei che, pur con modelli diversi (ad esempio il modello dualistico tedesco), hanno saputo fare dell'apprendimento basato sul lavoro una realtà positiva, diffusa e consolidata, valorizzando appieno a tal fine il dialogo sociale.

In conclusione, il sistema di alternanza vigente, contraddistinto sia da punti di forza che da carenze evidenti, merita una serie di interventi, costanti nel tempo, con lo scopo di adattare quanto più possibile le esigenze dello studente con la realtà economica e sociale che muta in continuazione.

Tali interventi, dovranno essere valorizzati da un confronto comunitario, se non, addirittura, globale.

Ne deriva che l'intervento legislativo del futuro, con precipuo riguardo agli strumenti dell'alternanza, dovrà sempre adeguarsi alla metamorfosi delle esigenze temporali e spaziali in quanto, con il tempo, a mutare non saranno solo le esigenze nazionali ma anche quelli dell'intero globo e, in un clima di globalizzazione, non sarà più possibile sottovalutare il cambiamento del tessuto socio-economico di chi abita il mondo insieme a noi.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Il lavoro riformato*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè, 2013;
- AA. VV., *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, G. Bertagna, U. Buratti., F. Fazio, M. Tiraboschi (a cura di), ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 16;
- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano, 2004, p. 35
- BALZANO G., *Giovani e lavoro: un problema pedagogico aperto*, in Semestrale SIPED, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli 2010;
- BASSI M. – CAPONE A., *L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola lavoro" attraverso la normativa*, in G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003;
- BELLOCCHI P., *Titolo VI - Apprendistato e contratto di inserimento*, in M. Pedrazzoli (coordinato da), *Il nuovo mercato del lavoro*, Zanichelli, Bologna, 2004;
- BESNARD P., *La formation continue*, Puf, Paris, 2001
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in *Nuova Secondaria*, 2003;
- BERTAGNA G., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004;

- BERTAGNA G., *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2012;
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006;
- BERTAGNA G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011;
- BERTAGNA G., *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, DRI, 2009;
- BERTAGNA G., *Pensiero Manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e educazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006
- BRESCIANI P. G., "il mestiere di vivere nella società delle transizioni", Franco Angeli, Milano, 2006.
- BOCCHI G., CERUTI M., *Educazione e Globalizzazione*, Cortina, Milano, 2004.
- BURATTI U., CAROLI S., MASAGLI E., *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola lavoro. Il contesto nazionale e la peculiarità del sistema toscano*, ADAPAT LABOUR STUDIES, e-BOOK series n. 42, 2015;
- CAMBI F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004
- CARINCI F., MISCIONE M. (a cura di), *Commentario alla riforma Fornero*, IPSOA, 2012;
- CARINCI F., *E tu lavorerai come apprendista*, WP CSDLE "Massimo D'Antona" – 145/2012.
- CARMINATI E., FACELLO S., TIRABOSCHI M., *Le linee guida sui tirocini formativi e di orientamento*, in AA.VV., *La nuova riforma del lavoro*, M. Magnani, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè, Milano, 2012;
- CESTER C. (a cura di), *Il rapporto di lavoro subordinato: costituzione e svolgimento*, in F. CARINCI (diretto da), *Diritto del lavoro. Commentario*, Utet, 1998;

- CIUCCIOVINO S., *L'apprendistato professionalizzante ancora alla ricerca di una disciplina definitiva*, in RIDL, 2009;
- COLASANTO M., Tra lavoro e Welfare, passando per la formazione in AA. VV., Professionalità. Europa 2020 la formazione professionale e le sfide del nuovo secolo, La Scuola, Brescia.
- COMANDE' D., *Il diritto del lavoro al plurale. Regioni e modelli regolativi differenziati dell'apprendistato professionalizzante* in DRI, 2008;
- COSTA M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Comunicazione della Commissione Europea “mettere in pratica la conoscenza: un’ampia strategia di innovazione per l’EU, Bruxelles 13/9/2006
- Commissione Europea, Comunicazione della Commissione Europea 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, 03/3/2010
- Commissione Europea, Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente, Lussemburgo, 2009
- D'AGOSTINO S., *L'apprendistato di primo livello: problemi e prospettive*, DRI, 2008;
- DATO D., *Pedagogia del lavoro intangibile- Problemi di persone, progetti*, Franco Angeli, Milano, 2009
- D'ONGHIA M., *Contratti a contenuto formativo: apprendistato e contratto d'inserimento* in P. CURZIO (a cura di), *Lavoro e diritti a tre anni dalla legge 30/2003*, Cacucci, Bari, 2006;
- DECARO M., a cura di, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. Fra governance e government dell'Unione Europea*, Fondazione Adriano Olivetti, Roma 2011;

- DE CRISTOFARO M., *Apprendistato* (voce), in *Enc. Giur. Treccani*, I, 1989;
- DE GAULEJAC V., *Identità*, in J. Barus-Michael, E. Enriquez (a cura di), *Dizionario di psicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005
- DE FELICE A., *Contratti con finalità formativa e mercato del lavoro*, in L. ZOPPOLI (a cura di), *Flexicurity e tutele del lavoro tipico e atipico*, WP C.S.D.L.E. “Massimo D’Antona” - INT – 57/2007;
- DE LUCA TAMAJO R., RUSCIANO M., ZOPPOLI L. (a cura di), *Mercato del lavoro: riforma e vincoli di sistema*, Edizione Scientifica, Napoli, 2004;
- DELFINO M., *Giovani e formazione nelle normative europee: l’apprendistato*, in WP C.S.D.L.E. “Massimo D’Antona”, n. 90/2012;
- DELORS J., *Nell’educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997;
- ELIA G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari, 2016;
- FERRARO G., *Tipologie di lavoro flessibile*, Giappichelli, 2009;
- FOLGHERAITER F., *Il servizio sociale postmoderno*, Erikson, Trento, 2004;
- FRABBONI F., C. PAGLIERINI, G. TASSINARI, *Imparare la città. L’extrascuola nel sistema formativo*, La nuova Italia, Firenze, 1990;
- GALANTINO L., *La legge n. 196 del 1997 e gli aspetti innovativi della formazione professionale*, in DL, 1998, fasc. 3;
- GALLINO L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma – Bari, 2008.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 2008;
- GAROFALO D., *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. L’occupabilità*, Cacucci, 2004;
- GAROFALO D., *La disciplina (speciale) dell’apprendistato: il difficile raccordo con la normativa generale*, in RGL, 2001, p. 297;

- Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Bruxelles 2006;

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2006;

- GENTILI C., *Scuola e impresa. Teoria e casi di partnership pedagogica*, F. Angeli, Milano, 2012;

- GRANDI M., PERA G., *Commentario breve alle Leggi sul Lavoro*, Cedam, Padova, 2005;

- GRAGNOLI E., PERULLI A. (a cura di), *La riforma del mercato del lavoro e i nuovi modelli contrattuali*, Cedam, Padova, 2004;

- LANDI F., VITTORE A., *La formazione professionale in Italia: criticità e prospettive*, in M. BIAGI (a cura di), *Mercati e rapporti di lavoro. Commentario alla legge 24 giugno 1997, n. 196*, Giuffrè, 1997;

- LASSANDRI A., *Formazione professionale e contratti con obbligo di formazione*, in RGL, 1999;

- Libro Bianco, *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea Bruxelles, 1995;

- FABBRI L., MELACARNE C., *Apprendere a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2015;

- LOY G., Art. 16 – *Apprendistato*, in M. NAPOLI (a cura di), *Il “pacchetto Treu”. Commentario sistematico*, Cedam, 1998;

- LOY G., *Commento all'art. 21*, in T. TREU, F. LISO, M. NAPOLI (a cura di), *Norme sull'organizzazione del mercato del lavoro*, Commentario alla l. 28 febbraio 1987, n. 56, in *Le nuove leggi civili commentate*, 1987;

- LOY G., *Formazione e rapporti di lavoro*, F. Angeli, 1988;
- MAGNANI M., VERONESI P.A. (a cura di), *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali. Commentario ai Decreti Legislativi n. 276/2003 e 251/2004*, Giappichelli, Torino, 2005;
- MAGNANI M., TIRABOSCHI M., *La nuova riforma del lavoro. Commentario alla legge 28 giugno 2012, n. 92*, Giuffrè, Milano, 2012;
- MAGNANI M., PANDOLFO A., VERONESI P.A., *Previdenza, mercato del lavoro, competitività*, Giappichelli, Torino, 2008;
- MARIUCCI L., *Dopo la flessibilità, cosa? Le nuove politiche del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 2006, p. 103;
- MASSAGLI E., *Alternanza e istruzione e formazione professionale: doppia occasione persa*, *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 3, novembre 2013, La Scuola, Brescia;
- MATTAROLO M.G., MENGHINI L. (a cura di), *Contratti di lavoro flessibili e contratti formativi*, Ipsoa, Milano, 2004;
- MAULINI C., *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma, 2007
- MIUR, *La nuova istruzione tecnica professionale. Una scelta che mira in alto*, 2010;
- MIUR, *Attività di alternanza scuola lavoro guida operativa per la scuola*;
- MIUR, Dipartimento per la Programmazione. Direzione Generale per gli Affari Internazionali. Ufficio IV, *Piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di servizio del settore istruzione del Miur*, settembre 2009;
- MIUR, *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*, 2010;

- MONTUSCHI L., *Il tirocinio*, in P. RESCIGNO (diretto da), *Trattato di diritto privato*, Utet, vol. 15, I, 1986;
- MORZENTI PELLEGRINI R., *L'alternanza scuola lavoro come forma di partecipazione*, in Ce.se.d. Centro Servizi Didattici (a cura di), *ID Progetto* 398366;
- MULÈ P., *Formazione, scuola, emergenze educative. Teorie e prospettive della problematicità formativa*, Anicia, Roma, 2001;
- NAPOLI M., *Questioni di diritto del lavoro*, Giappichelli, 1996;
- NICOLI D., *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 2011;
- NUSSBAUM C.M., *Citizens of the Word: A classical defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997, in P. Mulè, *I processi formativi le nuove frontiere dell'educatione e la democrazia. Questioni pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2015
- *Occupazione, riforme economiche e coesione sociale – Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere*, Bruxelles, 12 gennaio 2000 (doc. 5256/00);
- OLIMPO G., *Società della conoscenza, educazione, tecnologia*, in "TD – Tecnologie didattiche" n. 50, Genova, 2010
- PAPA D., *Il contratto di apprendistato*, Giuffrè, Milano, 2010;
- PASCUCCI P., *Stage e lavoro*, Giappichelli, 2008;
- PASTORE F., *Fuori dal tunnel. Le difficili transizioni dalla scuola al lavoro dei giovani in Italia e nel mondo*, Giappichelli, 2011;
- PELLERY M., *La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, in "orientamenti pedagogici", vol. 48

- PERRENOUD P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002
- RAUSEI P., *La riforma dei tirocini fra vincoli e tutele*, in AA. VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, a cura di M. Tiraboschi, 2011, Giuffrè;
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano, 2000.
- RIVA SANSEVERINO L., voce *Apprendistato*, in Nov. dig. it., Utet, I, 1957;
- RONCALLI P., *Alternanza e unità del sapere nei documenti di riforma della scuola (L. 53/2003). L'<<alternanza formativa>> tra politiche dell'istruzione e politiche del lavoro, <<Professionalità>>, n° 82 (luglio-agosto 2004);*
- RUDAN BRICOLA M., *Il contratto di tirocinio*, Giuffrè', 1966;
- SALA CHIRI M., *Il tirocinio. Artt. 2130-2134*, in P. SCHLESINGER (diretto da), *Il codice civile. Commentario*, Cedam, 1992;
- SALA CHIRI M., *La formazione ed il lavoro*, in ADL, 2000;
- SPENCER L. M., *Competenze sul lavoro. Modelli per una performace superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995;
- SUPPIEJ G., *Apprendista* (voce), Enc. Dir., vol. II, 1958, Giuffrè, 814;
- TIRABOSCHI M., *Apprendistato: una semplificazione solo di facciata*, in *ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series*, n. 25;
- TIRABOSCHI M., *Istituzioni di diritto del lavoro*, Appendice di aggiornamento, Giuffrè, 2012;
- TIRABOSCHI M., *L'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato di alta formazione dopo la legge n. 133 del 2008*, DRI, 2008;

- TIRABOSCHI M., *L'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato di alta formazione dopo la sentenza n. 176/2010 della Consulta*, GL, 2010;
- TIRABOSCHI M., *La riforma del lavoro pubblico e privato e nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008;
- TIRABOSCHI M., *La cd. percentualizzazione della retribuzione dell'apprendista*, Spec. GL, 2010, 2, XIX;
- TIRABOSCHI M., *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in AA. VV., *La riforma Biagi del mercato del lavoro. Prime interpretazioni e proposte di lettura del d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276*, Giuffrè, Milano, 2004.
- TIRABOSCHI M., *La riforma del Lavoro pubblico e privato e nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008;
- TIRABOSCHI M., *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato*, Giuffrè, Milano, 2006;
- TIRABOSCHI M. (a cura di), *Il Testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè, Milano, 2011;
- VALLEBONA A., *La riforma del lavoro 2012*, Giappichelli, 2012;

- VARESI P.A., *Principi, criteri, e linee guida per la costruzione del nuovo apprendistato*, in AA.VV., *Come cambia il mercato del lavoro*, Ipsoa, Milano, 2004;
- VERONESI P.A., *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, 2001;
- ZOPPOLI L., *Università e riforma del mercato del lavoro*, DRI, 2004;
- ZOPPOLI L., *Apprendistato e multilivel regulation*, in DRI, 2007.

SITOGRAFIA

- Zuccaro A., *Gli esiti dei Monitoraggi nazionali su Alternanza Scuola-Lavoro ed Area di Professionalizzazione (Terza Area)*, 25 novembre 2009, in sito Indire Ansas, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>;
- Zuccaro A., *A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?*, 25 Novembre 2009, in sito Indire Ansas, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>;
- Zuccaro A., *Educazione all'Imprenditorialità*, 24 novembre 2009, in sito Indire Ansas, pag. web *Alternanza scuola-lavoro*, URL: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1615>;
- Sito Indire Ansas - Sezione Scuola Lavoro, pag. web *Alternanza scuola lavoro: nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio 2011*;
- Roncalli P., *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansas*, 1 aprile 2010, in sito Università degli Studi di Bergamo, pag. web *Cqia Scuole*
- *Contributi*, URL: http://www.unibg.it/struttura/cqia_struttura.asp?id_notizia=41723&cerca=cqia_scuole_contributi_2;
- Buratti U., *2003-2013, dieci anni di alta formazione in apprendistato. Quale bilancio*, in *Bollettino Adapt*, n. 26/2013, www.bollettinoadapt.it;
- Buratti U., Petruzzio L., Tolve G., Tiraboschi M., *Apprendistato alla tedesca: alcuni (timidi) tentativi di avvicinamento?*, in AA. VV., *Jobs Act: il cantiere*

aperto delle riforme del lavoro, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series,
n. 25, www.bollettinoadapt.it;

- *Calcolo della retribuzione in apprendistato in Europa*,
www.fareapprendistato.it;

- www.adapt.it/transizionioccupazionali;

- <http://www.dottorato.it/adi/documenti-adi/titolo>;

- <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>

- <http://www.competenzechiave.eu>

- <http://www.indire.it>

- <http://ec.europa.eu>

- <http://archivio.pubblica.istruzione.it>

- <http://www.camera.it>

- <http://www.edscuola.it>

- <http://www.istruzione.it>

- <http://www.notiziedellascuola.it>

<http://www.dirittolavoro.org>

<https://www.cliclavoro.gov.it>

<http://www.gazzettaufficiale.it>

<http://www.confcommercio.it>

<http://www.normattiva.it>