

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI BERGAMO**



Dottorato di ricerca in

**FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL
LAVORO**

Ciclo XXVIII

***Il ruolo delle reti territoriali e digitali
nella transizione scuola-lavoro***

Candidato: ALFONSO BALSAMO

Tutor scientifico: Dott. UMBERTO BURATTI

Coordinatore della Scuola di Dottorato:
Prof. GIUSEPPE BERTAGNA

INDICE

| | |
|--|----|
| ABSTRACT | 7 |
| PREMESSA | 8 |
| CAPITOLO 1: LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO TRA EUROPA E TERRITORIO | 10 |
| 1. QUADRO DEFINITORIO | 11 |
| 2. POLICY EUROPEE E RUOLO DELLA INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO | 13 |
| 3. I DATI DELLO SCENARIO EUROPEO | 21 |
| 4. TERRITORIO, RETE TERRITORIALE E CLUSTER | 24 |
| 5. RETI DIGITALI E IL RUOLO DEL WEB | 28 |
| CAPITOLO 2: LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO IN ITALIA E NEI TERRITORI | 30 |
| 1. I DATI SULLA TRANSIZIONE IN ITALIA | 31 |
| 2. GLI STRUMENTI DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO NEI TERRITORI: MODELLI DI RIFERIMENTO | 36 |
| 2.1 ORIENTAMENTO SCOLASTICO | 37 |
| 2.2 ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (VET/IFP) | 50 |
| 2.3 ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E APPRENDISTATO | 55 |
| 2.4 IMPRENDITORIALITÀ E CULTURA DI IMPRESA | 59 |
| 3. LE NOVITÀ NORMATIVE TRA “LA BUONA SCUOLA” E “JOBS ACT” SUGLI STRUMENTI DI TRANSIZIONE | 64 |
| CAPITOLO 3: I MODELLI DI RETE NEL SISTEMA CONFINDUSTRIA | 74 |
| 1. INDAGINE SULLA FORMAZIONE DEL CAPITALE UMANO E IL RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI INDUSTRIALI | 75 |
| 2. IL CASO TRENTO | 80 |
| 3. IL MODELLO CLUB DEI 15 | 83 |
| 4. I COLLEGAMENTI TERRITORIALI: POLI TECNICO-PROFESSIONALI, CTS, FONDAZIONI ITS | 95 |

| | |
|--|------------|
| CAPITOLO 4: LE RETI SCUOLA-IMPRESA | 105 |
| 1. I LABORATORI TERRITORIALI PER L'OCCUPABILITÀ | 106 |
| 2. RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO NORMATIVO | 113 |
| 3. RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO PRATICO | 128 |
| CONCLUSIONI | 131 |
| LITERATURE REVIEW | 135 |
| BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA | 179 |

A mamma Fernanda

*Chi bada al vento non semina mai,
e chi osserva le nuvole non miete.*

*Fin dal mattino semina il tuo seme
e la sera non dare riposo
alle tue mani,
perché non sai quale lavoro
avrà buon esito,
se questo o quello,
o se tutti e due.*

[Ecclesiaste, 11-4, 11-6]

ABSTRACT

La bassa integrazione tra sistema educativo e sistemi produttivi in Italia è un problema strutturale che rende lento e faticoso l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, specie dopo il diploma di scuola secondaria superiore. Di conseguenza, complice la crisi economica del 2008, restano molto alti, rispetto ai paesi europei, i tassi di abbandono scolastico, di disoccupazione giovanile, il numero di NEET ma anche il mismatch tra domanda e offerta di competenze. Per rendere più veloci e coerenti i processi di transizione scuola-lavoro la tesi, promuovendo un maggiore raccordo tra istituzioni educative e attori economici, propone come paradigma di riferimento la territorialità e come supporto operativo le tecnologie digitali. Partendo dagli strumenti di transizione individuati dalla normativa dell'Unione Europea e dalle buone pratiche italiane, la ricerca elabora un modello, le Reti scuola-impresa, che ha l'obiettivo di concretizzare le novità della riforma scolastica (con Legge 107/2015) e valorizzare il ruolo delle partnership tra scuola e impresa nei sistemi locali. Il metodo di indagine sarà di tipo sia empirico (con un'analisi dei dati italiani ed europei e indagini nell'ambito del sistema industriale Confindustria) che normativo (con un'analisi critica della vigente legislazione e dei suoi possibili sviluppi). Nell'attuale contesto culturale, giuridico e tecnologico, la tesi mostra che, con i correttivi presentati, sia possibile realizzare un sistema di transizione scuola-lavoro che metta in rete, a partire dai territori, gli strumenti proposti dall'Europa: orientamento sui fabbisogni produttivi, Istruzione e Formazione Professionale (in particolare gli ITS), percorsi di formazione sul lavoro (alternanza scuola-lavoro obbligatoria e apprendistato scolastico) e di imprenditorialità co-progettati con le imprese. Il modello normativo di Reti scuola-impresa, integrato dalle tecnologie digitali, mostra come le buone pratiche italiane possano diventare, tradotte in norma, prassi consolidate replicabili in tutto il Paese. L'introduzione del modello permetterebbe in tempi rapidi di diffondere gli strumenti di transizione anche in territori a bassa crescita economica e con deboli connessioni tra scuola e imprese.

PREMESSA

La difficile transizione scuola-lavoro in Italia e i possibili segnali di svolta

L'Italia è uno dei paesi europei in cui le transizioni scuola-lavoro sono più lunghe: in media è necessario un anno per passare da un titolo di studio ad un primo impiego di almeno tre mesi. L'ingresso tardivo dei giovani nel mercato del lavoro rende meno competitive le imprese italiane e contribuisce ad alimentare il fenomeno dei NEET (Not in Education, Employment and Training), con conseguenze molto negative sulla crescita complessiva del Paese nei prossimi anni e decenni.

A pesare sui fenomeni di transizione in Italia non è soltanto la congiuntura economica innescata dalla crisi del 2008, ma anche una distanza strutturale tra sistema educativo e sistemi produttivi che, specie in alcune Regioni, non permette ai giovani di interagire con le imprese e con gli attori economici locali già durante il percorso di studi, in particolare nella scuola secondaria superiore. A mancare è soprattutto una rete di relazioni stabili tra scuole e imprese che agisca con continuità nel tempo e permetta ai giovani di non restare da soli nella complicata fase del passaggio alla vita professionale. Nello scorso decennio si sono sviluppati in Italia modelli pratici e normativi che, non collegati tra loro, non hanno permesso agli strumenti di transizione di essere efficaci perché è mancato un contesto favorevole.

All'orizzonte, tuttavia, è possibile ravvedere segnali di svolta che, se ben interpretati e integrati, possono rappresentare una cesura rispetto al passato. Intanto l'impulso dell'Europa che si è definitivamente orientata verso la promozione di una maggiore integrazione tra scuola e lavoro negli Stati membri: un'integrazione che coinvolge direttamente le parti sociali ed in particolare le associazioni industriali; tale impulso si è tradotto, anche grazie al *commitment* italiano all'Alleanza Europea per gli Apprendistati, in riforme che puntano a incrementare gli strumenti di collegamento tra scuola e lavoro nei territori (anche con il supporto delle tecnologie digitali) e che mirano a rendere vantaggioso per le imprese lo strumento contrattuale più efficace per la transizione scuola-lavoro, ossia l'apprendistato. Le riforme si ispirano, in parte, a modelli di collegamento scuola-lavoro già sviluppati nella prassi e che possono diventare sistema con l'entrata in vigore effettiva delle nuove norme.

Altro segnale positivo è l'incremento della partecipazione di imprese e associazioni industriali alle attività della scuola, a prescindere dalle modalità previste dalle norme, che mostra un interesse sempre maggiore degli attori economici ad interagire con i sistemi di istruzione e formazione e a rivendicare maggiori spazi in termini di responsabilità educativa.

Ulteriore segnale da non trascurare è il crescente riconoscimento del valore dell'*employability* (in italiano occupabilità) nei processi educativi sia da parte del sistema educativo che da parte degli studenti e delle loro famiglie. Rispetto al passato, complice la crisi occupazionale degli ultimi anni, le scelte e i percorsi degli studenti sono maggiormente orientati ad un più rapido inserimento nel mercato del lavoro. Non a caso un'innovazione come l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria ha ricevuto consensi da più parti sia nel panorama politico, sia nell'opinione pubblica, che nel panorama accademico nazionale.

Il terreno per una maggiore integrazione tra scuola e lavoro, che significa transizione alla vita attiva efficiente, è dunque fertile. Mancano, tuttavia, i necessari modelli normativi e pratici che possano innescare un vero cambiamento nel sistema educativo italiano che si caratterizzi per un definitivo, quanto necessario, riconoscimento del ruolo formativo del lavoro. Modelli che la presente tesi di dottorato intende proporre.

Le quattro tappe del percorso e gli obiettivi della ricerca

Il percorso di ricerca si struttura in quattro tappe corrispondenti a quattro rispettivi capitoli. Nel primo capitolo si inquadreranno le definizioni di transizione scuola-lavoro e gli

strumenti proposti dall'Europa per renderla più efficiente: orientamento, istruzione tecnica e professionale, alternanza e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa. Ad esse si aggiunge un quadro sintetico sul concetto di territorio e digitale che saranno i contesti in cui la tesi va a strutturarsi. I dati europei mostrano il vantaggio occupazionale dei giovani di paesi in cui la formazione "on the job" è più integrata nei sistemi educativi. Vantaggio riconosciuto dall'Alleanza Europea per gli Apprendistati: il documento comunitario che ha ispirato maggiormente le riforme in Italia su alternanza scuola-lavoro e apprendistato.

Nel secondo capitolo si riporteranno i dati di transizione scuola-lavoro che riguardano l'Italia nonché le buone pratiche e i casi eccellenti che, per ciascuno strumento di transizione, permettono di definire i contenuti dei modelli normativi e digitali elaborati in seguito con particolare riferimento al passaggio dall'istruzione secondaria e post-secondaria alla vita attiva. Nei casi riportati si valorizza il ruolo delle associazioni datoriali che, all'interno dei territori, sviluppano una serie di relazioni tra sistemi educativi e attori economici locali in grado di rafforzare gli strumenti di transizione e permetterne una maggiore diffusione *intra* e *inter*-territoriale. Chiude il capitolo un'analisi critica delle ultime riforme, la riforma scolastica con L. 107/2015 e la riforma dell'apprendistato con D. Lgs. 81/2015.

Nel terzo capitolo si approfondirà, con indagini specifiche, il ruolo delle associazioni industriali all'interno delle reti tra scuole e impresa nel territorio. Punto di riferimento sarà il sistema associativo Confindustria, il più grande sistema datoriale in Europa e in Italia, entro il quale associazioni territoriali e di categoria sviluppano relazioni con i sistemi educativi locali che permettono la nascita di partnership stabili e durature. Esempi concreti di tali partnership sono il "Caso Trento", dove associazioni datoriali e sindacali collaborano stabilmente con le scuole per incrementare l'occupabilità dei giovani, o il modello "Club dei 15", un'aggregazione tra scuole e imprese delle Province a maggior trazione manifatturiera in Italia che sviluppa, anche con supporti digitali, gli strumenti di transizione. Il capitolo si chiude con un'analisi dei modelli di rete già esistenti (Poli Tecnico-Professionali, CTS, Fondazioni ITS), che le associazioni industriali contribuiscono a rendere funzionanti e replicabili.

Nel quarto capitolo verranno proposti tre modelli di integrazione in rete tra scuole e imprese: il primo, già configurato dalla riforma scolastica, gli altri due elaborati a partire da quanto scaturito dal percorso di ricerca. Il primo modello analizzato e sviluppato, i laboratori territoriali per il Made in Italy, mostra come è possibile, all'indomani della riforma, strutturare relazioni tra scuole e imprese nel territorio co-progettando percorsi coerenti con i fabbisogni professionali locali. Gli altri due modelli sono, invece, proposte integrative direttamente attuabili sia sul piano normativo che sul piano della pratica: sul piano normativo l'elaborazione di "Reti scuola-impresa" si pone l'obiettivo di mettere a sistema le buone pratiche analizzate andando ad elaborare una struttura di *governance* agile e coerente con i modelli normativi esistenti per diffondere più velocemente gli strumenti di transizione scuola-lavoro anche in territori in cui sono carenti; il secondo modello, di tipo pratico, ispirato ai VOOC inglesi, si pone l'obiettivo di diffondere lo strumento principe di transizione, l'alternanza scuola-lavoro, con tecnologie digitali che permettono di ridurre i costi e gli oneri della formazione pur valorizzando il ruolo delle imprese.

Nel complesso il percorso di tesi intende dimostrare che una struttura di rete tra scuole e imprese all'interno di un territorio, rafforzata dalle reti digitali, sia direttamente concretizzabile nell'attuale contesto normativo e tecnologico in Italia e permetta transizioni scuola-lavoro più rapide e coerenti. La ricerca ha la finalità di contribuire al dibattito sull'occupazione giovanile in Italia proponendo, col supporto delle politiche europee e le buone pratiche italiane, la territorialità come paradigma concettuale e le reti digitali come supporto tecnologico per la transizione scuola-lavoro.

CAPITOLO 1

LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO TRA EUROPA E TERRITORIO

Sommario: 1. QUADRO DEFINITORIO; 1.1 Le transizioni dal livello di istruzione secondario e post-secondario; 1.2 La “durata” delle transizioni scuola-lavoro; 2. POLICY EUROPEE E RUOLO DELL’INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO; 2.1 Gli strumenti europei per la transizione scuola-lavoro; 2.2 Orientamento scolastico; 2.3 Istruzione e formazione professionale (VET / IFP); 2.4 Alternanza e Apprendistato: focus su transizione scuola-lavoro nell’Alleanza Europea per gli Apprendistati, ruolo delle imprese e parti sociali; 2.5 Imprenditorialità e cultura di impresa; 3. I DATI DELLO SCENARIO EUROPEO; 3.1 Il ruolo della formazione *on the job* in Europa; 3.2 Transizione scuola-lavoro in Europa; 3.3 Tasso di occupazione giovanile in Europa; 3.4 La partecipazione dei giovani europei al mercato del lavoro; 4. TERRITORIO, RETE TERRITORIALE E CLUSTER; 4.1 Cluster, smart specialization e le connessioni tra imprese e sistema educativo; 4.2 Il ruolo educativo delle imprese nel territorio; 4.3 Focus: i modelli dal sistema Confindustria; 5 RETI DIGITALI E IL RUOLO DEL WEB; 5.1 Il ruolo dei Social Network; 5.2 La diffusione del Web tra i giovani

1. QUADRO DEFINITORIO

In via introduttiva e provvisoria si può considerare la transizione scuola-lavoro come la fase interposta tra il conseguimento di un titolo di studio ed uno stato occupazionale prolungato nel tempo. La letteratura non presenta una definizione univoca di transizione scuola-lavoro e, come sottolineato dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (d'ora in avanti OIL), i parametri di riferimento cambiano da Paese a Paese. In tutte le definizioni più note sono tuttavia due gli elementi principali che si ritrovano all'interno della definizione: il titolo di studio e lo stadio occupazionale.

I titoli di studio presi in analisi dalla letteratura scientifica e dalle rilevazioni statistiche sono principalmente il diploma di scuola secondaria di secondo grado e i titoli di laurea (triennale e magistrale). La maggior parte della letteratura scientifica italiana utilizza la dicitura "transizione scuola-lavoro" per riferirsi sia alla scuola secondaria superiore che all'università. Come alternativa a "transizione scuola-lavoro" e "transizione università-lavoro" l'Istat utilizza la locuzione "transizione istruzione-lavoro" per le sue indagini campionarie sull'inserimento professionale di diplomati e laureati. A livello normativo la Legge "Biagi" (D. Lgs. 276/2003 convertito dalla L. n. 30/2003) ha per prima introdotto il concetto di "transizione scuola-lavoro" riferendosi alla transizione occupazionale che riguarda sia la scuola che l'università verso il mondo del lavoro. La Legge Biagi, più in particolare, si è focalizzata sul ruolo degli uffici di *placement* delle istituzioni educative.

Anche nella letteratura internazionale le fonti statistiche più autorevoli si riferiscono alla transizione scuola-lavoro senza contemplare uno specifico titolo di studio. Così ad esempio l'Ocse si riferisce sia alla "secondary" che alla "tertiary" *education*, con focus sui giovani di età compresa tra i 15 e 29 anni. In precedenza questa linea si ritrova nel concetto di "school-to-work transition" definito negli studi di Paul Ryan che ne ha individuato e spiegato gli elementi essenziali e le modalità di misurazione numerica delle transizioni. Alcuni autori italiani propongono una netta distinzione tra "transizione scuola-lavoro" (per l'istruzione secondaria) e "transizione università-lavoro" (per l'istruzione terziaria).

Nella tesi in discorso, pur utilizzando "transizione scuola-lavoro" in chiave generica per inquadrare il campo di indagine, il focus è rivolto in particolare alla transizione dall'istruzione secondaria e post-secondaria al primo stadio occupazionale.

Per istruzione secondaria si intende il livello 4 dell'EQF, *European Qualifications Framework* (per l'Italia i diplomi di scuola secondaria superiore). Per istruzione post-secondaria si intende invece il livello 5 dell'*European Qualification Framework* (per l'Italia gli Istituti Tecnici Superiori, d'ora in avanti ITS). Con maggiore precisione gli ITS si possono collocare nel livello 5B della classificazione ISCED (*International Standard Classification of Education*) messa a punto dall'Unesco e riferita ai "Programmi specifici pratico-tecnico-occupazionali".

1.1 Le transizioni dal livello di istruzione secondario e post-secondario

Il riferimento peculiare all'istruzione secondaria si giustifica perché in Italia i modelli di transizione adottati nelle scuole secondarie superiori sono considerati nel complesso più deboli rispetto a quelli universitari, anche se non mancano *best practice*; va inoltre ricordato che il diploma di scuola secondaria superiore è considerato dall'Ocse il primo titolo spendibile per un ingresso soddisfacente nel mercato del lavoro. Nello scenario italiano il tema dell'*employability* (occupabilità) del diploma superiore è un tema di rilievo per via di una certa sfiducia degli adolescenti italiani verso gli studi terziari superiori: l'ultimo dato Ocse in merito sostiene che solo il 41% dei 15enni italiani si è detto disponibile a continuare gli studi: la parte restante è intenzionata a cercare un lavoro subito dopo il diploma.

Nel caso della transizione post-secondaria invece il focus si giustifica per gli ITS introdotti nel panorama scolastico italiano nel 2008 e per il loro riconosciuto valore

occupazionale che, tuttavia, non ha permesso di incrementare il numero di iscritti tanto da renderlo un canale in grado di competere con il sistema universitario. Nell'anno scolastico 2014/'15 intatti gli iscritti ITS sono 3.929 [fonte: Indire, Giugno 2015], nelle università 1.637.248 [fonte: MIUR, Giugno 2015]. In Germania sono 895.601 gli iscritti nel canale di formazione post-secondaria. Gli iscritti all'università sono circa 1.864.000 [fonte: Destatis, Giugno 2015].

Per quanto riguarda la definizione di stato occupazionale, che si può considerare il termine finale del percorso di transizione scuola-lavoro, l'Ocse fa riferimento ad un "lavoro stabile" ossia ad un'occupazione di almeno 6 mesi e almeno 15 ore settimanali; mentre nella diffusa definizione di Hotz e Tienda fa riferimento ad uno stato occupazionale di almeno un anno di lavoro a tempo pieno dopo il conseguimento del titolo di studio. Tuttavia in letteratura, dopo gli anni 2000, il valore della durata del primo stadio occupazionale si è ridotto.

L'Eurostat ha fatto riferimento, dai primi anni del 2000, ad una durata "breve" di primo impiego dopo il conseguimento del titolo di studio: 3 mesi consecutivi di attività lavorativa, senza specificare variazioni di orario/datore di lavoro. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro invece considera il tipo di stato occupazionale oggetto del processo di transizione distinguendo tra "regular job" (contratto di lavoro a tempo indeterminato o dai 12-36 mesi) e "temporary job" (contratto di lavoro al di sotto dei 12 mesi).

Per l'Oil un giovane ancora in transizione è un giovane che si trova in una di queste condizioni: inattività, lavora senza un contratto di lavoro, svolge un lavoro non soddisfacente. La classificazione dell'Oil, pur autorevole, risulta tuttavia complessa ai fini statistici perché divide il campo di indagine in diverse sottocategorie di non agevole semplificazione. Nella tesi sarà dunque adottato come riferimento l'indicatore Eurostat di 3 mesi.

1.2 La "durata" delle transizioni scuola-lavoro

Chiarite le definizioni del termine iniziale della transizione (il titolo di studio) e il termine finale (l'inizio dello stato occupazionale di 3 mesi consecutivi) si può considerare nella definizione di "transizione scuola-lavoro" l'elemento durata come elemento temporale tra un termine e l'altro. Va rilevato, tuttavia, che i principali studiosi delle statistiche delle transizioni scuola-lavoro non danno particolare importanza ad una definizione specifica della durata che è da considerare in *re ipsa* come mero valore numerico utile alla comparazione.

Da una sintesi della letteratura scientifica di tipo statistico-economico si può proporre una misurazione della durata della transizione scuola-lavoro così ripartita:

- *Breve-fisiologica*: dal 1° mese al 3° mese (3° incluso);
- *Media*: dal 4° mese al 8° mese;
- *Lunga*: dal 9° mese al 12° mesi;
- *Cronica*: oltre i 12 mesi.

Un elemento aggiuntivo per una valutazione "qualitativa" della transizione scuola-lavoro è il concetto di "coerenza" che si può considerare, nella volontà di chi scrive, come addizionale rispetto alla "durata" della transizione. Il riferimento normativo è all'aggettivo "sustainable" che compare, come si vedrà in seguito, in riferimento alla transizione scuola-lavoro nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati.

La transizione scuola-lavoro sostenibile è un passaggio in cui c'è coerenza tra le competenze acquisite dallo studente durante il percorso di studi e la domanda del mercato del lavoro. Così ad esempio sarà "coerente" una transizione scuola-lavoro in cui il giovane diplomato in un istituto tecnico meccanico svolgerà una prima attività di lavoro di tipo tecnico in un'azienda meccanica e non un lavoro che richiede un titolo di studio o competenze inferiori rispetto a quelle acquisite oppure sia destinato ad aziende di tutt'altro settore.

Gli indicatori di misurazione quantitativa della transizione scuola-lavoro suggeriti dall'Eurostat per mettere in comparazione i dati degli Stati membri sono i seguenti:

- età media di uscita da un livello del sistema educativo;
- proporzione di studenti che combinano studio e lavoro nel percorso educativo;
- tempo medio per trovare il primo impiego dopo aver completato formazione;
- il tipo di contratto di lavoro del primo stato occupazionale;
- il tipo di lavoro dello studente uscito da almeno un anno dal percorso educativo.

Il Cedefop per la valutazione qualitativa della transizione utilizza invece gli aggettivi:

- *Smooth* (traducibile in “calma, piatta, liscia” per transizioni immediate nel mercato del lavoro che si svolgono senza problemi di uscita dal mercato);
- *Fairly smooth* (per transizioni che potenzialmente manterrebbero stabilmente l'individuo nel mercato del lavoro);
- *Difficult* (per transizioni instabili o altalenanti);
- *Unsuccessful* (per transizioni che non avvengono mai o che comunque non permettono un rientro nel mercato del lavoro del giovane una volta uscito).

Nella tesi in corso tuttavia, l'oggetto di indagine non riguarda gli strumenti di misurazione della transizione scuola-lavoro ma gli strumenti di efficace realizzazione della stessa. Come si vedrà poc'anzi, gli strumenti più efficaci di transizione scuola-lavoro sono: orientamento, *Vocational Education and Training* (VET), apprendistato e imprenditorialità.

Sul piano statistico, oltre a riportare i dati sulla transizione disponibili nella letteratura, ci si concentrerà soprattutto sugli indicatori che, a livello nazionale e territoriale, misurano l'intensità della formazione *on the job* e dei collegamenti scuola-impresa in un circoscritto territorio, oltre che i dati sul tasso di occupazione giovanile.

2. POLICY EUROPEE E RUOLO DELL'INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO

2.1 Gli strumenti europei per la transizione scuola-lavoro

Per avere un quadro di riferimento (sia normativo che di *policy*) in cui inserire il ruolo delle reti, si può passare in rassegna la legislazione comunitaria europea che negli anni ha costruito, se non un sistema omogeneo, quantomeno dei principi su cui si sono fondate le politiche degli Stati membri in modo più o meno coerente. La difficoltà di progettare e strutturare un sistema educativo omogeneo di tipo europeo sono nell'esclusività della competenza sulle politiche scolastiche a capo degli Stati membri. L'Unione Europea si limita a fissare obiettivi comuni e promuove la diffusione e lo scambio di buone pratiche.

Il riferimento all'Europa si giustifica inoltre per gli strumenti statistici forniti da Eurostat che permettono di fare un raffronto tra i diversi paesi europei partendo da criteri tendenzialmente equivalenti. Va peraltro ricordato che l'Europa, a livello aggregato, rappresenta il più vasto spazio di conoscenza al mondo, nonché, la sua prima potenza industriale. Essa tuttavia si caratterizza per la varietà di modelli normativi e culturali che può offrire e che si possono, all'occorrenza, trasferire da uno Stato membro all'altro. Questo ragionamento vale anche nel campo della transizione scuola-lavoro.

Prima della nascita dell'Unione Europea, la Comunità Europea si è occupata di istruzione specialmente in chiave di *employability*: il collegamento con il mercato del lavoro è stato uno dei cardini su cui si sono sviluppati gli orientamenti europei. La Comunità Europea si è occupata per la prima volta di istruzione con una apposita Risoluzione del 1976. Il documento chiarisce subito che il tema dell'occupabilità sia uno degli obiettivi che i sistemi scolastici europei devono poter realizzare andando a facilitare un rapido passaggio dei giovani alla vita attiva dopo il titolo di studio. Nella parte conclusiva del documento si chiarisce che priorità degli Stati membri in tema di istruzione sia progettare: <<le misure che nel settore dell'istruzione si devono adottare per preparare i giovani alla vita di lavoro, per facilitarne il passaggio dalla scuola alla vita attiva, per migliorare le loro possibilità di trovare un'occupazione e così ridurre il rischio di disoccupazione.>> [CONSIGLIO EUROPEO,

Resolution du Conseil et des Ministres de l'Education, reunis au sein du Conseil comportant un programme d'action en matière d'éducation, 9 febbraio 1976, punto 22]. Questo approccio sarà costante in tutte le norme di diritto comunitario in tema di istruzione che seguiranno, così come si vedrà poc' anzi.

Nel documento la fase di "transizione" si rivela importante anche per altri motivi: innanzitutto i sistemi formativi e quelli socio-economici sono organizzati in modo tale che molte delle scelte professionali fatte dai giovani si rivelano praticamente irreversibili; è poi evidente che l'avvenire della società europea dipende sempre più dall'industria e dai servizi basati sulla conoscenza e postula quindi l'acquisizione di nuove conoscenze ed esperienze; infine, nel passaggio alla vita attiva la vulnerabilità dei gruppi sfavoriti diventa più evidente.

Il tema della transizione scuola-lavoro compare per la prima volta in maniera esplicita e mirata nel 1988, in calce alla Risoluzione sul Rapporto finale della Commissione sul Programma Operativo della Comunità Europea riguardante la transizione dei giovani dalla scuola alla vita adulta e di lavoro (1982 -1987). La Risoluzione riprende alcuni temi evidenziati dal Rapporto e riconosce due fattori generici di miglioramento dei processi di transizione: il collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro e l'orientamento scolastico. Per quanto riguarda il collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro la Risoluzione specifica alcuni strumenti.

Tra questi:

- Modelli di collaborazione dinamica tra organizzazioni economiche e professionali, inclusi i partner sociali, da un lato, e le autorità e le istituzioni scolastiche e accademiche dall'altro, in particolare tra gli istituti di istruzione e le aziende in ambito locale;
- esperienze professionali per gli studenti e di partecipare a progetti basati sul principio della formazione finalizzata allo sviluppo delle capacità imprenditoriali;
- la promozione di un ruolo più attivo delle strutture scolastiche, segnatamente a livello di scuola secondaria superiore, nello sviluppo economico locale e regionale.

Va sottolineato in questo quadro il rilievo che si dà alle organizzazioni economiche e professionali ritenuti attori significativi in ambito locale per i processi di transizione scuola-lavoro. Ma anche il ruolo attivo delle istituzioni scolastiche nello sviluppo economico di un territorio, richiamato spesso come paradigma spaziale di riferimento.

Per quanto riguarda invece l'orientamento scolastico la Risoluzione chiede agli Stati membri di incoraggiare tutti gli istituti di istruzione secondaria a rivedere il ruolo da essi svolto nell'orientare e consigliare tutti i loro studenti, nonché a definire atteggiamenti per rispondere alle necessità degli studenti che promuovano la cooperazione con le altre persone coinvolte nel processo orientativo.

Dunque il primo documento europeo che già nel titolo si riferisce alla transizione scuola-lavoro individua nel collegamento scuola-lavoro e nell'orientamento gli strumenti più efficaci di transizione. Dal tenore del testo si evince inoltre che il concetto di transizione scuola-lavoro è riferito soltanto all'istruzione secondaria, con particolare riferimento all'istruzione secondaria superiore. Manca ancora un esplicito riferimento a percorsi di alternanza o apprendistato, ma già si delinea l'attenzione al tema dell'imprenditorialità giovanile, della formazione degli insegnanti e dell'orientamento continuo degli ex-allievi. Tutti strumenti che si ritroveranno nel corso degli anni successivi in tutti i documenti comunitari che faranno riferimento alla transizione scuola-lavoro.

Con la Strategia di Lisbona del 2000 l'Unione Europea chiarisce definitivamente il collegamento tra politiche scolastiche e formative con il tema dell'occupabilità e del mercato del lavoro: obiettivo della Strategia quello di fare dell'Europa la prima economia della conoscenza al mondo [CONSIGLIO EUROPEO, *Conclusioni Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000*, 2000].

Dall'inizio degli anni Duemila la Commissione Europea ha disposto indagini *ad hoc* sulla transizione scuola-lavoro nell'ambito delle indagini a campione sulla forza lavoro dell'Unione, tra cui nel 2000 la Relazione della Commissione al Parlamento e al Consiglio intitolata *"Attuazione del regolamento del Consiglio (CE) n. 577/98 relativo all'organizzazione di un'indagine per campione sulle forze di lavoro nella Comunità"*.

Il riferimento esplicito alla transizione scuola-lavoro, con specifiche domande e quesiti, si è poi diffuso dal livello comunitario al livello nazionale nella maggior parte delle pratiche degli istituti di statistica. Così in Italia l'Istat, dall'Indagine sulla forza lavoro del secondo trimestre 2009, ha inserito appositi quesiti sulla transizione i cui risultati sono stati resi noti in quella che finora resta l'unica e più recente ricerca dell'Istat sull'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

I risultati Istat e quelli degli altri istituti statistici europei sono rientrati nell'*ad hoc Module* di Eurostat del 2009 dedicato in modo specifico alla transizione scuola-lavoro: si tratta della più vasta banca dati sul tema mai prodotta.

Gli strumenti di transizione individuati dall'Europa sono stati recepiti, analizzati e implementati anche in Italia grazie soprattutto alle pubblicazioni di Isfol e Italia Lavoro tra il 2012 e il 2014, nonché al "Position Paper" dei Servizi della Commissione europea sulla preparazione dell'Accordo di Partenariato e dei Programmi in Italia per il periodo 2014-2020. Nel testo la transizione scuola-lavoro compare come una delle priorità da risolvere per il Paese: in particolare si chiede all'Italia di sostenere *<<...investimenti in misure individualizzate di politiche attive del mercato del lavoro, quali apprendistato e tirocini di qualità, praticantati in azienda, orientamento professionale e promozione dell'imprenditorialità giovanile.>>* [COMMISSIONE EUROPEA, *Accordo di partenariato 2014-2020. Italia, 2014*].

In sintesi nel panorama europeo sono quattro gli strumenti considerati più efficaci per la transizione scuola-lavoro:

- 1) Orientamento scolastico;
- 2) Istruzione e formazione professionale (acronimo inglese: VET);
- 3) Alternanza scuola-lavoro e Apprendistato (inteso come strumento contrattuale della metodologia alternanza scuola-lavoro);
- 4) Imprenditorialità e cultura di impresa.

Saranno questi i quattro parametri su cui si andranno ad analizzare e configurare i modelli studiati e proposti nel corso della tesi: reti territoriali, con reti digitali a supporto, in cui tutti questi quattro elementi si possono combinare grazie all'interazione tra sistema imprenditoriale ed istituzioni scolastiche.

2.2 Orientamento scolastico

Nei documenti dell'Unione Europea l'orientamento non è considerato un mero strumento di indirizzo delle scelte da utilizzare soltanto nel periodo scolastico: esso è invece una sorta di "modus operandi" che coinvolge l'individuo per tutto l'arco della vita sia nelle scelte formative che nelle scelte lavorative.

Nella già citata Risoluzione sulla transizione scuola-lavoro del 1987 tra gli strumenti operativi per l'orientamento si mette in evidenza con particolare attenzione il ruolo di insegnanti e tutor per i quali si chiede ai singoli Stati membri l'avvio corsi di formazione specifica. La Risoluzione è inoltre attenta alla promozione dell'orientamento continuo degli studenti già usciti dal percorso scolastico, in particolare quelli che incontrano difficoltà a trovare un impiego, per un determinato periodo (si parla di oltre due anni) e ad incoraggiare le scuole a svolgere un ruolo più attivo in tale campo.

Con il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità Europee (30 ottobre 2000) si sottolinea il ruolo chiave dell'orientamento scolastico nell'evoluzione dell'economia della conoscenza europea, ma anche la necessità di

offrire, tramite l'orientamento, opportunità di formazione per l'individuo "sempre più vicino a casa". Si sottolinea in questo senso sia il ruolo della prossimità territoriale ma anche il necessario utilizzo di Internet e delle nuove tecnologie.

Nella Risoluzione n. 9286 del 2004 sull'orientamento per tutto l'arco della vita il Consiglio d'Europa fa un quadro generale nel quale per orientamento si intendono tutte le attività offerte dagli Stati membri, rivolte a cittadini di ogni età e in qualsiasi momento della loro vita. L'obiettivo è identificare capacità, competenze, interessi nonché per prendere decisioni su formazione e attività professionale per sfruttare le suddette capacità e competenze.

La Risoluzione riporta poi alcuni strumenti operativi come l'offerta di informazioni, la valutazione delle competenze, il *mentoring*, il patrocinio, l'insegnamento delle competenze. Al punto 2 la Risoluzione si focalizza sull'orientamento scolastico che, tra le altre cose, deve poter <<*sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali*>>. E nel contempo: <<*Costituisce inoltre uno strumento chiave per consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l'offerta dell'istruzione*>>.

Il riferimento alle transizioni è presente al punto 6 articolato in tre tipologie: le transizioni da un livello all'altro del sistema educativo, le transizioni dal sistema educativo al mercato del lavoro, le transizioni nel mercato del lavoro. Un collegamento con i fabbisogni professionali, in particolare di un territorio, è presente nel documento europeo "*Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*" (2003).

L'aspetto della territorialità viene recepito anche a livello nazionale nelle Linee Guida per l'Orientamento promosse dal Ministero dell'Istruzione, Università (d'ora in avanti MIUR) e approvate il 5 dicembre 2013. Nel documento si parla di "reti di orientamento nel territorio" e si sottolinea il ruolo dei tutor per l'orientamento: figure di riferimento che in ciascuna scuola (di ogni ordine e grado) hanno il compito di coordinare le attività di orientamento e di essere parte integrante di un network territoriale.

Le difficoltà di realizzare un sistema di orientamento in Italia sono riassunte in uno studio di Italia Lavoro del 2014 che riporta in chiave comparata i riferimenti di Francia (con un modello di transizione-scuola lavoro decentrato) e Germania (con un orientamento peculiare sul sistema duale). Lo studio tuttavia fa intravedere ampi margini di miglioramento specialmente a livello territoriale soprattutto qualora si riuscisse a potenziare il collegamento tra istituzioni scolastiche e imprese private.

Dunque sia a livello comunitario che a livello nazionale si ribadisce che quanto più nel territorio si riuscirà a migliorare i ponti tra scuola e impresa, quanto più saranno rapidi e coerenti i processi di transizione. In questo contesto anche le reti digitali possono avere un ruolo di amplificatore dei processi di orientamento, così come si vedrà in seguito nel secondo capitolo.

2.3 Istruzione e formazione professionale (VET / IFP)

L'acronimo "V.E.T", *Vocational Education and Training* (d'ora in avanti VET), è presente nella documentazione dell'Unione Europea per riferirsi in modo generico all'Istruzione e Formazione Professionale. La definizione di VET è così riassunta dal Cedefop: <<*Istruzione e formazione che mira a trasmettere alle persone le conoscenze, il know-how, le abilità e/o le competenze necessari per svolgere determinate professioni o, più in generale, soddisfare le richieste sul mercato del lavoro*>>. [CEDEFOP, *Istruzione e Formazione Professionale, Definizione*, 1997. Disponibile online su: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>].

Il riferimento al Cedefop non è casuale: questo organismo è infatti nato nell'ambito del diritto comunitario già nel 1975 proprio con lo scopo di promuovere lo sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale per garantire all'Europa un capitale umano adeguato alle sfide del cambiamento globale. La previsione di un organismo specifico mostra

l'importanza del VET per lo spazio della conoscenza europeo, importanza che è stata formalizzata nel 2002 con il Processo di Copenaghen che nasce con l'obiettivo di una maggiore cooperazione a livello europeo per l'implementazione delle *best practice* e l'evoluzione del VET.

Nel 2004 il Comunicato di Maastricht sviluppa i contenuti del processo di Copenaghen con particolare attenzione al miglioramento di immagine e di visibilità dell'Istruzione e Formazione Professionale in Europa. Allo stesso tempo, sviluppa le priorità fissate dalla dichiarazione di Copenaghen. Nel Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010 su una maggiore cooperazione europea in materia di Istruzione e Formazione Professionale per il periodo 2011-2020 si aggiornano i contenuti del Processo di Copenaghen e si rivolge maggiore attenzione al tema della transizione scuola-lavoro dei diplomati IFP.

Al tema del collegamento tra IFP e transizione scuola-lavoro il Cedefop ha dedicato lo studio "From Education to working life" che presenta dati e analisi statistiche dalle quali si evince come i percorsi di VET garantiscano ai diplomati un ingresso più rapido nel mondo del lavoro. Non a caso il Cedefop ricorda che nel 2009 6 giovani su 10 tra i 15-34 anni in Europa hanno seguito un percorso di Istruzione e Formazione Professionale. Il Cedefop mostra la propensione dei diplomati VET (sia dei percorsi secondari sia dei post-secondari) di entrare direttamente nel mercato del lavoro (solo il 26,8% dei diplomati VET tra i 18-24 anni europei sceglie di continuare gli studi nel percorso terziario).

Dunque è confermato che l'Istruzione e Formazione Professionale permetta di entrare prima nel mercato del lavoro: nel 2009 il 63,5% dei diplomati VET in Europa tra i 18 e i 24 anni è occupato. Nello stesso anno solo il 34,2% dei diplomati della "General Education" (percorsi di tipo liceale o comunque privi di formazione "on the job").

A livello di mera transizione scuola-lavoro il gap tra VET e "General Education" si riduce per i diplomati/laureati tra i 25 e 29 anni: nel 2009 per il 46,2% di coloro che proveniva da percorsi VET il primo incontro con il mondo del lavoro è immediato, stessa fattispecie per il 45,6% di coloro che provenivano da percorsi *General*. Una transizione da 0 a 5 mesi riguardava invece il 32% dei VET e il 27,4% dei *General*. Da 6 a 11 mesi per il 6,3% dei VET e per il 7,4% dei *General*. Dai 12 mesi in poi il 15,5% dei VET e il 19,7% dei *General*.

Anche sul fronte della stabilità del rapporto di lavoro a seguito del diploma il VET mostra vantaggi occupazionali rispetto ai percorsi *General*. Le maggiori differenze tra percorsi VET e percorsi *General* riguarda riguardano i canali di transizione, ovvero i canali utilizzati per trovare una prima occupazione dopo il diploma: l'esperienza di lavoro acquisita durante la formazione diventa in questo caso decisiva (per il 7,2% dei diplomati VET, per il 3,2% dei diplomati *General*).

Più in generale il Cedefop mostra come coloro che provengono da percorsi di Istruzione e Formazione Professionale siano più in grado di affrontare le transizioni occupazionali e il mercato del lavoro. La Commissione Europea dedica all'Istruzione e Formazione Professionale molto spazio online mettendo in evidenza tutti gli strumenti istituzionali e la loro funzione per implementare il Processo di Copenaghen.

Tra questi va sottolineato il ruolo dell'Equavet, organismo che ha l'obiettivo di monitorare e promuovere le evoluzioni nazionali dell'Istruzione e Formazione Professionale. Le attività recenti dell'Equavet si stanno concentrando soprattutto sulla promozione coinvolgimento di maggiore qualità di insegnanti e tutor nelle attività di orientamento e alternanza scuola-lavoro all'interno dei percorsi VET.

L'Equavet propone un ruolo di maggiore responsabilità delle aziende, in un ambito territoriale circoscritto, nella formazione degli insegnanti e dei tutor affinché possano acquisire i rudimenti della cultura di impresa e trasferirli in classe per aiutare gli studenti a conoscere meglio il mercato del lavoro locale e non solo.

Come si vedrà in seguito il Cedefop considera per VET nel sistema di istruzione e formazione italiano tutti i canali di istruzione secondaria e post-secondaria nazionale e

regionale che combinano formazione in aula con formazione sul lavoro. VET in italiano è tradotto più generalmente con l'acronimo "IFP".

2.4 Alternanza e Apprendistato: focus su transizione scuola-lavoro nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati, ruolo delle imprese e parti sociali

Nel quadro europeo l'alternanza scuola-lavoro, intesa come metodologia didattica di formazione sul lavoro e l'apprendistato, inteso come strumento contrattuale primo ingresso nel mondo del lavoro, sono temi ritenuti sempre più strategici per lo sviluppo della *knowledge-based* economy europea e dei processi di formazione, transizione e perfezionamento del capitale umano.

Un punto d'arrivo di questo processo è riassunto nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati (*European Alliance of Apprenticeships*). Il focus più dettagliato sull'Alleanza si giustifica per due motivi: il primo è che si tratta di un documento che riassume gli indirizzi europei sulla transizione scuola-lavoro con particolare riguardo verso la diffusione di questa tipologia contrattuale; l'altro motivo è che anche a livello procedurale l'Alleanza riconosce, e dunque legittima, il ruolo delle parti sociali (e delle imprese in particolare) nell'accompagnamento dei giovani verso la vita attiva: un aspetto non trascurabile di originalità¹.

L'Alleanza Europea per gli Apprendistati è pertanto sia un documento di sintesi delle policy europee sull'istituto dell'apprendistato e più in generale sugli strumenti di collegamento tra *Education* ed *Employment*, sia l'iniziale risultato di un processo di accordi e di dialogo sociale che mira alla valorizzazione della formazione *on the job* come strumento di lotta alla disoccupazione giovanile e di miglioramento dei percorsi di transizione scuola-lavoro. L'Alleanza apre in maniera rilevante alla collaborazione con imprese, sindacati, istituzioni pubbliche, ma anche singoli cittadini, e attribuisce particolare rilievo alla territorialità.

L'Alleanza, frutto di un lungo percorso di gestazione, è stata lanciata il 2 luglio 2013 in occasione delle "World Skills International", i campionati internazionali dei mestieri, tenutisi a Lipsia, in Germania. La novità procedurale, che sottolinea l'importanza attribuita all'apprendistato, è che per la prima volta si adopera un documento legislativo comunitario con la forma di "Dichiarazione comune" che coinvolge direttamente le parti sociali europee. La Dichiarazione è stata infatti firmata dalla Commissione europea, dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea e dalle seguenti parti sociali: Business Europe, UEAPME e CEEP (per le imprese), ETUC (per i sindacati).

Il Consiglio europeo ha adottato la Dichiarazione il 15 ottobre 2013 intitolata *European Alliance of Apprenticeships* esprimendo il suo sostegno e manifestando il proprio impegno a diffondere l'apprendistato in Europa. Il Consiglio ha precisato come gli apprendistati di alta qualità e tutti gli altri percorsi educativi "work-based" siano degli strumenti efficaci per promuovere una transizione scuola-lavoro "sustainable", in particolare grazie alla formazione di competenze che sono richieste e rilevanti nel mercato del lavoro.

Con il termine "sustainable" si possono indicare essenzialmente due fattori che riguardano la transizione scuola-lavoro. Da una parte il fattore "tempo": una transizione scuola-lavoro sostenibile è una transizione che si compie entro i 3 mesi dal titolo di studio acquisito. Dall'altra parte il fattore "coerenza": una transizione scuola-lavoro sostenibile è un passaggio in cui c'è coerenza tra le competenze acquisite dallo studente durante il percorso di studi e la domanda del mercato del lavoro. Quando una transizione scuola-lavoro è veloce e

¹ Il documento è stato approfondito a Bruxelles durante la visita di studio del 2014 nell'ambito del "progetto Fyre" promosso da Università di Bergamo e Fondazione Cariplo. La visita si è svolta principalmente presso la sede della Delegazione Europea di Confindustria, la DG Education della Commissione Europea, Business Europe e la Solvay Brussel School (report sintetico disponibile su Twitter all'indirizzo <https://twitter.com/hashtag/progettofyre?vertical=default&f=tweets>)

coerente i tassi di occupazione giovanile si incrementano e nel frattempo si garantisce alle imprese un capitale umano che risponde ai fabbisogni produttivi.

Sulla forma plurale “Apprendistati” è la stessa Alleanza che precisa: <<Gli apprendistati sono quelle forme di VET (Vocational Education and Training) che formalmente combinano e alternano una formazione in azienda (periodo di esperienza pratica su un luogo di lavoro) con un percorso di formazione scolastica (periodo di studio e formazione pratica che avviene in una scuola o in un centro di formazione). Completare con successo un percorso di apprendistato comporta il riconoscimento di una qualifica o di un titolo di studio. Spesso c'è un contratto di lavoro tra il datore di lavoro e l'apprendista.>> [CONSIGLIO EUROPEO, *European Alliance of Apprenticeships*, 2013]. Il testo non fa dunque riferimento ad un preciso modello di apprendistato che possa in qualche modo essere “importato” da uno Stato membro all’altro (ad esempio il modello tedesco) ma resta aperto all’integrazione di caratteristiche virtuose che si possono rintracciare in prassi e norme di tutti gli Stati. Va tuttavia rilevato che nella definizione proposta dal documento comunitario è previsto un necessario collegamento tra apprendistato e qualifica professionale/ titolo di studio rafforzando, anche sul piano definitorio, il di questa tipologia contrattuale nell’ambito dei sistemi scolastici, universitari e di formazione professionale.

In generale dal testo emerge l'obiettivo di riscattare l'apprendistato in Europa intanto sotto il profilo culturale, promuovendolo come strumento principale di lotta alla disoccupazione giovanile, e poi sotto il profilo sostanziale, andando a premiare i migliori programmi di apprendistato europei. Con l'Alleanza inoltre, l'Unione Europea esprime nuovamente il proprio *favor* nei confronti dei percorsi VET e si elogia esplicitamente l'esperienza di quei paesi (Germania, Austria, Danimarca, Paesi Bassi) in cui il sistema di Istruzione e Formazione Professionale è più strutturato e performante.

Chiariti gli impegni condivisi, le parti firmatarie esprimono in maniera più specifica i propri obiettivi. Tra gli impegni delle parti sociali, oltre all'attenzione alla informazione e alla diffusione dell'apprendistato tra i datori di lavoro c'è quello di <<promuovere l'utilizzo dei fondi europei al fine di introdurre o migliorare i sistemi di dual learning degli Stati membri>>. Si ritrova dunque nel testo, anche per quanto riguarda le parti sociali, un riferimento diretto al valore dei sistemi duali al punto da chiederne l'introduzione nei paesi (ad esempio l'Italia) in cui questo sistema non è presente. Anche gli impegni della Commissione Europea, orientati alla promozione di politiche educative virtuose e nella garanzia del buon uso dei fondi comunitari, mostrano la preferenza nei confronti dei percorsi VET. Tra gli obiettivi della Commissione è infatti esplicitato quello di <<sostenere le riforme politiche negli Stati membri, in particolare quelli che prevedono raccomandazioni specifiche per Paese connesse con la VET>>. Obiettivo realizzato grazie all’adesione di diversi Stati membri all’Alleanza con progetti di riforma e impegni programmatici precisi.

L'Italia è stata uno degli ultimi paesi europei a firmare un documento di *commitment* all’Alleanza (il 22 giugno 2015, assieme alla Repubblica Ceca). Il primo aspetto saliente è la doppia firma di Salvatore Pirrone, Direttore Generale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (d’ora in avanti MPLS) con delega alle Politiche Attive e Carmela Palumbo, Direttore Generale del Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca con delega agli Ordinamenti. La fase in cui avviene la firma dell’impegno italiano è intermedia tra l’uscita del decreto legislativo 81/2015 che riforma le tipologie contrattuali nell’ambito del Jobs Act, tra cui l’apprendistato, e l’approvazione della riforma della scuola con Legge 107/2015.

Nel testo, dopo la presentazione delle rappresentanze firmatarie, si descrive in breve il sistema di apprendistato italiano alla luce delle modifiche già introdotte dal decreto 81 (ad esempio si considera l’apprendistato di terzo livello riferito soltanto all’istruzione terziaria e non, come in precedenza, anche al diploma di scuola secondaria superiore così come è nel TU 167/2011).

Più in generale nel *commitment* italiano si rende manifesta la volontà dell’Italia di creare un sistema duale che permetta alla formazione sul lavoro di far acquisire fino ai più

alti titoli di istruzione, anche incentivando la partecipazione delle imprese ai percorsi di apprendistato incidendo sul salario degli apprendisti e introducendo elementi di flessibilità. In sostanza il documento cerca di spiegare il valore aggiunto delle riforme in Italia facendo preciso riferimento al miglioramento della transizione scuola-lavoro. Si tratta comunque di un testo in cui non è possibile identificare precisi modelli e prassi per l'evoluzione di alternanza e apprendistato in Italia ma che, tuttavia, valorizza in chiave complessiva il valore del lavoro nel sistema educativo.

Il commitment dell'Italia e di altri paesi in cui non è finora presente il sistema duale, ma soprattutto l'esplicito collegamento delle riforme al documento europeo, mostrano l'impatto effettivo dell'Alleanza sui processi di integrazione dei sistemi di istruzione europei che va ben al di là del dato formale.

2.5 Imprenditorialità e cultura di impresa

Nel quadro del diritto comunitario l'imprenditorialità, nel suo collegamento con il sistema di istruzione e il concetto di competenza, è definita nel Key Competence Framework come <<...senso di iniziativa e di imprenditorialità significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale.>> [PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*].

Il collegamento tra imprenditorialità e transizione scuola-lavoro emerge nei più recenti orientamenti del Parlamento europeo in cui si sottolinea il ruolo dell'imprenditorialità nel facilitare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro: il tema dell'*employability* è definito come uno dei due principali obiettivi delle policy europee sull'imprenditorialità, l'altro obiettivo è lo stimolo verso una forma mentis "imprenditoriale" nell'educazione dei giovani. Il documento riporta inoltre alcuni strumenti pratici di promozione dell'imprenditorialità giovanile: la diffusione dell'imprenditorialità attraverso la cultura di impresa nelle scuole di ogni ordine e grado, in particolare nell'Istruzione e Formazione Professionale; l'orientamento scolastico finalizzato all'imprenditorialità; incubatori di aziende, accesso più facile alla finanza, riduzione degli oneri burocratici.

Negli orientamenti europei sintetizzati nel documento del Parlamento si evidenzia come per diffondere la cultura imprenditoriale nel sistema scolastico sia necessario un raccordo tra scuole e imprese, anche di tipo formale. Tra le *best practice* riportate si sottolinea il ruolo della territorialità (e delle reti tra associazioni datoriali e scuole) in particolare nei modelli proposti da Francia, Irlanda e Portogallo. Eurydice nel 2012 ha promosso uno studio specifico per l'integrazione di percorsi di imprenditorialità all'interno dei curricula scolastici (di ogni ordine e grado).

Nella maggior parte dei paesi europei l'insegnamento della cultura di impresa e dell'imprenditorialità è di tipo opzionale nella scuola secondaria superiore. Solo in Danimarca, Scozia e Islanda l'imprenditorialità è considerata come strumento obbligatorio e interdisciplinare, parte integrante dell'offerta formativa. Un modello in Europa che dà forte significato al ruolo della territorialità proviene dalla comunità tedesca del Belgio dove è presente una rete nota come "*Studienkreis Schule & Wirtschaft*": la rete valorizza il ruolo delle associazioni imprenditoriali e delle imprese che offrono agli studenti (dalla scuola primaria alla secondaria) la possibilità di utilizzare spazi aziendali per la didattica imprenditoriale.

Più che sulle reti territoriali gli orientamenti europei sull'imprenditorialità sono proiettati sull'utilizzo diffuso delle reti digitali. Il Cedefop dedica ampio spazio alle

“*business simulations and virtual games*” come strumento di orientamento scolastico per i giovani. Nei documenti europei, e più in generale nelle *best practice* rinvenibili negli Stati membri, l’impresa simulata non è ritenuta un *minus habens* a livello didattico rispetto all’impresa reale ed è anzi uno strumento peculiare che consente allo studente di mantenere una visione di insieme sui processi aziendali senza l’eventuale distrazione che può nascere dall’inserimento in uno spazio fisico. La Commissione Europea tra le *best practice* in campo educativo che presenta online riporta l’esperienza del progetto “Enterprise Through Simulation” promosso dall’Irlanda con Danimarca, Norvegia, Austria: il progetto mostra la trasversalità dell’impresa formativa simulata come strumento di implementazione dei processi di orientamento, Istruzione e Formazione Professionale, alternanza scuola-lavoro e apprendistato e le modalità di acquisizione di competenze a mezzo di reti digitali.

Nell’ordinamento italiano gli orientamenti europei sono stati recepiti nella riforma del sistema nazionale di istruzione: l’impresa formativa simulata è uno degli strumenti per realizzare i percorsi di alternanza scuola-lavoro obbligatoria così come previsto dall’articolo 1 comma 35 della Legge 107/2015.

3. I DATI DELLO SCENARIO EUROPEO

Come si vedrà in seguito per creare un sistema formativo integrato nelle sue diverse componenti occorre concentrare gli sforzi sullo sviluppo di due aspetti fondamentali:

- la co-progettazione di percorsi formativi che superi la replica formale di curricula e faccia riferimento alla vocazione produttiva di un territorio;
- il riconoscimento dei diversi attori del processo formativo (scuola, università, azienda) e la messa a sistema delle interazioni tra essi.

Sotto questo profilo le esperienze di formazione *on the job* (a partire dai percorsi di alternanza) e, più in generale, le forme di partenariato didattico-formativo (docenze aziendali, simulazioni di casi, laboratori, esperienze pratiche guidate etc.) sono efficaci ambiti di integrazione su cui è utile un confronto con le statistiche europee.

Lo scenario europeo ci aiuta a comprendere i diffusi vantaggi della formazione sul lavoro sia per gli studenti, sia per le imprese, sia per le istituzioni scolastiche:

- *Studenti*: perché possono confrontare le conoscenze teoriche possedute con le competenze e le abilità richieste da un contesto operativo, ottenendo, di fatto, una consapevolezza più empirica di che cosa significa agire e interagire in un contesto lavorativo;
- *Imprese*: perché acquisiscono maggiore consapevolezza dei loro fabbisogni formativi, aggiornano e qualificano le proprie esigenze di capitale umano;
- *Istituzioni scolastiche*: possono contare su un riscontro diretto della coerenza della figura formata con le reali esigenze dell’impresa, sulla base del quale approntare correttivi e aggiornamenti al percorso di studi.

3.1 Il ruolo della formazione *on the job* in Europa

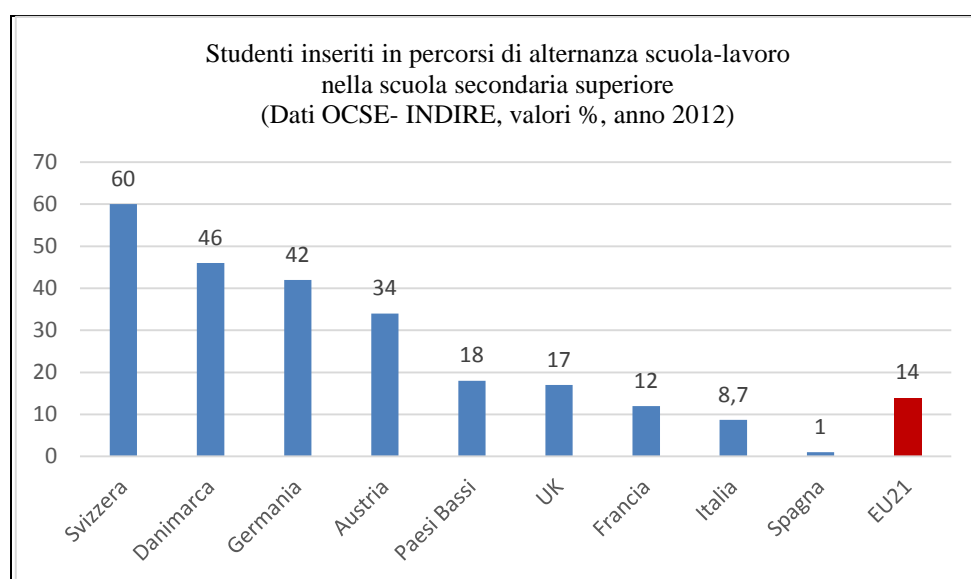
Il confronto tra i paesi europei mostra che laddove i sistemi educativi sono maggiormente *work-based* i processi di transizione scuola-lavoro sono più rapidi e c’è più coerenza tra le competenze acquisite e il loro effettivo utilizzo in situazioni di lavoro. Aumenta inoltre il tasso di occupazione giovanile anche nella fascia di età più giovane dai 15 ai 24 anni.

In paesi in cui nel sistema educativo è riconosciuto il valore educativo del lavoro, a prescindere se esistano o meno strutture organizzative inserite in un “sistema duale”, i dati sulla transizione alla vita attiva sono positivi rispetto ai paesi dove le attività extra-scolastiche maggiormente orientate al mondo produttivo sono esperienze sporadiche e limitate nel tempo. Un esempio su tutti si può fare guardando i dati sull’alternanza scuola-lavoro uno degli strumento principe di transizione perché il più trasversale tra i quattro

presentati in precedenza, che l'Europa suggerisce di adottare negli stati membri per avere un efficace passaggio alla vita attiva.

In Europa secondo l'Ocse i paesi in cui l'alternanza scuola-lavoro è più diffusa sono nell'ordine: Svizzera, Danimarca, Germania, Austria, Paesi Bassi, Regno Unito. Anche se non in senso stretto, i dati Ocse si possono integrare con l'ultimo monitoraggio comparabile dell'Indire sull'alternanza scuola-lavoro che attesta come l'8,7% del numero totale di studenti di scuola secondaria superiore in Italia sia inserito in percorsi di alternanza. I dati sono riferiti all'anno 2012 e al livello di scuola secondaria superiore che, come anticipato, l'Ocse considera il livello minimo di studio per l'inserimento nell'attuale mercato del lavoro.

TABELLA 1: Il quadro comparato sull'alternanza scuola-lavoro in Europa (Ocse-Indire, anno 2012)²



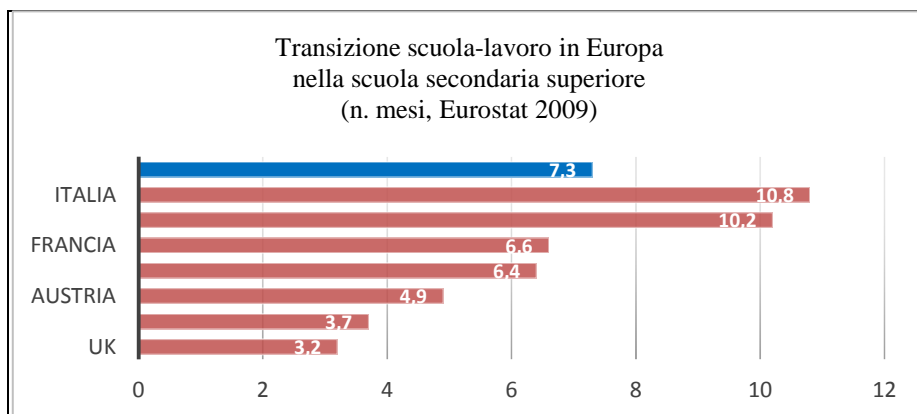
3.2 Transizione scuola-lavoro in Europa

Premesso che sul calcolo della transizione scuola-lavoro esistono diversi modelli su cui la letteratura scientifica non è ancora concorde, i dati più utilizzati nelle statistiche europee mostrano che a livello di scuola secondaria superiore in Europa la transizione dal titolo di studio verso un primo impiego si può considerare fisiologica, restando entro i 4 mesi massimi, in Danimarca, Paesi Bassi, Germania, Regno Unito, Austria. Supera i 10 mesi in Bulgaria, Cipro, Italia, Grecia e Romania.

In media in Italia occorrono 10,8 mesi per passare dal diploma di scuola secondaria ad un primo stato occupazionale, va detto tuttavia che i percorsi di studio secondario superiore in cui è c'è maggiore possibilità di svolgere una formazione *on the job*, ovvero l'istruzione tecnica e la formazione professionale, permettono tempi di transizione più bassi (10,4 mesi) rispetto al liceo (11,8 mesi). Questa tipologia di percorsi scolastici sono dunque maggiormente efficaci per la transizione scuola-lavoro.

² INDIRE, *Monitoraggio 2015 sull'alternanza scuola-lavoro*. Disponibile su: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw file/scuolavoro2///Rapporto %20alternanza 24 01 14.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///Rapporto%20alternanza%2024%2001%2014.pdf). Per coerenza con il riferimento al 2012 dei dati Ocse si è considerato il dato Indire riferito al 2012.

TABELLA 2: Il quadro comparato della transizione scuola-lavoro in Europa (Eurostat, anno 2009)³

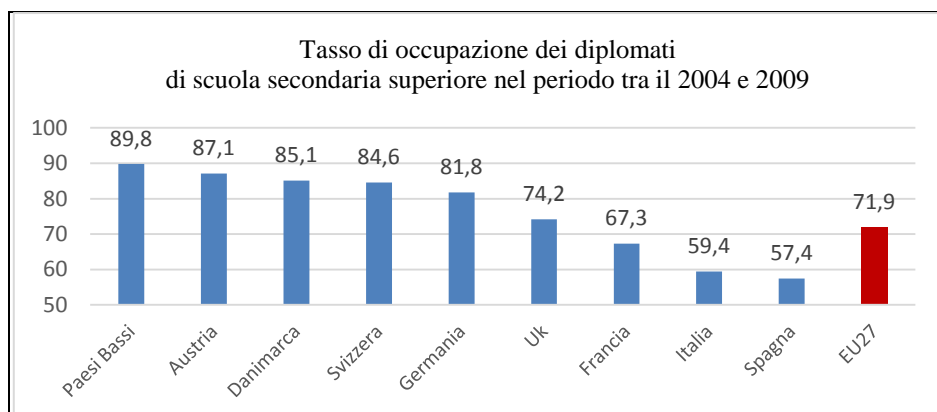


I dati comparati per Svizzera e Germania (paesi ad alto tasso di alternanza) non sono disponibili. Tuttavia se si considerano soltanto i valori di transizione scuola-lavoro per i percorsi di studio secondario superiore “school-work based” i risultati esprimono chiaramente il vantaggio occupazionale dell’alternanza: in Regno Unito la transizione si riduce a 2,8 mesi, Danimarca 3 mesi, Paesi Bassi 3,1. In tutti questi paesi il passaggio è stato da 1 a 2 mesi più breve per i giovani adulti con diploma di scuola secondaria superiore.

3.3 Tasso di occupazione giovanile in Europa

Altro elemento per misurare il collegamento dei sistemi educativi con il mercato del lavoro è il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni). Anche in questo caso i dati mostrano che i sistemi educativi che offrono robuste dosi di alternanza scuola lavoro in Europa sono quelli che permettono ai giovani di inserirsi più rapidamente e più stabilmente nel mercato del lavoro. Eurostat ha calcolato che il 71,9% dei giovani che ha conseguito un diploma di scuola secondaria superiore nel periodo tra il 2004 e il 2009 è inserito nel mercato del lavoro. Il tasso di occupazione, considerando il quinquennio, è alto in quei paesi in cui l’alternanza è una metodologia diffusa come Paesi Bassi, Austria, Danimarca, Svizzera e Germania.

TABELLA 3: Il quadro comparato della occupazione giovanile in Europa (Eurostat, anno 2009)⁴



³ Elaborazione su dati EUROSTAT, *LFS ad-hoc module 2009*, 2009 Disponibile su: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/EU_labour_force_survey_-_ad_hoc_modules

⁴ EUROSTAT, *LFS ad-hoc module 2009*, op. cit

Considerando il passaggio dalla scuola superiore all'università si può rilevare che il tasso di occupazione giovanile nel periodo 2004-2009 è aumentato solo del +5% nei Paesi Bassi, Austria, Danimarca. La differenza nell'occupazione dei laureati rispetto ai diplomati in Italia e Spagna invece supera il 10%.

3.4 La partecipazione dei giovani europei al mercato del lavoro

Secondo i dati Eurostat all'età di 15 anni quasi il 100% dei cittadini europei è all'interno di un percorso scolastico. Eurostat rileva come proporzionalmente, con la crescita dell'età, decresce il numero di giovani a scuola in con l'ingresso nel mondo del lavoro. La fase di transizione dalla scuola al lavoro è una fase intermedia che Eurostat misura in una fascia statistica che chiama "*Overlap education-labour market*". In questa fascia si ritrovano una varietà di condizioni in cui il giovane è uno studente inserito in un percorso di tirocinio o apprendistato o, al contrario, un neo-lavoratore che sta seguendo percorsi di formazione iniziale (I.VET).

Nel 2012 nei 28 paesi UE i cittadini 24enni che studiavano e lavoravano erano il 13% della popolazione totale.

Proprio la fascia di *Overlap* è utilizzata da Eurostat per costruire una categorizzazione dei paesi membri sulla base di quanto i giovani siano simultaneamente in percorsi di formazione e lavoro. L'Italia fa parte del Gruppo 1: ossia il gruppo in cui pochissimi studenti sono o occupati o disoccupati (si parla della fascia 15-24 anni). In questo gruppo l'*Overlap* è molto basso: in Italia i 24enni del 2012 che studiavano e lavoravano contemporaneamente erano solo il 4% della popolazione 24enne complessiva. Oltre all'Italia nel Gruppo 1 rientrano tra gli altri Belgio, Bulgaria, Croazia. Nel Gruppo 5, quello a maggior integrazione studio-lavoro, rientrano Austria e Germania: in quest'ultimo Stato il 22% degli studenti è in fase di *Overlap* a 24 anni.

4. TERRITORIO, RETE TERRITORIALE E CLUSTER

Già dai primi documenti europei in tema di transizione scuola-lavoro è emerso il parametro della territorialità come spazio privilegiato entro il quale si possono progettare e gestire efficaci strumenti di transizione scuola-lavoro. Questa conclusione si ritrova indirettamente all'interno dell'Alleanza Europea per gli Apprendistati che mette in risalto il ruolo dei sistemi regionali e locali. Anche a livello italiano il concetto di territorio si collega agli strumenti di transizione scuola-lavoro già a partire dal documento programmatico "La Buona Scuola" che ha aperto la consultazione pubblica da cui è scaturita la Legge 107/2015.

Nella ricerca in corso il concetto di territorio e di territorialità è approfondito in chiave meramente economico-educativa come quel contesto entro il quale si sviluppano relazioni tra persone e istituzioni, in particolare le relazioni tra gli operatori economici che producono beni e servizi e le istituzioni educative: ossia le relazioni tra coloro che creano opportunità di lavoro per i giovani e coloro che formano i giovani per l'ingresso nel mercato del lavoro. Il percorso intende dimostrare che dove è più forte l'interazione tra imprese e istituzioni educative in un circoscritto ambito territoriale, sarà più rapida e coerente la transizione scuola-lavoro dei giovani, in particolare dei giovani neo-diplomati.

A sua volta il concetto di rete territoriale, curvato sugli obiettivi della tesi, si può definire come l'insieme sistematico delle relazioni che si determinano tra imprese e istituzioni educative in un definito contesto territoriale ed entro un periodo di tempo significativo (come riferimento si può prendere in considerazione la durata minima degli accordi di rete tra imprese e istituzioni educative per attivare percorsi di alternanza: tre anni).

Un primo riferimento normativo alle connessioni territoriali in materia scolastica è presente nelle linee guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale, approvate il 26 settembre 2012 in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni e Province Autonome e adottate con decreto interministeriale del 7 febbraio 2013:

esse riportano i diversi collegamenti tra aree economiche e professionali, filiere formative e filiere produttive, cluster tecnologici e aree degli ITS, indirizzi degli istituti tecnici e professionali, diplomi e qualifiche professionali.

La scelta del territorio e della territorialità come termine di confronto delle dinamiche sulla transizione scuola-lavoro nasce dalla peculiarità del sistema produttivo italiano e dalla presenza consolidata dei distretti industriali che, proprio grazie ad un'interazione maggiore tra impresa e istituzioni educative, possono diventare una vera e propria filiera produttivo-formativa entro la quale i processi di transizione si svolgono in tempi considerevolmente ridotti. I distretti industriali rappresentano, secondo la definizione di Marshall, una rete di imprese fortemente interconnesse in un determinato territorio la cui presenza è causa di economie esterne quali la specializzazione della produzione, la specializzazione del capitale umano presente nel territorio. In particolare nei distretti industriali viene valorizzato il ruolo delle piccole e medie imprese (d'ora in avanti: PMI) che rappresentano circa il 96% del tessuto produttivo italiano, cuore dell'industria manifatturiera italiana, la seconda in Europa per volumi di produzione. Prima per numero di imprese manifatturiere.

TABELLA 4: Il tessuto manifatturiero italiano a confronto con Germania e Francia (Elaborazione su dati Eurostat, anno 2012)⁵

| Imprese manifatturiere in valore assoluto (2012) | | | | |
|---|--------------|----------------|-----------------|----------------|
| Numero di addetti | UE 28 | Italia | Germania | Francia |
| 0-9 | 1.723.739 | 345.292 | 126.525 | 186.893 |
| 10-19 | 177.856 | 41.803 | 40.686 | 13.302 |
| 20-49 | 110.000 | 20.329 | 15.854 | 10.300 |
| 50-249 | 72.023 | 8.635 | 16.436 | 5.934 |
| PMI (10-249) | 359.879 | 70.767 | 72.976 | 29.536 |
| Oltre 250 | 15.900 | 1.247 | 4.162 | 1.489 |
| Totale | 2.100.000 | 417.306 | 203.664 | 217.865 |

| Imprese manifatturiere (in percentuale sul totale imprese nazionali) | | | | |
|---|--------------|---------------|-----------------|----------------|
| Numero di addetti | UE 28 | Italia | Germania | Francia |
| 0-9 | 82.1 | 82.7 | 62.1 | 85.8 |
| 10-19 | 8.5 | 10.0 | 20.0 | 6.1 |
| 20-49 | 5.2 | 4.9 | 7.8 | 4.7 |
| 50-249 | 3.4 | 2.1 | 8.1 | 2.7 |
| PMI (10-249) | 17.1 | 17.0 | 35.8 | 13.6 |
| Oltre 250 | 0.8 | 0.3 | 2.0 | 0.7 |
| Totale | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

⁵ EUROSTAT, *Structural business statistics overview, Size class analysis*, 2012. Disponibile online su: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Structural_business_statistics_overview

| Imprese manifatturiere (in percentuale sul totale UE) | | | |
|--|---------------|-----------------|----------------|
| Numero di addetti | Italia | Germania | Francia |
| 0-9 | 20.0 | 7.3 | 10.8 |
| 10-19 | 23.5 | 22.9 | 7.5 |
| 20-49 | 18.5 | 14.4 | 9.4 |
| 50-249 | 12.0 | 22.8 | 8.2 |
| PMI (10-249) | 19.7 | 20.3 | 8.2 |
| Oltre 250 | 7.8 | 26.2 | 9.4 |
| Totale | 19.9 | 9.7 | 10.4 |

4.1 Cluster, smart specialization e le connessioni tra imprese e sistema educativo

La centralità della territorialità e delle connessioni inter-territoriali nello sviluppo economico (e pertanto del mercato del lavoro) è il cuore del concetto di “cluster” su cui è disponibile un’ampia letteratura.

Per *cluster* si intende una rete di attori più o meno complementari in interazione tra loro. Nell’accezione più diffusa di *cluster* si intende un sistema in cui le reti sono orientate nel produrre innovazione (da intendere in senso lato come evoluzione dei processi). Gli attori principali dei *cluster* sono imprese, enti e istituzioni che fanno ricerca nonché enti e istituzioni che fanno istruzione (l’università è il ponte tra il primo e il secondo gruppo).

Un *cluster* si distingue da un normale territorio con normali connessioni perché in esso è presente una massa critica tale che le imprese possono beneficiare di una forte carica di innovazione e di competenza e, in questo modo, diventare più competitive e a loro volta trainare lo sviluppo del territorio. Se in un territorio esistono forti barriere tra sistema educativo locale e imprese è piuttosto improbabile che esso si possa configurare come un *cluster*.

Questo perché mancherebbero alle imprese competenze e figure professionali che il sistema educativo deve necessariamente formare per poter rispondere alla domanda di imprese che vogliono competere nei mercati che sono all’esterno del territorio di riferimento. Le organizzazioni a *cluster* sono organizzazione in cui si creano collegamenti strabili tra attori che producono beni e servizi (imprese) e attori che producono e trasmettono conoscenza (ricerca e istruzione). Lo “Human resources upgrading” è uno dei fattori chiave del successo del *cluster* che si innesca quando ci sono ponti tra domanda e offerta di lavoro e sia la scuola che l’impresa collaborano nello sviluppo reciproco.

L’Italia è uno dei paesi europei in cui l’idea di *cluster* è maggiormente coerente con il modello di sviluppo industriale. Per tale ragione nell’ambito della tesi in commento quello della specializzazione (sia produttiva che formativa) è un parametro presente in più parti per cogliere l’impatto delle connessioni tra sistema delle imprese e sistemi educativi locali.

Il ruolo delle reti nello sviluppo industriale e formativo dei territori è ribadito dalla “Smart Specialization Strategy” elaborata dall’Ocse e dall’Unione Europea per indirizzare al meglio gli investimenti sulla c.d. “knowledge-based economy”.

Tra gli obiettivi della *Smart Specialization* rientra pienamente la formazione di un capitale umano che possa rispondere ai fabbisogni specifici dei territori e più in generale migliorare il livello di competitività del territorio. L’Ocse afferma più in particolare il ruolo dell’istruzione di tipo universitario ma anche il ruolo dell’Istruzione e Formazione Professionale.

I *cluster* e le reti territoriali sono dunque considerate dall’Unione Europea fattore strategico di sviluppo anche sul piano formativo per la creazione di nuove competenze o sul rafforzamento di quelle già esistenti. Nei documenti europei non c’è un collegamento diretto

tra *Smart Specialization Strategy* e transizione scuola-lavoro. Esso tuttavia può dirsi implicito poiché a caratterizzare la specializzazione territoriale è proprio quel collegamento tra istituzioni educative e produttive che permette di velocizzare i processi di transizione.

4.2 Il ruolo educativo delle imprese nel territorio

Nella tesi in corso si darà molto risalto al ruolo di imprese e associazioni industriali all'interno del sistema educativo, con particolare riguardo agli strumenti di transizione nel territorio. La partecipazione degli attori economici alla vita scolastica si giustifica per l'inevitabile cambiamento innescato dalla rivoluzione tecnologica e le nuove possibilità di condividere e co-costruire la conoscenza. Tali circostanze sembrano orientare l'attuale dibattito sui sistemi educativi verso la definitiva archiviazione della tradizionale separazione tra scuola e impresa, anche in Italia.

La trasformazione dei processi cognitivi ha coinvolto il mondo della produzione creando nuove dinamiche nel mercato del lavoro: il concetto di competenza ha acquisito centralità ed è diventato lo strumento per l'*employability* di un individuo nel mercato. Un bagaglio di competenze adeguato permette infatti al giovane e, più in generale al lavoratore, non di preservare un determinato posto di lavoro ma di poter muoversi agilmente nel mercato dell'occupazione sia sotto il piano retributivo che sotto il piano della crescita professionale.

Sul ruolo formativo dell'impresa nella letteratura italiana sono presenti molte analisi nate "dal basso": in particolare dalle attività di partnership tra attori produttivi e formativi che si svolgono in tutto il territorio nazionale. Le imprese italiane organizzano e promuovono diversi interventi di raccordo tra scuola e lavoro che si realizzano sia grazie alla progettazione di attività che, come si vedrà in seguito, concretizzano le policy europee sulla transizione scuola-lavoro.

La maggiore efficacia del passaggio da formazione a occupazione si realizza nei territori dove tutti gli attori produttivi e formativi collaborano in un sistema di reciprocità più o meno istituzionalizzato.

In tutto il Paese sono nate dunque interazioni virtuose che, oltre ad avere l'obiettivo di avvicinare più rapidamente i giovani all'occupazione, si caratterizzano per un'attenzione particolare alla loro competenze pratiche. In via principale l'azienda ha il ruolo di informare le scuole e le istituzioni sui cambiamenti dei processi e dei fabbisogni produttivi. Si attribuisce dunque all'impresa una funzione chiave nell'aggiornamento e nell'applicazione di quanto appreso nelle aule di scuola e università.

L'obiettivo delle imprese, non è aspettare che scuola superiore e università forniscano il capitale umano (avanzato) necessario all'attività in azienda. Ma a ciascuna impresa, e a chi le rappresenta, spetta il compito di incidere direttamente nei processi di formazione, selezione e allocazione delle competenze che si sviluppano nel sistema educativo: per realizzare queste funzioni formative lo strumento principe per l'impresa è contribuire allo svolgimento di percorsi di alternanza scuola-lavoro.

4.3 Focus: i modelli dal sistema Confindustria

All'interno della tesi il soggetto intermedio che sarà analizzato in via più approfondita, visto anche il percorso di internship che ha caratterizzato il percorso di ricerca, è il sistema delle imprese di Confindustria. Confindustria rappresenta la più grande associazione imprenditoriale europea con 150.012 imprese associate che occupavano in totale 5.434.352 dipendenti a fine 2014. Nella scheda sulla rappresentatività richiesta dal Ministero del Lavoro italiano, aggiornata al dicembre 2014, sono riportati i dati associativi più completi. Sono 241 le organizzazioni associate di cui: 87 associazioni territoriali (provinciali o interprovinciali), 14 rappresentanze regionali, 96 associazioni di settore (il

resto è composto da 8 federazioni di settore, 4 rappresentanze evolute, 12 rappresentanze di settore, 2 rappresentanze di progetto, 11 associati aggregati, 7 rappresentanze internazionali.).

Si tratta pertanto di un campione significativo di analisi sia per la capillarità territoriale delle associazioni, sia per la copertura della maggior parte dei settori industriali e merceologici italiani.

La peculiarità rappresentata da Confindustria è inoltre l'attenzione, anche scientifica, rivolta verso i temi dell'istruzione e della formazione. Confindustria ha inoltre costruito negli anni un sistema di iniziative territoriali che hanno cercato di favorire un maggior raccordo tra imprese e sistemi educativi locali, in particolare con le scuole secondarie superiori di tipo tecnico e professionale. Il tema della territorialità è stato particolarmente approfondito dal 2004 al 2012 con diverse indagini condotte tra le imprese associate in cui si è mostrato come il collegamento scuola-lavoro nel territorio fosse ritenuto strategico per la valorizzazione delle risorse umane, la promozione dell'occupazione giovanile, l'innovazione e lo sviluppo delle imprese.

Nel marzo 2014 Confindustria ha dedicato al capitale umano, e in parte alle transizioni scuola-lavoro, un documento prodotto in occasione della Biennale del suo Centro Studi; mentre nell'ottobre 2014 con il documento "L'Education per la crescita" Confindustria ha ripreso i quattro strumenti proposti dall'Europa per la transizione scuola-lavoro che sono stati alla base di 100 proposte nell'ambito della consultazione pubblica aperta con la presentazione del documento del Governo "La Buona Scuola" del 3 settembre 2014.

Nel settembre 2015, nella Guida Operativa per l'Alternanza Scuola-Lavoro proposta dal MIUR, Confindustria è inserita all'interno delle organizzazioni datoriali che le scuole possono contattare per la co-progettazione di percorsi di alternanza e la realizzazione di collaborazioni con le reti di scuole.

Il 27 novembre 2015, in occasione di Job&Orienta, il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, Stefania Giannini, ha firmato un protocollo di intesa con Confindustria (firmatari: Marco Gay, Giovani Industriali e Alberto Baban, Piccola Industria) per diffondere e promuovere buoni modelli di alternanza scuola-lavoro all'indomani della L. 107/2015. È il primo caso, dopo la riforma, in cui un'associazione datoriale italiana sigla un protocollo con il MIUR su questo tema.

5. RETI DIGITALI E IL RUOLO DEL WEB

Per reti digitali nella tesi in discorso si intende l'insieme degli strumenti tecnologici digitali che permettono una migliore connessione tra le imprese e le istituzioni scolastiche. Visto l'obiettivo di approfondire il parametro della territorialità ci si concentrerà sulle reti digitali che afferiscono a determinate reti territoriali intese come strumento di potenziamento dei collegamenti tra imprese e istituzioni educative locali.

La definizione di reti digitali prende le mosse dalla tecnologia ISDN (Integrated Services Digital Network), un sistema di telecomunicazioni entro il quale suoni, immagini e dati possono essere digitalizzati e trasmessi entro una rete. All'interno della tesi in discorso per reti digitali tuttavia si intende l'utilizzo degli strumenti di scambio di dati a mezzo di Internet, in particolare gli strumenti più interattivi come Social Network e siti Internet dedicati all'interazione scuola-impresa.

La nascita e lo sviluppo dei MOOC (*Massive Open Online Courses*) nelle università americane e poi europee ha intensificato il ruolo delle reti digitali nei sistemi educativi. I MOOC permettono di eliminare, attraverso tecnologie in collegamento Web, le barriere di spazio tra luoghi formativi e studenti: tali tecnologie possono adottarsi, così come è già in parte nel modello inglese dei VOOC (*Vocational Open Online Courses*), anche in chiave di formazione sul lavoro mettendo in collegamento aziende o laboratori con ambienti scolastici, così come si porrà nel capitolo 4.

Gli studi sull'applicazione delle reti digitali nella transizione scuola-lavoro sono ancora *in fieri* e molto legate alla non ancora capillare diffusione delle tecnologie all'interno delle istituzioni educative, specie in un paese come l'Italia. Si può tuttavia considerare il ruolo delle reti digitali come appendice delle reti territoriali e come ulteriore facilitatore dei processi di transizione all'interno di un determinato ambito geografico.

5.1 Il ruolo dei Social Network

I Social Network sono ritenuti dalla letteratura internazionale potenziali fattori di formazione della persona e, di rimando, della sua capacità di interpretare i fenomeni esterni, anche i più complessi, come il mercato del lavoro.

La maggior parte delle ricerche effettuate sugli ambiti di applicazione dei Social Network ha riguardato finora il business e le nuove strategie di marketing. Non mancano tuttavia diversi "ponti" con l'ambito dell'*Education* che mostrano l'aumento di interesse da parte della dottrina internazionale: un esempio virtuoso è il corso di "*Digital Marketing: Social Media and Online Strategies*", diretto e coordinato dalla *Harvard University's Division of Continuing Education* [Disponibile online su: <http://www.dce.harvard.edu/>].

Diversi indagini sono state condotte su come si sviluppa la cultura degli studenti utilizzando il Social Networking. Rilevazioni statistiche internazionali evidenziano come il Social Media *Twitter* sia stato il più utilizzato strumento di formazione al mondo tra il 2013 e il 2015, seguito da *Youtube* e da *Google Documents*. Anche per le imprese è in atto un processo definito da Andrew McAfee "*Enterprise 2.0*", ossia <<*L'uso in modalità emergente di piattaforme di social software all'interno delle aziende o tra le aziende ed i propri partner e clienti.*>> [MCAFEE, 2006]; un uso che può aprirsi alla transizione scuola-lavoro. Un'indagine condotta nel 2009 dal sito *Web CareerBuilder.com*, rilevava che il 45% delle aziende euro-americane tentava di visionare le pagine *Facebook* dei candidati all'assunzione. Nel 2014 si è passati al 51%. Dunque sia per giovani in transizione che per le stesse imprese il Web sta diventando una piattaforma di recruiting fondamentale.

In Italia, nell'ambito del rapporto tra *Education*, professioni e Social Network, vanno sottolineati gli studi pionieristici di Cattaneo e Rivoltella che evidenziano come: <<*Quest'area di competenza dev'essere costruita sperimentando ed elaborando artefatti e scenari che considerino dunque le peculiarità del contesto digitale. Solo operando in questo modo il formatore ha l'opportunità di andare oltre la semplice integrazione delle nuove possibilità nei quadri operativi del passato.*>> [CATTANEO, RIVOLTELLA, 2010]. Si tratta pertanto di un filone di ricerca ancora da approfondire.

5.2 La diffusione del Web tra i giovani

L'Istat certifica una diffusione sempre più vasta del Web tra i giovani. Nel 2014 i maggiori utilizzatori del personal computer e di Internet restano i giovani 15-24enni (rispettivamente, oltre l'83% e oltre l'89%). In un rapporto più specifico pubblicato dall'Istat si rileva che sia determinante il peso dei giovani tra gli utenti forti del Web che è cresciuto dal 2005 al 2013: l'aumento più significativo si registra nella classe 14-18 anni (+ 51%) e del 36% per la classe di età tra i 19-34 anni; nelle classi di età 14-18 e 19-34 più del 50% della corrispondente popolazione usa il Web.

A livello territoriale l'Istat rileva che la diffusione degli utenti forti è maggiore al Centro e al Nord Italia, con le Regioni del Sud particolarmente indietro e con tassi di crescita bassi dal 2005 al 2013.

Si può dunque dire che le reti digitali siano strumenti familiari per i più giovani e, come si vedrà nel capitolo successivo, sono strumenti usati con frequenza anche per inserirsi più velocemente nel mercato del lavoro.

CAPITOLO 2

LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO IN ITALIA E NEI TERRITORI

Sommario: 1. I DATI DELLO SCENARIO ITALIANO; 1.1 Transizione scuola-lavoro in Italia e canali di inserimento; 1.2 Tasso di occupazione giovanile in Italia; 1.3 Il Work-based learning in Italia: dove si fa più alternanza scuola-lavoro; 1.4 Focus: Accordo di rete per l'alternanza scuola-lavoro, il modello Lombardia, 1.5 Il Work-based learning in Italia: il basso ricorso all'apprendistato scolastico; 2 GLI STRUMENTI DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO NEI TERRITORI: MODELLI DI RIFERIMENTO; 2.1 ORIENTAMENTO SCOLASTICO; 2.1.1 L'importanza dell'orientamento in uscita e del *placement*; 2.1.2 Il mismatch tra domanda e offerta di lavoro in Italia e il Sistema Excelsior di Unioncamere; 2.1.3 Il Sistema Excelsior in ambito territoriale: efficace contro il mismatch; 2.1.4 I modelli di orientamento istituzionali a mezzo Web; 2.1.5 L'Occupational Profiler Isfol: potenzialità ancora inesprese; 2.1.6 Il ruolo delle associazioni industriali nell'orientamento: i modelli del sistema Confindustria; 2.1.7 L'edizione Orientagiovani 2015 dedicata agli ITS; 2.1.8 Il sito www.orienta-giovani.com e il profilo *Twitter* @OrientaG; 2.1.9 Le caratteristiche "esportabili" del progetto Orientagiovani; 2.1.10 L'*employability* per valutare le scuole superiori: come integrare Eduscopio.it; 2.1.11 Le Comunicazioni Obbligatorie per implementare Eduscopio.it; 2.2 ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (VET/IFP); 2.2.1 IeFP e ITS: canali di transizione con potenzialità ancora inesprese; 2.2.2 Il modello Federmeccanica: rilevare le competenze tecnico-professionali che servono alle imprese; 2.2.3 Le reti digitali per l'istruzione tecnica superiore: lo storytelling de "I Nuovi Icaro"; 2.3 ALTERNANZA E APPRENDISTATO; 2.3.2 La metodologia del progetto "Traineeship": co-progettazione e co-valutazione; 2.3.4 Le peculiarità "esportabili" del progetto "Traineeship"; 2.3.3 Le reti territoriali tra imprese, scuole e sindacati per l'apprendistato: il programma sperimentale Enel diventa norma; 2.3.5 I risultati del programma Enel: forte coinvolgimento di scuole e studenti; 2.4 IMPRENDITORIALITÀ E CULTURA DI IMPRESA; 2.4.1 Lean Education Network a Torino: rete territoriali per la cultura di impresa; 2.4.2 Latuaideadimpresa: una rete territoriale e digitale per l'impresa formativa simulata; 3. LE NOVITÀ NORMATIVE TRA "LA BUONA SCUOLA" E IL "JOBS ACT" SULLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO; 3.1 "La Buona Scuola" e l'introduzione del collegamento scuola-lavoro; 3.2 L'orientamento ne "La Buona Scuola": più attenzione a territorio e digitale; 3.3 "La Buona Scuola" e la bassa attenzione all'IFP; 3.4 IeFP e ITS ne "La Buona Scuola": un'occasione mancata; 3.5 La (mancata) riforma degli ITS: poco coraggio ne "La Buona Scuola"; 3.6 Alternanza obbligatoria ne "La Buona Scuola": un possibile cambio di paradigma; 3.7 I luoghi e le modalità dell'alternanza scuola-lavoro; 3.8 Il Registro Nazionale per l'Alternanza e il ruolo del Dirigente Scolastico. I dubbi sul Registro Speciale per le imprese; 3.9 L'assenza di incentivi per le imprese disponibili ad avviare percorsi di alternanza; 3.10 Apprendistato da "La Buona Scuola" al Jobs Act; 3.11 Le novità sull'apprendistato di primo livello e la ricerca della una via italiana al sistema duale?; 3.12 L'apprendistato di primo livello nei sistemi regionali: IeFP e IFTS; 3.13 L'apprendistato di primo livello per il diploma di scuola secondaria superiore: l'ambiguo collegamento con "La Buona Scuola"; 3.14 Il protocollo formativo e la decontribuzione per l'apprendistato di primo livello; 3.15 La possibile criticità per la diffusione dell'apprendistato di primo livello: la relazione scuola-impresa; 3.16 L'apprendistato di terzo livello per l'ITS; 3.17 Imprenditorialità e cultura di impresa ne "La Buona Scuola": il ruolo del digitale

Nel capitolo seguente l'attenzione sarà focalizzata su tre piani distinti, ma tra loro connessi, riguardanti la transizione scuola-lavoro in Italia. In primis i dati del panorama nazionale che mostrano le differenze territoriali sulla transizione scuola-lavoro e il ruolo fondamentale della formazione on the job; in secondo luogo, per ciascuno degli strumenti di transizione individuati dall'Europa, buone pratiche che valorizzino il ruolo delle reti ed in particolare dei corpi intermedi che creano ponti tra sistemi produttivi e sistemi educativi nei territori e tra i territori. Si procederà in seguito con un'analisi più approfondita della normativa scolastica, rinnovata dopo la Legge 107/2015, che riguarda proprio gli strumenti di transizione.

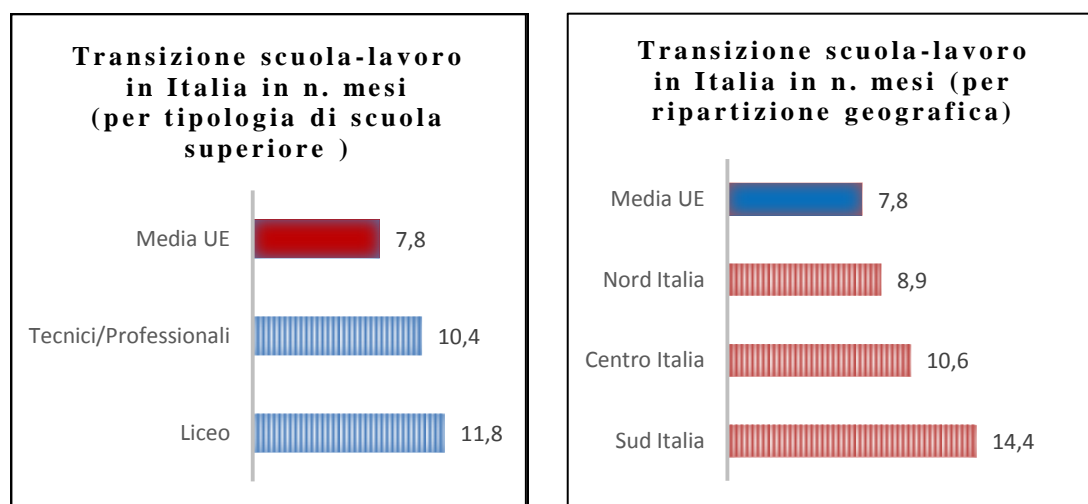
Lo schema dati, prassi, norma vuole identificare i processi di passaggio dalla scuola alla vita attiva in Italia: presupposto necessario per l'elaborazione di modelli di rete in grado di apportare innovazione effettiva al sistema.

1. I DATI DELLO SCENARIO ITALIANO

1.1 Transizione scuola-lavoro in Italia e canali di inserimento

I dati più recenti sui processi di transizione scuola-lavoro in Italia sono forniti dall'Istat e sono stati pubblicati nel 2010. I dati mostrano due evidenze salienti per la ricerca in corso: da una parte che i percorsi di *work-based learning* garantiscono un ingresso più rapido nel mondo del lavoro. Dall'altra che nei territori a maggior presenza industriale, in particolare quelli del Nord Italia, le transizioni sono più rapide. Le rilevazioni Istat mostrano in particolare il vantaggio dei canali dell'istruzione professionale e tecnica della scuola secondaria superiore: per i diplomati dei licei la transizione alla vita attiva dura in media 11,8 mesi; mentre per i diplomati nell'istruzione tecnica/professionale la media è di 10,4 mesi.

TABELLE 6 e 7: Transizione scuola-lavoro in Italia per tipologia di scuola e per ripartizione geografica⁶



Il gap territoriale sulla transizione scuola-lavoro è molto forte: nelle Regioni più industrializzate del Nord la transizione dura 8,9 mesi, nel Centro 10,6, al Sud 14,4 mesi. Entro 3 mesi dal diploma il 9,2% dei giovani italiani tra 15-34 anni è riuscito a trovare un primo impiego, mentre il 12,5 tra i 4 e i 12 mesi. Da sottolineare che l'11,7% dei giovani diplomati tra 14-34 anni si è inserito in un primo impiego già prima del conseguimento del

⁶ Elaborazione su dati Istat, ISTAT, *Rilevazione sulle forze di lavoro 2009*. 2010. Disponibile su: <http://www.istat.it/it/archivio/4634>

titolo. In generale la media di transizione scuola-lavoro dell'Italia si attesta a 11,1 mesi per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, 13,4 mesi per la scuola secondaria inferiore e di 9,8 mesi per l'istruzione terziaria. Nel complesso il 12,3% dei giovani tra 15-34 anni del Nord trova una prima occupazione entro i 3 mesi, al Centro il 9,3% mentre al Sud il 3,1%.

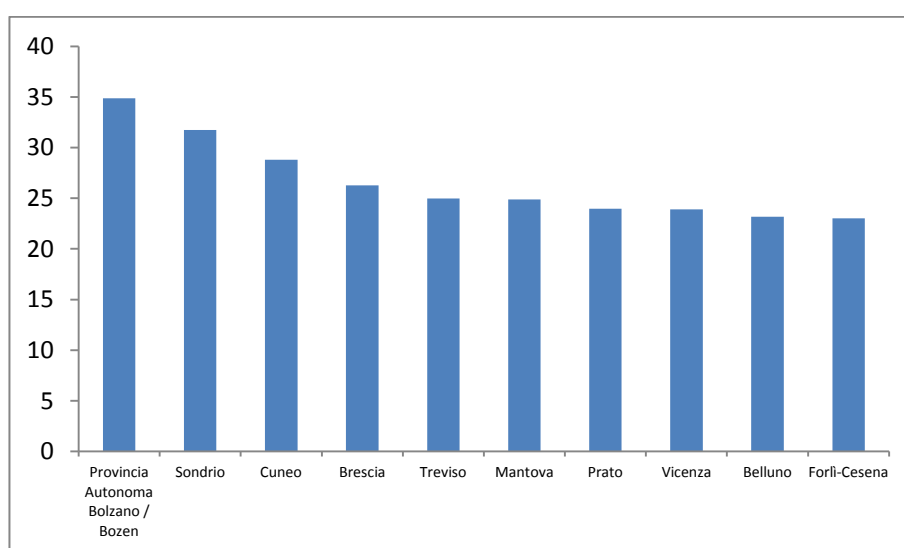
Per quanto riguarda i canali di transizione scuola-lavoro maggiormente utilizzati, a un anno dal conseguimento del titolo di studio, si rivolge prevalentemente ad "Amici, parenti, conoscenti" nel 55,3% dei casi o "Richieste dirette a datore di lavoro" nel 16,6%. Significativo il dato sull'utilizzo del Web: il 6,8% dei giovani riesce a trovare primo impiego tramite Internet, con percentuali maggiori sia rispetto al *placement* di scuole e università (3,8%), sia rispetto ad Agenzie del Lavoro (3,1%) e Centri per l'impiego (1,5%). A dimostrazione del fatto che lo strumento digitale già nel 2009 è ritenuto, dopo i canali tradizionali, il mezzo di inserimento del mercato del lavoro preferenziale. A livello di ripartizione territoriale il canale di ingresso Web è più funzionale al Centro e al Nord. Rilevante tuttavia che nei territori del Sud il Web sia un canale di ingresso per il 6,1% dei giovani lasciando a forte distanza scuole/università (1,6%), Agenzie per il lavoro (1,3%), Centri per l'impiego (1,0%).

1.2 Tasso di occupazione giovanile in Italia

Il tasso di occupazione giovanile è un'ulteriore conferma che nei territori dove la scuola superiore offre maggiori opportunità di incontro tra scuola e imprese i giovani entrano prima e più stabilmente nel mercato del lavoro. Con riferimento all'intervallo del quinquennio 2004-2009 i dati Istat mostrano che nell'ultimo trimestre 2009 il tasso di occupazione per i diplomati italiani negli istituti tecnici e professionali è del 60%, quello dei diplomati nei licei del 57%.

Anche in questo caso è molto forte la differenziazione territoriale: il Nord Italia supera la media UE con il 75,6% degli occupati, al Centro 62,6%, al Sud 40,3%. La media nazionale italiana è del 59,4%. Guardando alle singole Province i dati più aggiornati raccolti dall'Istat (2014) del tasso di occupazione per la classe di età 15-24 anni vede primeggiare le Province a maggior vocazione industriale e manifatturiera dove è più strutturato il collegamento tra istituzioni educative e realtà produttive.

TABELLA 8: Tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) 2014 su base provinciale: prime 10 posizioni⁷



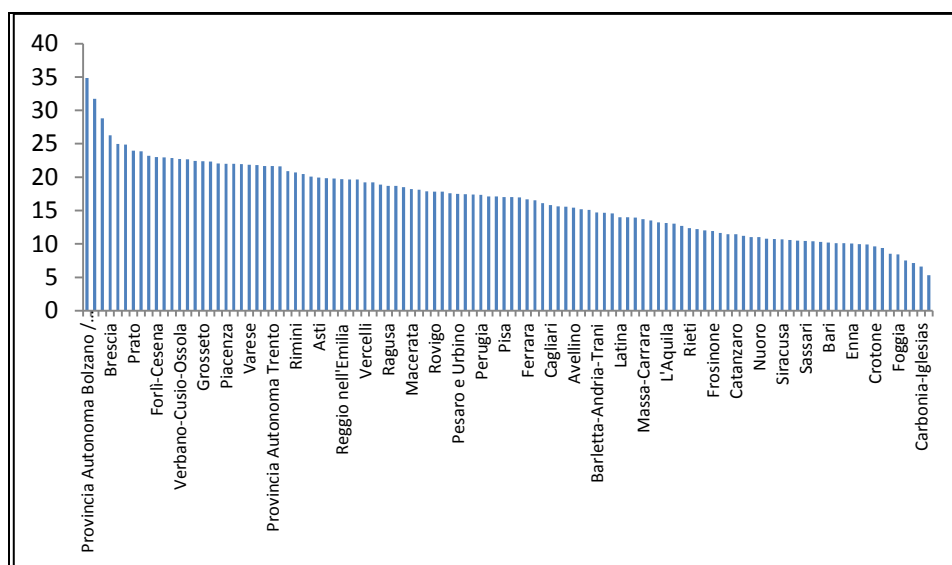
⁷ Elaborazione su dati Istat, disponibili online sul portale *i.stat* (disponibile online su dati.i.stat.it/)

La Provincia Autonoma di Bolzano ha il tasso di occupazione di 15-24enni più alto in Italia e stacca di quasi 5 punti percentuali la seconda Provincia, Sondrio. Il primato di Bolzano si deve alla forte contaminazione tra scuola e impresa che si concretizza in percorsi duali realizzati in collaborazione con le associazioni industriali e sindacali. Si tratta dell'unico caso in Italia di "sistema duale" che, ad ogni modo, si differenzia da quello tradizionale, ovvero l'austriaco-tedesco, perché la collaborazione delle scuole (in particolare le scuole secondarie superiori) avviene non con imprese grandi e medie (come è in Germania) ma con una rete di piccole e piccolissime imprese organizzate e connesse tra di loro e con il territorio. Si tratta di una *best practice* che non deriva soltanto dall'autonomia regionale ma dalla forte interazione tra scuole, imprese, associazioni datoriali e sindacali.

Positivi anche i risultati occupazionali della Regione Lombardia che è tra le prime 10 con 3 Province e permette di rafforzare l'ipotesi che nei luoghi dove ci sono più strumenti di formazione sul lavoro i giovani entrano prima e più stabilmente nel mercato del lavoro. Tra le prime 10 Province Brescia, Treviso, Mantova, Prato, Vicenza, Belluno e Sondrio rientrano nei territori della rete del Club dei 15 di cui si scriverà più avanti. Brescia, Treviso e Vicenza a loro volta sono tra le prime 10 Province europee per tasso di attività manifatturiera (nell'ordine Brescia, Bergamo, Vicenza, Monza, Treviso, Modena).

Chiudono la classifica Province del Mezzogiorno in cui il tessuto industriale si è indebolito negli anni della crisi e dove le connessioni scuola-lavoro sono più deboli: Caserta (5,3%), Carbonia-Iglesias (6,6%), Agrigento (7,1%), Cosenza (7,5%), Foggia e Palermo (8,5%).

TABELLA 9: Tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) 2014 su base provinciale (Dati Istat)⁸



1.3 Il Work-based learning in Italia: dove si fa più alternanza scuola-lavoro

Come mostrano i monitoraggi Indire, dall'anno scolastico 2006/2007 all'anno scolastico 2013/2014 il numero di istituti superiori che hanno offerto percorsi di alternanza ai propri studenti è passato da 824 a 2.361 unità. Nel 2014 è stato coinvolto il 10,7% del totale degli studenti iscritti nella scuola secondaria superiore: il 67,9% di questi proviene dagli istituti professionali, il 29,7% dagli istituti tecnici, l'11,9% dai licei. I percorsi totali 10.279.

⁸ Elaborazione su dati Istat, disponibili online sul portale *i.stat* (disponibile online su dati.i.stat.it/)

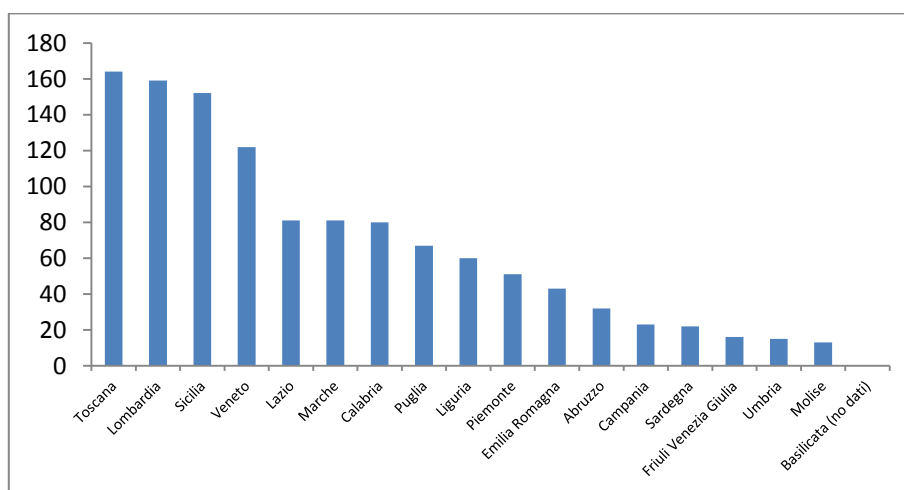
Nella maggior parte dei casi i percorsi di alternanza si svolgono per gli studenti degli istituti professionali (coinvolti il 21,6% del totale degli studenti iscritti ai professionali), seguono istituti tecnici (coinvolto l'8,1% degli iscritti) e licei (2,2%). Nel monitoraggio dell'anno precedente (riferito all'anno scolastico 2012-2013). Indire ha anche rilevato il tasso di inserimento lavorativo degli studenti diplomati nel 2011 dopo il periodo di alternanza: rispetto all'anno precedente sono aumentati dello più 11,5% gli studenti che si sono inseriti nella vita lavorativa. Un aumento anche tra gli studenti che si sono iscritti all'università con un più 37,5%, a dimostrazione della funzione di orientamento di questa metodologia formativa.

Tornando all'anno scolastico 2013-2014 risulta significativo il confronto su base regionale: la Regione che offre più percorsi di alternanza è la Lombardia (2.863) Seguono la Toscana (1.032), il Veneto (919), il Lazio (711), le Marche (681), l'Emilia-Romagna (662) e la Sicilia (656). Da rilevare il dato sulle strutture ospitanti i percorsi: 126.003 strutture hanno collaborato alla realizzazione dei percorsi di cui il 43,8% (55.154) è rappresentato dalle imprese. I settori prevalentemente interessati sono: attività manifatturiera (41,9%); attività di servizi di alloggio e ristorazione 20,9%; altre attività di servizi 6,7%.

Di rilievo, per la tesi in discorso, l'aspetto dimensionale e territoriale delle imprese che partecipano ai percorsi di alternanza: sono 30.697 le imprese ospitanti con dimensione da 1 a 9 dipendenti: ben oltre la metà del totale. La maggior parte di esse è presente al Nord (61,7%), segue Centro (25,7%) e Sud (7,8%) con le Isole (3,8%). Le PMI danno dunque un forte contributo all'alternanza.

Gli accordi stipulati tra scuola e impresa per la realizzazione dei percorsi di alternanza sono 1.182 secondo i dati Indire. Il 50% dei soggetti con cui le scuole stipulano gli accordi è rappresentato dalle imprese (molte delle quali associate a sistemi di rappresentanza). Il primato per numero di accordi sottoscritti spetta alla Toscana seguita da Lombardia e Sicilia. Le Convenzioni e gli Accordi di Rete sono lo strumento maggiormente utilizzato. In particolare sono 115 in totale gli "Accordi di Rete", che fanno perno sull'istituto delle "reti di scuole" così come previsto dal D.P.R. n. 275/1999. 79 Accordi su 115 sono al Nord, 49 nella sola Lombardia.

TABELLA 10: Accordi di Alternanza stipulati, ripartiti per livello territoriale regionale (dati Indire a.s. 2013-2014)⁹



Per completezza va ricordato che sia le Province Autonome di Bolzano e di Trento, sia la Regione Valle d'Aosta, non sono oggetto di monitoraggio Indire. Uscendo dalla

⁹ INDIRE, *Esiti Monitoraggi Nazionali 2013-2014*, 2014. Disponibile online su: http://www.indire.it/scuolavoro/content/index.php?action=lettura&id_m=8035

definizione stretta di alternanza scuola-lavoro come metodologia, più in generale si può dire che gli studenti italiani sono quelli che in Europa meno alternano lo studio al lavoro: solo il 3,3% degli studenti tra 15 e 24 anni riesce a farlo, mentre in Gran Bretagna il 28,8% e in Germania il 34,4%. Ulteriore conferma di come la cultura dell'alternanza come metodologia didattica sia ancora poco diffusa in Italia, nonostante comunque positivi segnali di recupero nei confronti dei paesi europei più avanzati.

1.4 Focus: Accordo di rete per l'alternanza scuola-lavoro, il modello Lombardia

Il modello di accordo di rete di scuole proposto dalla Regione Lombardia, in particolare dall'Ufficio Scolastico Regionale, si intitola "*Rete delle Scuole della Lombardia per l'Alternanza Scuola-Lavoro e l'Impresa Formativa Simulata*". Secondo i dati Indire è il modello di accordo di rete maggiormente diffuso in Italia. L'Accordo, il cui modello è stato istituito nel 2013 e prevede una durata di due anni, ha l'obiettivo di sviluppare e incrementare le esperienze di alternanza scuola-lavoro ma la peculiarità è la realizzazione di corsi di formazione di personale dirigente, docente e amministrativo delle scuole che intendono attivare, proseguire percorsi di alternanza. Tra le "risorse umane" della rete l'Accordo prevede docenti in servizio presso le scuole, la struttura amministrativa della scuola capofila ma anche personale esperto esterno.

Caratterizzante è la costituzione di ulteriori reti provinciali di reti di scuole, un network chiamato "articolazione territoriale per l'alternanza" che funge da sovra-struttura per le reti all'interno di una Provincia col fine di partecipare ai bandi regionali, nazionali ed europei e programmare le attività locali.

Nell'accordo non compare mai esplicitamente il ruolo delle imprese ma è consentito, tra le competenze di iniziativa dei responsabili della singola rete, la possibilità di stipulare convenzioni con enti o associazioni operanti nel territorio. In questo caso si crea una sorta di informale gerarchia tra strumenti per il collegamento tra scuole e imprese finalizzato all'alternanza: lo strumento della convenzione infatti è da considerarsi "rinforzato" qualora sia una rete di scuole (e non una singola scuola) a promuoverlo e adottarlo. La previsione della possibilità di stipulare convenzioni dà ai soggetti promotori dell'accordo di rete l'opportunità di avere un maggiore peso di rappresentanza e di incidenza programmatica all'interno di un territorio. Si tornerà su questo modello al capitolo 4.

1.5 Il Work-based learning in Italia: il basso ricorso all'apprendistato scolastico

Se l'alternanza scuola-lavoro non è ancora una metodologia sufficientemente diffusa in Italia, lo stesso si può dire, con risvolti ancora più gravi, per gli strumenti contrattuali che la adottano per il conseguimento di un titolo di studio: l'apprendistato di primo e terzo livello. I dati sull'apprendistato in Italia confermano la bassa diffusione di queste due tipologie che sono effettivi strumenti di realizzazione del sistema duale e, di fatto, gli apprendistati presi in considerazione dall'Alleanza Europea per gli Apprendistati analizzata in precedenza.

Il XV Rapporto Isfol, pubblicato l'8 luglio 2015, conferma questo assunto: il 97,3% del totale dei contratti stipulati nel 2013 sono apprendistati professionalizzanti. Gli apprendistati di primo livello sono 3.302 (di cui poco più di 3.000 nella sola Provincia di Bolzano, mentre nessuno al Sud). Gli apprendistati di terzo livello sono passati invece da 508 nel 2013 a 582 nel 2014: questo incremento è dovuto soprattutto al numero di apprendisti di terzo livello nati nell'ambito della sperimentazione Enel di cui si parlerà più avanti.

Nel complesso le assunzioni in apprendistato in Italia nel 2014 sono aumentate del 4,4% rispetto al 2013: in numeri assoluti 254.000 contratti rispetto a 243.000. In generale tuttavia la riduzione del numero di apprendisti in Italia è molto forte: si passa dai 492.000 apprendisti totali nel 2009 ai 451.000 nel 2013. I settori dove gli apprendisti sono

principalmente impiegati restano piuttosto costanti nel tempo: manifatturiero, servizi, costruzioni.

Il Rapporto Isfol permette di rilevare come gli apprendistati professionalizzanti non permettano all'apprendista di seguire un percorso formativo significativo: le attività formative di cui è destinatario ammontano infatti a 40 ore l'anno, in pratica solo 5 giorni su 365. Se si pensa, come si vedrà in seguito, che la sola formazione in azienda per un apprendista coinvolto nella sperimentazione Enel ammonta in un anno a 280 ore, si può cogliere la differenza tra apprendistato professionalizzante e apprendistati collegati ai titoli di studio. Secondo l'Isfol il problema della mancata diffusione di queste ultime tipologie non è tanto di tipo finanziario ma sta nelle difficoltà di molte Regioni ad avviare le attività formative. Al dicembre 2014 infatti la normativa sull'apprendistato di primo livello era stata recepita da tutte le Regioni italiane (tranne la Valle d'Aosta), ma in effetti solo in Lombardia, Piemonte, Veneto, Friuli Venezia-Giulia, Marche e nelle Province Autonome di Trento e Bolzano sono state avviate le attività formative previste.

Peraltro, per restare nel solco della ricerca in corso, solo in 6 Regioni è stato effettivamente previsto un collegamento dell'apprendistato di terzo livello con il diploma di scuola secondaria superiore (collegamento che "scende" al primo livello, visto, come si dirà, quanto introdotto dal D. Lgs. 81/2015); altrettanto poco diffusi i collegamenti previsti nelle normative adottate dalle Regioni tra apprendistato di terzo livello e ITS (a vantaggio invece di Master di I e II livello e dottorato di ricerca).

Più in generale il quadro sull'apprendistato in Italia rimane a tinte fosche: oltre alla abnorme diffusione dell'apprendistato professionalizzante si evince una generale frammentazione nell'utilizzo di questo strumento a livello geografico (forti le carenze nei territori del Sud). Se i dati sono piuttosto espliciti, anche dalla letteratura più avveduta si evince l'impressione che nell'ultimo decennio le tante riforme sull'apprendistato abbiano creato più disorientamento che un vero e proprio sistema strutturato, in particolare nelle scuole, negli ITS e nelle università. Un deficit strutturale che solo vere partnership tra sistema educativo ed economico possono colmare.

2. GLI STRUMENTI DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO NEI TERRITORI: MODELLI DI RIFERIMENTO

Un passaggio necessario per costruire modelli originali di integrazione tra sistemi formativi e sistemi produttivi locali è quello di verificare le pratiche esistenti e le loro principali caratteristiche. Partendo dal riferimento delle associazioni industriali è possibile individuare casi che mettono in risalto l'importanza del territorio e del digitale nella valorizzazione degli strumenti di transizione scuola-lavoro: orientamento, IFP, alternanza e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa. Di seguito si riporterà un'analisi di alcune *best practice* significative. Esse sono state selezionate per due ordini di ragioni: da un lato perché di fatto anticipano sia la riforma della scuola nella parte in cui rafforza i collegamenti scuola-lavoro, sia la riforma dell'apprendistato che punta sull'apprendistato scolastico con l'intenzione di rilanciarlo (come lo stesso Legislatore più o meno direttamente riconosce); dall'altro lato perché l'attivazione e lo svolgimento di questi progetti ed esperienze nell'ambito di un sistema industriale esteso e capillare, riconosciuto a livello nazionale e non solo, ne permette la replicabilità e la diffusione in diversi territori, anche grazie all'attività di comunicazione e promozione a mezzo Web. C'è inoltre un'ulteriore ragione di interesse: in tutti i casi presentati è molto marcato il ruolo delle reti, sia territoriali che digitali, che mettono in combinazione diverse realtà produttive con scuole e ITS per una maggiore efficacia delle transizioni.

L'obiettivo è proprio definire, anche alla luce delle novità normative che si presenteranno, strumenti e contenuti articolati sui quali basarsi per la progettazione di

modelli di “Reti scuola-impresa” che saranno il “contenitore” normativo che sarà proposto al capitolo 4.

2.1 ORIENTAMENTO SCOLASTICO

L'orientamento è lo strumento di transizione scuola-lavoro maggiormente diffuso in Italia sia per iniziativa di istituzioni pubbliche che di organizzazioni private. Si tratta infatti, e non solo in particolare nei territori, di un primo e immediato strumento di interazione tra la scuola e l'extra-scuola che permette il reciproco riconoscimento di funzioni e l'individuazione di possibili percorsi condivisi anche (e soprattutto) per la co-progettazione di altre attività per la transizione scuola-lavoro come l'alternanza o l'apprendistato.

Per orientamento scolastico si intende l'insieme delle attività che aiutano lo studente a prendere decisioni sul proprio futuro formativo e professionale. Si tratta in sostanza di un processo informativo che permette allo studente di riconoscere le proprie attitudini e di progettare percorsi per metterle a valore sia sul piano personale che professionale e raggiungere il “pieno sviluppo della persona” [UNESCO, 1970].

L'orientamento c.d. “preventivo” riguarda la totalità dei giovani in età scolare: è un insieme di strumenti a sostegno e maturazione delle scelte, che tende a prevenire le conseguenze delle scelte sbagliate che comportano costi sociali sempre meno sostenibili e vere e proprie diseconomie per il sistema economico. Un efficace orientamento, in particolare un buon orientamento territoriale, consente agli studenti, già dai primi anni di scuola secondaria, di poter conoscere i fabbisogni produttivi di un territorio, il tessuto delle imprese che lo caratterizza, i percorsi di formazione (e dunque l'offerta) che possono rispondere a questi fabbisogni. L'orientamento scolastico così concepito risponde ad un concetto di istruzione più aperto al mondo esterno, così come riassunto dal World Economic Forum che la considera <<...as the stock of skills, competencies, and other productivity-enhancing characteristics embedded in labor>>.

L'istruzione dunque come l'insieme di abilità e competenze che migliorano la produttività incorporata nel lavoro. In sostanza per garantire al giovane di scegliere il miglior percorso possibile per formare abilità e competenze è necessario che esso sia consapevole di quali sono le possibili professioni in cui queste abilità e competenze possono concretizzarsi e qual è la domanda del mercato del lavoro. Le Linee Guida del MIUR sull'Orientamento tengono conto di questo approccio pur riconoscendo la centralità della scuola quale principale attore nei percorsi di orientamento e catalizzatore di informazioni da offrire agli studenti.

Ciò non toglie che sono numerosi i soggetti privati che, in Italia, si occupano di orientamento scolastico: tra questi associazioni industriali e di categoria, sindacati, enti no-profit, società di consulenza. Va rilevato che nella maggior parte dei casi, anche a livello territoriale, le iniziative di orientamento non sono strutturate in un percorso standard ma siano più che altro frutto di attività variegate, spesso senza specifica programmazione, promosse dalla scuola.

2.1.1 L'importanza dell'orientamento in uscita e del placement

Nella tesi in discorso acquisisce un'importanza preminente il processo di orientamento in uscita, in particolare in uscita dalla scuola secondaria superiore. Per orientamento in uscita, concetto che si può sostituire col sinonimo di “placement”, si intende l'orientamento finalizzato alla conoscenza dell'offerta formativa disponibile una volta conseguito il diploma (per le scuole secondarie superiori ad esempio ITS e Università) oppure i percorsi lavorativi in cui il titolo di studio è maggiormente spendibile. L'orientamento in uscita è anche uno strumento per individuare percorsi di formazione sul lavoro (in particolare i tirocini) da attivare in prossimità del conseguimento del titolo per

avere una maggiore conoscenza dei “saperi minimi” per l’ingresso nel mondo del lavoro o per il proseguimento degli studi.

Un buon orientamento in uscita deve fornire ai diplomati informazioni sufficienti a fare una scelta consapevole del proprio futuro post-diploma, sia essa di studio o di lavoro o di auto-imprenditorialità. Un buon orientamento, specie negli istituti tecnici e professionali che tradizionalmente sono più legati al tessuto produttivo, permette di non considerare il proseguimento degli studi universitari come unica possibilità e unico sbocco dopo il diploma ma di valutare un inserimento diretto nel mercato del lavoro per il quale ci si informa con il giusto orientamento e ci si forma con i giusti percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Non si ritiene di dover considerare casuale l’altissimo tasso di abbandono scolastico sia nelle scuole secondarie superiori che al primo anno di università. Esso si può attribuire ad un deficit di orientamento che una maggiore conoscenza del mercato del lavoro, specie a livello territoriale, potrebbe correggere. Attualmente secondo i dati del MIUR riferiti agli anni dal 2010 al 2014 abbandona il 27,9 % degli studenti di scuola secondaria superiore prima del conseguimento del diploma: si va da un picco del 38,1% degli istituti professionali ad un 18,1% nei licei classici. Se è pur vero che nelle Regioni del Sud si arriva a punte del 41,7% (come nella Provincia di Caltanissetta) la distribuzione della dispersione scolastica alle scuole superiori in Italia è piuttosto omogenea territorialmente. Si prendano come riferimento le Province del Club dei 15, modello aggregativo che sarà trattato nel capitolo 3.

TABELLA 11: Dispersione scolastica al termine del periodo di 5 anni scolastici dal 2009-10 al 2013-14 nelle Province del Club dei 15 (in valori percentuali)¹⁰.

| | |
|-----------------|------|
| Ancona | 15.5 |
| Bergamo | 32.4 |
| Biella | 19.6 |
| Biella | 19.6 |
| Brescia | 31.6 |
| Como | 30.6 |
| Lecco / Sondrio | 27.1 |
| Mantova | 28.2 |
| Modena | 30.6 |
| Monza | nd |
| Novara | 33.5 |
| Pordenone | 22.1 |
| Prato | 38.5 |
| Reggio E. | 33.4 |
| Treviso | 24.1 |
| Varese | 29.3 |
| Vicenza | 23.4 |
| MEDIA ITALIANA | 27.9 |

Anche l’alto tasso di abbandono universitario mostra un deficit di politiche di orientamento in Italia. In Italia prosegue gli studi il 54,4% dei diplomati presso la scuola secondaria superiore. Già al primo anno nell’ingresso nel sistema universitario la quota di abbandoni è pari all’11,2% del totale degli immatricolati. Si arriva fino al terzo anno in cui si riduce del 15% il totale di immatricolati nell’arco di un triennio (i dati del MIUR fanno

¹⁰ MIUR, *Focus: la dispersione scolastica*, 2013. Disponibile online su: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus dispersione scolastica 5.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus%20dispersione%20scolastica%205.pdf)

riferimento ai diplomati nell'anno scolastico 2009/2010). Non è possibile per l'abbandono universitario, con i dati finora a disposizione, individuare i tassi di tipo provinciale. In generale le statistiche del MIUR riportano questo dato: nelle università del Nord gli abbandoni sono ridotti, mentre le macro-aree tematiche dove sono più diffusi gli abbandoni sono l'area sociale e l'area tecnico-scientifica.

2.1.2 Il mismatch tra domanda e offerta di lavoro in Italia e il Sistema Excelsior di Unioncamere

Altro indicatore che mette in luce i deficit di orientamento in Italia, ma con maggiore puntualità, anche riferito all'orientamento al mercato del lavoro, è il mismatch tra domanda e offerta di lavoro. A originare il mismatch generalmente è una formazione non adeguata che non permette di acquisire competenze richieste dal mercato di lavoro e spesso non consente di incontrare l'azienda o l'ambiente lavorativo in generale prima del conseguimento del titolo. Uno strumento utile per ricostruire il fenomeno, peraltro disponibile online come sistema di dati navigabile, è il Sistema Informativo Excelsior proposto da Unioncamere (dunque un'organizzazione pubblica) che in particolare riporta le professionalità più difficili da reperire (sia per diplomati che per laureati).

Nel 2014 i dati Excelsior individuano, anche su base provinciale, la difficoltà di reperimento per di profili da parte delle aziende. In generale la difficoltà di reperimento di profili professionali che le imprese hanno segnalato alle Camere di Commercio riguarda circa il 10% delle assunzioni (percentuale tuttavia distante dal 25% del 2008 e che mostra il forte impatto della crisi economica sul mercato del lavoro). I profili mancanti sono in totale 61.000 circa. Le professioni più richieste e a cui l'offerta di professionalità non dà adeguata risposta sono nel 2014 "Analisti e progettisti di software", "Tecnici della vendita e della distribuzione", "Tecnici programmatori". Oltre ai tecnici specializzati sono carenti i profili di operai da impiegare nella meccanica e nel settore dei macchinari industriali.

I dati Excelsior, partendo dalle informazioni di MIUR e Istat, sono inoltre riusciti a stimare le vie di transizione dei neodiplomati del 2014 (in tutto 425.000) che seguiranno i seguenti tre percorsi:

- 1) il 61,5% si iscriverà all'università;
- 2) l'11,7% si iscriverà a corsi post-diploma non universitari;
- 3) il restante 26,8% sarà intenzionato ad entrare nel mercato del lavoro.

Il 49% dei diplomati intenzionati ad entrare nel mercato del lavoro provengono dagli istituti tecnici, il 25% dagli istituti professionali, il 15% dai licei e il restante da istituti ex-magistrali e artistici. Il dato dimostra, così come già evidenziato nel precedente capitolo analizzando la situazione europea, che i percorsi che permettono di incontrare il lavoro prima del titolo di studio (in questo caso gli istituti tecnici e professionali) stimolano il diplomato a cercare direttamente un'opportunità nel mercato del lavoro, senza dover continuare il percorso di studi a livello terziario. Gli sbocchi più frequenti per i diplomati italiani nel 2014 riguardano per il 76,7% il settore dei servizi, con valori in crescita rispetto al 2013 del 5,3%. Al settore industriale il restante 23,3% la maggior parte del quale coperto dai settori manifatturieri.

Le professionalità più ricercate tra i diplomati del 2014 sono, nell'ambito dei servizi, rispettivamente nei settori: alberghiero, commercio al dettaglio, trasporto e logistica, servizi culturali, servizi operativi a imprese e persone. Le professionalità più ricercate tra i diplomati nell'ambito dell'industria sono invece nei settori: macchine e attrezzature da trasporto, metallurgia, alimentare, tessile, elettronico.

Il Sistema Excelsior permette inoltre di ricostruire, con l'aiuto dei dati del MPLS, i territori in cui è più forte la domanda di diplomati. Sempre nel 2014 il 54,4% del totale delle assunzioni di neo-diplomati nel Paese si verifica nel Nord-Italia, in particolare nel Nord-Est che ha una crescita più alta di assunzioni se si considera la serie storica (rispetto al 2013 un più 17,6%).

Nel Meridione si concentra solo il 24,9% delle assunzioni totali. Rilevante è l'analisi degli indirizzi di scuola secondaria superiore che più favoriscono l'assunzione in azienda di giovani under 30. I primi cinque sono nell'ordine: settore elettronico (65,3% di assunti under 30 sul totale del settore); stampa ed editoria (il 55,4% di assunti under 30 sul totale); tessile e abbigliamento (il 38,9%); informatico (il 36,2%); termoidraulico (35,8%).

In generale i dati Excelsior 2014 mostrano il vantaggio occupazionale dei diplomati che provengono dagli istituti tecnici di tipo industriale con una domanda complessiva che si aggira sul 21,9% del totale dei neo-diplomati (con un aumento di circa il 10% rispetto al 2013), mentre dagli indirizzi degli istituti tecnici amministrativo-commerciali proviene il 18,9% dei neo-diplomati. Il 5,1% dai licei e dagli altri indirizzi mentre la parte restante, oltre la metà del totale, sono assunti senza che sia richiesto uno specifico titolo di studio di scuola secondaria superiore.

Le considerazioni riportate intendono promuovere il Sistema Excelsior, anche in virtù delle larghe collaborazioni istituzionali di cui si avvale, come il principale strumento di orientamento degli studenti di scuola secondaria (di primo e secondo grado) che permette di individuare i possibili sbocchi lavorativi e la domanda delle imprese, anche a livello territoriale. Molto utile infatti, per la tesi in discorso, la circostanza che il Sistema progettato da Unioncamere raccolga anche online dati ripartiti per Provincia e può meglio chiarire quali sono i fabbisogni di professionalità nei territori.

È evidente che per lo sviluppo di buoni modelli di orientamento sia necessario che gli orientatori (siano essi insegnanti o operatori esterni) possano fornire agli studenti una chiave di lettura dei dati Excelsior per chiarire loro i movimenti del mercato del lavoro, anche sotto il profilo previsionale. La presenza di queste informazioni in un formato digitale pubblicato sul Web dà ulteriore amplificazione e possibilità di interazione con i dati sul mercato del lavoro.

2.1.3 Il Sistema Excelsior in ambito territoriale: efficace contro il mismatch

Anche a livello territoriale lo strumento può essere utilizzato agevolmente per conoscere i possibili sbocchi occupazionali nelle aziende locali. Si può ad esempio mantenere il consueto riferimento alle Province del Club dei 15 per individuare, nell'ambito industriale, i settori in cui è più difficile il reperimento di professionalità nel 2015 soprattutto per mancanza di candidati provenienti dall'offerta del sistema di istruzione:

- 1) *Ancona*: difficile reperimento del 47,7% del totale assunti nelle industrie meccaniche;
- 2) *Belluno*: difficile reperimento del 17,8% del totale assunti nelle industrie edili;
- 3) *Bergamo*: difficile reperimento del 29,7% del totale assunti nell'industria del legno e del mobile;
- 4) *Biella*: difficile reperimento del 15,7% del totale assunti nell'industria tessile;
- 5) *Brescia*: difficile reperimento del 19,5% del totale assunti nell'industria elettronica;
- 6) *Como*: difficile reperimento del 21,2% del totale assunti nelle industrie del metallo;
- 7) *Lecco*: difficile reperimento del 48,5% del totale assunti nell'industria edile;
- 8) *Modena*: difficile reperimento del 20,2% del totale assunti nelle industrie elettroniche;
- 9) *Monza e Brianza*: difficile reperimento del 43,5% del totale assunti nell'industria dei metalli;
- 10) *Novara*: difficile reperimento del 27% del totale assunti nelle industrie tessili;
- 11) *Pordenone*: difficile reperimento del 19% del totale assunti nelle industrie meccaniche;

- 12) *Prato*: difficile reperimento del 19% del totale assunti nelle industrie metalmeccaniche ed elettriche;
- 13) *Reggio Emilia*: difficile reperimento del 33,3% del totale assunti presso le industrie meccaniche;
- 14) *Sondrio*: difficile reperimento dell'11% del totale assunti alla voce altre industrie (principalmente piccole imprese tecnologiche e informatiche);
- 15) *Treviso*: difficile reperimento del 47,8% del totale assunti nelle industrie tessili;
- 16) *Varese*: difficile reperimento del 25,9% del totale assunti presso le industrie meccaniche;
- 17) *Vicenza*: difficile reperimento del 30% del totale assunti nelle industrie estrattive.

Come si è tentato di dimostrare ad oggi, grazie alle tecnologie digitali, sono reperibili informazioni sui settori industriali (ma anche dei servizi) in cui c'è maggiore richiesta di profili da parte delle imprese e che possono essere un valido strumento di supporto soprattutto nei territori a maggiore vocazione produttivi in cui specifici settori, trainanti per l'industria, hanno bisogno di essere alimentati con un capitale umano adeguato.

Studenti e famiglie, a loro volta, possono trarre beneficio dalla conoscenza dei settori produttivi dove c'è maggiore domanda e, di conseguenza, orientare le loro scelte verso percorsi con più alto tasso di *employability*.

2.1.4 I modelli di orientamento istituzionali a mezzo Web

Il forte collegamento tra attività di orientamento e informazioni sulle esigenze delle imprese è presente in modo strutturale in alcuni modelli offerti nell'ambito del sistema Confindustria che, da un lato, tentano di informare studenti e insegnanti sui cambiamenti globali del mercato del lavoro e, dall'altro, sono finalizzati a collegare l'offerta formativa locale al fabbisogno delle imprese nel territorio. Il valore aggiunto dei modelli riportati è l'attenzione, anche se in molti casi ancora *in fieri*, verso il Web e la diffusione mediatica delle iniziative.

L'attenzione verso l'offerta di progetti di orientamento da parte delle associazioni industriali, e in particolare di Confindustria, si giustifica anche per l'assenza di strumenti nei canali istituzionali proposti dalle istituzioni nazionali a mezzo di reti digitali: guardando infatti alla principale piattaforma di orientamento del MIUR (www.istruzione.it/orientamento/), e cliccando sulla sezione "*Fai il test per l'orientamento*" dedicata agli studenti diplomandi di scuola secondaria superiore, si può rilevare come i percorsi proposti in un test che permette di rilevare le proprie attitudini e le proprie vocazioni siano completamente orientati alla continuazione degli studi e non all'inserimento diretto nel mercato del lavoro. In particolare alla continuazione degli studi universitari, con poca attenzione nei confronti degli ITS.

Anche sul sito *Cliclavoro.gov.it*, progettato per rendere pubblica la borsa continua nazionale del lavoro prevista dalla Legge Biagi, che raccoglie anche profili degli studenti diplomati in uscita, le informazioni che un giovane può reperire nella sezione "Formazione" sono generiche ed eccessivamente sintetiche, ma soprattutto non forniscono indicazioni sui possibili sbocchi occupazionali.

Dal punto di vista dei fabbisogni professionali la piattaforma digitale più completa è progettata e promossa dall'Isfol nell'ambito del Sistema informativo sulle professioni promosso dal Ministero del Lavoro in collaborazione con Isfol, Istat e Unione Europea. Il Sistema permette di avere una panoramica sulle principali professioni presenti in Italia (sono catalogate circa 800 unità professionali) e ne spiega le caratteristiche salienti, le competenze richieste, la domanda futura di profili, i possibili rischi e le vie di transizione da una professione all'altra. Esso si alimenta con informazioni che possono essere inserite anche da soggetti esterni all'Isfol (imprese, associazioni industriali, sindacati, istituzioni educative)

sulla loro responsabilità: si tratta di una piattaforma dunque di tipo cooperativo anche se, navigando il sito, è possibile rilevare una poca applicazione di questo principio vista la carenza di informazioni in particolare da parte delle imprese.

Ma il principale limite del Sistema collegato alla tesi in discorso si evidenzia quando si vanno ad analizzare i dati territoriali sul fabbisogno: è infatti riportata la domanda territoriale delle imprese nel settore servizi e non nel settore industriale che spesso va a caratterizzare le vocazioni produttive di determinati territori (specie, come visto, i territori ad alta vocazione manifatturiera come quelli afferenti al Club dei 15). Una lacuna che tuttavia si può colmare in futuro facendo riferimento ai dati forniti da Excelsior sulle difficoltà di reperimento territoriale di addetti per l'industria.

2.1.5 L'Occupational Profiler Isfol: potenzialità ancora inesprese

Il portale del Sistema informativo sulle professioni presenta per l'orientamento dello studente un "Occupational Profiler": strumento di autovalutazione che permette al giovane di essere guidato in un percorso di verifica delle proprie competenze che tuttavia sono da considerarsi "specialistiche" e non competenze trasversali. Infatti il sito elenca le seguenti: Ingegneria e tecnologia, Progettazione tecnica, Edilizia e costruzioni, Meccanica, Matematica, Fisica, Chimica, Biologia, Psicologia, Sociologia e antropologia, Impresa e gestione di impresa, Geografia, Medicina e odontoiatria, Terapia e consulenza psicologica, Istruzione e formazione, Lingua italiana, Lingua straniera, Arte, Storia e archeologia, Filosofia e teologia, Protezione civile e sicurezza pubblica, Lavoro d'ufficio, Legislazione e istituzioni Telecomunicazioni, Comunicazione e media Trasporti, Economia e contabilità, Commercializzazione e vendita, Servizi ai clienti e alle persone, Gestione del personale e delle risorse umane, Produzione e processo, Produzione alimentare, Informatica ed elettronica.

Mancano dunque competenze trasversali che lo stesso Isfol riporta nel Repertorio di abilità ma che non sono presenti nell'*Occupational Profiler*, quali ad esempio: diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del ruolo in cui si opera; il sapersi relazionare con le caratteristiche dell'ambiente sociale e del compito tecnico; il saper affrontare e gestire l'ambiente, il ruolo ed il compito da un punto di vista mentale ed operativo. Si tratta di una lacuna significativa anche considerando la richiesta sempre più alta, come si vedrà al capitolo 3 nell'indagine sul sistema Confindustria, di competenze trasversali da parte delle aziende.

Il navigatore dell'*Occupational Profiler* può per ciascuna competenza dichiarare, partendo dalle proprie valutazioni personali, il livello di padronanza sulla competenza stessa che può essere indicato su una apposita stringa di misurazione con una scala che va da nessuna conoscenza a una perfetta conoscenza. Compilato il questionario esprimendo una valutazione per tutte le competenze riportate il sistema calcola, con un algoritmo che incrocia le diverse misurazioni, quali sono gli sbocchi professionali che meglio si confanno al navigatore. Per ciascuna professione il sistema chiarisce caratteristiche, offerta nell'ultimo triennio, dati di incidentalità.

Per perfezionare la ricerca è inoltre possibile indicare il livello di studi dal quale si esce (istruzione secondaria inferiore, istruzione secondaria superiore, istruzione terziaria) che permette di individuare il titolo di studio più richiesto (da parte delle imprese) nell'ambito di una determinata professione. A questo punto è possibile accedere ad offerte di lavoro (pubblicate dai siti partner del Sistema ad esempio *Cliclavoro*, *JobRapido*, *Infojobs*) ma non è presente una sezione con le offerte per un'ulteriore formazione per perfezionare le proprie competenze (sezione carente anche per la poca partecipazione di istituzioni educative di secondo e terzo grado al Sistema).

In sintesi la carenza principale degli strumenti di orientamento a mezzo di rete digitale resi disponibili dal MIUR è l'assenza di collegamenti con i fabbisogni professionali e all'inverso, la principale carenza dei sistemi promossi dal MPLS (*Cliclavoro*) e in parte

dall'Isfol è l'assenza di un sistematico collegamento con l'offerta formativa e una più diretta partecipazione di imprese ed associazioni industriali. In generale il panorama dell'orientamento italiano risulta dispersivo con diversi strumenti, anche ben progettati e dettagliati, che mancano di una cabina di regia che ne vada a coordinare le banche dati e permetta di pubblicarli mediante una piattaforma unica.

I rilievi fatti finora consentono di stabilire i parametri di riferimento per la presentazione e l'analisi dei modelli di orientamento territoriale che saranno riportati. Attività di orientamento coerenti con la risposta alla domanda di competenze e profili professionali da parte delle imprese in un determinato territorio possono pertanto avere le seguenti caratteristiche:

- Fondarsi sul presupposto concettuale che l'istruzione sia un fattore di sviluppo economico dei territori e che il lavoro e la conoscenza dei sistemi produttivi abbiano un valore educativo;
- Utilizzare sistemi di riconoscimento dei fabbisogni delle imprese, in particolare i fabbisogni territoriali, con a supporto i dati forniti dal sistema Excelsior di Unioncamere;
- Caratterizzarsi per la programmazione momenti sistematici di interazione nel territorio tra studenti e attori produttivi, favoriti dalle associazioni di rappresentanza territoriale delle imprese che si favoriscono la mediazione;
- Avvalersi di reti digitali per una migliore comunicazione e diffusione dei dati.

2.1.6 Il ruolo delle associazioni industriali nell'orientamento: i modelli del sistema Confindustria

Un maggiore coordinamento tra modelli di orientamento che considerano sia i percorsi formativi che i percorsi professionali è offerto dal progetto "Orientagiovani" nato nell'ambito del sistema Confindustria che, a fronte di una forte capillarità nei territori e nei settori industriali, da un lato mette in relazione nei sistemi locali imprenditori con scuole e università; dall'altro raccoglie a mezzo di rete digitale, con la piattaforma www.orientagiovani.com i progetti e i risultati da territori e categorie che poi vanno a confluire in un evento nazionale in cui intervengono rappresentanti delle istituzioni, imprenditori, giornalisti ed esperti di istruzione e formazione che offrono in sintesi agli studenti una panoramica generale sia sull'offerta formativa che sugli sbocchi professionali dei percorsi. In particolare viene promossa l'offerta formativa maggiormente orientata agli sbocchi professionali con l'obiettivo di sottolineare il valore dell'*employability* di determinati percorsi secondari e terziari rispetto ad altri.

Orientagiovani peraltro è collegato alle attività di promozione degli strumenti di transizione scuola-lavoro promosse dalla Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR con l'obiettivo di diffondere buoni modelli di orientamento al lavoro che nascono direttamente nelle scuole che avviano partnership formative con l'impresa.

Orientagiovani è un progetto che giunge nel 2015 alla sua 22° edizione ed è costituito da un format consolidato nel tempo che si struttura in una serie di eventi territoriali e in un unico evento nazionale (ufficialmente denominato "Giornata Nazionale Orientagiovani") che raccoglie le migliori pratiche di collaborazione scuola-impresa finalizzate all'orientamento e le presenta in anche sotto il profilo mediatico e digitale. Il format prevede la partecipazione di relatori (imprenditori, rappresentanti delle istituzioni, docenti universitari, opinion-leader) che si interfacciano direttamente con gli studenti partecipanti e i loro insegnanti.

La diffusione dei contenuti avviene a mezzo Internet con canali streaming, tramite collegamento via satellite sul canale Rai Educational, con uno speciale Orientamento pubblicato su "Scuola24", sezione online del Sole 24 Ore e con la diffusione di materiali

informatici in loco (pennette USB con informazioni sui fabbisogni professionali locali o CD didattici per le scuole che raccolgono le modalità di attivazione delle collaborazioni scuola-impresa). I punti di forza del format di progetto sono dunque: la visibilità sul Web e sui media, il coinvolgimento di relatori provenienti dal sistema associativo e dal sistema educativo, l'utilizzo degli strumenti digitali.

I temi trattati, a partire dalla prima iniziativa di Orientagiovani tenutasi a Bologna il 1° marzo del 1996 sul "L'impresa incontra i giovani", si concentrano in modo specifico sulle difficoltà di reperimento delle imprese di profili adeguati alla loro competitività. Le stesse aziende, ed è questa la caratteristica peculiare del progetto, attraverso i loro sistemi di rappresentanza cercano di comunicare al più alto numero possibile di giovani quelle che sono le loro necessità sul fronte delle risorse umane che, in *re ipsa*, sono opportunità di lavoro futuro per i giovani e di più rapida transizione alla vita attiva. Nelle 21 edizioni finora svoltesi le tematiche trattate sono in sintesi:

- Fabbisogni di profili tecnici da parte dell'industria manifatturiera (diplomati);
- Fabbisogni di profili scientifici (laureati);
- Autoimprenditorialità;
- Competenze trasversali spendibili in impresa;
- Competenze di tipo umanistico richieste dalle imprese;
- Orientamento verso gli ITS.

Le attività di orientamento proposte consentono pertanto di:

- Conoscere il mercato del lavoro e le modalità di ricerca attiva di un'occupazione nel territorio (a chi rivolgersi, quali aziende contattare, come contattarle);
- Riconoscere nell'azienda un "alleato" formativo in grado di accompagnare il giovane nei percorsi di transizione;
- Dare diffusione alla cultura e all'impresa e ai fattori che la determinano (cultura del rischio, responsabilità, autonomia, meritocrazia);
- Comprendere come formare le competenze maggiormente richieste dalle aziende;
- Fornire informazioni basiche sulla contrattualistica del lavoro e i possibili scenari previdenziali;
- Diffondere il concetto di *employability* nelle scuole.

I settori maggiormente interessati dai progetti di orientamento sono quelli nei quali il mismatch tra domanda e offerta di profili è maggiore: meccanico, chimico, tessile. I dati del progetto, dal 1996 al 2015, sono i seguenti:

- 93 associazioni industriali organizzano eventi territoriali di orientamento collegati al progetto;
- Circa 8.000 le scuole coinvolte nel Paese fino ad oggi;
- 40.000 circa gli studenti che partecipano ogni anno alle iniziative territoriali;
- 1.000 studenti che partecipano alla Giornata Nazionale.

2.1.7 L'edizione Orientagiovani 2015 dedicata agli ITS

L'edizione 2015 di Orientagiovani e della Giornata Nazionale si svolge a Milano (Teatro Strehler, 19 novembre 2015), ed è promossa da Assolombarda, l'associazione territoriale del sistema Confindustria con più iscritti. Essa si focalizza sull'orientamento verso gli ITS e mostra l'attuale tendenza delle industrie italiane a promuovere i percorsi di formazione post-secondaria per un più rapido inserimento nel mercato del lavoro senza passare per l'università. Il target destinatario dell'iniziativa sono infatti gli studenti del quarto anno di scuola secondaria superiore degli istituti dei territori di Milano, Monza e Brianza.

Il tema scelto per il percorso orientativo muove dalla considerazione che le caratteristiche strutturali del tessuto produttivo nazionale, in cui prevale nettamente il comparto *medium-tech*, fanno sì che le figure di più difficile reperimento nel mercato del lavoro siano i cosiddetti tecnici intermedi. Si tratta di quell'insieme di profili tecnico-specialistici che costituiscono di fatto l'ossatura del capitale umano necessario sia all'industria manifatturiera che dei servizi, le cui caratteristiche si collocano in una sorta di via intermedia tra quelle dei diplomati di scuola superiore e quelle dei laureati quinquennali. L'iniziativa parte dal presupposto, supportato dai dati Excelsior, del significativo mismatch che riguarda in particolare l'offerta di diplomati tecnici ed intende promuovere un'adeguata informazione sui percorsi ITS a livello locale nel territorio lombardo.

Nell'edizione Orientagiovani 2015 di Milano un sondaggio è stato sottoposto a studenti di scuola secondaria superiore del 4° e 5° anno sull'eventualità di iscriversi agli ITS. La stessa domanda "Ti iscriveresti a un ITS?" è stata fatta all'inizio dell'evento e alla fine dello stesso (dopo interventi di imprenditori, studenti ITS, diplomati ITS inseriti nel lavoro). Su un campione di 950 giovani ha risposto Sì il 49% nella prima rilevazione e Sì il 79% nella seconda rilevazione. A dimostrazione del ruolo dello *storytelling* e dell'incontro con imprese

All'interno delle iniziative di Orientagiovani rientrano tre ulteriori progetti Orientainsegnanti e Job Shadow, che hanno rispettivamente il compito di informare gli insegnanti sulle dinamiche del mercato del lavoro e coinvolgere gli studenti in attività di promozione del lavoro in azienda. A entrambi i progetti sono abbinati dei premi che hanno l'obiettivo di premiare le buone partnership tra scuola e impresa favorite dall'associazione industriale.

2.1.8 Il sito www.orienta-giovani.com e il profilo Twitter @OrientaG

L'utilizzo delle reti digitali nell'ambito dell'orientamento promosso dalle Associazioni industriali è stato sperimentato nella progettazione, parte della ricerca in discorso, del sito www.orienta-giovani.com, il sito ufficiale di Orientagiovani a cui è stato collegato un profilo social Twitter "@OrientaG". L'obiettivo della progettazione, a cui chi scrive ha collaborato direttamente, è valutare l'efficacia amplificativa di un progetto di orientamento reale tramite un sito Internet e relativo profilo social.

Il sito nasce nell'ottobre 2013 da una piattaforma di editoria di blog, *Wordpress*, che permette una rapida progettazione delle sezioni senza particolari competenze informatiche.

L'interfaccia della *Homepage* è piuttosto essenziale con in primo piano uno slider composto di 5 immagini che richiamano l'edizione più recente di Orientagiovani (Milano 2015) e le precedenti (Reggio-Emilia 2014, Catania 2013) oltre a riferimenti ai principali testimonial dell'evento. Subito in basso rispetto allo *slider* una barra cliccabile consente al navigatore di lasciare una testimonianza su attività svolte in qualche percorso di orientamento al progetto o in generale un commento sulle attività proposte dal sito. In questa sezione è possibile rispondere al sondaggio proposto dal sito che si rivolge direttamente agli studenti per conoscere i loro feedback sul progetto. Ulteriormente in basso una barra tripartita con le principali indicazioni di contenuto della Giornata Nazionale di Orientagiovani. Nella parte centrale della *Homepage* sono presenti gli sponsor del progetto e nella parte inferiore una sezione denominata "blog" dedicata alla rassegna stampa e agli interventi dei protagonisti del progetto e un'altra sezione che si collega direttamente ai contenuti del profilo Twitter @OrientaG.

La parte più importante del sito, che si collega direttamente alla sua finalità che è raccogliere le migliori attività di orientamento nel sistema di Confindustria, si può ritrovare nel menù nella parte superiore della *Homepage* nel quale oltre ai rimandi al blog e alla diretta Web dell'evento centrale di Orientagiovani, è possibile accedere al "Network" che contiene attività di orientamento promosse dal sistema Confindustria (35), in particolare dalle associazioni territoriali, e una sezione più specifica denominata "Progetti" per le attività promosse prevalentemente dalle Associazioni di categoria (14). Si tratta di un tentativo di

creare una sorta di vetrina per le migliori attività di orientamento che grazie alla pubblicazione sulla piattaforma possono essere messe a confronto tra esse e possono essere direttamente trovate dagli studenti o dagli insegnanti interessati alle attività di orientamento proposte dal sistema Confindustria.

Il sito è progettato per essere una raccolta di aggiornamenti delle attività di orientamento ma non presenta dati e indicazioni sui fabbisogni professionali rimandando direttamente alle iniziative territoriali e di categoria per ulteriori informazioni specifiche. Questa soluzione, oltre ad essere meno dispendiosa sotto il profilo tecnico e di mantenimento del sito, valorizza le singole azioni di promozione delle proprie attività da parte delle associazioni industriali, senza creare ulteriore dispersione che, come visto in precedenza, più che altro crea disorientamento negli utenti che si avvicinano agli strumenti digitali. Di fatto www.orienta-giovani.com cerca di sfruttare il brand Confindustria, come detto il più vasto sistema di rappresentanza imprenditoriale in Italia, per attirare giovani e veicolarli verso le iniziative nel territorio.

I dati di visita del sito, forniti da *Wordpress*, nell'arco del triennio 2013-2015 attestano a 64.000 unità circa le visite provenienti da utenti unici. La media è di circa 21.300 utenti unici l'anno con particolare concentrazione nel periodo tra ottobre e dicembre a ridosso della Giornata Nazionale. I commenti e le interazioni sul sito hanno riguardato 2.578 utenti unici e sono stati 11.274 gli utenti che hanno risposto al sondaggio proposto dal sito che mostra il forte interesse dei giovani verso il mercato del lavoro già dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore.

Questi i risultati del sondaggio:

1. Hai partecipato a uno degli eventi proposti da Orientagiovani?
 - a. Sì: 13%
 - b. No: 87%
2. Dopo il diploma mi riprometto di:
 - a. Studiare ancora: 13%
 - b. Studiare e lavorare contemporaneamente: 44%
 - c. Lavorare e poi eventualmente studiare: 43%
3. Ho sperimentato al meglio il mondo del lavoro quando
 - a. Ho fatto percorso di alternanza scuola-lavoro: 58%
 - b. Ho lavorato mentre studiavo, ma senza contratto: 29%
 - c. Ho lavorato mentre studiavo, assunto da un'azienda: 12%
 - d. Ho lavorato mentre studiavo, assunto da un'Agenzia per il lavoro: 1%

I dati più significativi del sondaggio riguardano tuttavia la percezione delle caratteristiche che i giovani stessi ritengono necessari per l'inserimento in azienda dopo il diploma e le richieste dei giovani al mondo del lavoro. Caratteristiche non lontane dai desiderata delle imprese che, con questi, vanno necessariamente incrociate.

TABELLA 12: Sondaggio Orientagiovani: secondo me il mercato del lavoro chiede a noi giovani di essere...¹¹

| | |
|-------------|-----|
| Disponibili | 11% |
| Flessibili | 13% |
| Affidabili | 17% |
| Creativi | 4% |
| Puntuali | 2% |

¹¹ Elaborazione su dati reperiti tramite il sito internet www.orienta-giovani.com (Fonte: Wordpress)

| | |
|--------------|-----|
| Responsabili | 15% |
| Appassionati | 5% |
| Versatili | 8% |
| Corretti | 5% |
| Ambiziosi | 3% |
| Umili | 2% |
| Preparati | 15% |

TABELLA 13: Sondaggio Orientagiovani: Cosa chiedo al mercato del lavoro?¹²

| | |
|---|-----|
| Opportunità coerenti col percorso formativo | 26% |
| Fiducia nelle mie qualità | 17% |
| Ambiente accogliente | 24% |
| Un contratto regolare | 19% |
| Investire sulle mie idee | 4% |
| Affiancamento formativo | 7% |
| Più opportunità di lavoro durante lo studio | 7% |

Dal sondaggio si evince chiaramente come i giovani siano preoccupati di trovare in azienda un ambiente non congeniale alla corretta espressione delle proprie qualità e competenze, ma soprattutto un percorso lavorativo non coerente con il percorso formativo concluso. Si chiede inoltre una maggiore attenzione all'accompagnamento verso il lavoro già durante il percorso di studi e la richiesta di condizioni contrattuali in grado di regolarizzare il rapporto di lavoro o di formazione sul lavoro.

La circostanza che la maggior parte degli utenti che ha partecipato al sondaggio non abbia invece partecipato ad uno degli eventi di Orientagiovani mostra il valore "extra-evento" del sito e, più che altro, l'attenzione degli utenti (presumibilmente giovani) verso i canali di orientamento al lavoro e, più in generale, verso i canali di collegamento con il sistema imprenditoriale da cui possono trarre informazioni utili per il loro percorso.

Se il sito è riuscito ad attirare giovani utenti e permettere di raccogliere le loro considerazioni sul mondo del lavoro, il relativo profilo *Twitter* ha tuttavia riportato risultati modesti: seguito da 1.021 follower a fronte di 1.983 persone seguite. La maggior parte dei follower sono associazioni del sistema Confindustria (33%), Agenzie per il lavoro o siti di incontro tra domanda e offerta (27%), istituzioni territoriali e sindacati (12%), esperti di *Education* e altri (18%).

Bassa la presenza di adolescenti (giovani dai 12 ai 18 anni), solo il 10%, che dovrebbe essere il vero target dell'account. Peraltra la presenza di adolescenti su *Twitter* è raddoppiata dal 2013 al 2011 (dal 13% al 26%) e non si può attribuire la bassa capacità di intercettare giovani per uno scarso utilizzo dello strumento. Si può dire, più in generale, che l'utilizzo di *Twitter* in percorsi di orientamento che valorizzino il ruolo delle reti tra scuola e impresa è ancora una strada *in fieri*: servirebbero per svilupparla figure professionali *ad hoc* che riescano a creare e organizzare, con costanza nel tempo, reti relazionali in particolare con adolescenti o associazioni che assicurino la coerenza delle attività di orientamento con il loro target.

¹² Elaborazione su dati reperiti tramite il sito internet www.orienta-giovani.com (Fonte: Wordpress)

2.1.9 Le caratteristiche “esportabili” del progetto Orientagiovani

Orientagiovani e i progetti ad esso abbinati presentano in sintesi le seguenti caratteristiche: centralità del ruolo delle associazioni industriali, capillarità delle iniziative, continuità nel tempo, collegamento con le scuole del territorio, utilizzo delle reti digitali, percorsi sperimentali di *storytelling* sulle attività in azienda, collegamento con le istituzioni educative nazionali.

Il progetto consente inoltre di riconoscere l’impegno nell’orientamento sia delle associazioni industriali che delle imprese che vi aderiscono. L’obiettivo “micro” è quello di assicurare alle imprese la necessaria dotazione di capitale umano per impostare percorsi di crescita nel medio-lungo periodo; d’altra parte è anche un’espressione, a livello più ampio, del proprio ruolo sociale nel territorio, un ruolo che ha anche di tipo valoriale (contribuire a rispondere alle necessità di sicurezza economica dei giovani). In questo modo l’impresa e l’associazione industriale promuovono percorsi di attrazione dei talenti in azienda e nel territorio e di promozione del proprio brand.

L’attività di orientamento di imprese e associazioni industriali, anche alla luce degli output del progetto Orientagiovani, apportano vantaggi informativi e formativi a tutti gli attori coinvolti:

- *Le imprese*: perché come visto migliora la loro conoscenza dell’offerta formativa, la loro reputazione nel territorio, la sedimentazione nel tessuto educativo locale dei valori della cultura di impresa
- *Gli studenti*: perché l’orientamento verso le professioni offre strumenti conoscitivi e strumenti pratici in grado di velocizzare la transizione alla vita attiva e di avere una panoramica più ampia su come progettare il proprio futuro;
- *Le scuole*: perché partecipando a percorsi di orientamento promossi dalle aziende/associazioni industriali aumentano il loro prestigio nel territorio e la loro reputazione di scuola affidabile perché riesce a offrire agli studenti non soltanto il necessario novero di nozioni ma competenze e informazioni (anche basiche) per l’inserimento nel mondo del lavoro;
- *Gli insegnanti*: perché completano la loro formazione attingendo dal know-how delle imprese;
- *Risorse umane delle aziende*: le risorse che le aziende impiegano per le attività di orientamento (indipendentemente dalla loro mansione) migliorano il proprio senso di appartenenza all’azienda e la motivazione professionale andando a veicolare all’esterno i contenuti del loro lavoro.

Le possibili criticità che nascono nelle attività di orientamento promosse da imprese e associazioni industriali nel territorio riguardano soprattutto la difficoltà di offrire una adeguata varietà di informazioni agli studenti. Il rischio è infatti quello di una forte relativizzazione e personalizzazione da parte dei promotori dei percorsi che offrono agli studenti soltanto indicazioni “mirate” e non una panoramica generale su tutte le reali opportunità, specie se in un territorio le vocazioni industriali ed economiche sono molteplici ed è difficile stabilire gerarchie. Altra possibile criticità è la difficoltà delle piccole e medie imprese a partecipare alle attività di orientamento specialmente nei momenti di contrazione dei cicli economici.

Soluzioni progettabili possono nascere da un maggiore ruolo delle associazioni imprenditoriali che, all’interno della loro struttura, possono prevedere (come già succede nella maggior parte delle associazioni di Confindustria) professionalità specifiche deputate allo sviluppo di partnership tra scuole e aziende nel territorio e al coordinamento tra i diversi attori produttivi: l’obiettivo è evitare che fattori dimensionali o economici contingenti possano parcellizzare le informazioni spostando l’attenzione dei giovani soltanto verso le imprese più attrezzate per le attività di orientamento.

2.1.10 L'employability per valutare le scuole superiori: come integrare *Eduscopio.it*

Nel panorama digitale e del Web il sito Internet www.eduscopio.it rappresenta un innovativo strumento di orientamento che, grazie ad una elaborazione dei dati di performance nello studio dopo il diploma, permette di classificare in un territorio le scuole secondarie superiori (circa 4.280 in tutto il Paese tra statali e paritarie). Il sito, realizzato nel 2014 dalla Fondazione Agnelli, è rivolto sia ai docenti che agli studenti e ha l'obiettivo di informare in modo trasparente, pur se non esaustivo, sul reale peso dell'istruzione secondaria superiore in Italia. Il target principale di riferimento sono gli studenti di scuola secondaria inferiore chiamati a scegliere il percorso scolastico successivo e le stesse scuole che, grazie alla comparazione, possono migliorare la propria offerta formativa.

Come lo stesso sito riporta *Eduscopio.it* non offre informazioni sui percorsi di istruzione professionale e IeFP, ritenuti più professionalizzanti, la cui performance andrebbe valutata sugli esiti occupazionali. Ma il collegamento con gli esiti occupazionali, così come si porrà in seguito, è una lacuna colmabile.

Va tuttavia precedentemente analizzato il metodo proposto da Eduscopio per poterne valutare una possibile implementazione a livello di reperimento di dati. In premessa va segnalato che il sistema proposto da *Eduscopio* rispetta il parametro della territorialità: sono comparati solo gli istituti di un determinato raggio territoriale di massimo 30 chilometri rispetto alla località selezionata dall'utente. Nel medesimo territorio si possono comparare gli istituti solo nell'ambito della stessa tipologia di indirizzo: classico, scientifico, scienze umane, linguistico, istruzione tecnica economica, istruzione tecnica tecnologica.

La valutazione degli istituti secondari si basa sulla performance universitaria dei diplomati delle singole scuole a due anni dal conseguimento del diploma: la base dati utilizzata nella pubblicazione del 2014 si è riferita agli anni accademici dal 2009 al 2012 ed ha riguardato 694.394 diplomati italiani immatricolati. La performance di ogni singolo diplomato all'università è misurata in termini di voti d'esame e di regolarità degli studi (sulla base dei Crediti Formativi Universitari conseguiti). L'aspetto della regolarità degli studi tiene conto della richiesta del mercato del lavoro di risorse possibilmente più giovani per poterle inserire, accompagnandole nella formazione, nei processi produttivi. L'indicatore, denominato FGA, considera congiuntamente al 50% la media voti del primo anno di università e al 50% il numero di Crediti conseguiti. La combinazione media di tutti i risultati dei diplomati immatricolati delle scuole superiori analizzate concorre alla classificazione, con un valore in centesimi, di ogni singola scuola.

La stessa Fondazione Agnelli precisa che i risultati universitari dei diplomati non sono direttamente legati al livello di competenze acquisito durante il percorso di scuola secondaria, rilievo condivisibile anche in virtù di fattori come lo studio fuori sede e la provenienza economica degli studenti che possono incidere sulle performance accademiche. *Eduscopio.it* permette comunque per ciascuna delle 4.280 scuole rilevate di definire il numero dei diplomati, il tasso di immatricolazione all'università, il tasso di non immatricolazione e il tasso di abbandono per gli immatricolati iscritti al primo anno. Il tasso di immatricolazione all'università dei diplomati delle scuole rilevate è pari al 71,7% del totale: questo significa che circa un 30% dei diplomati non si iscrive all'università e presumibilmente decide di entrare direttamente nel mercato del lavoro.

Del 71,7% di immatricolati circa il 30% non acquisisce nessun CFU durante il primo anno di università. La combinazione di questi due dati permette di ipotizzare che ad un anno dal diploma circa il 60% dei diplomati è fuori dall'università: dunque ipoteticamente più della metà dei diplomati è tendenzialmente rivolta al mercato del lavoro o a percorsi di formazione post-secondaria. Si può ulteriormente ipotizzare che proprio uno scarso orientamento al mercato del lavoro e ai percorsi post-secondari, di cui si è scritto in precedenza, non permetta a tutti i diplomati di fare scelte consapevoli con il rischio, appurato dai dati, di rientrare velocemente nel novero dei Neet.

Per mantenere un grado di attendibilità dei dati e una certa capillarità di misurazione *Eduscopio* utilizza i dataset forniti dal MIUR (Anagrafe delle Scuole, Scuola in Chiaro, Anagrafe nazionale dello Studente Universitario). I dati sulla performance degli studenti universitari sono comunicati dalle segreterie di ateneo. È questo l'aspetto più significativo del sistema: la corrispondenza con dati certificati dall'istituzione Ministero e dunque un certo grado di attendibilità degli stessi vista l'obbligatorietà delle comunicazioni da parte delle segreterie di ateneo. È proprio su questo punto che si può implementare il dataset di *Eduscopio* facendo riferimento al sistema delle Comunicazioni Obbligatorie dell'Inps (online sul sito: <https://www.co.lavoro.gov.it>) che riceve per via telematica, tra le altre cose, le comunicazioni di instaurazione di rapporti di lavoro.

2.1.11 Le Comunicazione Obbligatorie per implementare *Eduscopio.it*

Va ricordato che il sistema delle Comunicazioni Obbligatorie è già usato dall'Isfol per le rilevazioni sui dati riguardanti l'apprendistato in Italia e in parte per rilevare l'occupabilità dei canali IeFP. Il sistema delle Comunicazioni Obbligatorie è inoltre utilizzato per la compilazione dei RAV "Rapporti di AutoValutazione" delle scuole (disponibili online su Istruzione.it/snv/index.shtml) i cui risultati sono stati pubblicati in un apposito format digitale online dal 3 novembre 2015. Lo strumento permette di ricostruire i percorsi di transizione scuola-lavoro, avvalendosi dei report delle scuole sui dati forniti dall'INPS.

Si può ipotizzare un filone di analisi che permetta di utilizzare i dati sulle comunicazioni obbligatorie dei diplomati delle scuole secondarie superiori non immatricolati alle università (dunque circa il 30%): da questa base sarebbe possibile individuare i diplomati entrati nel mercato del lavoro con contratto regolare entro il primo anno dal diploma. Sarebbe uno strumento di misurazione delle transizioni e, soprattutto, di riconoscimento della performance in termini di occupabilità delle scuole, in particolare degli istituti tecnici.

In questo modo è possibile valorizzare l'orientamento in uscita da parte degli istituti secondari: che possono indirizzare i propri diplomati verso settori produttivi, specie nel territorio, in cui si conoscono le percentuali di assunzione di giovani in uscita dalla scuola. Ma nel contempo è possibile elaborare uno strumento di orientamento che permetta a studenti in uscita dalla scuola secondaria inferiore di poter valutare quale percorso di scuola superiore sia più adatto per inserirsi rapidamente nel mercato del lavoro e soprattutto, nell'ambito di un territorio definito, quale sia la migliore scuola in termini di *employability*.

2.2 ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (VET/IFP)

Quella che in Europa è conosciuta come VET (*Vocational Education and Training*) in Italia si può tradurre come "Istruzione e formazione professionale", allargata tuttavia a quella che rappresenta la vera peculiarità del sistema di istruzione italiano: l'istruzione tecnica, ossia la migliore rappresentazione, per storia e potenzialità future, di quello che si potrebbe definire *Educated in Italy*. I sistemi di istruzione tecnica e professionale trovano nel territorio e nel collegamento con i sistemi produttivi locali la loro effettiva valorizzazione: dove questo collegamento è più forte le transizioni scuola-lavoro sono più veloci perché c'è maggiore risposta ai fabbisogni di professionalità delle imprese locali, così come evidenziato nel paragrafo sull'orientamento.

L'obiettivo del paragrafo e dei successivi è mostrare i buoni modelli di valorizzazione della funzione educativa del lavoro nei canali di istruzione tecnica e professionale promossi dalle associazioni industriali, o loro reti, all'interno dei territori. L'ambito di riferimento è il sistema VET italiano, un sistema che non è così nettamente definito dalle classificazioni istituzionali italiane (MIUR, Indire) ma è presente nelle classificazioni europee: per VET, tradotti dal Cedefop con IFP, si intendono nella tesi in discorso, mantenendo la prospettiva europea e non la rigida classificazione italiana, tutti i

percorsi di istruzione tecnica e professionale in Italia (di competenza statale e regionale, di livello secondario e post secondario).

TABELLA 14: il VET “all’italiana”: IFP

| | | | | |
|------------|------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| VET | IFP | Istruzione tecnica | Formazione secondaria | Competenza statale |
| | | Istruzione professionale | | Competenza regionale |
| | | IeFP | | |
| | | IFTS | Formazione post- secondaria | |
| | | ITS | | |

2.2.1 IeFP e ITS: canali di transizione con potenzialità ancora inespresse

I percorsi IFP in Italia, specialmente gli IeFP e gli ITS (percorsi di formazione entrambi di competenza regionale), stanno recentemente mostrando netti vantaggi occupazionali, specie nei settori maggiormente collegati con le eccellenze industriali italiane. A caratterizzare il successo occupazionale di questi due percorsi è in particolare il loro legame con i fabbisogni territoriali e con le vocazioni produttive locali.

Il vantaggio occupazionale degli IeFP è certificato dai dati dell’ultimo Rapporto Isfol in materia presentato il 23 settembre 2015. Il Rapporto Isfol riporta un’indagine del 2013 condotta su un campione nazionale di 5.000 qualificati nei percorsi triennali di IeFP nell’anno 2008/2009 (a oltre tre anni dalla qualifica). A contare è soprattutto la provenienza geografica dei qualificati e la tipologia di organizzazione che “ospita” i percorsi di formazione del giovane: il 50% dei qualificati è occupato e solo il 6,6% del totale continua gli studi all’università. Preponderante il valore occupazionale nei Centri di formazione professionale accreditati rispetto agli Istituti Professionali: i qualificati dei primi sono occupati al 55%, i qualificati dei secondi al 38%. I territori in cui l’occupazione è più alta sono quelli del Nord-Est italiano (61,7% degli occupati) dove molto attivo è il ruolo dei Centri di formazione professionale (in particolare il Cnos-Fap che promuove le sue attività in coordinamento con diverse PMI del territorio).

In generale si assiste ad un paradosso: nell’anno formativo 2013/’14 sono aumentati di circa l’8% gli iscritti agli IeFP, ma principalmente presso gli Istituti Professionali di Stato (+13,9%) rispetto ai Centri accreditati (+2,2%), nonostante questi ultimi garantiscano un maggiore successo occupazionale e formativo. È evidente che le ragioni di questo gap sono soprattutto di tipo culturale e finanziario: poco orientamento a partire dalle scuole secondarie inferiori e poche risorse per i Centri.

Sarebbe auspicabile in questo senso un ruolo di maggiore protagonismo da parte delle associazioni datoriali (industriali e soprattutto artigiane) per collegare meglio l’offerta formativa degli IeFP, ed in particolare dei Centri, con le attività produttive del territorio (nel 2014 questa era una delle 100 proposte redatte da Confindustria nell’ambito del dibattito su “La Buona Scuola”).

Nell’ambito degli IeFP infatti non si registrano particolari attività di collegamento tra sistemi produttivi e formativi locali favorite da reti territoriali in cui il ruolo delle associazioni industriali sia rilevante. Sul ruolo del “network” territoriale nella valutazione dei Centri di formazione IeFP è significativa la posizione della Regione Lombardia che negli

indicatori di ranking dà molta importanza alle reti di accordi e convenzioni con gli attori formativi e produttivi del territorio organizzate dai Centri. È evidente che una maggiore attitudine alla collaborazione da e con i corpi intermedi afferenti al tessuto produttivo può contribuire a non disperdere il potenziale occupazionale che gli IeFP, soprattutto quelli che più valorizzano il principio di sussidiarietà, hanno finora dimostrato.

Sugli ITS e sul loro ruolo di catalizzatore di reti territoriali si parlerà nel capitolo 3. Intanto si può prendere in considerazione il loro ruolo nei processi di transizione grazie ai dati Indire sui risultati occupazionali degli ITS. I dati riferiti ai 1.098 diplomati al 31 dicembre 2014 vedono tempi di transizione relativamente brevi: il 70% di loro ha trovato occupazione entro 6 mesi (l'85,4% dei quali in attività coerenti col percorso). A 12 mesi il tasso di occupazione è del 78,3% (con un 86,4% di attività coerenti col percorso).

Le aree tecnologiche a maggior tasso di *employability* sono: Mobilità sostenibile (92,5% in 12 mesi), Nuove tecnologie della vita (77,8% in 6 mesi) e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (77,4%). Buoni risultati anche per Nuove tecnologie per il Made in Italy (77,3% in 6 mesi). L'area con minore occupabilità è Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali: 58,3% in 6 mesi e il 65,8% in 12.

Questi dati confermano il valore degli ITS, valore favorito dalla forte partecipazione delle imprese (in associazione o singolarmente) alle attività di *governance* e didattica. Nella metà dei percorsi ITS si è svolto un tirocinio in imprese del territorio che sono membro delle Fondazioni ITS, mentre il 65,3% dei docenti proviene dal mondo del lavoro: il 71% di loro proviene direttamente dalle imprese, il 29 % sono consulenti, professionisti, artigiani.

Quanto riportato mostra lo stretto legame che gli ITS creano tra mondo produttivo e mondo formativo di un territorio, con risultati occupazionali apprezzabili anche se, va sottolineato, stiamo parlando di numeri ancora troppo bassi per una stima significativa e per un possibile confronto con il sistema universitario.

Il valore dell'occupabilità è riconosciuto anche nella Legge 107/2015 (articolo 1 comma 45) che premia con maggiori finanziamenti gli ITS con i migliori tasso di occupabilità entro i 12 mesi dal diploma.

2.2.2 Il modello Federmeccanica: rilevare le competenze tecnico-professionali che servono alle imprese

Uno strumento di promozione dell'istruzione tecnica e professionale, che di fatto è uno strumento di orientamento in uscita è il *Rapporto sulla domanda di competenze delle imprese 2014* di Federmeccanica, la più grande associazione di categoria del sistema Confindustria, in cooperazione con Fondirigenti e Federmanager.

Si tratta di una indagine indirizzata a 563 aziende meccaniche condotta nel 2014 con un duplice target: da un lato le scuole ed in particolare gli istituti tecnici e professionali (ai quali è chiesto di conoscere e approfondire il mercato del lavoro) e dall'altro lato le stesse aziende associate che beneficiano di uno strumento in grado di inquadrare il fenomeno del mismatch in modo strutturato e sistematico per prendere consapevolezza, misurata con dati, del reale impatto della carente offerta formativa sullo sviluppo dell'attività di impresa. I profili indagati sono diplomati meccanici (come visto nei paragrafi precedenti piuttosto carenti nelle zone a più alta densità industriale), ma anche elettronici, informatici e amministrativi.

L'indagine, come riportato nelle stesse premesse del report, ha l'obiettivo di migliorare la transizione scuola-lavoro dei diplomati tecnico-professionali che, come il Rapporto rileva, spesso non conoscono le reali opportunità offerte dalle imprese meccaniche. Le imprese aderenti hanno dato riscontro per 896 profili professionali (406 meccanici, 101 informatici, 133 elettronici, 256 amministrativi).

La peculiarità dell'indagine sta nell'aver ricondotto i profili aziendali e le competenze relative agli indirizzi scolastici corrispondenti (pur chiarendo, anche se con intensità differenti, le competenze riportate possono essere acquisite anche in percorsi di

formazione professionale o ITS). Anche il fattore territorialità viene rispettato con la collaborazione, per la compilazione dei quesiti, di 11 associazioni territoriali di Confindustria: Bergamo, Biella, Brescia, Firenze, Frosinone, Lecco, Milano, Monza, Roma, Torino. Coinvolti 36 istituti tecnici, 101 manager aziendali e 128 docenti impegnati stabilmente nella co-progettazione di attività di partnership scuola-impresa. Le imprese coinvolte sono in maggioranza PMI (piccole della meccanica e della metallurgia, micro dell'elettronica). Il report raggruppa le competenze individuate dalle imprese in classi: 1) Assumere responsabilità, 2) Produrre e controllare, 3) Gestire informazioni, 4) Gestire risorse, 5) Gestire relazioni e comportamenti, 6) Gestire problemi, 7) Conoscenze tecniche.

Dall'indagine emerge che le competenze più richieste dalle aziende sono quelle di tipo trasversale (dalla n. 1 alla n. 6 nell'elenco riportato) e sono considerate in via prioritaria rispetto alle conoscenze tecniche che, come emerge dal report, le imprese ritengono si possano formare soprattutto sul luogo di lavoro. Le competenze trasversali specifiche più apprezzate sono: l'utilizzo di materiali aziendali senza sprechi, l'accettazione della ripartizione del lavoro e il rispetto delle regole aziendali, l'aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze, la condivisione del lavoro e dei risultati ottenuti. La centralità dell'adesione all'organizzazione è preponderante rispetto alla preparazione tecnica, un aspetto spesso sottovalutato dalle scuole ancora incentrate su una didattica nozionistica.

Gli aspetti salienti del report per la tesi in discorso sono le considerazioni di livello territoriale. Non cambiano infatti le competenze richieste dalle imprese in base alla loro provenienza geografica ma variano soprattutto in base al tipo di mercato in cui operano. Le variabili per individuare le caratteristiche delle competenze "territoriali" sono legate alla vocazione produttiva dell'area individuata, alla dimensione delle imprese che la occupano, alla competitività degli attori produttivi.

Il report non considera, ma sarebbe da inserire, anche l'aspetto delle vocazioni "formative" di un territorio che sono particolarmente rilevanti in alcune Province italiane (si pensi all'eccellenza delle scuole superiori ad indirizzo tessile a Vicenza e Firenze o all'eccellenza delle scuole meccaniche a Modena e Reggio-Emilia). Mettendo in relazione le eccellenze formative e produttive di un territorio è possibile avere maggiori riscontri sulle competenze che il territorio genera e su quelle che dovrebbe generare per un maggiore sviluppo.

Le variabili produttive e formative di un territorio possono completare la panoramica sulle competenze di una determinata area: comprendere quelle ormai obsolete (perché alcune industrie in crisi sono state smantellate o, al contrario, alcune scuole tecniche per carenza di iscritti) o quelle ad alto potenziale di diffusione.

Nel report Federmeccanica tuttavia si mettono in evidenza alcune differenze territoriali in base ai settori. Nel settore meccanico ad esempio l'autonomia è considerata una competenza prioritaria dalle imprese della Provincia di Reggio Emilia, meno da quelle di Torino; a Brescia sono invece prese in grande considerazione la gestione dei rapporti aziendali e la selezione dei materiali. Sulle competenze informatiche a Milano e Roma viene tenuta in maggior rilievo la capacità di risolvere problemi informatici apportando soluzioni immediate, mentre nelle altre Province è più apprezzata la competenza tecnica (metodo, applicazione, conoscenza sull'ICT). Molto apprezzata a Milano e Roma l'adesione dei diplomati informatici alle direttive aziendali, meno nelle altre Province.

Nel complesso il modello Federmeccanica sulla domanda di competenze delle imprese può essere un utile strumento di misurazione dei fabbisogni a livello territoriale e settoriale. Le possibili innovazioni del modello possono essere: la considerazione più dettagliata delle vocazioni produttive dei territori (oltre al *Made in*, anche l'*Educated in*), il coinvolgimento degli uffici di *placement* delle scuole superiori, l'allargamento dell'indagine anche a territori a meno densità industriale per capire quali competenze possono meglio servire ad un rilancio economico del territorio. L'indagine si potrebbe inoltre estendere ai diplomati ITS.

2.2.3 Le reti digitali per l'istruzione tecnica superiore: lo storytelling de "I Nuovi Icaro"

Uno strumento collocabile nel quadro delle reti digitali che promuovono percorsi IFP, in particolare i percorsi ITS, è il progetto "I Nuovi Icaro": una Web serie ideata nel 2015, commissionata dal MIUR e realizzato dal gruppo "The Hoffmans", la cui anteprima è stata presentata in occasione di Job&Orienta 2015 (26-28 novembre 2015), la più grande fiera di orientamento in Italia (65.000 partecipanti nell'edizione 2015).

Si tratta del primo tentativo di applicare il metodo di storytelling a mezzo Social Network, in questo caso Vimeo, per orientare i giovani verso gli ITS abilitando la conoscenza di questi percorsi con l'obiettivo di superare luoghi comuni, spiegare le opportunità di rapida transizione scuola-lavoro, promuovere il canale post-secondario come alternativa all'università. Gli obiettivi dello strumento sono di tre tipi: sociali, rappresentando la relazione dello studente ITS con il mondo esterno (in particolare il rapporto con la famiglia che preferisce il canale universitario; personali, descrivendo sfide, ambizioni e desideri degli studenti; professionali, esprimendo gli obiettivi professionali e i percorsi specifici per raggiungerli.

La Web serie si suddivide in puntate tematiche (della durata di tre minuti ciascuna) che vedono coinvolti quattro protagonisti, tutti studenti ITS, che raccontano in chiave ironica il loro percorso. Particolare attenzione viene dedicata all'inserimento lavorativo e al contatto diretto con il mondo del lavoro, ma anche alla tipologia di alternanza scuola-lavoro seguita, alla preparazione necessaria per superare gli obiettivi formativi degli ITS, all'intelligenza delle mani.

TABELLA 15: Messaggi principali per puntata nel progetto "I nuovi Icaro"

| N. puntata | Messaggio principale |
|-------------------|---|
| 1 | L'ITS permette di diventare indipendente economicamente molto prima dell'università (21/22 anni) |
| 2 | L'ITS permette di esprimere la passione per i percorsi tecnici |
| 3 | L'ITS permette di lavorare nel settore in cui si è seguito il percorso di apprendimento |
| 4 | L'ITS per orientare il giovane verso la realizzazione professionale |
| 5 | L'ITS come percorso selettivo |
| 6 | L'ITS come percorso ottimale per sviluppare intelligenza delle mani |
| 7 | L'ITS permette di lavorare nel territorio in cui si è studiato |
| 8 | L'ITS è un percorso prettamente laboratoriale di integrazione tra teoria e pratica |
| 9 | L'ITS come scuola dell'efficienza grazie al contributo formativo delle imprese |
| 10 | L'ITS come percorso molto specifico che permette di acquisire competenze tecniche richieste dal mercato |
| 11 | L'ITS come alternativa all'università e con maggiori risultati di employability |
| 12 | L'ITS come percorso che non spiega un mestiere ma permette di viverlo. |

La sperimentazione nata dal progetto "I Nuovi Icaro" realizza, attraverso i Social, percorsi di orientamento all'istruzione tecnica che parlano un linguaggio giovanile. Rispetto agli strumenti di orientamento tradizionali le reti digitali permettono una maggiore immediatezza del messaggio, la possibilità di veicolarlo con maggiore ripetitività e verso un più ampio target di utenti (non solo studenti ma anche famiglie e attori economici).

2.3 ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E APPRENDISTATO

Come si vedrà l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro e l'incentivazione degli apprendistati c.d. "scolastici" (di primo e terzo livello) sono le principali novità della riforma del sistema nazionale di istruzione nota come "La Buona Scuola" (L. 107/2015) e della riforma delle tipologie contrattuali nell'ambito del "Jobs Act" (D. Lgs. 81/2015).

Entrambi gli interventi normativi attingono da alcuni modelli territoriali e inter-territoriali che nascono dalle reti di relazioni tra le scuole e il sistema di imprese associato a Confindustria: in particolare dal Progetto "Traineeship" per l'alternanza scuola-lavoro e dal Progetto "Enel" per l'apprendistato scolastico. Questa circostanza conferma il ruolo chiave dell'associazione industriale con più iscritti in Italia, ma in generale di tutte le associazioni datoriali impegnate nella diffusione di quello che si può definire, col supporto dei documenti europei, come il principale strumento di transizione scuola-lavoro: la formazione *on the job* che trova nella metodologia didattica dell'alternanza e nella forma contrattuale dell'apprendistato due concrete modalità di realizzazione.

2.3.1 Il progetto "Traineeship": modello di alternanza per "La Buona Scuola"

All'interno del panorama associativo di Confindustria le attività di promozione dell'alternanza scuola-lavoro coinvolgono tutte le associazioni territoriali e la maggior parte delle associazioni di categoria. Per la tesi in corso un modello di riferimento (riconosciuto anche dal MIUR nelle attività di consultazione per la formulazione finale della Legge 107/2015) è il progetto "Traineeship" di Federmeccanica, 'associazione di categoria con più iscritti del sistema Confindustria.

Il progetto "Traineeship" nasce nell'ambito del protocollo di intesa MIUR-Federmeccanica siglato il 12 giugno 2014 a Bari, in occasione dell'Assemblea Generale dell'associazione industriale di categoria. La circostanza va sottolineata perché, proprio in ragione della sua rappresentanza della categoria industriale dei meccanici, capillare in tutto il territorio italiano, Federmeccanica parte da una posizione "di forza" che permette di impostare un percorso di interazione diretta con il massimo organo istituzionale della scuola italiana che è appunto il MIUR. Risulta evidente che per una singola impresa, a meno che non sia una grande azienda con risorse e peso significativi, resti difficile un rapporto diretto con un Ministero anche quando riguardi progetti sperimentali come appunto "Traineeship".

Si può pertanto subito considerare l'aspetto della rappresentanza e della capillarità territoriale come premessa fondamentale per un rapporto di intermediazione, non solo di tipo giuridico o politico, con le istituzioni nazionali. Nel protocollo MIUR-Federmeccanica le parti si impegnano a favorire forme strutturate di collaborazione tra sistema imprenditoriale e scolastico con particolare riguardo ai percorsi di istruzione tecnica e professionale. Anche questa circostanza va puntualizzata: il riferimento all'istruzione tecnica e professionale nasce dalle caratteristiche di questi percorsi che, come visto in precedenza, permettono di inserire più rapidamente e con maggiore coerenza i giovani nel mercato del lavoro rispondendo ai fabbisogni delle aziende.

Ma l'istruzione tecnica e professionale hanno anche un rilievo "territoriale": lo stesso Protocollo tra le sue premesse si riferisce a questi percorsi che permettono di *<<attivare un rapporto sistemico con il territorio, in particolare con le reti delle imprese, affinché le Scuole possano assumere il ruolo di centri di innovazione>>*. Si spiega anche così l'attribuzione, nella tesi in corso, di una attenzione pressoché esclusiva ai canali di istruzione tecnica e professionale e non a quelli di tipo generalista. Il Protocollo inoltre fa riferimenti espliciti alle reti, sia di scuole che di imprese, come strumento di raccordo essenziale per costruire filiere innovative che migliorano la vita quotidiana dell'impresa (che diventa attrattore di talenti) e delle scuole (che innovano la didattica puntando su laboratori e relazioni con l'esterno).

Tra gli impegni delle parti, sempre per restare nell'ambito della territorialità, quello esplicito di promuovere a livello locale incontri tra associazioni industriali e dirigenti degli istituti tecnici e professionali, allargando le relazioni agli Uffici Scolastici Regionali. MIUR e Federmeccanica pertanto mettono in campo le proprie reti per migliorare i collegamenti scuola-impresa: in modo esplicito si fa riferimento come strumento di network ai Comitati Tecnico Scientifici di cui si scriverà nel prossimo capitolo. Per ora va rilevato nel Protocollo la presenza di impegni che riguardano tutti i quattro strumenti di transizione scuola-lavoro riportati finora: dall'orientamento all'imprenditorialità. Peculiare, sul primo tema, l'esplicita menzione del progetto "*Eureka! Funziona!*" rivolto alle scuole primarie e secondarie di primo grado per un primo approccio all'istruzione tecnica.

Il progetto "Traineeship" è presente già in allegato al Protocollo di intesa MIUR-Federmeccanica che ne riassume gli obiettivi principali che sono la promozione di un modello sperimentale di alternanza scuola-lavoro per la formazione di competenze tecnico-professionali, ma anche imprenditoriali, coerenti con i fabbisogni aziendali (anche in questo caso oltre all'alternanza rilevano tutti gli strumenti di transizione finora analizzati). Il target individuato nel triennio 2015-2017 sono 100 istituti tecnici e professionali, di cui 50 il primo anno di progetto. Tra le azioni operative e gli aspetti metodologici il primo è quello di attivare mediante accordi istituzionali reti di scuole e imprese che definiscono, con peculiare attenzione ai territori, strumenti e tempi di intervento. Anche in questo caso l'aspetto della territorialità diventa trasversale per gli strumenti di transizione.

La sperimentazione in sé prevede l'avvio di percorsi di alternanza scuola-lavoro nell'ultimo triennio dei percorsi di istruzione tecnica e professionale per un monte totale di 600 ore. Il valore della sperimentazione nella consultazione e poi nell'estensione della riforma del sistema di istruzione sul tema alternanza è evidente già nel testo programmatico de "La Buona Scuola" che riprende il monte ore di 600 come obbligatorio per tutti gli istituti tecnici e professionali nell'ultimo triennio. Già nei lavori preparatori alla Camera tuttavia questo monte ore è sceso ad "almeno 400", lasciando all'autonomia delle scuole l'opportunità di incrementare partendo da un minimo valido per tutti.

La scelta del Legislatore si può reputare opportuna, anche alla luce delle difficoltà di attivare i percorsi specie nei territori a più bassa intensità industriale, senza tuttavia mettere un freno alle aree in cui i collegamenti scuola-impresa per l'alternanza sono già strutturati. Si riporta questo dettaglio emerso dai lavori preparatori per rafforzare la tesi del ruolo delle associazioni industriali nella creazione di modelli (territoriali e non solo) in grado di influenzare il Legislatore e diventare norma comune.

2.3.2 La metodologia del progetto "Traineeship": co-progettazione e co-valutazione

Gli aspetti caratterizzanti del progetto "Traineeship" riguardano soprattutto la metodologia adottata: i percorsi di alternanza scuola-lavoro non sono semplicemente "ospitati" dalle imprese di Federmeccanica impegnate nel progetto ma sono direttamente co-progettati, co-gestiti, co-valutati grazie all'interazione diretta tra tutor scolastici e aziendali per i quali il progetto prevede attività di formazione congiunta (un'innovazione, visto che tutor aziendali e tutor scolastici seguono attività formative, anche quando inerenti i percorsi di alternanza, in tempi e spazi diversi).

L'aspetto della co-progettazione e in parte della co-valutazione è stato ripreso dalla Guida Operativa per l'Alternanza Scuola Lavoro che peraltro riprende, pur senza rispettarne i livelli di dettaglio, i modelli convenzionali proposti nell'ambito del progetto "Traineeship". Il progetto prevede la predisposizione di convenzioni tipo tra istituti tecnici e professionali "pilota" e lo stesso MIUR che individuano: il numero di classi coinvolte per indirizzo e annualità (con relativo numero di docenti e studenti), l'elenco delle imprese del territorio di cui si prevede il coinvolgimento, l'indicazione di almeno tre docenti referenti di progetto. Per individuare questi ultimi si precisa l'importanza di un'esperienza di almeno tre anni in

ambito di alternanza o di attività formative specifiche dedicate all'extra-scuola. Anche in questo caso il valore della formazione degli insegnanti è cruciale.

Nel progetto il territorio diventa il luogo in cui le relazioni tra scuola e impresa avvengono grazie all'intermediazione delle sedi territoriali di Federmeccanica e di quelle del MIUR (Uffici Scolastici Provinciali e Regionali). "Traineeship" nel suo iter operativo prevede una serie di incontri regionali e inter-regionali tra scuole e imprese per organizzare finalità e aspetti operativi peculiari delle attività di alternanza scuola-lavoro nei territori. L'assenza di incontri preliminari, che ad esempio si evince nella Guida Operativa del MIUR che è fuori sperimentazione, è infatti un possibile deficit che blocca sul nascere le possibili iniziative di scuole e imprenditori che la L. 107/2015 ritiene di dover coinvolgere per l'alternanza senza tuttavia entrare nel merito di tutta quella necessaria rete di relazioni (istituzionalizzate o no) che servono per attivare percorsi strutturati.

Una volta definiti gli aspetti preliminari (nei quali peraltro le imprese chiariscono quali sono i propri fabbisogni produttivi e le scuole i propri obiettivi formativi), il progetto prevede nel dettaglio una serie di attività di formazione congiunta dei referenti aziendali e scolastici: la formazione, da strutturare a livello regionale, prevede un monte di 20 ore di formazione in aula e in azienda. È stabilito che per un target di 250 studenti siano individuati 3 referenti scolastici e almeno 2 aziendali. Previsto inoltre un peculiare modello di certificazione delle competenze (che parte proprio dai fabbisogni produttivi e formativi), ma soprattutto una piattaforma Web dedicata, finalizzata alla gestione delle partnership tra scuole e aziende nel territorio, che permette all'esperienza di alternanza di non restare patrimonio esclusivo delle sole organizzazioni coinvolte.

L'indicazione operativa, che rispetta la necessità di un collegamento con dati e fonti autorevoli, prevede di avvalersi di dispositivi hardware e software resi disponibili da Indire, il principale organismo del MIUR che si occupa di alternanza scuola-lavoro. L'aspetto più significativo della fase realizzativa del progetto è che i singoli piani formativi che abbinano classi-studenti e aziende nascono e si sviluppano sulla base dei precedenti percorsi di formazione congiunta dei tutor aziendali e scolastici che, insieme, prevedono in linea di massima su quali elementi sviluppare i singoli piani formativi: in questo modo si mantiene il riferimento ai fabbisogni territoriali e si evitano confusioni e ritardi per via di una progettazione ex novo dei singoli percorsi. A sancire l'effettività dei singoli piani apposite convenzioni sanciscono la partnership scuola-azienda.

Aspetti significativo la previsione di un coinvolgimento nelle azioni di alternanza di un tutor aziendale per più aziende (qualora si tratti di PMI): in questo modo si evita di destinare risorse aziendali preziose (specie in imprese micro fino a 5 dipendenti) che possono essere distratte dall'attività produttiva.

2.3.4 Le peculiarità "esportabili" del progetto "Traineeship"

Da questo quadro si possono evincere le peculiarità del progetto "Traineeship", che si propongono come una base per modelli di buona alternanza scuola-lavoro esportabili anche in altre scuole e territori, si possono così riassumere:

- Intermediazione di istituzioni pubbliche e associazioni industriali nel territorio per i preliminari incontri tra scuole e aziende da coinvolgere;
- La formazione congiunta, e non separata, dei referenti scolastici e aziendali;
- La presenza di reti digitali per la gestione e la diffusione dei percorsi di alternanza nel territorio;
- La co-progettazione di percorsi quadro, all'interno di un territorio, da parte di referenti aziendali e scolastici che fanno da punto di riferimento per i singoli protocolli formativi
- L'eventuale presenza di un tutor aziendale a rotazione tra più aziende (se PMI);
- La presenza di coordinatori regionali di progetto che programmano le attività formative dei tutor e ne monitorano l'effettiva realizzazione.

2.3.3 Le reti territoriali tra imprese, scuole e sindacati per l'apprendistato: il programma sperimentale Enel diventa norma

L'avvio e l'avanzamento del programma Enel, supportato da Confindustria presso cui l'azienda è associata, mostra il ruolo trainante delle imprese (in questo caso una grande azienda), nella sperimentazione e diffusione di modelli di collegamento scuola-lavoro che influenzano il Legislatore al punto di diventare norma.

L'iter per raggiungere questo risultato parte nel 2013, con ancora in vigore il TU 167/2011, dall'attività di promozione di politiche formative orientate all'impresa di Confindustria e altre associazioni datoriali che in diverse audizioni hanno chiesto al Legislatore la possibilità di introdurre percorsi di apprendistato di terzo livello nelle scuole secondarie superiori, per conseguire il rispettivo diploma, con una deroga che permettesse di assumere in "alto" apprendistato giovani minori di 18 anni (l'articolo 5 del TU poneva tra i 18 e i 29 anni l'età per l'assunzione in apprendistato di terzo livello).

Presupposti ed effettività della deroga sono arrivati con il comma 2 dell'articolo 8-bis della Legge 128/2013 (Legge "Carrozza") che introduceva la sperimentazione di percorsi di apprendistato di terzo livello negli ultimi due anni di scuola superiore e il successivo art. 2 comma 2 bis del D.L. 34/14: il più noto è il programma Enel che, nonostante l'abrogazione del suddetto articolo della Legge 128/2013 da parte del D. Lgs. 81/2015, è stato fatto salvo perché ancora in corso. Ad ogni modo esso è stato determinato come caso di riferimento per la riforma dell'apprendistato che, come si vedrà in seguito, ricostruisce l'architettura i rapporti tra titoli di studio e apprendistato di primo e terzo livello proprio attribuendo al primo i collegamenti con tutti i titoli di studio di scuola secondaria (EQF 3 e 4), compreso il diploma di scuola superiore statale, mentre all'apprendistato di terzo livello collega i titoli dall'ITS in poi (EQF dal 5 all'8). Dalla sperimentazione si è dunque passati alla norma ed oggi è possibile in Italia assumere in apprendistato studenti di scuola superiore: il programma Enel mostra le ragioni e i vantaggi di questa innovazione.

Il programma Enel intitolato "*Programma sperimentale di apprendistato di alta formazione e ricerca per il conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore*" nasce da un protocollo di intesa del luglio 2014 tra MIUR, MPLS, Regioni Campania, Emilia-Romagna, Lazio, Piemonte, Puglia, Toscana, Veneto e Gruppo Enel. Il progetto è stato segnalato come *best practice* dal Vicepresidente di Confindustria Ivan Lo Bello in audizione presso il Senato il 19 novembre 2014. La sperimentazione coinvolge attualmente 145 studenti di sette istituti tecnici elettrici in cui sono nate apposite sezioni (le c.d. 4e "Enel"). Tutti gli studenti sono stati assunti dal Gruppo Enel in apprendistato al quarto anno (all'età di 17 anni).

Gli istituti tecnici interessati sono i seguenti: Meucci di Firenze, Avogadro di Torino, Pacinotti di Mestre, Marconi di Piacenza, Marconi di Civitavecchia, Gadda-Fermi di Napoli, Giorgi di Brindisi. Si tratta di territori dove vocazione produttiva e vocazione formativa si incontrano nello specifico settore dell'energia: territori in cui le partnership tra sedi operative dell'Enel e istituti tecnici sono attive da diversi anni. L'obiettivo del programma è impattare direttamente sui processi di transizione scuola-lavoro nei sette territori individuati permettendo all'Enel di inserire nella sua azienda e nelle aziende del territorio giovani essa stessa ha contribuito a formare prima del conseguimento del titolo.

A caratterizzare la sperimentazione è anche la previsione al termine del quinto anno, con la conclusione del percorso scolastico e il conseguimento del diploma tecnico, tenuto conto della valutazione del percorso in azienda (una co-valutazione tra scuola e impresa), di una seconda fase di apprendistato professionalizzante della durata di un anno. A regolare quest'ultimo punto, a dimostrazione della capacità innovativa del programma, è stato un apposito accordo sindacale, siglato il 13 febbraio 2014, tra Enel e i sindacati Filtem-Cgil, Flaui-Cisl, Uiltec-Uil, che ha disciplinato il rapporto tra apprendistato di terzo livello prima, e apprendistato professionalizzante poi, in una durata massima di 36 mesi.

L'accordo ha inoltre disciplinato i trattamenti economici di questo apprendistato scolastico *sui generis*: pur riprendendo infatti la normativa del CCNL Settore Elettrico, e inquadrando gli apprendisti di terzo livello nella categoria C2, l'accordo permette di tenere conto della presenza dell'apprendista a scuola secondo un principio di proporzionalità rispetto al periodo di formazione in azienda. In pratica è permesso derogare alla retribuzione lorda annua della categoria tenendo conto delle effettive ore di formazione-lavoro svolte in azienda dall'apprendista, ore previste dalle convenzioni tra Enel e i singoli istituti (di norma 280 ore annue di formazione didattica in azienda).

In questo modo si riducono i costi dell'apprendistato per l'azienda perché non vengono conteggiate le ore in cui gli apprendisti sono effettivamente a scuola. Parametro che, come si vedrà in seguito, sarà ripreso dal D. Lgs. 81/2015 ma che, per l'appunto, l'accordo tra impresa e sindacati, e poi con le scuole, ha anticipato.

2.3.5 I risultati del programma Enel: forte coinvolgimento di scuole e studenti

Da un primo monitoraggio dei risultati formativi effettuato sui 145 studenti coinvolti, una volta concluso il primo anno scolastico in apprendistato a giugno 2015, si può dire che la sperimentazione permette di riscontrare risultati efficaci nei processi di transizione. Pur mancando ancora dati di effettivo inserimento occupazionale degli apprendisti, in Enel e altre aziende del territorio, le valutazioni di performance sugli studenti in apprendistato si sono rivelate positive: l'acquisizione di conoscenze tecniche e capacità operative è stata riscontrata sia dagli insegnanti (la maggior parte di loro tutor scolastici) che da i tutor aziendali coinvolti, con la possibilità di velocizzare l'ingresso dello studente in azienda anche con il successivo contratto di apprendistato professionalizzante. In media la presenza degli studenti in azienda si è attestata su 1,5/2 giorni a settimana, oltre a tutti i periodi di vacanza estiva, dunque fuori dall'orario scolastico.

La condivisione dei programmi scolastici e la co-progettazione ha permesso inoltre una forte partecipazione degli insegnanti che hanno partecipato ai percorsi di formazione congiunta con i tutor aziendale organizzati dall'Enel e hanno definito insieme un percorso strutturato che permette agli apprendisti di non restare confusi nei passaggi dalla scuola all'azienda e viceversa, ma di integrare i processi formativi che restano comunque costruiti sui medesimi principi. Un'idea simile sarà sviluppata concretamente nell'ambito delle Reti scuola-impresa, col supporto delle reti digitali, nel capitolo 4. Anche gli studenti si sono mostrati soddisfatti del percorso: da un lato per la retribuzione ricevuta, dall'altro per l'effettivo collegamento delle competenze acquisite con il lavoro in azienda. Per loro le "vacanze" estive sono state possibili, da contratto, solo prendendo le ferie previste. Ma con la consapevolezza di aver guadagnato in termini di vantaggio occupazionale rispetto agli studenti che non hanno seguito questo tipo di formazione.

In sintesi il programma Enel è innovativo perché ha permesso alle scuole coinvolte di rinnovare l'offerta formativa, collegarla all'attività produttiva del territorio e, in sostanza, assicurare l'occupabilità dei diplomati. Il successo dell'iniziativa, che di fatto ora diventa norma, mostra che nei territori in cui imprese o associazioni datoriali e sindacali sono in grado di collaborare per collegare offerta formativa e attività produttiva, gli strumenti di formazione on the job (alternanza e apprendistato) si diffondono con maggiore facilità e permettono agli studenti di raggiungere migliori risultati formativi prima, e occupazionali poi.

2.4 IMPRENDITORIALITÀ E CULTURA DI IMPRESA

Nei territori la cultura di impresa e l'educazione all'imprenditorialità sono la principale attività di collegamento con le scuole messa a punto dalle associazioni datoriali, in particolare dalle associazioni industriali (es. Confindustria), artigiane (ad es.

Confartigianato) o associazioni del commercio (ad es. Confcommercio). Si tratta anche dell'attività maggiormente presente nelle reti digitali e del Web.

Nel panorama italiano le testimonianze di imprenditori e lavoratori nelle scuole, in particolari scuole superiori, pur non sempre in chiave strutturata, sono attività piuttosto diffuse che permettono alle imprese di promuovere la nascita di una nuova classe imprenditoriale nei diversi settori del Made in Italy.

Nel sistema Confindustria è possibile individuare una serie di modelli, promossi a livello territoriale, che per la loro capillarità formano un vero e proprio sistema di relazioni e di attività didattiche che impattano sulla diffusione della cultura di impresa nelle scuole, in particolar modo nelle scuole secondarie superiori.

Nel database messo a punto in collaborazione con l'Area Innovazione Education di Confindustria sono stati censiti nel solo periodo tra il 30 aprile 2015 e il 30 ottobre 2015, 273 attività di diffusione della cultura di impresa che hanno coinvolto 72 associazioni industriali: si tratta peraltro dell'attività che coinvolge soprattutto territori del Sud Italia, anche quelli a bassa intensità industriale, nei quali le associazioni non rinunciano a seminare cultura di impresa per riattivare linee di sviluppo territoriali che significano: transizioni scuola-lavoro più veloci, più occupazione, più ricchezza.

Nella ricerca in corso si riporteranno in particolare due progetti che per la loro peculiarità possono rappresentare un modello da estendere in più territori in cui le partnership scuola-impresa permettono di strutturare percorsi di imprenditorialità duraturi e diffusi: il "Lean Education Network" organizzato a Torino e "Latuaideadimpresa" organizzato da Sistemi Formativi Confindustria in 24 Province italiane.

2.4.1 Lean Education Network a Torino: rete territoriali per la cultura di impresa

Lean Education Network è un'iniziativa promossa dall'Unione Industriali di Torino in collaborazione con la locale Camera di Commercio strutturata su una rete territoriale tra scuole e imprese progettata e coordinata dall'associazione industriale. Il progetto nasce nel 2010 e si è concluso nel 2014. Sarà riavviato a inizio 2016.

Il metodo lavorativo e organizzativo Lean è una modalità di attivazione e gestione dei processi aziendali che tende a ridurre all'essenziale tutti i passaggi organizzativi e rendere più flessibile le modalità di lavoro (in tutti i settori produttivi, dall'industria ai servizi, ma anche nei luoghi di lavoro pubblico). Il metodo è utilizzato da grandi multinazionali, a partire dalla Toyota nell'ambito della quale è stato ideato, ed è uno strumento di diffusione della cultura di impresa che diverse associazioni industriali e dei servizi adottano.

Il progetto nasce a mezzo di un protocollo di intesa firmato dall'Unione Industriale di Torino con tutte le università torinese e quattordici scuole del territorio. L'attività promossa dall'associazione industriale di Torino si caratterizza per promuovere la diffusione della Lean Education tramite due fasi formative: in primis formando i docenti di scuola secondaria superiore con modelli didattici standard che si possono riportare nelle attività didattiche a scuola. In seconda battuta accompagnando i docenti nella formazione in aula rivolta agli studenti.

Nei quattro anni di progetto hanno partecipato in totale ventisette docenti provenienti da quattordici scuole torinesi. I percorsi didattici, della durata di sedici ore ciascuno, si caratterizzano per l'utilizzo di kit appositamente progettati forniti dall'associazione industriale che gli insegnanti utilizzeranno a loro volta con gli studenti. Sono 881 gli studenti di scuola secondaria superiore coinvolti nei quattro anni di attivazione del progetto per un totale di 734 ore formative erogate.

I kit didattici sono progettati da esperti di Lean Education, selezionati dall'associazione industriale, come sintetiche schede didattiche che ricostruiscono la storia e l'applicazione del metodo Lean e la sua importanza nello sviluppo della cultura di impresa. I kit sono forniti ai docenti in vere e proprie valigie e si possono portare direttamente a scuola

e mettere a disposizione degli studenti. Tramite il kit, che i docenti selezionati hanno imparato ad usare nelle ore riservate alla loro formazione, è possibile assimilare i concetti base della Lean: efficacia, modularità, manutentibilità, praticità.

In ogni kit oltre alle schede didattiche sono presenti slide visive, dispense più corpose per gli studenti, strumenti digitali (DVD e Video) per la presentazione in aula e piccoli giochi manuali da fare in squadre composte da almeno dieci studenti.

Gli aspetti caratterizzanti del progetto Lean Education Network sono i seguenti:

- *L'utilizzo di protocolli di intesa*: promossi dall'associazione industriale sono strumenti per attivare percorsi di formazione alla cultura di impresa nelle scuole di un territorio;
- *Formazione in due fasi*: prima concentrata interamente sugli insegnanti, poi sull'accompagnamento degli insegnanti in aula. In questo modo sono gli insegnanti diventano i primi promotori del progetto nella scuola;
- *Kit didattico*: progettato come un prodotto frutto della metodologia Lean, il kit viene prima presentato agli insegnanti che ne conoscono le caratteristiche e le funzionalità, in secondo luogo viene portato in aula per presentarlo agli studenti e permettere loro di interagire con esso;
- *L'apertura delle attività all'università*: grazie al successo e alla diffusione dell'iniziativa nelle scuole gli Atenei torinesi hanno partecipato al progetto per incrementare le competenze dei giovani immatricolati (specie dei corsi triennali) con la metodologia Lean.

2.4.2 Latuaideadimpresa: una rete territoriale e digitale per l'impresa formativa simulata

La riforma del sistema nazionale di istruzione prevede l'utilizzo dell'impresa formativa simulata, strumento didattico digitale che simula le attività di impresa in tutti i suoi processi: dall'avvio dell'investimento alla commercializzazione del prodotto. Stando all'articolo 1 comma 35 della L. 107/2015 l'impresa formativa simulata è uno strumento che può sostituire l'impresa "reale" nei percorsi di alternanza scuola-lavoro obbligatoria proposti dalle singole scuole. Il paragrafo 9 della Guida Operativa all'Alternanza Scuola-Lavoro riporta i riferimenti alla rete SimuCenter, una rete telematica delle imprese formative simulate.

Il pur apprezzabile riconoscimento dello strumento digitale nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro non tiene tuttavia conto del fatto che l'impresa formativa simulata è innanzitutto uno strumento di promozione della cultura di impresa in sé, che permette agli studenti di diventare essi stessi imprenditori virtuali e protagonisti dei percorsi con loro idee e applicazioni in grado di realizzarle. Normalmente i percorsi di alternanza nascono invece in contesti dove l'impresa già esiste, non va creata, e si collocano in via principale su un piano di formazione co-progettato e co-gestito da scuola e impresa.

Per questa ragione l'impresa formativa simulata si considera nella ricerca in corso come strumento principe di trasmissione di cultura di impresa e non come mero strumento di supplenza dell'alternanza scuola-lavoro.

Questo principio si evince anche dal progetto "Latuaideadimpresa" promosso dal 2011 da Sistemi Formativi Confindustria e patrocinato dal MIUR che porta in aula il concetto di "business game" e di competizione tra più aziende a prescindere dai percorsi di alternanza scuola-lavoro (pur contribuendo fattivamente alla loro realizzazione quando è richiesto dall'offerta formativa della scuola aderente).

"Latuaideadimpresa" ha la peculiarità di mettere insieme percorsi innovativi di impresa formativa simulata in diversi territori italiani e le raccoglie in una piattaforma online in cui sono valorizzate e proposte come modelli anche dal punto di vista dello *storytelling*. Il progetto ha pertanto sia le caratteristiche della territorialità che del digitale. A livello locale realizzano il progetto 38 associazioni territoriali e 11 associazioni di categoria del sistema

Confindustria che garantiscono sia la copertura di gran parte delle Regioni italiane sia la copertura di settori industriali particolarmente affini alla progettazione in impresa simulata.

Ciascuna scuola superiore che partecipa all'iniziativa (con un massimo di 15 studenti dell'ultimo triennio) gareggia all'interno della Provincia di appartenenza con altre scuole. Ogni istituto deve proporre un *business plan* da compilare in formato online e presentare l'attività di impresa in un video pubblicato sul sito www.latuaideadimpresa.it in cui sarà possibile presentare il manufatto o il servizio realizzato dall'impresa. Saranno gli imprenditori delle associazioni industriali aderenti al progetto a valutare, tramite rete digitale, le singole idee di impresa. La "validazione" dei progetti pertanto è affidata agli imprenditori stessi con il ruolo di mediazione e di pre-selezione dell'associazione industriale.

I vincitori delle singole competizioni territoriali partecipano ad una gara nazionale dove una giuria tecnica specializzata (fatta da imprenditori del sistema Confindustria e tecnici del MIUR) valuta i *business game*. Alla giuria tecnica si affianca un sistema di rilevazione online che permette agli utenti del Web, sul sito del progetto, di esprimere la preferenza per i singoli progetti decretando il vincitore. Questa peculiarità che sfrutta il concetto dei "like" dei Social Network permette di diffondere il modello tra gli utenti di Internet in particolare tra i docenti e i dirigenti scolastici che vogliono replicarlo nelle proprie scuole.

Le fasi di formazione all'interno del progetto innovano gli schemi dell'impresa simulata classica: inizialmente si utilizzano piattaforme digitali con video tutorial che permettono agli studenti di conoscere i rudimenti di un'impresa e le modalità tecniche per elaborare il *business plan*. Segue una fase di esercitazione con un modello digitale scaricabile online per le scuole registrate dove gli studenti mettono in pratica quanto appreso nella fase di formazione. Ulteriore fase è la realizzazione del *business plan* online. Ultima fase è la realizzazione di un video dove viene presentato il prodotto o il servizio dell'impresa. Anche per la composizione del video il sistema online offre un video tutorial che forma gli studenti sulle competenze tecnico-comunicative essenziali per la presentazione dell'idea. Combinando elementi territoriali e digitali "Latuaideadimpresa" offre agli studenti di scuola superiore un'esperienza formativa a tutto tondo in cui l'associazione industriale ha un ruolo di supporto operativo e di co-valutazione ma anche di diffusione dei risultati. La pubblicazione dei video di singoli *business plan* raccolti in un'unica piattaforma è un sistema di diffusione di *best practice* che non è presente nel panorama Web italiano in altre esperienze di impresa formativa simulata (neanche in quelle proposte di SimuCenter) e permette una forte esportabilità e replicabilità dell'esperienza.

TABELLA 16: Sintesi di modelli di transizione scuola-lavoro efficaci

| Strumento di transizione | Rete territoriale | Rete digitale |
|---|---|---|
| Orientamento | <p>Associazioni industriali raccolgono e presentano dati e informazioni sui fabbisogni produttivi</p> <p>Coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle attività di formazione in azienda</p> <p>Protocolli con MIUR eUSR per la definizione delle partnership</p> <p>Definizione delle vocazioni formative dei territori tra scuole e imprese</p> <p>Collegamento con sistema Excelsior Unioncamere</p> | <p>Piattaforme Web di raccolta e di raccordo di tutte le banche dati disponibili sui fabbisogni produttivi nei territori</p> <p>Linguaggio essenziale e graficamente attraente per comunicare con un pubblico giovane</p> <p>Utilizzo di sondaggi che permettano un ruolo più partecipativo ai giovani utenti</p> <p>Figure professionali dedicate per l'interazione a mezzo di Social Network.</p> <p>Collegamento performance scuole con comunicazioni obbligatorie presso INPS</p> |
| Istruzione e formazione professionale | <p>Formazione degli insegnanti per conoscere i fabbisogni produttivi del territorio</p> <p>Collaborazione diretta tra istituti tecnici/professionali d'eccellenza e associazioni industriali nei territori</p> <p>Interazione CTS, Poli Tecnico-Professionali, ITS</p> | <p>Presentazione dei dati occupazionali di ciascuna scuola/ITS online</p> <p>Video e storytelling per raccontare il forte apporto dell'IFP all'<i>employability</i></p> |
| Alternanza scuola-lavoro e Apprendistato | <p>Progetti concentrati su IFP</p> <p>Formazione congiunta, non separata, tra tutor aziendali e tutor scolastici</p> <p>La presenza di coordinatori regionali di progetto tra più reti territoriali</p> <p>La formazione di classi per soli studenti in apprendistato</p> | <p>Utilizzo siti Internet, Social Network per diffusione opportunità di formazione in alternanza per gli studenti (con il coordinamento degli uffici di <i>placement</i>)</p> <p>Guida alla scelta dell'apprendistato partendo da una piattaforma online in cui sono evidenziati i mestieri di riferimento</p> <p>Videocollegamento in streaming tra aula e azienda</p> |
| Imprenditorialità | <p>Utilizzo di specifici protocolli di impresa</p> <p>Formazione in due fasi coordinata da ass. industriale: prima insegnanti, poi studenti</p> <p>Kit didattico e Orientamento alla competizione nei business game</p> | <p><i>Storytelling</i> e presentazioni video dei singoli progetti</p> <p>Votazione online dei progetti di cultura di impresa da parte di utenti Web con il sistema dei "like"</p> |

3. LE NOVITÀ NORMATIVE TRA “LA BUONA SCUOLA” E IL “JOBS ACT” SULLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

Come anticipato nel *commitment* alla *European Alliance of Apprenticeship* il Governo italiano si è preso l’impegno di incrementare il collegamento scuola-lavoro in Italia, considerato debole rispetto ai partner europei, per migliorare i processi di transizione scuola-lavoro.

Nel documento si attribuisce alla riforma nazionale del sistema di istruzione (“La Buona scuola”, successivamente L. 107/2015) il compito di colmare questo gap, come visto confermato dai dati. Ad essa si affianca la riforma dell’apprendistato, in particolare di primo e terzo livello, nell’ambito dei decreti applicativi della riforma del lavoro (D. Lgs. 81/2015). Entrambe le norme incidono sugli strumenti di transizione scuola-lavoro. Per la ricerca in corso particolare rilievo assume il ruolo della territorialità e del digitale, che la riforma della scuola, ed è la vera novità, presenta come funzionali ai processi di collegamento scuola-lavoro.

3.1 “La Buona Scuola” e l’introduzione del collegamento scuola-lavoro

“La Buona Scuola” è stata votata in via definitiva al Senato il 13 luglio 2015. Si tratta di una riforma complessiva del sistema scolastico che nasce dalla consultazione aperta il 3 settembre 2014 che è stata, secondo quanto dichiarato dal Governo italiano, la più vasta consultazione pubblica mai svoltasi in Europa (ciononostante è stato necessario il voto di fiducia per l’approvazione parlamentare).

La riforma incide sui nodi principali del sistema scolastico italiano: assunzione insegnanti (prevedendo la fine del sistema delle Graduatorie ad Esaurimento e il solo ricorso a concorsi per selezionare i nuovi docenti); valutazione e premialità stipendiale degli insegnanti, edilizia scolastica e digitalizzazione delle scuole, responsabilità del dirigente scolastico. Il collegamento scuola-lavoro è una delle voci strutturali della riforma e riprende tutta una serie di modelli già presenti in Italia (normalmente per iniziativa di associazioni private) o mette a sistema normative già vigenti ma non diffuse nella prassi (ad esempio il ponte tra autonomia scolastica, piano dell’offerta formativa e promozione dell’occupabilità dei percorsi scolastici).

Nel testo di legge è possibile ritrovare norme sugli strumenti di transizione finora presentati: in modo più evidente l’orientamento e l’alternanza scuola-lavoro (l’apprendistato è invece completamente regolato dalla riforma del lavoro). Minore attenzione alla imprenditorialità e alla cultura di impresa, mentre, salvo alcune norme sugli ITS, non ci sono significativi interventi sull’IFP.

3.2 L’orientamento ne “La Buona Scuola”: più attenzione a territorio e digitale

Già nel testo programmatico de “La Buona Scuola” si individua nel capitolo 5, almeno in via di principio, la necessità di una maggiore attinenza delle attività di orientamento con il mercato del lavoro.

Conseguenzialmente nel testo della Legge 107/2015 l’orientamento scolastico acquisisce un ruolo chiave nelle attività scolastiche ed è strettamente collegato al tema della territorialità.

All’articolo 1 comma 7, lettera s, si chiede alle scuole di definire un “sistema di orientamento” tra le attività prioritarie sulle quali individuare i fabbisogni di posti in organico dell’autonomia, così come introdotto dalla riforma, per progetti di potenziamento dell’attività formativa. Accanto all’orientamento, alla lettera o, appare l’alternanza scuola-lavoro di cui si parlerà più avanti. Il tenore della norma, tuttavia, anche in virtù delle altre priorità riportate (competenze linguistiche, informatiche, apertura della scuola al territorio) sembra aprire maggiormente alla realtà esterna (e ai fabbisogni delle imprese e del tessuto

produttivo locale) le attività scolastiche che andranno a costituire nel complesso il piano dell'offerta formativa triennale.

Questa impressione viene confermata con particolare riguardo all'orientamento nel comma 28 in cui si prevede, nelle scuole secondarie di secondo grado, di poter utilizzare la quota di autonomia e di flessibilità nella programmazione dei curriculum per insegnamenti opzionali. In questo caso gli insegnamenti opzionali concorrono a formare il curriculum degli studenti: tale curriculum sarà la base per l'orientamento in uscita dello studente e per l'accesso al mondo del lavoro, così come previsto dalla stessa norma.

A questo punto viene introdotta una innovazione che sfrutta le reti digitali e che può migliorare significativamente i processi di transizione: al profilo dello studente potrà infatti essere associata una identità digitale che raccoglierà tutti i dati del percorso formativo, in particolare quelli più idonei all'accesso al mercato del lavoro. Tali curriculum rientreranno nel "Portale unico dei dati della scuola" previsto dal comma 136 del medesimo articolo e pensato come un sistema di archiviazione delle competenze acquisite dagli studenti.

Il comma 29 dell'articolo 1 è più specificamente riferito all'orientamento e consente al dirigente scolastico, di concerto con gli organi collegiali, di individuare autonomamente percorsi formativi e iniziative dirette all'orientamento (anche utilizzando finanziamenti esterni nel limite del regolamento di cui al DM 44/2001). A tale proposito il comma 31 ammette la possibilità, entro l'organico dell'autonomia, di individuare figure specifiche per la progettazione e gestione delle attività di orientamento. Nel comma 41 riferito all'alternanza scuola-lavoro, con una soluzione stilistica non molto chiara ma che comunque sottolinea il collegamento alternanza-orientamento, si prevede la possibilità per il dirigente scolastico di stipulare con enti pubblici e privati apposite convenzioni <<...finalizzate a favorire l'orientamento scolastico e universitario dello studente.>>.

Ma la novità più importante del testo della L. 107/2015 sull'orientamento, che va a collegarlo direttamente con il tema della territorialità, è la previsione ex art. 1 comma 60 che istituisce i "Laboratori territoriali per l'occupabilità" di cui si parlerà più approfonditamente nel capitolo 4. Per ora è necessario rilevare che tra gli obiettivi istitutivi dei Laboratori rientra <<...l'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio>>. Di fatto viene introdotto *ex lege* il collegamento tra orientamento, territorio e fabbisogni produttivi che, nelle intenzioni che si evincono dal resto del comma, è favorito dagli attori economici e formativi di un territorio, in particolare dalle associazioni di rappresentanza delle imprese.

3.3 "La Buona Scuola" e la bassa attenzione all'IFP

Nell'anno, il 2015, in cui il riordino dell'istruzione tecnica, introdotto con il D.P.R. del 15 marzo 2010, diventa pienamente effettivo nel sistema scolastico italiano, la Legge 107/2015 sembra non considerare in modo specifico l'istruzione tecnica (ma neanche l'istruzione professionale di Stato), come canale a maggior tasso di occupabilità su cui investire sia normativamente che finanziariamente.

Maggiore attenzione viene attribuita invece al canale post-secondario: come si vedrà in seguito la L. 107 incide solo sugli ITS (rimandando peraltro a decreti attuativi che, al 20 dicembre 2015, non sono ancora stati emanati).

3.4 IeFP e ITS ne "La Buona Scuola": un'occasione mancata

La combinazione tra IeFP e ITS permetterebbe ad un giovane italiano di entrare più velocemente nel mercato del lavoro potendo "risparmiare" un anno di scuola secondaria superiore e un anno di università: considerando un percorso standard di IeFP e ITS l'ingresso nel mercato del lavoro potrebbe avvenire a 20 anni. Molto in anticipo rispetto all'università. Va infatti ricordato che in Italia un laureato triennale entra nel mercato del lavoro in media a

25,6 anni, mentre un laureato magistrale in media a 27. In un percorso ottimale uno studente in grado di concludere gli studi in corso all'università potrà conseguire una laurea triennale a 22 anni e una magistrale a 24.

La Legge 107 prevede all'articolo 1 comma 46 che per l'accesso agli ITS sia necessario un diploma quadriennale IeFP <<integrato da un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore ai sensi dell'articolo 9 delle linee guida di cui al decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 25 gennaio 2008>>. L'anno integrativo andrà dunque trascorso in un percorso di formazione IFTS (canale non presente in tutte le Regioni). Una scelta discutibile dal punto di vista delle transizioni scuola-lavoro perché rende macchinoso il percorso dei giovani che scelgono l'IeFP e non fa in modo che quest'ultimo sia un canale privilegiato di accesso agli ITS, anche per aumentarne il novero degli iscritti.

La scelta appare discutibile anche in virtù dell'assenza di un necessario anno integrativo nei testi elaborati durante i lavori preparatori per la Legge 107. Ad auspicare un raccordo di quattro anni in IeFP più due anni in ITS è stata proprio una delle proposte di Confindustria presentate durante la consultazione su "La Buona Scuola" il 7 ottobre 2014.

Va peraltro ricordato che quello italiano è l'unico sistema educativo al mondo che fa concludere la scuola secondaria superiore in media a 19 anni, facendo arrivare a 13 e non a 12 come in tutti gli altri paesi, la somma degli anni da trascorrere nel percorso di scuola primaria e scuola secondaria. Questa circostanza è una delle cause strutturali del tardivo ingresso nel mondo del lavoro dei giovani italiani.

3.5 La (mancata) riforma degli ITS: poco coraggio ne "La Buona Scuola"

La legge 107/2015 introduce alcune modifiche alla disciplina sugli ITS che, tuttavia, non sembrano andare nella direzione di una organica riforma che permetta la diffusione di questo percorso.

Già riferito in merito all'accesso dai canali IeFP le principali novità riguardano la premialità dei finanziamenti agli ITS: l'articolo 1 comma 45 prevede che non meno del 30% delle risorse erogate dal MIUR alle Fondazioni ITS venga assegnato su base premiale tenendo conto del numero dei diplomati e del tasso di occupabilità a 12 mesi dei percorsi attivati nell'anno precedente a quello del finanziamento. La novità è significativa perché collega direttamente la formazione all'occupabilità: una conferma del ruolo degli ITS nella transizione scuola-lavoro. Le risorse premiali sono tuttavia vincolate all'attivazione di nuovi percorsi ITS all'interno delle Fondazioni esistenti.

Altro aspetto positivo il riconoscimento del titolo ITS per lo svolgimento di determinate attività professionali o per l'accesso agli ordini professionali. L'articolo 1 comma 48 prevede l'adozione di linee guida per unificare le prove di verifica finale dei percorsi ITS "Conduzione del mezzo navale" e "Gestione degli apparati e impianti di bordo" (area mobilità delle persone e delle merci) con le prove di esame per l'abilitazione allo svolgimento della professione di ufficiale di marina mercantile, di coperta e di macchina. In questo caso si crea un ponte più diretto tra ITS e ordini professionali, assente prima della legge.

Su questa scia il riconoscimento nell'ambito dell'efficienza energetica del diploma ITS come titolo valido per l'accreditamento di esperto per la certificazione energetica degli edifici e per lo svolgimento dell'attività di installazione di impianti all'interno degli edifici. Gli stessi ITS sono inseriti tra gli organismi abilitati a erogare corsi di formazione per la certificazione energetica degli edifici e a svolgere i relativi esami (art. 1 comma 49-50). Infine, la Legge include il diploma ITS tra i titoli richiesti per l'accesso agli esami per l'abilitazione alle professioni di agrotecnico, geometra, perito agrario e perito industriale (art. 1 comma 52).

Dubbi nascono invece sul tema dei crediti universitari: previsto dall'articolo 1 comma 51 della Legge un decreto per la definizione di criteri per il riconoscimento a livello

universitario dei crediti acquisiti dallo studente a conclusione dei percorsi ITS. L'ammontare dei crediti formativi universitari (CFU) riconosciuti non potrà in ogni caso essere inferiore a 100 per i percorsi della durata di quattro semestri e a 150 per i percorsi della durata di sei semestri. La norma sembra non riconoscere agli ITS la loro specificità rispetto all'università. Un riconoscimento di crediti così elevato rischia infatti di rendere gli ITS un percorso breve per l'ingresso in università e non un segmento professionalizzante post-secondario. Va inoltre ricordato che nelle previsioni in vigore dal 2008 i CFU riconoscibili per la frequenza degli ITS erano massimo 75 (meno della metà dei CFU, 180, necessari per una laurea triennale).

Ma la novità più importante nella Legge in commento sugli ITS è la previsione di un decreto per la semplificazione e la promozione di questo canale di formazione post-secondaria. L'art. 1 comma 47 dispone infatti l'emanazione di linee guida apposite che interessano principalmente:

1. *Prove d'esame*: lo svolgimento delle prove conclusive dei percorsi ITS con la modifica della composizione delle commissioni d'esame e la semplificazione della predisposizione e della valutazione delle prove di verifica finali. Esigenza condivisibile che tuttavia non dà nessun ruolo in commissione d'esame a rappresentanti delle categorie produttive alle associazioni datoriali, firmatarie di contratti collettivi nazionali, comparativamente più rappresentative sul piano territoriale. Ruolo che invece hanno i rappresentanti dei Fondi interprofessionali;
2. *Soggetti pubblici nelle Fondazioni*: la partecipazione dei soggetti pubblici in qualità di soci fondatori delle Fondazioni ITS che potrà avvenire senza determinare nuovi o maggiori oneri a carico dei loro bilanci;
3. *Patrimonio per personalità giuridica*: il riconoscimento della personalità giuridica delle Fondazioni ITS da parte del Prefetto della Repubblica che richiederà un patrimonio, uniforme per tutto il territorio nazionale, non inferiore a 50.000 euro e che comunque garantisca la piena realizzazione di un ciclo completo di percorsi. In passato i minimi patrimoniali cambiavano di Regione in Regione;
4. *Regime contabile*: il regime contabile e lo schema di bilancio per la rendicontazione dei percorsi che sarà uniforme in tutto il territorio nazionale. Tale soluzione tuttavia non tiene conto, ad esempio, che l'ente capofila della Fondazione possa essere una scuola paritaria e pertanto soggetta all'applicazione della normativa di diritto privato. Di conseguenza non si configura una normativa che sia uniforme per tutte le Fondazioni su tutto il territorio nazionale e per tutte le tipologie di scuola;
5. *Pluralità di filiere*: prevista la possibilità per le Fondazioni già esistenti di attivare nel territorio provinciale altri percorsi di formazione anche in filiere diverse, fermo restando il rispetto dell'iter di autorizzazione e nell'ambito delle risorse disponibili a legislazione vigente. In questo caso gli ITS dovranno, per conseguenza logica, essere dotati di un patrimonio non inferiore a 100.000 euro. Si tratta in questo caso di una novità apprezzabile perché permette di realizzare e mettere in rete diverse vocazioni produttive nel medesimo ITS.

Nel complesso la Legge 107/2015 da un lato tenta di risolvere alcuni nodi strutturali manifestatisi durante e dopo la sperimentazione e i primi anni di vita dei percorsi ITS. Dall'altro non fa un passo in avanti nel configurare gli ITS come sistema totalmente indipendente, e di pari dignità, rispetto a scuola e università.

Manca ad esempio la necessaria estensione della normativa su temi quali: politiche di orientamento, erogazioni liberali, diritto allo studio. Manca inoltre la previsione del collegamento obbligatorio dell'offerta formativa regionale con la domanda e i fabbisogni professionali espressi dai cluster.

3.6 Alternanza obbligatoria ne “La Buona Scuola”: un possibile cambio di paradigma

Nell’ambito della riforma della scuola l’alternanza scuola-lavoro è obbligatoria per 400 ore nell’ultimo triennio degli istituti tecnici e istituti professionali (in passato la media era 90 ore per anno scolastico) e per 200 ore nell’ultimo triennio di tutte le tipologie di liceo (in precedenza non c’era nessun obbligo). Obiettivo del Legislatore è passare dall’attuale 10% al 100% di studenti delle scuole superiori coinvolti: a regime, secondo gli uffici statistici MIUR, l’alternanza scuola-lavoro obbligatoria riguarderà circa 1,5 milioni di studenti per ogni triennio. Per rispondere a questa esigenza il finanziamento per l’alternanza scuola-lavoro è stato decuplicato passando da 10 milioni del 2014 ai 100 milioni di euro a decorrere dal 2016 in poi. Come anticipato a più riprese l’articolato sull’alternanza scuola-lavoro della L. 107 è spiegato con maggiori dettagli nella Guida Operativa redatta dal MIUR.

L’articolo 1 comma 33 del testo individua gli obiettivi principali dell’alternanza scuola-lavoro obbligatoria: l’incremento delle opportunità di lavoro e della capacità di orientamento degli studenti di scuola superiore. In questo caso l’alternanza diventa “strumento di strumento” collocandosi nell’ambito di attività di orientamento con il lavoro per il lavoro. Al di là del linguaggio normativo va sottolineata la necessaria collocazione dell’alternanza nei “Piani triennali dell’Offerta Formativa” (POF) scolastica: la previsione dell’obbligatorietà prevede dunque che tutte le scuole superiori programmino percorsi di alternanza e ne curino lo svolgimento durante il triennio di attività didattiche.

La novità è rilevante perché la costruzione e l’attivazione del POF non può più prescindere dal collegamento scuola-lavoro. Un cambio di paradigma che entra direttamente nella quotidianità di una scuola.

3.7 I luoghi e le modalità dell’alternanza scuola-lavoro

L’articolo 1 comma 33 prevede che oltre che dalle imprese iscritte ad un costituendo Registro Speciale per l’Alternanza, i percorsi di alternanza possano essere co-programmati e co-gestiti da associazioni; enti pubblici e privati (anche del terzo settore); ordini professionali; musei e istituti pubblici e privati operanti nei settori inerenti il patrimonio culturale, artistico, musicale, ambientale; enti di promozione dello sport riconosciuti dal Coni. In questo caso il Legislatore tenta di allargare il più possibile il novero di attori dell’extra-scuola in grado di ospitare percorsi di alternanza: va notato tuttavia che solo per le imprese sia previsto un nuovo e particolare regime di “accreditamento” che invece non è previsto per altre tipologie di organizzazioni (ad esempio le associazioni di volontariato). La circostanza, visti anche gli oneri di spesa per l’iscrizione al Registro Speciale (anche 214 euro per azienda, come ad esempio per l’iscrizione presso la Camera di Commercio di Milano), non è da considerarsi incentivante per le imprese che, al contrario, sembrano svantaggiate.

Nell’articolo successivo si precisa che è possibile inoltre progettare percorsi di alternanza fuori dall’orario curricolare (ad esempio vacanze estive) e all’estero. Come si dirà in seguito l’impresa formativa simulata (IFS) può “coprire” il monte ore obbligatorio per l’alternanza.

L’articolo 1 comma 37 prevede la redazione di una “Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola-lavoro” (ancora assente al 20 dicembre 2015) che prevedrebbe, tra le altre cose, strumenti di valutazione dei percorsi da parte dello studente in alternanza. La Carta sarà predisposta di concerto con il Ministro del Lavoro e il Ministro per la semplificazione e la Pubblica Amministrazione, sentito il Forum nazionale delle associazioni studentesche. Si ravvisa l’assenza di riferimenti all’associazionismo datoriale e dei prestatori di lavoro che potrebbe rendere lacunoso il regolamento. La Guida Operativa per l’alternanza non dà riferimenti ulteriori.

3.8 Il Registro Nazionale per l'Alternanza e il ruolo del Dirigente Scolastico. I dubbi sul Registro Speciale per le imprese

Tra i compiti aggiuntivi, rispetto al passato, in carico al Dirigente Scolastico, l'articolo 1 comma 40 inserisce l'individuazione di imprese ed enti pubblici privati iscritti all'interno del "Registro Nazionale per l'alternanza scuola-lavoro" previsto dal comma successivo e istituito presso le Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura.

Il Registro Nazionale prevede due aree distinte: un'area aperta in cui chiunque può consultare gratuitamente l'elenco (con suddivisione territoriale) di imprese ed enti pubblici o privati che sono disponibili a svolgere percorsi di alternanza (con indicato il numero massimo di studenti ospitabili). L'altra area, questa volta non aperta, è una sezione speciale del Registro delle Imprese istituito presso le medesime Camere (ex art. 2188 Codice Civile) che riguarderà soltanto le imprese (e non gli altri enti, nemmeno privati) con dati anagrafici, sull'attività svolta, sul fatturato, eventuali soci o collaboratori, patrimonio netto, sito Internet, rapporti con altri operatori della filiera.

Si tratta di una previsione che va in contrasto con l'intenzione del Legislatore di coinvolgere maggiormente le imprese nelle attività della scuola, ma anche con i dati stessi che riguardano l'alternanza prima della Legge 107: come rilevato grazie ai Indire infatti, le imprese sono il principale luogo formativo per questi percorsi, spesso in ragione di precisi obiettivi di responsabilità sociale.

La previsione di oneri in un Registro che nasce solo per le imprese private può essere un disincentivo in particolar modo per le PMI. Per superare quest'ostacolo le PMI potrebbero aggregarsi in reti di impresa per le quali non è prevista l'iscrizione nel Registro delle imprese (e dunque nel Registro speciale). Ma al di là della soluzione tecnica da proporre resta il dato politico che mostra ancora una, seppur residuale, diffidenza nei confronti dell'ingresso dell'impresa privata nelle scuole.

3.9 L'assenza di incentivi per le imprese disponibili ad avviare percorsi di alternanza

La previsione di maggiori oneri burocratici per le imprese disposte ad attivare percorsi di alternanza non è bilanciata dalla previsione di incentivi normativi o economici.

Non è ancora chiaro come si intenda destinare i 100 milioni di euro a regime previsti per l'alternanza. Un incentivo per le imprese, così come avviene in Germania dall'approvazione del Piano Hartz del 2003, potrebbe aiutare la partecipazione di aziende private a questi percorsi. La formula potrebbe essere quella di uno sgravio contributivo da quantificare e calcolare per ogni ora di alternanza effettuata, sgravio che l'azienda potrebbe dedurre direttamente dal proprio monte contributi il mese successivo alla realizzazione delle ore di alternanza. Questa soluzione ovvierebbe l'annoso problema del cuneo fiscale che penalizza fortemente le nostre imprese nel confronto internazionale.

Altra possibile ipotesi è invece di incentivazione normativa: ad esempio la riduzione della quota per le assunzioni obbligatorie (ex articolo 2 del D.P.R. 333/2000) commisurata al numero di studenti in alternanza inseriti in azienda.

3.10 Apprendistato da "La Buona Scuola" al Jobs Act

Rispetto ai disegni di legge circolati durante i lavori preparatori "La Buona Scuola" (ddl 2294 presentato alla Camera nel marzo 2015) non fa nessun cenno all'apprendistato in relazione ai percorsi di collegamento scuola-lavoro lasciando la competenza alla riforma del lavoro.

L'apprendistato è stato inizialmente inserito come strumento contrattuale per rendere operativa la metodologia dell'alternanza. In un secondo momento è stato inserito nel D. Lgs. n. 81 del 15 giugno 2015, testo di riforma delle tipologie contrattuali. La scelta di eliminare i richiami all'apprendistato nella riforma scolastica (il nome dell'istituto non compare mai nel

testo) è opportuna perché elimina le precedenti confusioni normative presenti nelle due norme. Tuttavia si lascia un vuoto, come si vedrà in seguito, che riguarda l'effettivo collegamento alternanza-apprendistato nel nostro ordinamento.

3.11 Le novità sull'apprendistato di primo livello e la ricerca della una via italiana al sistema duale?

Il Capo V (artt. 41-47) del D. Lgs. 81/2015 del Jobs Act riforma in modo piuttosto significativo sia l'apprendistato di primo livello che l'apprendistato di terzo livello, ossia le tipologie di apprendistato maggiormente collegate al sistema scolastico. Le principali novità del decreto sono il collegamento dell'apprendistato di primo livello con tutti i titoli di scuola secondaria superiore (regionali e statali) e la riduzione degli oneri a carico del datore di lavoro che assume in apprendistato (non professionalizzante)

Dichiaratamente il Legislatore si pone l'obiettivo di creare un sistema strutturato di integrazione formazione-lavoro, un sistema duale in cui i percorsi di lavoro, integrati allo studio, permettono il conseguimento di un titolo di studio, anche dei più alti titoli di istruzione.

Il Legislatore riconduce all'apprendistato di primo livello tutta la gamma dei titoli acquisibili nel secondo ciclo superiore di istruzione e formazione: nel TU 167/2011 abrogato dal decreto in commento all'apprendistato di primo livello erano invece abbinati soltanto i titoli di qualifica e diploma professionale, mentre al terzo livello i titoli di scuola secondaria superiore, oltre agli ITS, ai titoli di specializzazione tecnica e ai titoli universitari.

L'articolo 43 rinomina l'apprendistato di primo livello come <<Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.>> Per qualifica e diploma professionale si intendono i titoli rilasciati dopo i percorsi "IeFP". Il certificato di specializzazione tecnica superiore si riferisce invece al titolo che si consegue al termine dei percorsi nell'ambito del sistema IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore). Sono titoli che si collocano entrambi nel quadro dei sistemi regionali di istruzione. Nell'ambito del sistema scolastico statale si possono conseguire in apprendistato di primo livello i seguenti titoli: istruzione liceale, istruzione tecnica e istruzione professionale.

3.12 L'apprendistato di primo livello nei sistemi regionali: IeFP e IFTS

L'articolo 43 definisce l'età degli apprendisti per il conseguimento di un titolo regionale (IeFP o IFTS): giovani che hanno compiuto i 15 anni fino al compimento dei 25. Viene inoltre resa esplicita la durata del contratto che in ogni caso non può superare i tre anni (salvo quattro anni nel caso di diploma professionale). Sono comunque previste delle eccezioni.

La competenza sull'apprendistato di primo livello rimane in capo alle Regioni per i percorsi di qualifica e diploma professionale e per i certificati di specializzazione tecnica superiori. Rispetto al TU 167/2011 c'è comunque una novità: la norma stabilisce che qualora la Regione non disponga la necessaria regolamentazione può intervenire il Ministero del lavoro e delle politiche sociali con propri decreti. Rispetto alla normativa previgente manca tuttavia un riferimento al ruolo delle associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale nella definizione dei profili formativi.

Una lacuna grave anche in virtù, come si vedrà più avanti, del crescente ruolo delle associazioni nei percorsi di transizione scuola-lavoro. Secondo il comma 4, solo nel caso delle qualificazioni contenute nel Repertorio previsto dall'articolo 41, i datori possono prolungare di massimo un anno il contratto di apprendistato per il consolidamento e l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche. Una proroga di un anno è ammessa anche nei casi in cui l'apprendista non abbia conseguito i titoli di studio

collegati all'apprendistato di primo livello. Nel primo caso il rapporto di lavoro continua a titolo acquisito, nel secondo il rapporto continua a titolo non ancora acquisito. La previsione è positiva perché, con determinati paletti, punta al completamento della formazione dell'apprendista a prescindere dal titolo di studio.

3.13 L'apprendistato di primo livello per il diploma di scuola secondaria superiore: l'ambiguo collegamento con "La Buona Scuola"

I collegamenti tra novità su alternanza scuola-lavoro e apprendistato a scuola sono piuttosto confusi tra riforma 107/2015 e D. Lgs. 81/2015. Nel decreto in commento non si coglie come il contratto di apprendistato possa concorrere ad assolvere l'obbligo di alternanza scuola-lavoro per tutti gli studenti di scuola superiore prevista dagli articoli 33 e ss. della L. 107/2015. Il punto 10 della Guida Operativa per l'Alternanza Scuola diffusa dal Ministero dell'Istruzione l'8 ottobre 2015 non sembra ostativo, anche se suggerisce di attivare i percorsi di apprendistato solo successivamente ai percorsi di alternanza e per una selezionata platea di studenti.

La Guida Operativa del MIUR si limita a riassumere la distinzione tra alternanza scuola-lavoro e apprendistato a scuola: la prima considerata metodologia che non prevede un rapporto di lavoro tra studente e datore, il secondo un contratto di lavoro che fa dello studente un lavoratore con relativi diritti ed obblighi.

La Guida riporta una distinzione di status tra "studente" in alternanza e "studente lavoratore" in apprendistato di primo livello che tuttavia può sembrare fuorviante: lo stesso documento, in un altro punto, equipara lo studente impegnato in percorsi di alternanza al lavoratore ai sensi del D. Lgs. 81/2008. Tale circostanza mostra una certa resistenza da parte del Legislatore nell'utilizzo del termine "apprendista", in questo caso riferito al giovane lavoratore inserito in un percorso formativo concordato tra datore di lavoro e istituzione educativa finalizzato all'acquisizione di un titolo di secondo grado.

3.14 Il protocollo formativo e la decontribuzione per l'apprendistato di primo livello

L'articolo 43 nei commi 6 e 7 prevede la disciplina comune per tutti i contratti di apprendistato di primo livello che a prescindere dal titolo (regionale o nazionale) a cui è collegato.

Per la stipula del contratto è obbligatorio, a cura del datore di lavoro, un protocollo con l'istituzione formativa che rilascerà il titolo di studio. Nel protocollo sono chiariti gli standard formativi e professionali e i passaggi didattici (in impresa e in aula) per realizzarli. Va sottolineato che la norma prevede, ma solo per gli apprendistati svolti nell'ambito dei titoli regionali, che la formazione esterna all'azienda sia impartita dall'istituzione formativa (e non possa essere superiore al 60% dell'orario ordinamentale del secondo anno, al 50% rispettivamente del terzo e quarto anno).

Una variazione significativa rispetto al TU 167/2011 riguarda la disciplina delle retribuzioni prevista dal comma 7: l'esonero da ogni obbligo retributivo per le ore di formazione svolte dall'apprendista nella istituzione formativa. Ad essa si aggiunge la previsione che la formazione a carico del datore di lavoro sia retribuita al 10% rispetto alla retribuzione dovuta dall'apprendista (fatte salve le previsioni dei contratti collettivi). La nuova disciplina retributiva si aggiunge agli incentivi previsti dall'articolo 32 del D. Lgs. 150/2015 in materia di politiche attive: per l'apprendistato di primo livello non trova applicazione il contributo di licenziamento previsto dalla Legge 92/2012; viene ridotta dal 5% al 10% l'aliquota contributiva prevista dalla L. 296/2006; si riconosce lo sgravio totale dei contributi di finanziamento dell'ASPI a carico del datore di lavoro.

A chiusura dell'articolo 43 il comma 8 che conferma, per le sole Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano con un definito sistema di alternanza scuola-lavoro, la possibilità che i contratti collettivi prevedano modalità specifiche di utilizzo

dell'apprendistato per attività di lavoro stagionali. Il successivo e ultimo comma 9 prevede la possibile trasformazione del contratto in apprendistato professionalizzante, chiarendo tuttavia lo scopo: il conseguimento della qualificazione professionale ai fini contrattuali.

3.15 La possibile criticità per la diffusione dell'apprendistato di primo livello: la relazione scuola-impresa

L'esonero retributivo e l'insieme di incentivi fiscali e normativi evidenziano il *favor* del Legislatore nei confronti dell'apprendistato di primo livello considerato uno strumento di lotta all'abbandono scolastico e alla disoccupazione giovanile, nonché un percorso per una rapida e coerente transizione scuola-lavoro. La *ratio* degli incentivi è sollecitare i datori di lavoro ad attivare percorsi di apprendistato con scuole ed enti di formazione.

La vera, possibile criticità, sarà proprio la reale capacità dei datori di lavoro di relazionarsi stabilmente con le istituzioni educative in mancanza di reti normative che garantiscono la connessione: il Legislatore finora non ha previsto un sistema di nessi che permettano un raccordo stabile ed effettivo (es. reti scuola-impresa, riconoscimento del ruolo delle associazioni datoriali o sindacali nel territorio).

3.16 L'apprendistato di terzo livello per l'ITS

Il D. Lgs. 81 conferma il collegamento tra apprendistato di alta formazione e ricerca con gli ITS. La disciplina dell'apprendistato di terzo livello ricalca in linea generale la disciplina dell'apprendistato di primo livello: vale l'esonero contributivo per le ore di formazione a carico del datore di lavoro, la disciplina retributiva, la necessità di un protocollo formativo.

A differenza del primo livello, per l'istituto in commento viene attribuito un ruolo alle associazioni territoriali (datoriali e sindacali) che devono essere sentite da Regioni e Province Autonome per la regolamentazione dell'apprendistato che attiene i soli profili attinenti alla formazione.

3.17 Imprenditorialità e cultura di impresa ne "La Buona Scuola": il ruolo del digitale

La L. 107/2015 prevede tra le priorità didattiche della scuola, all'articolo 1 comma 7, lettera *d*, di inserire nell'offerta formativa il potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità. Tale previsione si aggancia alla previsione di una maggiore attenzione ai diritti-doveri di cittadinanza. Si tratta tuttavia dell'unico riferimento esplicito al tema della cultura di impresa presente nel testo di legge, da non confondere con l'impresa formativa simulata di cui si dirà più avanti.

Non sono spiegati, al pari invece di strumenti come orientamento e alternanza, quali tipologie più specifiche di metodologie didattiche adottare distinte dagli altri strumenti di transizione. Va inoltre segnalato che rispetto al documento programmatico "La Buona Scuola" del 3 settembre 2014 non è stata riportata in legge una regolazione della "Impresa Didattica", ossia sulla possibilità da parte delle scuole secondarie superiori (di qualsiasi indirizzo) di avviare attività di commercializzazione di beni o servizi prodotti svolgendo attività di impresa formativa "strumentale" i cui ricavi sarebbero stati utilizzati per investimenti sull'attività didattica. Lo stesso documento invitava ad un cambio di regime contabile per favorire questo processo. Tuttavia nella Legge 107 l'impresa didattica non compare.

Altri riferimenti programmatici sono presenti in un documento di appendice alla riforma che è il Piano Nazionale della Scuola Digitale, pubblicato dal MIUR nel novembre 2015, in cui l'imprenditorialità, specie l'imprenditorialità digitale, è una voce ricorrente.

Il Piano pone l'accento sulla necessità, sempre più forte da parte delle imprese di avere in azienda competenze digitali. Ma anche sul tema dell'imprenditorialità digitale come

fattore di transizione scuola-lavoro più rapido e di crescita complessiva dei territori. L'autoimprenditorialità digitale è presentata come una pratica in grado di sviluppare anche competenze trasversali e come strumento per riavvicinare gli studenti all'ambito produttivo c.d. "STEAM" (acronimo di *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*). All'azione numero 19 il Piano prevede la formazione di un curriculum per l'imprenditorialità digitale che prevede misure specifiche di orientamento all'impresa digitale a partire dalle competenze specifiche base (ad esempio rudimenti di programmazione). Si tratta di strumenti utili per la nascita di startup digitali che tuttavia, più che un ruolo di *employability* diretta (le startup hanno un alto tasso di mortalità) possono considerarsi metodologie pratiche di formazione all'impresa.

Il documento elabora l'idea di "olimpiadi dell'imprenditorialità" partendo dal modello del primo hackathon dedicato alla scuola che si è tenuto a Milano al Global Entrepreneurship Contest dal 17 al 18 marzo 2015. L'obiettivo dichiarato del Piano è garantire a tutti gli studenti di scuola superiore un percorso formativo orientato all'imprenditorialità (distinto dall'alternanza scuola-lavoro, non a caso nel testo non compare mai un riferimento all'impresa formativa simulata).

L'alternanza scuola-lavoro è invece menzionata in merito al coinvolgimento degli studenti in percorsi all'interno di imprese specializzate nel digitale. Il riferimento esplicito è al protocollo siglato dal MIUR con Confindustria Digitale (unico protocollo al 20 dicembre 2015) e alle interlocuzioni in fase avanzata con Cna e Antec.

In generale il tema della cultura di impresa non è presente ne "La Buona Scuola" ma è specificato solo nell'ambito del digitale. Una prospettiva tuttavia condivisibile perché le reti digitali si prestano più rapidamente per l'avvio di percorsi imprenditoriali "reali" e non simulati.

CAPITOLO 3

I MODELLI DI RETE NEL SISTEMA CONFINDUSTRIA

Sommario: 1. IL CRESCENTE RUOLO DELLE IMPRESE NELLA SCUOLA: INDAGINE TRA LE ASSOCIAZIONI DI CONFINDUSTRIA; 1.1 L'orientamento nel sistema Confindustria: le competenze chiave richieste; 1.2 Alternanza e apprendistato nel sistema Confindustria: forte coinvolgimento delle imprese; 1.3 Imprenditorialità nel sistema Confindustria: una vasta gamma di attività; 1.4 Le reti digitali per la transizione nel sistema Confindustria: un utilizzo ancora limitato; 2 IL CASO TRENTO; 2.1 “Giovani industriosi”: una rete tra associazioni (datoriali e sindacali) per la transizione scuola-lavoro; 2.2 “Giovani industriosi”: modalità di inserimento degli studenti in azienda e reti digitali; 3 IL MODELLO CLUB DEI 15; 3.1 *Edu2Job.it*, il Club dei 15 e le reti digitali; 3.2 Indagine tra il Club dei 15: i collegamenti scuola-impresa nel territorio; 3.3 L'alternanza scuola-lavoro obbligatoria secondo il Club dei 15; 3.4 Un modello di piano triennale per l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria; 3.5 Il ruolo dell'associazione territoriale nella nuova alternanza scuola-lavoro; 4. I COLLEGAMENTI TERRITORIALI: POLI TECNICO-PROFESSIONALI, CTS, FONDAZIONI ITS; 4.1 I Poli Tecnico-Professionali in Italia; 4.2 Il modello PTP in Lombardia e il ruolo di Assolombarda; 4.3 Polomeccanica e Meccatronica: un assetto territoriale variegato; 4.4 Polomeccanica e Meccatronica: gli obiettivi di una rete estesa; 4.5 Il modello del Polo sanitario in Campania; 4.7 CTS in laboratorio: una rete tra istituti tecnici; 4.8 Il ruolo delle associazioni datoriali nei CTS: le reti di Assolombarda; 4.9 Fondazioni ITS: il modello “Cuccovillo” di Bari; 4.10 Imprese, sistema duale e alto apprendistato all'ITS; 4.11 La presenza di Confindustria Bari-BAT nell'ITS; 4.12 La piattaforma digitale di e-learning del Cuccovillo; 4.13 L'ITS: strumento di transizione anche in territori “difficili”; 4.14 PTP, CTS e Fondazioni ITS e la fine del monopolio scolastico sulla transizione scuola-lavoro.

1. IL CRESCENTE RUOLO DELLE IMPRESE NELLA SCUOLA: INDAGINE TRA LE ASSOCIAZIONI DI CONFINDUSTRIA

Se da un lato i dati confermano la bassa integrazione di sistema tra scuola e lavoro e le norme tentano di intervenire, dall'altro lato è crescente la tendenza, da parte delle imprese e delle associazioni che le rappresentano, di collaborare maggiormente con i sistemi educativi territoriali per realizzare progetti condivisi: si può pertanto dire che le innovazioni normative finora considerate sono già anticipate da una serie di prassi (spesso isolate) che tuttavia mostrano l'interesse degli attori economici nel contribuire a migliorare i processi di transizione.

Particolarmente diffuse sono le *best practice* nel sistema Confindustria che permettono di "quantificare" il fenomeno delle collaborazioni e riconoscere punti di forza e di debolezza degli attuali collegamenti scuola-impresa in Italia, con particolare riguardo al territorio e al digitale.

Nel 2014 il Centro Studi di Confindustria, in collaborazione con l'Area Innovazione Education, ha portato a termine un'indagine su 78 associazioni del sistema Confindustria (principalmente territoriali) finalizzata a rilevare l'intensità del collegamento tra formazione e impresa. Ad oggi è stata pubblicata solo una sintesi con i principali risultati dell'indagine e le casistiche più significative.

A seguire sarà invece presentato un report specifico, risultato del percorso di internship in Confindustria, che parte da una più ampia base dati. Il report intende rilevare e riconoscere nel dettaglio l'impatto delle partnership scuola-impresa nei processi di transizione scuola-lavoro. L'indagine vuole mettere in risalto tre aspetti peculiari: il prioritario interessamento delle associazioni industriali per i temi dell'istruzione collegata al lavoro, il ruolo strategico del territorio come luogo delle transizioni e delle associazioni industriali come facilitatore delle relazioni tra scuola e impresa nel territorio; l'importanza, finora trascurata, ma non da tutte le imprese, del Web e delle reti digitali come fattore di amplificazione dei processi di transizione.

In generale le 78 associazioni di Confindustria che hanno aderito all'indagine mostrano molta attenzione verso il tema della formazione del capitale umano, considerato come leva strategica per la competitività delle imprese. Le associazioni, sia le territoriali (provinciali e regionali) che quelle di categoria, hanno una struttura amministrativa organizzata per rispondere alla crescente domanda delle imprese di una maggiore interazione con i sistemi educativi locali, in particolare con le scuole secondarie superiori (e gli istituti tecnici e professionali). Per il 57,7% delle associazioni la promozione della formazione di un capitale umano adeguato ai fabbisogni professionali, in particolare tra i più giovani, è stata una delle più alte priorità nell'ultimo triennio di attività associative (2011-2014). "Molto alto" per il 32,1%.

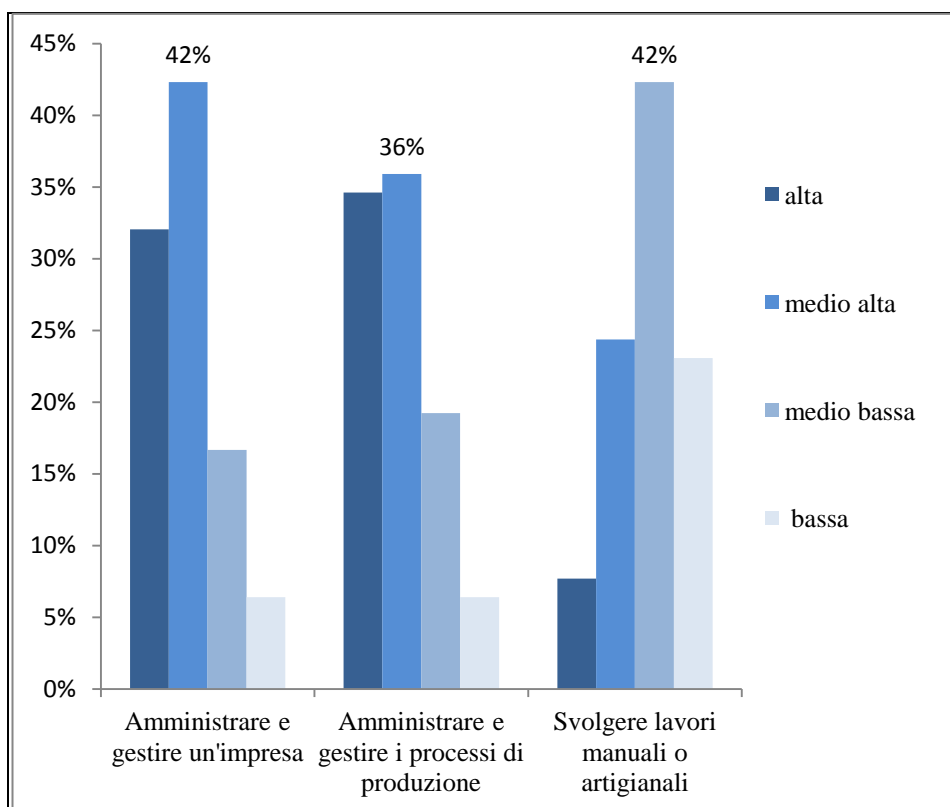
La distribuzione territoriale delle associazioni impegnate nelle attività di promozione è omogenea in tutta Italia. Anche al Sud, che come visto mostra dati occupazionali piuttosto bassi, le associazioni mostrano di essere un avamposto verso la cultura della formazione in impresa, nonostante aree a basso tasso di industrializzazione e di integrazione tra sistemi formativi e sistemi produttivi. Per la metà delle associazioni chiamate in causa il tema del collegamento scuola-lavoro è più importante dell'efficientamento burocratico, della flessibilizzazione del mercato del lavoro, della diminuzione della pressione fiscale, dell'internazionalizzazione, della difesa di marchi e brevetti. L'interazione con i sistemi educativi è considerata prioritaria specialmente, in ordine di preferenze espresse, per il miglioramento dei processi produttivi esistenti (78%), per introdurre nuovi prodotti (56%) e nuovi modelli organizzativi (50%).

1.1 L'orientamento nel sistema Confindustria: le competenze chiave richieste

Le associazioni hanno anche espresso le principali competenze utili per una più rapida transizione dei giovani dalla scuola all'impresa: la principale è la conoscenza delle lingue straniere, seguono le competenze informatiche, la capacità di comunicare in forma scritta e orale, l'applicazione di semplici conoscenze logico-matematiche-scientifiche.

A queste competenze di tipo trasversale si affiancano competenze più richieste dalle imprese: conoscenze tecnico-ingegneristiche e conoscenze di tipo matematico davanti a quelle di tipo umanistico. Molto significativa l'importanza delle capacità di gestione dei processi di produzione. Solo per il 32% delle associazioni è considerato "importante" il lavoro di tipo esecutivo. Nel dettaglio sono considerati fattori di rapido inserimento in azienda competenze quali: gestione delle risorse umane (dal 35% delle associazioni), pianificare le attività e l'uso delle risorse (34%), risolvere problemi in modo creativo (31%).

TABELLA 17: competenze tecniche richieste per importanza percepita dalle associazioni industriali¹³



L'indagine prosegue con specifici quesiti sulla transizione scuola-lavoro che si orientano su tre dei quattro strumenti individuati nella ricerca in corso così come riscontrati nelle politiche sull'istruzione dell'Unione Europea: orientamento, alternanza scuola-lavoro e apprendistato, educazione alla imprenditorialità. Non ci sono quesiti specifici sull'istruzione tecnico-professionale che tuttavia, come si vedrà, si può considerare una delle priorità di azione delle associazioni industriali di Confindustria.

Sull'orientamento si propongono diverse tipologie di iniziative: la maggior parte di loro (il 42%) è dedicata proprio alla promozione dell'istruzione tecnica e professionale

¹³ Elaborazione su dati Centro Studi Confindustria e Area Innovazione Education Confindustria (gennaio-marzo 2014)

considerata dalle imprese associate una parte del sistema educativo in grado di rispondere ai fabbisogni produttivi con maggiore rapidità.

TABELLA 18: Frequenza utilizzo strumenti di orientamento dalle associazioni industriali di Confindustria (per tipologia, valori assoluti su un totale di 78 associazioni)¹⁴

| | molto frequenti | abbastanza frequenti | poco frequenti | per nulla frequenti | non rispondono |
|--|-----------------|----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| Incontri di orientamento con gli studenti | 32 | 31 | 14 | 1 | 0 |
| Visite guidate presso le aziende | 12 | 50 | 15 | 1 | 0 |
| Apertura agli studenti dei laboratori delle imprese | 2 | 32 | 39 | 5 | 0 |
| Testimonianze aziendali presso scuole e università | 26 | 37 | 15 | 0 | 0 |
| Incontri con gli insegnanti | 16 | 25 | 32 | 5 | 0 |
| Progetti di ricerca comuni | 4 | 28 | 33 | 12 | 1 |

Anche sul fronte dell'orientamento verso gli ITS le associazioni industriali mostrano particolare attenzione: considerata una priorità nell'orientamento per il 59% delle intervistate. Significativa inoltre la partecipazione delle imprese associate nelle Fondazioni ITS (in media il 5,2% del totale delle imprese nelle associazioni interpellate, in particolare quelle del Nord-Ovest). Piuttosto alta la partecipazione diretta delle associazioni di Confindustria alle Fondazioni ITS: il 29% delle intervistate (23 su 78, la maggior parte delle quali da Lombardia, Veneto, Piemonte, Marche).

L'indagine mostra tuttavia che il 46% delle associazioni di Confindustria non conosce nei dettagli l'utilità della partecipazione alle Fondazioni ITS per la co-progettazione, co-gestione e co-valutazione dei percorsi. I settori produttivi maggiormente strategici per le associazioni nei percorsi ITS sono "Efficienza energetica" e "Nuove Tecnologie per il Made in Italy": non a caso queste preferenze riguardano i settori ITS con i migliori risultati occupazionali, a dimostrazione che questi canali di formazione post-secondaria rispondano in maniera più ottimale alle esigenze del mercato del lavoro.

¹⁴ Elaborazione su dati Centro Studi Confindustria e Area Innovazione Education Confindustria (gennaio-marzo 2014)

1.2 Alternanza e apprendistato nel sistema Confindustria: forte coinvolgimento delle imprese

Lo strumento di alternanza scuola-lavoro è supportato in modo “molto frequente” dal 17% delle associazioni interpellate: la frequenza è misurata sul grado di coinvolgimento delle associazioni e delle imprese associate nella progettazione dei percorsi, nella loro organizzazione e nel contributo ai risultati formativi durante tutto l’anno scolastico. Una bassa frequenza dei progetti di alternanza scuola-lavoro si intende come attività sporadica e non strutturata delle associazioni industriali: la maggior parte delle quali si trovano in Molise, Sardegna, Calabria.

Per quanto riguarda invece l’apprendistato, strumento contrattuale dell’alternanza che vede un maggior ruolo del datore di lavoro nella programmazione formativa, le associazioni esprimono un alto livello di impegno (24%), in particolare le imprese della Provincia di Bolzano, Lecco, Sondrio, Treviso, Cuneo, Brescia, Vicenza, che sono tra le Province italiane con più alto tasso di occupazione giovanile.

TABELLA 19: Impegno nella promozione di progetti di alternanza scuola-lavoro e di apprendistato delle associazioni industriali di Confindustria (per frequenza, valori percentuali)¹⁵

| | Frequenza dei progetti di alternanza scuola-lavoro | Impegno nel promuovere l'apprendistato |
|-----------------|---|---|
| molto frequenti | 17% | 24% |
| abbastanza | 46% | 63% |
| poco | 32% | 13% |
| per nulla | 5% | / |

1.3 Imprenditorialità nel sistema Confindustria: una vasta gamma di attività

Molto alta inoltre la diffusione della cultura di impresa promossa dalle associazioni industriali che coinvolge il 95,4% delle associazioni industriali: si tratta tuttavia di attività variegata che non sempre contemplano una vera e propria responsabilità formativa delle imprese e si possono ricondurre alle attività di orientamento.

La promozione della cultura di impresa è molto diffusa soprattutto al Sud, anche in territori a bassa intensità industriale: l’obiettivo delle associazioni industriali è quello di creare, interfacciandosi direttamente con le scuole, un più solido tessuto imprenditoriale. Nel complesso le attività legate all’imprenditorialità e alla cultura di impresa si possono considerare come le più immediate per attivare una partnership con le scuole e cominciare un percorso in cui innestare gli ulteriori strumenti.

1.4 Le reti digitali per la transizione nel sistema Confindustria: un utilizzo ancora limitato

Nell’indagine è stato inserito un apposito quesito volto a misurare il peso delle reti digitali all’interno delle attività finalizzate alla transizione scuola-lavoro progettate e promosse dalle associazioni industriali di Confindustria. La domanda specifica è

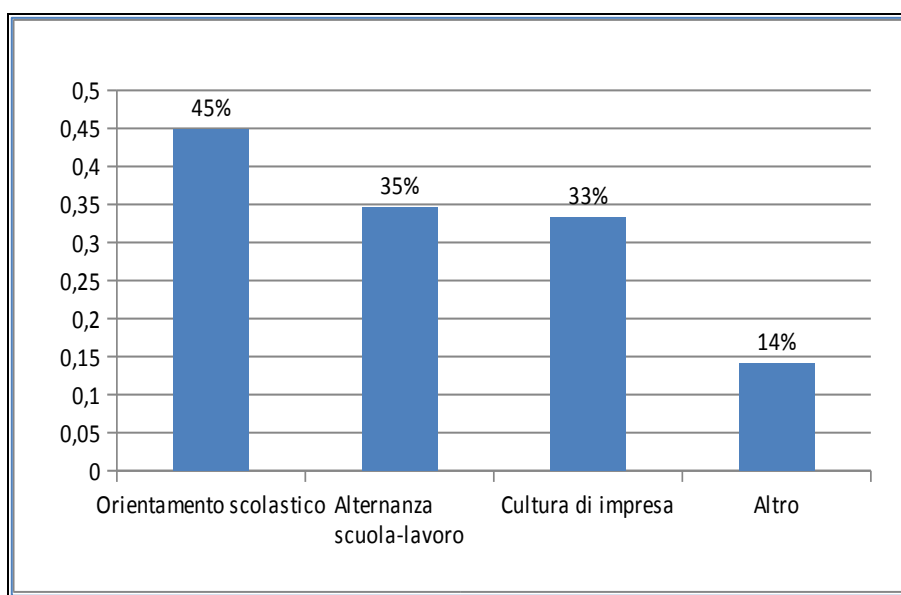
¹⁵ Elaborazione su dati Centro Studi Confindustria e Area Innovazione Education Confindustria (gennaio-marzo 2014)

“L’Associazione dedica uno spazio Web dedicato all’interazione scuola/università e imprese?”. La risposta Sì è pervenuta soltanto dal 35% delle intervistate: tutte hanno però confermato che utilizzino il Web per promuovere azioni di orientamento, alternanza scuola-lavoro, cultura di impresa.

Solo il 38% delle associazioni interpellate ha dichiarato di avere un’apposita sezione online del proprio sito dedicata all’interazione con i sistemi educativi locali e alle attività rivolte alla transizione scuola-lavoro. In generale sui temi *Education* il grado di utilizzo delle reti digitali è considerato “alto” dal 5% delle intervistate, “molto alto” dal 18%, “medio basso” dal 49%, “basso” dal 26%.

Tra le associazioni che utilizzano di più le reti digitali spiccano due associazioni di categoria, Confindustria Digitale e Farindustria, mentre nelle territoriali del Sud, ad eccezione di Messina, l’utilizzo delle reti è ancora ridimensionato. Oltre l’80% delle intervistate dispone di un profilo *Twitter*: ma l’utilizzo di tale Social Network è meramente finalizzato alla “comunicazione istituzionale” e non alla relazione e al dialogo con studenti e scuole del territorio. Da rilevare in questo quadro che Confindustria nazionale, a differenza della maggior parte dei suoi associati, non ha un profilo *Twitter* e in generale una presenza istituzionale sui Social Network.

TABELLA 20: Attività a mezzo di reti digitali di collegamento scuola-lavoro promosse dalle associazioni industriali per tipologia¹⁶



Dall’indagine nel sistema Confindustria emerge che la promozione dell’orientamento e della cultura di impresa sono le attività maggiormente progettate dalle associazioni industriali di Confindustria. Alternanza e apprendistato sono invece attività maggiormente promosse nelle realtà a più alta densità industriale che, come dimostrato, coincidono quasi totalmente con le Province italiane a più alto tasso di occupazione giovanile. L’utilizzo delle reti digitali è ancora contenuto nonostante le associazioni siano attrezzate a livello tecnologico e dispongano già di sistemi online in grado di poter promuovere iniziative e amplificare i risultati della loro azione.

L’utilizzo del Social Network è ancora molto limitato alla comunicazione delle notizie ufficiali che nascono all’interno dell’Associazione e non sono uno strumento di

¹⁶ Elaborazione su dati Centro Studi Confindustria e Area Innovazione Education Confindustria (gennaio-marzo 2014)

relazione con il pubblico. Va sottolineata inoltre l'anomalia che, nonostante la maggior parte delle associazioni territoriali e di categoria disponga di account nei Social Network, la "sovrastuttura" Confindustria non ha finora scelto di promuovere le proprie attività online, nonostante quelle legate ai temi della transizione scuola-lavoro siano diffuse ed articolate.

Chiude l'indagine nel sistema Confindustria un sondaggio su quali sono i principali ostacoli che frenano una relazione stabile tra imprese e sistemi scolastici locali. I limiti principali sono di tipo culturale da parte sia delle scuole e delle università, che delle imprese. Seguono la semplificazione della burocrazia e l'inserimento di imprenditori nella *governance* di istituti tecnici e università.

TABELLA 21: Principali variabili da correggere per avviare e mantenere buone partnership scuola-impresa¹⁷

| | Cultura scuola e università | Cultura imprese | Burocrazia | Crescita dimensionale delle imprese | Cambiamento della governance delle imprese | Cambiamento della governance di scuole e università | Potenziamento degli Istituti Tecnici Superiori | Imprenditori nei comitati e nella governance di scuole e università |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------|------------|-------------------------------------|--|---|--|---|
| molto importante | 73% | 59% | 50% | 21% | 10% | 29% | 59% | 58% |
| abbastanza importante | 24% | 38% | 28% | 41% | 42% | 53% | 35% | 35% |
| poco importante | 3% | 3% | 22% | 37% | 41% | 14% | 6% | 6% |
| per nulla importante | 0% | 0% | 0% | 1% | 6% | 3% | 0% | 1% |

2. IL CASO TRENTO

Come appena visto le associazioni industriali, in via maggiore le associazioni territoriali, stanno progressivamente incrementando il loro ruolo di mediazione all'interno dei territori tra le istituzioni educative e le imprese associate. Anche le imprese italiane, specie dopo la crisi, hanno colto l'importanza degli orientamenti europei sulla transizione scuola-lavoro e il ruolo, sempre più preponderante, del fattore "capitale umano" nella grande trasformazione dell'industria che è in atto.

Per questa ragione le imprese italiane, attraverso le associazioni di rappresentanza, promuovono politiche formative rivolte ai più giovani per contribuire all'innovazione del sistema educativo (sia nazionale che territoriale) e impostare un percorso di co-responsabilità formativa con le scuole per una formazione costruita sulle competenze e maggiormente attinente ai fabbisogni produttivi.

Un caso interessante che mostra il valore di un intenso grado di relazionalità tra scuola, imprese e territorio, mediato dalle associazioni industriali, è quello rappresentato da Confindustria Trento e il suo ruolo nell'omonima Provincia Autonoma assieme a diverse altre organizzazioni, sia datoriali che sindacali.

La situazione occupazionali dei giovani in nella Provincia di Trento è migliore rispetto alla media italiana ma è comunque fuori dalle migliori Province italiane: il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) nel 2014 è del 21,7%. Mentre il tasso di disoccupazione

¹⁷ Elaborazione su dati Centro Studi Confindustria e Area Innovazione Education Confindustria (gennaio-marzo 2014)

relativo è al 27,1%. Prima della crisi finanziaria del 2008 il tasso di disoccupazione era dell'8,4%.

Tra le varie iniziative per ridurre l'effetto della crisi finanziaria e per creare un maggior raccordo scuola-lavoro Confindustria Trento ha promosso un progetto che permette di constatare come il ruolo delle associazioni industriali possa migliorare i processi di transizione sviluppando strumenti, anche col supporto del digitale, che riprendono quelli proposti dall'Unione Europea. Si manifesta in particolare il ruolo delle imprese, che si coordinano in attività di collaborazione con le scuole, che anche in virtù della loro responsabilità sociale si impegnano a contribuire al contenimento della disoccupazione giovanile e della dispersione di potenziali talenti da inserire in azienda per contribuire al suo sviluppo. Il progetto in questione è "Giovani Industriali" (nato nel 2012 e riproposto nel 2014 anche con il coinvolgimento dei sindacati confederali locali Cigl, Cisl, Uil): i destinatari sono gli studenti di scuola secondaria superiore della Provincia di Trento.

2.1 "Giovani industriali": una rete tra associazioni (datoriali e sindacali) per la transizione scuola-lavoro

Il progetto "Giovani Industriali", promosso da Confindustria Trento, nasce con l'obiettivo di mettere a fattor comune gli strumenti di transizione scuola-lavoro, in particolare apprendistato e cultura di impresa, per integrare le attività di formazione promosse dalla scuola con esperienze in azienda che aiutino i giovani a completare il percorso di acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro (ed in particolare competenze spendibili presso le aziende del territorio). L'obiettivo dell'associazione industriale è creare una relazione stabile e strutturata tra studenti, scuole e imprese che si concretizza in una piattaforma per l'ingresso nel mondo del lavoro. La relazione si manifesta tramite un articolato sistema di attività tra scuola e impresa che si svolgono nel medesimo territorio e permette alle collaborazioni di conseguire visibilità e riconoscibilità. Sono quattro le azioni del progetto così riassumibili:

- "*Solidi talenti*": valorizzazione dei giovani talenti in azienda. È un passaggio che può compiersi già durante il periodo di studio e si caratterizza per lo scambio di informazioni tra scuola e impresa. La scuola individua, mediante processi di valutazione interna, i talenti che possono interessare all'impresa. Nel frattempo l'impresa mette in condivisione i suoi business plan (nei diversi settori in cui è impegnata) evidenziando i suoi bisogni produttivi e offrendo ai giovani selezionando la possibilità di svolgere un tirocinio o un percorso in azienda;
- "*Argento vivo*": questo passaggio è invece incentrato nella selezione di giovani che potenzialmente possono far nascere e realizzare progetti imprenditoriali. Le imprese mettono a disposizione sportelli di consulenza gratuita ai giovani che le scuole individuano con un processo di selezione interna. L'obiettivo è orientare i giovani aspiranti imprenditori e affiancarli nella loro impresa, eliminando molti ostacoli di tipo informativo (ma anche burocratico e logistico). L'impresa contribuisce a creare un contesto lavorativo stabile che è strumento necessario per diffondere una cultura d'impresa e dell'autoimprenditorialità
- "*Dire, fare, lavorare*" è l'azione dedicata alla rivalutazione della cultura del lavoro, in particolare al c.d. "pensiero manuale". L'azione propone agli studenti di licei, istituti tecnici e istituti professionali delle occupazioni manuali da svolgere in azienda durante l'estate (in un periodo compreso tra giugno e ottobre). Si tratta di uno strumento per creare subito una fonte di reddito per gli studenti (oltre che un arricchimento del Curriculum Vitae) e per impostare un processo di crescita.
- "*Parola ai giovani*" è l'ultima azione del percorso, quella che si basa sulla valutazione degli strumenti adottati. I giovani che partecipano diventano i primi

a valutare i risultati del processo di transizione in cui si sono cimentati. Questa fase è fondamentale perché riconosce negli studenti i veri destinatari della proposta educativa di scuola e impresa e dunque il primo criterio di correzione e miglioramento del percorso.

2.2 “Giovani industriali”: modalità di inserimento degli studenti in azienda e reti digitali

A livello giuslavoristico le modalità di inserimento degli studenti in azienda, nelle quali si manifesta il ruolo di mediazione dell’associazione datoriale, sono due:

- *Contratto di lavoro dipendente a tempo indeterminato (contratto a termine estivo)*. Della durata minima di 2 settimane e massima di 15. In questo caso l’associazione industriale fornisce una traccia di documento contrattuale semplice da compilare
- *Tirocinio estivo di orientamento della durata massima di 4 settimane*. Per attivare il tirocinio è necessario stipulare una convenzione. In proposito Confindustria Trento ha promosso Convenzione quadro per i Tirocini, stipulata con l’Agenzia del Lavoro trentina il 6 giugno 2014 che rappresenta un modello per le aziende interessate. Il rimborso spese riconosciuto dall’azienda allo studente è pari indicativamente a 100 euro a settimana. Per individuare e selezionare il tirocinante, l’azienda può rivolgersi ai Centri per l’Impiego.

Le stesse scuole possono promuovere un tirocinio estivo per i loro studenti nelle imprese del territorio. Anche in questo caso l’associazione industriale interviene firmando una convenzione quadro con le istituzioni scolastiche e formative territoriali (la Convenzione Quadro è stata siglata anche con i sindacati Cgil-Cisl-Uil locali il 20 aprile 2015).

Il valore aggiunto del progetto “Giovani Industriali” contempla anche l’utilizzo delle reti digitali e della comunicazione mass-mediatica. Il progetto è infatti stato “tradotto” in un format televisivo, ideato in collaborazione con la Rai di Trento e pubblicato nel 2012, che riprende le quattro fasi riportate con altrettante puntate trasmesse in televisione e disponibili online. Il format parte da vere e proprie domande esistenziali sul futuro occupazionale dei giovani “*Che vita voglio? Quella degli altri o la mia? E che vita sto facendo?*” a cui rispondono interlocutori del territorio: imprenditori associati e funzionari di Confindustria Trento, rappresentanti della Cgil del Trentino, rappresentanti delle locali Agenzie del Lavoro, ma anche dirigenti scolastici e docenti. La peculiarità delle testimonianze riportate online sta nella relazionalità come filo conduttore di tutte le attività territoriali di accompagnamento alla vita adulta del giovane.

Tutti gli strumenti di transizione sono rappresentati e messi a fattor comune con l’obiettivo di costruire attorno allo studente un ambiente favorevole ad una rapida transizione. Significativo inoltre il ruolo dei Social Network ed in particolare della pagina “Giovani Industriali” online dal 22 marzo 2012 che ha permesso di interagire direttamente con gli studenti coinvolti e tracciare un quadro sulla formazione da essi ricevuta.

Nel complesso il modello trentino vuole dimostrare che la mediazione delle associazioni in un territorio è fattore di semplificazione delle relazioni tra scuole e imprese che favoriscono l’avvicinamento dei giovani all’impresa. Il rinnovo dei protocolli di intesa del progetto “Giovani Industriali” dimostra il riconoscimento territoriale del ruolo dell’associazione industriale che, dopo diversi anni di attività, crea un modello strutturato di transizione scuola-lavoro locale. Per completezza va rilevato che nella Provincia di Trento da parte di altre associazioni datoriali diverse da Confindustria (ad esempio Confartigianato, Abi, Confapi) non ci sono iniziative di collegamento scuola-impresa che contemplano un così alto livello di mediazione con le istituzioni educative per la realizzazione di progetti condivisi.

3. IL MODELLO CLUB DEI 15

Il modello proposto in questo e nei prossimi paragrafi fa riferimento all'esperienza del Club dei 15, associazione che ha l'obiettivo di rilanciare l'istruzione tecnica e professionale in Italia, in tutte le sue forme, per dare maggiore competitività al settore manifatturiero. Il riferimento al Club dei 15 è valido per la tesi in discorso per tre principali ragioni: si tratta di un'associazione che fa capo al sistema delle associazioni industriali di Confindustria e si avvale di un network di professionalità e modelli che non ha pari in Italia per numero di relazioni e quantità di documenti prodotti; la seconda ragione è che il Club dei 15 nasce e si sviluppa in rapporto bilaterale, si potrebbe dire simbiotico, con scuole tecniche di eccellenza (in questo caso tutti istituti tecnici) che rappresentano nei territori di riferimento in cui sono siti modelli di apertura e di collaborazione delle scuole con le imprese.

Ultima e non meno importante ragione di interesse è il ruolo del Club dei 15 nei territori: ciascuna associazione membro del club, proprio perché parte di una rete inter-territoriale, rappresenta a livello locale un riferimento per importare buoni modelli dall'esterno e per esportare le proprie soluzioni per una formazione più rispondente ai fabbisogni dell'impresa.

Scuole e associazioni aderenti al Club dei 15 formano pertanto una rete *intra-territoriale* (partnership tra singola scuola e singola associazione) e *inter-territoriale* (partnership tra i singoli network locali) che consente un rapido scambio di informazioni ed esperienze sia all'interno ma anche all'esterno degli associati. Si tratta di un *unicum* nel panorama italiano. L'accesso al Club dei 15 è consentito, dalla primavera del 2003, alle associazioni industriali delle Province più industrializzate d'Italia. Nello specifico le caratteristiche devono essere:

- Reddito pro-capite: oltre i 20.000 Euro;
- Percentuale valore aggiunto industria: oltre il 35%;
- Quota occupazione nell'industria: oltre il 40%.

Ad oggi sono 17 le Province, con rispettive associazioni industriali, aderenti al Club dei 15: di queste si è già parlato in precedenza in merito all'alto tasso di occupazione giovanile (15-24) rispetto alla media italiana.

Come detto in ciascuna Provincia l'associazione industriale è gemellata con un istituto tecnico: a unire istituto tecnico e associazione industriale nel territorio anche istituzionalmente è significativa la presenza di industriali associati nei Comitati Tecnico-Scientifici delle scuole gemellate. Si tratta di uno strumento di collegamento in rete territoriale di cui si parlerà nel prossimo capitolo, ma di cui, già adesso, si può riconoscere il valore di strumento di collegamento scuola-impresa, specie in territori ad alta vocazione industriale.

Gli istituti tecnici affiancati alle associazioni industriali del Club dei 15 mantengono alti livelli di efficienza e di relazioni con le imprese. Seppur in parte è possibile rilevare, secondo gli indicatori FGA proposti da *Eduscopio*, un livello medio-alto di efficienza delle scuole del Club dei 15 rispetto a quelle del medesimo territorio. Mancano tuttavia riferimenti all'*employability* dei percorsi che rende l'indicizzazione di fatto incompleta.

TABELLA 22: Indice FGA per le scuole aderenti al Club dei 15¹⁸

| Provincia dell'Associazione Industriale | Istituto Tecnico | Indice FGA Istituto Tecnico |
|---|--------------------|-----------------------------|
| Ancona | Itis Volterra-Elia | 59.7 |
| Belluno | Itis Segato | 69.7 |

¹⁸ Elaborazione su dati *Eduscopio.it* (Anno scolastico 2014/15)

| | | |
|-----------------|-------------------|------|
| Bergamo | Itis Paleocapa | 76.6 |
| Biella | Itis Sella | 56.8 |
| Brescia | Itis Castelli | 68.5 |
| Como | Itis Carcano | 68.1 |
| Lecco | Itis Badoni | 76.4 |
| Mantova | Itis Fermi | 71.6 |
| Modena | Itis Corni | 47.6 |
| Monza e Brianza | Itis Hensemberger | 64.6 |
| Novara | Itis Omar | 62.4 |
| Pordenone | Itis Kennedy | 75.1 |
| Prato | Itis Buzzi | 68.5 |
| Reggio Emilia | Itis Nobili | 55.8 |
| Treviso | Itis Barsanti | 66.8 |
| Varese | Isis Newton | Nd |
| Vicenza | Itis Rossi | 65.3 |

Tra la scuole e le associazioni gemellate del Club dei 15 si programmano e co-gestiscono con costanza nel tempo attività che riguardano tutti i quattro strumenti di transizione scuola-lavoro indicati finora.

3.1 Edu2Job.it, il Club dei 15 e le reti digitali

Dal 2015 particolare attenzione viene riposta anche a livello di reti digitali con la progettazione e la pubblicazione del sito *Edu2Job.it* che, oltre a riportare tutti gli strumenti di transizione individuati finora, suggerisce ai diplomati delle scuole secondarie superiori possibili percorsi per una rapida occupabilità post-diploma.

Lo stesso titolo del sito vuole mettere in risalto, anche dal punto di vista comunicativo, il tema delle transizioni e dei percorsi scolastici a maggior tasso di *employability*. La peculiarità del sito tuttavia sta nel target di riferimento: oltre a giovani e famiglie esso punta ad attrarre imprenditori e funzionari di associazioni industriali (esterne al Club dei 15) che possono prendere spunti per le attività di partnership con le scuole nei loro territori.

Per ciascuno strumento di transizione il sito *Edu2Job.it* individua strumenti digitali che si possono considerare efficaci per l'amplificazione delle informazioni che nascono nelle reti territoriali:

- *Orientamento*: il sito dedica ampio spazio all'orientamento in uscita dalle scuole medie inferiori riportando, con lo strumento dello *storytelling* a mezzo video, informazioni e dati sui mestieri che possono e sulle professionalità che nascono negli istituti tecnici e professionali. Lo *storytelling* valorizza storie di giovani diplomati dei territori afferenti al Club dei 15 che grazie allo strumento digitale possono essere diffuse ad un più vasto pubblico. Oltre all'orientamento in entrata per l'istruzione tecnica e professionale il sito risistema le principali fonti di informazioni sul mercato del lavoro territoriale e nazionale oltre ad una specifica sezione dedicata a presentare l'impresa e le sue caratteristiche ai giovani diplomandi.
- *Istruzione tecnica e professionale*: su questo tema specifico forte è il supporto documentale per la diffusione a mezzo Web di informazioni su IeFP, istruzione tecnica e ITS. Di particolare rilievo i vademecum dedicati alle scuole per la costituzione di Comitati Tecnico Scientifici o per la partecipazione a Fondazioni ITS. Si tratta finora dell'unico esempio di associazione datoriale in Italia che mette a disposizione appositi "manuali di istruzioni" per la partecipazione diretta

degli imprenditori alla *governance* dell'istruzione tecnica (secondaria e post-secondaria) e professionale in un territorio.

- *Alternanza scuola-lavoro e apprendistato*: sull'alternanza il Club dei 15 offre un vademecum per le imprese, sviluppato poi dall'Area Innovazione Education di Confindustria, di particolare utilità anche alla luce delle novità della L. 107/2015 di cui si dirà più avanti. Sull'apprendistato il sito presenta attività organizzate nei territori (ad esempio il modello progettato da Fondazione A. Badoni e il Network Occupazione Lecco): si tratta soprattutto di apprendistati di primo livello, quelli cioè maggiormente legati al percorso di scuola secondaria superiore e di formazione professionale.
- *Educazione all'imprenditorialità*: oltre ad una ricostruzione degli elementi chiave dell'impresa il sito offre una ricostruzione delle principali attività industriali italiane e le rispettive caratteristiche e punti di forza. La sezione del sito è rinforzata da video che raccontano, specie ai giovani di scuola media, il valore aggiunto delle imprese e in particolare delle PMI.

3.2 Indagine tra il Club dei 15: i collegamenti scuola-impresa nel territorio

Per il ruolo di modello di rete territoriale e digitale, con particolare riguardo a tutti i percorsi IFP, il Club dei 15 è stato preso a riferimento per un sondaggio che vuole indagare il ruolo degli strumenti di transizione in Province ad alto tasso di industrializzazione. Il sondaggio ha coinvolto 13 referenti del Club su 17. I referenti provengono da ciascuna delle associazioni territoriali coinvolte. Di seguito le domande riportate nel questionario:

1. **Come considera la transizione dall'istruzione secondaria superiore al lavoro nel suo territorio a livello di durata?**
 - **BREVE-FISIOLOGICA: da 1 a 3 mesi (3° incluso)**
 - **MEDIA: da 4 a 8 mesi**
 - **LUNGA: da 9 a 12 mesi**
 - **CRONICA: oltre i 12 mesi.**
2. **Come considera la transizione dall'istruzione secondaria superiore al lavoro nel suo territorio a livello di coerenza?**
 - **INCOERENTE: non corrispondenza tra i profili professionali richiesti dalle imprese e il percorso di studi del diplomato. Serve molto tempo per formare il giovane per l'ingresso in azienda.**
 - **PARZIALMENTE COERENTE: parziale corrispondenza tra i profili professionali richiesti dalle imprese e il percorso di studi del diplomato. L'impresa impiega molto tempo per formare il giovane sui suoi standard. Serve un'attività di supporto per l'ingresso in azienda del giovane.**
 - **COERENTE: il percorso di studi del diplomato soddisfa le richieste professionali dell'impresa in cui si svolge l'attività lavorativa. La formazione in impresa si concentra non sulle competenze base ma sullo sviluppo delle potenzialità del giovane.**
3. **Su quali attività si concentra di più l'impegno delle imprese nella collaborazione con le scuole del territorio**
 - **Orientamento scolastico**
 - **Partnership nell'istruzione tecnica e professionale**
 - **Alternanza e apprendistato**
 - **Imprenditorialità e cultura di impresa**

4. **Da 1 a 5 qual è il grado di utilizzo delle reti digitali (Web e Social Network) per promuovere e diffondere le attività di orientamento scolastico nel suo territorio?**
5. **Da 1 a 5 qual è il grado di utilizzo delle reti digitali (Web e Social Network) per promuovere e diffondere le attività di alternanza scuola-lavoro nel suo territorio?**
6. **Da 1 a 5 qual è il grado di utilizzo delle reti digitali (Web e Social Network) per promuovere e diffondere le opportunità di apprendistato nel suo territorio?**
7. **Da 1 a 5 qual è il grado di utilizzo delle reti digitali (Web e Social Network) per promuovere e diffondere le attività di imprenditorialità e cultura di impresa nel suo territorio?**
8. **Come considera il ruolo delle imprese nel supporto alle attività scolastiche nel suo territorio?**
 - **SCARSO: le imprese si disinteressano delle attività scolastiche (nessun collegamento con le scuole)**
 - **MODERATO: le imprese partecipano poco alle attività scolastiche (al massimo testimonianze e visite aziendali)**
 - **ATTIVO: le imprese contribuiscono all'implementazione e all'integrazione delle attività scolastiche (co-progettazione dei percorsi di tirocinio, apprendistato, laboratorio, imprenditorialità)**
9. **Quali sono i principali ostacoli al collegamento scuola-impresa nel suo territorio?**
10. **Quali possono essere gli strumenti normativi più efficaci per collegare scuola e lavoro nel suo territorio**
11. **Qual è la sua opinione sull'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria con la riforma del 2015? Quali possono essere i principali ostacoli alla sua realizzazione?**

Il questionario rivela subito un dato sulla percezione della lunghezza delle transizioni scuola-lavoro, in particolare quelle dalla scuola secondaria superiore, anche in territori fortemente industrializzati: considerata "Media", ossia da 4 a 8 mesi da tutti i 13 referenti del Club. Per questi ultimi i processi di transizione scuola-lavoro brevi sono ritenuti un'eccezione. Mentre proprio la strutturazione di relazioni forti tra scuole e imprese permettere di non ricadere in tempi di transizioni lunghi o cronici di oltre 12 mesi.

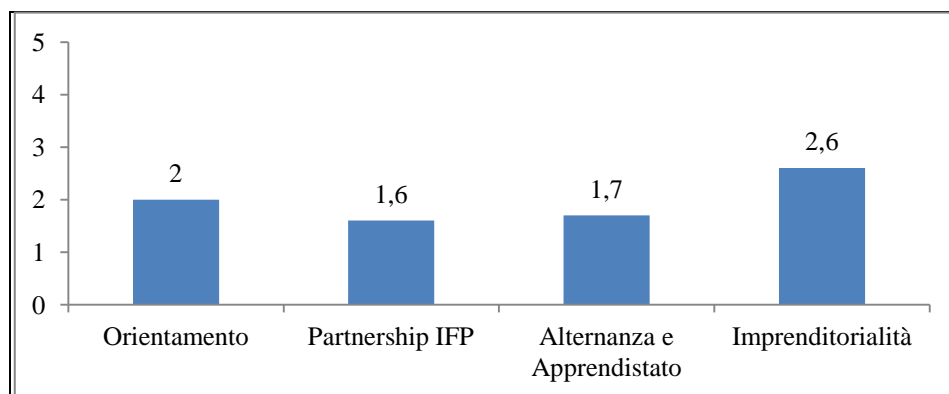
Sul tema della coerenza con i fabbisogni produttivi del territorio i referenti del Club sono più divisi: per il 54% di loro i percorsi di transizione scuola-lavoro sono parzialmente coerenti, ossia esistono competenze di base nei giovani che entrano in impresa ma quest'ultima necessita comunque di un periodo di integrazione della formazione.

Alta tuttavia la percentuale dei referenti che invece considerano coerente il percorso di transizione, e dunque efficaci le attività di collaborazione con le scuole: il 39% (5 associazioni su 13, ossia Como, Lecco, Belluno, Modena, Pordenone, peraltro Province in cui, come visto in precedenza è più alto il tasso di occupazione giovanile). Caso critico quello di Treviso: unico territorio in cui si è rilevata incoerenza nelle transizioni con molto tempo impiegato, da parte delle imprese, per fornire competenze di base ai giovani diplomati.

L'alternanza scuola-lavoro, con particolare attenzione all'IFP, è l'attività preponderante per il 92% dei referenti. Tra le attività secondarie attenzione all'orientamento e all'imprenditorialità. Tutti gli intervistati hanno precisato la difficoltà nel territorio di realizzare progetti condivisi di apprendistato con scuole e università.

Il sondaggio si concentra in seguito sulle reti digitali prese in considerazione per ciascuno strumento di transizione scuola-lavoro. Prevale per tutti i territori l'utilizzo del Web e delle reti digitali per le attività di educazione all'imprenditorialità (compreso l'utilizzo delle imprese simulate). Poco spazio viene dedicato online per la promozione di partnership tra imprese e IFP.

TABELLA 23: Media risposte questione n. 5: da 1 a 5 qual è il grado di utilizzo delle reti digitali (Web e Social Network) per promuovere e diffondere le attività di alternanza scuola-lavoro nel suo territorio?¹⁹



In generale quasi tutti i referenti del Club dei 15 considerano il ruolo delle imprese dei rispettivi territori attivo nell'integrazione delle attività scolastiche, anche in virtù del ruolo dell'associazione industriale. Solo nei territori di Treviso, Modena il ruolo delle imprese è ritenuto "moderato".

| Questionario Club dei 15 | Quali sono i principali ostacoli al collegamento scuola-impresa nel suo territorio? |
|--------------------------|---|
| BELLUNO | <i>La conformazione del territorio, che vede concentrate le imprese nelle zone industriali, non consente di coinvolgere tutte le scuole, in particolare quelle maggiormente periferiche, nei progetti di collegamento con le imprese.</i> |
| BERGAMO | <i>Le scuole di Bergamo, in particolare a indirizzo tecnico, risultano già ben collegate con le imprese; occorre però mantenere attivi i canali di collaborazione ad es. tramite progetti di alternanza scuola lavoro, corsi ITS e IFTS e canali che favoriscano la comunicazione efficace tra referenti aziendali e scolastici - anche tramite la nostra Associazione Industriale - a supporto delle aziende che ricercano diplomati tecnici. I dirigenti scolastici e i docenti devono essere aggiornati rispetto all'importanza di sviluppare competenze - sia specialistiche che trasversali - coerenti con quelle richieste dal mondo del lavoro e</i> |

¹⁹ Elaborazione su questionario presso i referenti del Club dei 15 (luglio 2015)

| | |
|------------------------|---|
| | <i>quindi maggiormente spendibili sul territorio in termini di occupabilità. I docenti devono inoltre essere aggiornati sull'evoluzione del tessuto industriale, fortemente votato all'innovazione tecnologica e all'internazionalizzazione.</i> |
| BIELLA | <i>Crisi congiunturale che ha scoraggiato gli studenti ad iscriversi ai percorsi che possono realmente offrire opportunità occupazionali. Tempistiche delle scuole che spesso non coincidono con quelle aziendali. Imprese con organico ridotto che non riescono ad operare con continuità con le scuole. Scuole che non conoscono il mondo aziendale e che quindi non sanno come approcciarlo. Imprese che lavorano just in time e faticano a programmare la propria attività e, quindi, a gestire iniziative non connesse direttamente alla propria produttività. Scarsa conoscenza dei percorsi scolastici e dei relativi contenuti da parte delle imprese. Scuola non riconosciuta come interlocutore per l'acquisizione di curriculum.</i> |
| BRESCIA | <i>Debole cooperazione istituzionale tra il sistema di istruzione formale e il mercato del lavoro; mancanza di competenze e conoscenze da parte degli insegnanti collegate al mondo del lavoro (e spesso proprio negli insegnanti orientatori!); non esiste un buon equilibrio tra teoria e pratica; l'esperienza e la realizzazione di progetti entrano poco nei programmi scolastici.</i> |
| COMO | <i>Si registrano difficoltà nello stabilire delle basi culturali comuni sulle quali impostare una collaborazione di lunga durata. Le tematiche di interesse delle aziende, che l'Associazione si prodiga a diffondere non sono sempre le priorità della scuola. D'altra parte anche molto del lavoro che viene svolto dalla scuola non viene colto dal mondo produttivo ed imprenditoriale come interessante o coerente con i propri fini e progetti. Ad esempio il lavoro che la scuola fa sull'orientamento personale, al sé ed ai propri talenti, l'industria non è molto pronta a valorizzarlo. D'altro canto i Comitati tecnico scientifici faticano a trovare una applicazione che non sia solo istituzionale ed amministrativa e anche dove sono attivi alle volte sono visti solo quali posti dove presentare esigenze di investimento. Ovviamente ci sono invece punte avanzate, se non avanzatissime, come per esempio il nostro istituto di Setificio dove i contatti sono continui e la cultura comune.</i> |
| LECCO | <i>Non ci sono grossi ostacoli; è necessario comunque che le scuole facciano conoscere meglio i propri percorsi curriculari e le diverse forme di collaborazione attuabili con il mondo del lavoro.</i> |
| MANTOVA | <i>Gli oneri sulla formazione alla sicurezza lasciati alle aziende per stage e tirocini.</i> |
| MODENA | <i>Una scarsa conoscenza del tessuto imprenditoriale da parte delle scuole e difficoltà a creare una rete tra scuola/impresa. Mancanza di preposti al collegamento scuola/impresa da entrambe le parti.</i> |
| MONZA E BRIANZA | <i>Poco tempo a disposizione delle imprese (il tessuto imprenditoriale è soprattutto PMI), poca sensibilità degli imprenditori, interlocutori scolastici spesso troppo burocrati e poco intraprendenti, tempi delle scuole poco consoni ai tempi rapidi delle imprese, sistema normativo in continuo cambiamento.</i> |
| PORDENONE | <i>Il principale ostacolo è culturale: serve più capillarità e ancora più contatti diretti nel territorio. Essendo le aziende principalmente piccole serve mettere a regime modalità più facilitanti, anche tramite Web.</i> |

| | |
|----------------------|--|
| REGGIO EMILIA | <i>Pregiudizi e diffidenze del corpo docente nei confronti dell'impresa e nel "cedere" ore per l'alternanza. Ancora scarsa diffusione di tale sensibilità nelle imprese difficoltà reciproca a comprendere i reciproci ruoli e finalità.</i> |
| TREVISO | <i>Insegnanti troppo spesso inconsapevoli della necessità delle imprese (fabbisogni professionali e risorse).</i> |
| VARESE | <i>I principali ostacoli sono gli adempimenti burocratici legati all'avvio di periodi di alternanza. A cui si aggiunge la difficoltà a volte trovata dalle imprese di trovare un interlocutore a cui rivolgersi che non cambi ogni anno.</i> |

Come evidenziano le risposte riportate dai referenti territoriali del Club dei 15 gli ostacoli che si frappongono tra scuole e imprese nell'attivazione di percorsi utili a migliorare la transizione scuola-lavoro, in particolare nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, sono non solo di tipo giuridico-burocratico (ad esempio gli oneri di sicurezza) ma anche culturale. Oltre allo scarso ricorso ai Comitati Tecnico Scientifici, i referenti del Club segnalano deficit di formazione degli insegnanti.

Dal complesso delle risposte si può individuare proprio nella scarsa conoscenza degli insegnanti in merito alle dinamiche del mercato del lavoro e del sistema produttivo locale la principale criticità all'affermazione di partnership strutturate tra scuole e imprese, a prescindere dalla presenza o meno di strumenti istituzionali (che come i CTS già esistono). Si tratta di prevedere proprio a livello istituzionale territoriale meccanismi di coinvolgimento del corpo docente nelle attività di impresa e di formazione in impresa. Una proposta a cui si arriverà nel capitolo 4 anche in virtù delle indicazioni operative riportate di seguito.

| Questionario Club dei 15 | Quali possono essere gli strumenti normativi più efficaci per collegare scuola e lavoro nel suo territorio? |
|---------------------------------|--|
| BELLUNO | <i>I CTS se venissero dotati di un potere decisionale e sicuramente i Poli Tecnico-Professionali vista la specializzazione produttiva del territorio</i> |
| BERGAMO | <i>Comitato Tecnico Scientifico, alternanza scuola lavoro, piattaforme che favoriscano l'incontro tra domanda di diplomati e offerta di lavoro delle imprese, "saloncini di orientamento" organizzati nelle scuole con testimonianze di aziende</i> |
| BIELLA | <i>Gli strumenti normativi oggi individuati (Poli, CTS, Fondazioni ITS, ecc.) hanno tutti un'importante valenza in quanto creano occasioni di dialogo "privilegiato" tra scuola ed esponenti del mondo del lavoro. Data però la loro natura, questi consentono la partecipazione di un numero ristretto di individui (che normalmente sono imprese già sensibili al tema). Mancano dei momenti di coinvolgimento collettivi utili a reperire maggiori indicazioni dal mondo del lavoro ed a sensibilizzare le imprese a collaborare con le scuole.</i> |
| BRESCIA | <i>Tre gli strumenti su cui puntare: CTS, Poli Tecnico-Professionali, ITS</i> |
| COMO | <i>CTS e Poli sono fondamentali. Possibilmente renderei cogente la creazione dei CTS in modo che tutti se ne debbano dotare e renderli poi operativi. Senza desiderio di essere invasivi ma l'esperienza insegna che le scuole che li hanno attivato ne hanno colto grandi benefici, anche materiali. Per quanto riguarda i Poli il vero nodo, a mio modesto parere, è quello di creare di poli coerenti con il territorio</i> |

| | |
|--------------------------|--|
| | <i>e le sue esigenze. A Como esiste un polo tessile formalizzato in base a rapporti già esistenti, se invece si parte dall'esistenza di un bando per creare un polo questo non potrà che essere ridondante e fittizio e la sua operatività sarà minata alla base.</i> |
| LECCO | <i>Puntare su un'alternanza co-progettata e co-valutata tra scuole e imprese</i> |
| MANTOVA | <i>Corsi post-diploma professionalizzanti di breve durata (6 mesi circa) fortemente orientati alle esigenze aziendali. Strumenti di collaborazione per il miglioramento delle competenze linguistiche ed informatiche</i> |
| MODENA | <i>CTS è sicuramente lo strumento più efficace per collegare la scuola e l'impresa, un coordinamento provinciale tra scuole aziende e associazioni (la registrazione presso le camere di commercio per le aziende che vogliono fare alternanza potrebbe essere un primo passo).</i> |
| MONZA BRIANZA | E <i>Strumenti snelli che guardino maggiormente alla sostanza, c'è troppa burocrazia</i> |
| PORDENONE | <i>Riconoscimento formale per gli istituti e gli studenti che hanno partecipato attivamente a progetti di alternanza scuola – lavoro (in particolare crediti formativi per i ragazzi); riconoscimenti in termini di agevolazioni fiscali-tributarie ma anche punteggi per bandi, ecc) per le imprese che ospitano e co-progettano percorsi di alternanza; modelli di alternanza che semplificano le attività e ne certificano la qualità dei processi e dei risultati.</i> |
| REGGIO EMILIA | <i>CTS e maggiori poteri ai Capi di Istituto</i> |
| TREVISO | <i>Stabilità della governance degli Istituti, soprattutto dei tecnici e professionali; CTS.</i> |
| VARESE | <i>L'implementazione di CTS di filiera: strumento efficace.</i> |

3.3 L'alternanza scuola-lavoro obbligatoria secondo il Club dei 15

Utile per valutare l'impatto della riforma dell'alternanza scuola-lavoro la percezione espressa dai referenti del Club dei 15, come visto molto impegnati nelle attività di collaborazione con le scuole, sulle novità dell'alternanza scuola-lavoro nella Legge 107/2015.

| Questionario Club dei 15 | Qual è la sua opinione sull'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria con la riforma del 2015? Quali possono essere i principali ostacoli alla sua realizzazione? |
|---------------------------------|--|
| BELLUNO | <i>Ritengo che l'alternanza scuola lavoro (d'ora in avanti ASL) così come prevista dalla L. 107/2015 non sia realizzabile se concepita esclusivamente come presenza degli studenti in azienda, sia per il monte ore pro capite, sia per la numerosità degli studenti che dovrebbero essere coinvolti, rispetto alle imprese potenzialmente disponibili ad ospitarli. L'esperienza finora maturata mette in evidenza la predilezione per gli studenti provenienti dagli Istituti Tecnici Economici e Tecnologici e Istituti Professionali "produzioni industriali e artigianali", mentre i pochi tentativi di inserimento degli studenti provenienti dai Licei hanno mostrato la scarsa disponibilità delle</i> |

| | |
|----------------|---|
| | <p><i>imprese e una bassissima motivazione e interesse degli studenti rispetto a questi percorsi. Tuttavia anche per gli studenti di maggiore interesse per le nostre imprese, quelli provenienti dagli Istituti Tecnici Industriali, data la difficoltà a trovare un sufficiente numero di imprese disposte ad ospitare un'intera classe, composta in media da 25-30 studenti per specializzazione, è stata studiata una forma di alternanza scuola lavoro alternativa. Una o più aziende, assegnano alla classe, suddivisa in gruppi, una commessa, che viene realizzata in un periodo di 2-3 settimane (durante le quali le lezioni vengono sospese), sotto la guida e la supervisione dei tecnici aziendali. Al termine del percorso gli studenti presentano il lavoro svolto e i più, vengono ospitati in azienda per un tirocinio estivo. Generalmente questo percorso è riservato alle classi 4^e.</i></p> |
| BERGAMO | <p><i>A livello bergamasco l'alternanza scuola lavoro viene sviluppata e progettata da 10 anni con il supporto della ns Associazione e dell'Ufficio Scolastico Territoriale. Rispetto alle novità introdotte dalle Legge 107/2015 si assiste ad una estensione dell'obbligatorietà anche ai licei: in questo caso l'ostacolo è rappresentato dai "numeri" di studenti rapportati alla disponibilità delle imprese a collaborare con le scuole. Le scuole dovrebbero rendere più flessibili i termini dell'alternanza rispetto alle esigenze delle imprese (es. sui periodi, coordinandosi tra diversi istituti...) perché si crei una sinergia positiva.</i></p> |
| BIELLA | <p><i>Ottime e condivisibili le ragioni che hanno portato all'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro. Vi sono però delle problematiche attuative da considerare con attenzione, sia per le imprese che per gli istituti scolastici: Formazione docenti e formazione tutor (scolastici e aziendali); Coinvolgimento delle azienda da parte delle scuole; Difficoltà a raggiungere il monte ore target tramite la presenza individuale in azienda (includere nell'ASL anche momenti collettivi di apprendimento); Progetti formativi e convenzioni ad oggi differenziati nelle diverse Province; Sicurezza sul posto di lavoro; Trasporto degli studenti nelle imprese, normalmente decentrate e difficilmente raggiungibili dai mezzi pubblici; Coerenza del programma didattico con la formazione aziendale; Valutazione della formazione aziendale</i></p> |
| BRESCIA | <p><i>Il progetto che rende obbligatoria l'ASL tocca un tema importante, decisivo sarà il come verrà realizzato. Nodi cruciali: la formazione dei referenti, l'incentivo eventuale offerto alle aziende che si impegnano nell'ospitalità, gli accordi relativi alla sicurezza ancora molto diversi a seconda del territorio. Perché non si costruisce un unico accordo relativo alla sicurezza valido a livello nazionale?</i></p> |
| COMO | <p><i>La preoccupazione non risieda tanto nella bontà ed utilità dello strumento sul quale non si discute ma sulla capacità delle imprese di dare una risposta culturale e fattiva efficace. Per spostarci da una situazione di stage più o meno organizzato ad una di alternanza avremo bisogno di tempo, di cambiamenti culturali, di costruire un codice comune. Banalmente oggi saremo anche in difficoltà con i numeri come sistema associativo. Dovremo anche essere in grado di proporre una lettura delle alternanza che non sia solo vista come un periodo in azienda ma come un insieme di attività che portino ad ampliare le conoscenze, competenze ad abilità necessarie per entrare preparati nel mondo del lavoro. È una grande opportunità per tutto il</i></p> |

| | | |
|--------------------------|----------|--|
| | | <i>sistema ed anche per le imprese, che meriterebbero di avere a disposizione anche riconoscimenti fiscali od economici in genere per poter affrontare con maggiore serenità l'impegno che ne deriva.</i> |
| LECCO | | <i>L'ASL è lo strumento principale per avvicinare scuola e impresa e per permettere alle scuole di aggiornare i propri curricula. L'ostacolo principale è la necessità di coordinamento tra i diversi istituti in modo da non creare sul territorio una sorta di corto circuito.</i> |
| MANTOVA | | <i>Potrebbe essere difficile attivare percorsi di alternanza scuola-lavoro nei licei perché, mediamente, la formazione è più trasversale e meno orientata al mondo del lavoro. Il giudizio sulla riforma, in generale, è positivo. Sarà importante che le scuole valorizzino i periodi di alternanza e quanto appreso all'interno di essi aiutando gli studenti ad acquisire consapevolezza sugli apprendimenti. Sarebbe importante, inoltre, snellire gli aspetti burocratici.</i> |
| MODENA | | <i>L'obbligatorietà dell'alternanza va sicuramente vista in maniera sicuramente positiva, una scarsa conoscenza del tessuto imprenditoriale potrebbe rendere difficile la realizzazione su tutti i territori delle ore richieste per legge per tutti gli studenti. Tra i punti critici che andranno sicuramente a rallentare l'alternanza: sicurezza nei luoghi di lavoro, ovvero obbligo della formazione relativa alla sicurezza obbligatoria (d.gls 81) degli allievi in alternanza; Coordinamento tra scuole e aziende; Gestione per i trasporti dei ragazzi verso le aziende; Continuità nei progetti di alternanza nelle singole aziende (spesso le stesse aziende non riescono a gestire nel tempo l'alternanza per mancanza di tempo/progetti concreti/preposto all'alternanza)</i> |
| MONZA BRIANZA | E | <i>Il numero elevato di studenti rispetto alla capacità di ospitalità delle imprese (le PMI possono ospitare un solo studente alla volta), onere della formazione sulla sicurezza specifica a carico delle imprese, disomogeneità di interlocutori e strumenti (ogni scuola gestisce l'alternanza a modo suo ...), poca evidenza del vantaggio che le imprese possono avere dall'alternanza, poca preparazione degli insegnanti nell'interlocuzione con le imprese.</i> |
| PORDENONE | | <i>L'opinione è positiva, benché la riforma così come approvata in ultima fase sia solo una prima risposta all'esigenza manifestata dalle imprese di superare il divario tra competenze trasferite negli Istituti e quelle richieste dalle imprese. L'ostacolo è rappresentato sostanzialmente da numeri molto elevati di ragazzi coinvolti e ore da svolgere in stage, rispetto al numero e alla capacità delle aziende di sostenerli</i> |
| REGGIO EMILIA | | <i>Positiva l'introduzione dell'alternanza. Ostacoli: la mancanza di un modello, la ancora scarsa sensibilità delle imprese, le loro dimensioni (mediamente piccole), pregiudizi e diffidenze del corpo docente nei confronti dell'impresa e nel "cedere" ore per l'alternanza, difficoltà reciproca a comprendere i reciproci ruoli e finalità</i> |
| TREVISO | | <i>Si tratta di una fuga in avanti che costringerà le Aziende a diventare selettive. Alcuni ostacoli: diffusa confusione tra ASL stage tirocini (anche tra le imprese), ancora rifiuto ideologico di molti insegnanti, abitudine ad accedere a finanziamenti ad hoc</i> |
| VARESE | | <i>L'aumento del monte ore dedicato all'alternanza scuola-lavoro è sicuramente positivo, andrebbe però maggiormente regolamentata. Le imprese rischiano infatti di essere sommerse di richieste dalle scuole che potrebbero rappresentare un deterrente.</i> |

3.4 Un modello di piano triennale per l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria

Nell'ambito della attività di collaborazione tra il Club dei 15 e Confindustria è stato elaborato un primo modello di piano triennale per l'alternanza scuola-lavoro che riporta aspetti interessanti per due ragioni: da un lato per il ruolo delle associazioni territoriali e delle reti tra scuole e imprese, dall'altro perché evidenzia la necessità di un processo graduale di coinvolgimento delle imprese nei percorsi di alternanza obbligatoria. Il modello è in fase di sperimentazione nell'istituto partner del Club nella Provincia di Biella, l'Itis "Quintino Sella" del capoluogo, e ripartisce le 400 ore di alternanza nel triennio 2015-2017.

TABELLA 24: Modello orario per Alternanza Scuola-Lavoro (Elaborazione su schema Club dei 15)²⁰

| ANNO | 3° | 4° | 5° |
|----------------------------|---|---|---|
| NUMERO ORE | 140 | 180 | 80 |
| CONTENUTI FORMATIVI | <p>Corsi sulla sicurezza (Parte generale: 4 ore)</p> <p>Incontri con rappresentanti dell'aziende (in aula) e visite aziendali. <i>Obiettivo:</i> prima conoscenza dell'impresa (36 ore)</p> <p>Impresa Formativa Simulata con aziende tutor (che verificano le competenze). <i>Obiettivo:</i> sviluppare competenze trasversali</p> | <p>Corsi sulla sicurezza (parte specifica: 36 ore tra azienda e aula)</p> <p>Visite aziendali (anche con la partecipazione a fiere di settore). <i>Obiettivo:</i> conoscere il prodotto o il servizio (16 ore)</p> <p>Attività laboratoriale con tutor aziendale dedicato. <i>Obiettivo:</i> acquisizione competenze di indirizzo (28 ore)</p> <p>Stage in azienda previsto nelle prime 3 settimane di giugno (120 ore)</p> | <p>Attività laboratoriali, laboratori di auto-imprenditorialità con tutor aziendali. <i>Obiettivo:</i> sviluppo di un progetto che riporti l'intera esperienza in una tesina finale da presentare anche all'Esame di Stato.</p> |

Il modello orario del Club dei 15 può essere analizzato e integrato da ulteriori considerazioni: intanto richiamando il "principio di rotazione" degli studenti che modifica

²⁰ Elaborazione su modello Club dei 15 adottato presso l'Istituto Tecnico Quintino Sella di Biella (settembre 2015)

significativamente il tradizionale modello di classe scolastica. Per avvicinarsi in azienda è necessario che gli alunni di una stessa classe non potranno andare tutti in alternanza nello stesso momento.

Lo schema dei percorsi prevede un inserimento graduale del giovane in azienda, con un il primo anno di alternanza dedicato ad una “infiltratura” generale. Nello specifico le classi terze potrebbero iniziare con moduli teorici dedicati a: formazione sulla sicurezza, comprensione dei principali fenomeni aziendali e conoscenza del funzionamento dell’azienda. Ad integrazione alla parte teorica potrebbero essere affiancate testimonianze di imprenditori presso le scuole e attività di impresa simulata. La permanenza degli in azienda avverrebbe, invece, durante la frequenza del quarto e in misura minore del quinto anno così da avere un ulteriore anno di tempo per predisporre il registro delle aziende disponibili ad ospitare gli studenti in stage.

Nell’ambito del sistema Confindustria un’altra esperienza territoriale, in Emilia-Romagna, prevede invece un modello in cui una classe è “adottata” per tre anni da un’azienda che però condivide con l’associazione industriale gli oneri formativi degli studenti.

3.5 Il ruolo dell’associazione territoriale nella nuova alternanza scuola-lavoro

Nel modello del Club dei 15 l’associazione territoriale diventa il catalizzatore di informazioni da parte della scuola e di disponibilità da parte delle aziende. L’azione di supporto dell’associazione potrebbe incrementare il numero di percorsi e ampliare il target studentesco in modo più rapido.

TABELLA 25: Modello orario per Alternanza Scuola-Lavoro (Elaborazione su schema Club dei 15)²¹

| FASE | FUNZIONE | COMPETENZA |
|-------------|---|-------------------------------------|
| 1 | Raccolta di indirizzi di studio e relativo numero di studenti iscritti suddivisi per anno e invio all’associazione territoriale | Scuola |
| 2 | Definizione numero di aziende necessarie a coprire fabbisogni scuola | Associazione territoriale |
| 3 | Co-definizione delle competenze specifiche e trasversali | Scuola e Associazione territoriale |
| 4 | Costituzione di un tavolo di lavoro con le aziende coinvolte per condividere informazioni, modelli già esistenti, adesioni | Associazione territoriale e aziende |

Le attività riferibili della fase 3 e 4, per come sono progettate, possono essere sviluppate e implementate anche dalle Reti scuola-impresa, il cui modello è presentato al capitolo 4.

²¹ Elaborazione su schema Club dei 15, Area Innovazione Education Confindustria (settembre 2015)

4. I COLLEGAMENTI TERRITORIALI: POLI TECNICO-PROFESSIONALI, CTS, FONDAZIONI ITS

Le associazioni industriali, in particolare quelle di Confindustria, partecipano attivamente in organismi di raccordo tra scuola e impresa nel territorio, in particolare organismi di collegamento tra istruzione tecnica (secondaria e post-secondaria) e imprese. La presentazione critica dei modelli intende mettere in rilievo il ruolo delle associazioni, e in generale nei corpi intermedi, nella creazione e nella gestione operativa delle reti.

4.1 I Poli Tecnico-Professionali in Italia

I Poli Tecnico-Professionali (d'ora in avanti PTP) sono modelli di rete territoriale che nascono per incrementare le relazioni tra sistemi produttivi e sistemi formativi, con peculiare riguardo per i sistemi di IFP. I PTP in Italia sono 435 attivati nelle programmazioni triennali 2013-2015 di 9 Regioni in tutto il territorio nazionale.

TABELLA 26: PTP attivati nelle Regioni²²

| REGIONE | Numero PTP |
|----------------|------------|
| Liguria | 10 |
| Lombardia | 56 |
| Emilia-Romagna | 4 |
| Toscana | 25 |
| Marche | 6 |
| Campania | 96 |
| Puglia | 1 |
| Calabria | 11 |
| Sicilia | 14 |

Al loro interno partecipano istituzioni, attori economici e formativi del territorio con l'obiettivo di integrare l'offerta formativa per i giovani con un approccio aperto all'apprendimento in situazione e al coinvolgimento diretto delle imprese. A livello di *employability* il PTP svolge una funzione di collegamento tra fabbisogni formativi e fabbisogni produttivi del territorio: uno schema efficace per rendere più rapidi e coerenti i processi di transizione scuola-lavoro. Per far rientrare in uno schema unitario le vocazioni produttive del territorio le Linee Guida del MIUR (7 febbraio 2013) prevedono sette aree economiche associate a filiere produttive, cluster tecnologici e relativi indirizzi formativi di tutti i sistemi di IFP (ITS, istruzione tecnica, istruzione professionale, IeFP). Le aree economiche sono individuate mediante i codici ATECO, mentre quelle formative secondo il sistema EQF. Pertanto i PTP rientrano in schemi di collegamento scuola-lavoro standard già definiti che permettono di evitare confusione tra i settori.

Nello schema costitutivo di un PTP normalmente partecipano istituti tecnici, professionali, centri di formazione, imprese.

La previsione delle organizzazioni datoriali e delle parti sociali all'interno dei soggetti territoriali in grado di realizzare gli obiettivi formativi del PTP è da considerarsi un valore aggiunto, così come emerso anche dall'indagine sul Club dei 15, perché velocizza la

²² Dati Miur elaborati in ASSOCIAZIONE TREELLE E FONDAZIONE ROCCA, *Innovare l'istruzione tecnica secondaria e terziaria*, Milano, 2015

nascita e la crescita delle partnership scuola-impresa e soprattutto l'integrazione dei fabbisogni formativi e produttivi.

All'interno del panorama del sistema imprenditoriale Confindustria è possibile individuare *best practice* che possono rappresentare buoni modelli di rete. Va rilevato che all'interno della L. 107/2015 che ha riformato il sistema di istruzione i PTP sono accennati solo all'articolo 1 comma 60 come una delle finalità di sviluppo dei laboratori territoriali per l'occupabilità di cui si dirà più avanti. Tuttavia nella Guida Operativa sull'Alternanza Scuola-Lavoro si riconosce che i Poli Tecnico-Professionali siano il naturale strumento di collegamento tra scuola e mondo del lavoro: il documento esorta le scuole a costituirsi parte di un PTP stipulando in autonomia i necessari accordi. La Guida sottolinea altresì, dedicandovi un paragrafo apposito, il ruolo chiave dei PTP nella diffusione di percorsi di alternanza scuola-lavoro nel territorio.

4.2 Il modello PTP in Lombardia e il ruolo di Assolombarda

La Lombardia è la Regione italiana che presenta il secondo più alto numero di PTP e una vasta gamma di soggetti e strutture che partecipano all'implementazione dei fabbisogni formativi e produttivi di un territorio tra cui università, agenzie del lavoro, organizzazioni datoriali. Assolombarda ha aderito a cinque Poli Tecnico-Professionali (nei settori Meccanica, Chimica, Informatica, Sistema Moda, Turismo), approvati dalla Regione Lombardia. Va precisato che le associazioni aderenti a Confindustria, in primis Assolombarda, sono quelle con maggiore presenza all'interno dei PTP lombardi e sono pertanto un campione attendibile da poter analizzare, anche per il numero di imprese associate coinvolte.

Assolombarda è inoltre, assieme ad altre associazioni lombarde, socio del Consorzio ECOLE (Enti Confindustriali Lombardi per l'Education) che è un ente di formazione che partecipa ai cinque PTP. Tra i PTP lombardi in cui sono coinvolte associazioni datoriali del sistema Confindustria, ma anche API e Confartigianato di rilievo il Polo Tecnico Professionale "Polmeccanica e Meccatronica". L'analisi dell'accordo di rete del PTP cercherà di dimostrare il ruolo chiave delle organizzazioni datoriali all'interno delle reti: un supporto per quanto si riporterà al capitolo 4.

4.3 Polomeccanica e Meccatronica: un assetto territoriale variegato

Il Polo nasce nel 2013 grazie ad un accordo di rete, così come previsto dalla Deliberazione n. 124 del 14 maggio 2013 di Regione Lombardia, siglato da:

- 4 istituti tecnici e professionali della Provincia di Milano e Lodi con capofila l'Istituto Breda di Sesto San Giovanni (scuola paritaria);
- 8 imprese del settore meccanico della Provincia di Milano;
- 3 Enti formativi regionali accreditati tra cui il Consorzio Ecole e il Cnos-Fap;
- 1 Società consortile (Cefriel Milano);
- 1 Agenzia per il lavoro (Adecco Milano);
- 1 Centro di ricerca (Consorzio MUSP di Piacenza);
- 2 Associazioni di imprese: Assolombarda di Milano e UciMu di Cinisello Balsamo (entrambe nel sistema Confindustria);
- 2 Università: Università di Bergamo, Università di Brescia.

Le Parti dell'accordo di rete mostrano dunque un assetto variegato del PTP: la presenza delle Università e di un centro di ricerca permette di rafforzare la base scientifica dell'offerta formativa del Polo; la presenza delle imprese garantisce luoghi di apprendimento in situazione, così come previsto dalle Linee Guida dei PTP. Ma ancora più caratterizzante è la presenza di due Associazioni di imprese: una territoriale, l'altra di categoria, che

garantiscono una intermediazione continua tra scuole e imprese con appositi uffici e risorse dedicate. La intermediazione tra scuole e mercato di lavoro è affidata invece ad una Agenzia per il lavoro: si tratta di un caso piuttosto raro nel panorama italiano dei PTP, specie in quello lombardo.

Altra peculiarità è la presenza di una scuola paritaria come capofila (un Istituto di forte tradizione nella cooperazione con le imprese) e la presenza di un Centro di ricerca extra-regionale a Piacenza.

L'accordo di rete sottolinea l'importanza del network tra gli attori economici e formativi del territorio con l'obiettivo dichiarato di rafforzare il collegamento scuola-impresa dando solidità al riconoscimento dei fabbisogni formativi (come visto nel capitolo 2 un efficace strumento di orientamento e dunque di transizione). L'accordo chiarisce che nei rapporti con i terzi la rete sarà presentata e identificata con il nome "Polomeccanica e Meccatronica", di cui può avvalersi ogni Parte, oltre al marchio e i servizi offerti dalla rete. L'accordo ha durata triennale (in coerenza con la durata triennale della programmazione regionale). Previsto un Technical Board del PTP come strumento di *governance* composto da 7 membri: di diritto l'Istituto Breda e 6 membri eletti ogni tre anni dall'assemblea dei partner.

Rilevante per la ricerca in corso la previsione di una filiera produttiva di riferimento: in questo caso si fa riferimento a quella meccanica e meccatronica del territorio milanese, con cenni alla tradizione manifatturiera della Provincia di Milano e al ruolo della manifattura meccanica nell'area produttiva. L'accordo di rete pertanto rende esplicita quella che è la vocazione produttiva del territorio in cui il PTP interviene per un ulteriore sviluppo grazie alla formazione di un capitale umano coerente con i fabbisogni. Significativo che l'accordo di rete si ponga in continuità con le attività di collegamento scuola-impresa già in essere nel territorio andando a costituire una sorta di cappello organizzativo utile per la loro diffusione. Non è dunque uno strumento organizzativo che nasce ex novo e da zero: un riferimento utile, quello a riprendere ciò che già il territorio offre, per lo schema normativo che si proporrà più avanti.

4.4 Polomeccanica e Meccatronica: gli obiettivi di una rete estesa

Gli obiettivi della rete intendono migliorare la qualità dell'offerta formativa per rispondere alle esigenze del settore industriale, ma anche sperimentare nuove modalità di apprendimento in azienda. L'accordo chiaramente parla di flessibilità dei percorsi didattici, nei limiti dell'autonomia scolastica, per sviluppare competenze realmente richieste dalle imprese. L'accordo dunque sollecita le scuole a configurare l'offerta formativa per una maggiore apertura all'extra-scuola: si tratta di un concreto fattore di cambiamento nella vita quotidiana della scuola. Il documento prevede inoltre un ruolo dei centri di Ricerca e delle università nel trasferimento dei risultati scientifici in campo pedagogico per l'integrazione di una più peculiare offerta formativa. Pertanto non sono solo le imprese e le associazioni industriali a dover chiarire i fabbisogni formativi, ma anche i centri di ricerca e le università a supportare l'offerta formativa con approfondimenti sulle vocazioni del territorio.

Le attività del PTP sono specificate dall'accordo e si possono così riassumere mettendo in evidenza gli aspetti principali:

- *Analisi dei fabbisogni*: interventi periodici di rilevazione e analisi, presso le imprese di settore, sulla richiesta di competenze, il mismatch domanda-offerta, i trend di domanda nel breve e medio periodo;
- *Interventi formativi*: individuate le competenze mancanti o da rafforzare i soggetti della rete territoriale individuano i necessari interventi formativi con l'attiva partecipazione delle imprese del tessuto produttivo. Si tratta comunque di interventi correttivi non organici che non vanno a cambiare nel dettaglio l'offerta formativa già predisposta dalle scuole;

- *Progettazione e realizzazione di percorsi educativi*: in questo caso si tratta di interventi più strutturati di integrazione dell'offerta formativa con particolare riguardo a nuovi percorsi di alternanza e apprendistato, ma anche altri strumenti di apprendimento in situazione come stage e tirocini;
- *Affiancamento delle strutture educative*: i PTP partecipano attivamente alle specifiche attività di approfondimento e specializzazione programmate dalle scuole della rete (es. organizzazione convegni, partecipazione a fiere di settore);
- *Valorizzazione flessibilità organizzativa*: il PTP interviene sull'organizzazione stesa delle strutture educative con attività mirate contro la dispersione scolastica attraverso strumenti di "experiential learning in manufacturing" extra-curricolari rispetto ai normali percorsi scolastici. Su queste attività si richiama esplicitamente la collaborazione delle Associazioni Imprenditoriali;
- *Formazione*: il PTP organizza incontri tematici per migliorare le relazioni tra sistema economico ed educativo del territorio;
- *Collegamento con CTS e altri PTP*: il PTP promuove il collegamento e il coordinamento delle attività con il CTS territoriale di indirizzo meccanica costituito nel giugno 2012. In aggiunta, si prevedono rapporti di collegamento con altri Poli dell'Area Meccanica in Lombardia per condividere *best practice*.

La *governance* della rete è condivisa ma l'istituto di riferimento è l'Istituto Breda che ha la rappresentanza della rete e il ruolo di interlocutore unico nei confronti della Regione Lombardia. Nello schema di Reti scuola-impresa si cercherà invece di proporre una condivisione della rappresentanza a livello istituzionale proponendo un ruolo di affiancamento dell'associazione industriale aderente alla rete. Le associazioni industriali infatti hanno proprio il compito di relazioni istituzionali, anche nell'ambito delle politiche formative regionali, e possono essere legittimate a lavorare congiuntamente con le scuole presso le istituzioni.

La struttura organizzativa della rete, così come anticipato, è rappresentata da un Technical Board. I compiti di questo organismo sono la definizione e la pianificazione degli interventi, la costituzione di gruppi operativi, l'aggiornamento della programmazione e l'adesione all'Accordo di nuovi soggetti. L'organismo mantiene inoltre contatti con CTS e altri Poli meccanici. Le imprese aderenti all'accordo danno al Technical Board esplicito mandato ad agire per loro conto per compiere qualsiasi atto di attuazione del programma. Si tratta di una previsione significativa che mostra la fiducia delle imprese nei confronti dello strumento di rete.

Accanto al Tecnical Board prevista l'istituzione di una Task Force operativa, aggregazione temporanea di soggetti, formata da più Parti, che per competenza ed esperienza possono essere chiamate a risolvere casi specifici nati dal programma o particolari azioni di sviluppi o integrazione dello stesso.

L'accordo prevede il reperimento di risorse finanziarie attraverso la partecipazione a bandi pubblici. I Partner tuttavia si impegnano a fornire docenze (scuole e imprese), specifiche macchine utensili e tecnologie robotiche industriali (le imprese), laboratori (scuole e imprese). In questo caso l'accordo sembra essere piuttosto carente non prevedendo, oltre all'affidamento a risorse pubbliche (eventuali) un fondo per il funzionamento del PTP costituito da quote dei Partner.

4.5 Il modello del Polo sanitario in Campania

La Campania è la Regione con il più alto numero di PTP in Italia: 96. Tra essi, con il titolo di "Soggetti altri", partecipano anche organizzazioni datoriali come Confindustria Caserta, Confindustria Benevento, Confartigianato.

Significativo come modello per la tesi il Polo Tecnico Superiore settore Sociale e Sanitario. Tra i soggetti promotori del Polo Confindustria Caserta (associazione datoriale), e

la FDC “Federazione Commercialisti Campania” (ordine professionale), oltre ad imprese che dichiaratamente esprimono il loro fabbisogno di risorse umane da impiegare a seguito della formazione entro il Polo. Il PTP in questione già dalla sua costituzione vede partecipare un ITS: si tratta della Fondazione ITS “Nuove Tecnologie per la vita” di Pomezia (Roma). Nell’accordo di rete, peculiarità che non si ritrova negli altri casi campani, è la stessa Confindustria Caserta il promotore di una associazione temporanea di scopo che di fatto ha costituito il PTP. In questo caso l’organizzazione datoriale si prende carico della funzione aggregatrice di scuole, imprese, centri di ricerca, enti di formazione con il dichiarato obiettivo di integrare filiera formativa e filiera produttiva. Ente capofila e attuatore dell’accordo è un ente di formazione: il Consorzio Is.Con, delegato per i rapporto con la Regione Campania.

Tra gli obiettivi del PTP la promozione di attività di orientamento verso i percorsi IFP, le esperienze di formazione in alternanza nonché apprendistato e più in generale la creazione di condizioni per ottimizzare l’autonomia scolastica verso le richieste di professionalità sanitarie del territorio che vengono riportate nell’accordo a scopo esemplificativo e non esaustivo (anche questa una peculiarità rispetto ad altri modelli, come ad esempio quelli lombardi analizzati finora).

In generale le risorse professionali del PTP dedicate alla realizzazione della programmazione dello stesso sono puntualmente indicate nell’accordo di rete:

- Docenti di Istituti Tecnici e Professionali coinvolti;
- Formatori e tutor delle agenzie formative;
- Operatori delle cliniche coinvolte e delle aziende;
- Tecnici delle imprese;
- Docenti provenienti dai contesti socio-sanitari regionali;
- Personale Amministrativo ed ausiliario per la gestione documentale;
- Professionisti con decennale esperienza nella gestione di progetti complessi;
- Valutatori e certificatori per la verifica degli standard di qualità.

Le imprese aderenti all’accordo di rete prendono l’impegno di mettere a disposizione risorse umane e strumentali (laboratori in particolare) per l’attivazione di percorsi di formazione *on the job*.

La peculiarità del modello è il ruolo dell’associazione datoriale in prima linea nel mettere insieme i soggetti promotori del PTP con particolare riguardo alle imprese. Altra peculiarità è l’esemplificazione delle risorse umane e strumentali da attivare per portare avanti i programmi triennali del PTP nonché l’enunciazione delle figure professionali in uscita.

4.6 I CTS: Comitati Tecnico Scientifici

I Comitati Tecnico Scientifici (d’ora in avanti CTS) sono stati citati più volte nel corso della tesi come strumenti di relazione tra mondo dell’istruzione tecnica e professionale con il sistema delle imprese. Nell’indagine tra i referenti del Club dei 15 si auspica una riattivazione di queste strutture, già esistenti in molte realtà scolastiche italiane ma di fatto bloccate. Ai CTS si affiancano i CS, Comitati Scientifici, previsti per i licei. Entrambi gli strumenti sono individuati dalla Guida Operativa all’Alternanza Scuola-Lavoro (post riforma) come strumenti di rete in grado di migliorare il rapporto con l’extra scuola, valorizzare l’autonomia scolastica. La Guida riporta la distinzione tra CTS di territorio (in aree dove è più difficile il collegamento scuola-lavoro) e di filiera (in aree dove invece le partnership scuola-lavoro sono già diffuse). In ogni caso si tratta di strutture in grado di contenere tutti i quattro strumenti di transizione riportato nel capitolo 2 e di valorizzare il ruolo delle connessioni territoriali.

Anche in questo contesto significativo il ruolo del sistema imprenditoriale di Confindustria che ha partecipato, in diverse aree del Paese, alla promozione dei CTS e di

accordi di rete in grado di svilupparli. Due in particolare evidenziano il ruolo del sistema industriale nel favorire le sinergie tra scuola e imprese: il progetto “CTS in Laboratorio” e gli accordi di rete per lo sviluppo dell’Istruzione Tecnica promossi da Assolombarda e Regione Lombardia.

4.7 CTS in laboratorio: una rete tra istituti tecnici

Il progetto, ideato da Federmeccanica, Federmanager, Fondirigenti, è stato realizzato nell’anno scolastico 2011-2012 con l’obiettivo mirato di costruire e verificare un’offerta didattica in grado di collegare scuola e impresa. La sperimentazione è avvenuta in 10 Province (Ancona, Bari, Brescia, Firenze, Genova, Milano, Reggio Emilia, Torino, Varese). “CTS in laboratorio” permette di osservare quali sono le possibili attività di collegamento scuola-lavoro, e dunque di stimolo alla transizione scuola-lavoro, in comune tra territori che per storia produttiva e formativa sono molto diversi tra loro. La sperimentazione è stata l’atto preparatorio (dal punto di vista formativo e organizzativo) della definizione di 10 accordi di rete per la costituzione di altrettanti CTS nei rispettivi territori.

Le 35 scuole e le 62 imprese aderenti al progetto nelle 10 Province hanno utilizzato i medesimi strumenti operativi che hanno permesso di definire, per ciascuna realtà territoriale, le competenze obiettivo, le attività di formazione corrispondenti, i possibili sistemi di monitoraggio e valutazione. I risultati del progetto dimostrano che per costituire un CTS consapevolmente è necessario seguire una serie di atti preparatori complessi dove è necessario il ruolo di coordinamento di associazioni datoriali che garantiscono di indagare i fabbisogni di competenze e di promuovere l’adesione delle imprese per l’attività di formazione in azienda.

Il fabbisogno di competenze e la relativa progettazione è stata divisa per settori: meccanico, elettronico, ICT. La procedura di rilevazione degli aspetti peculiari di ciascun contesto territoriale ha permesso di definire con precisione le tipologie di attività formative in azienda più coerenti con i fabbisogni del territorio articolate in schede di attività da ripartire tra gli studenti degli istituti tecnici partecipanti. In tutto i progetti di singola collaborazione scuola impresa presentati sono stati 48.

Le associazioni territoriali sono state le sedi degli incontri tra aziende e scuole per la progettazione dei percorsi e per individuare i tutor scolastici e aziendali. La criticità principale si è riscontrata nelle scuole: nella maggior parte di queste è stato difficile coinvolgere un adeguato numero di docenti nelle attività. In questo caso il ruolo di “supplenza” è stato attribuito ai funzionari e ai responsabili delle associazioni industriali nel territorio che hanno affiancato i docenti aderenti al progetto nelle fasi più delicate di collegamento tra fabbisogni e offerta formativa.

In definitiva le associazioni territoriali hanno garantito l’effettiva collaborazione tra aziende e scuole aderenti al progetto: la sperimentazione permette di affermare che per la costituzione dei CTS è necessario un lavoro preparatorio in assenza del quale, anche qualora si costituisse il Comitato, le attività formative non sarebbero realizzabili in modo efficiente perché mancherebbero tutta una serie di relazioni preliminari che invece l’associazione datoriale permette di realizzare nel territorio.

4.8 Il ruolo delle associazioni datoriali nei CTS: le reti di Assolombarda

Le associazioni datoriali, in particolare le associazioni aderenti a Confindustria (come già visto nel sondaggio tra il Club dei 15) possono avere un ruolo potenzialmente decisivo all’interno dei CTS e negli accordi di rete che li costituiscono. Nel caso dell’Accordo di Rete per la costituzione e il funzionamento di un CTS territoriale di indirizzo, tra le aziende e gli istituti scolastici della meccanica, Accordo che da continuità al progetto “Reti di Scuole e Imprese per lo sviluppo dell’Istruzione Tecnica”, Assolombarda si pone l’obiettivo di costituire un CTS che risponda alle particolari esigenze delle imprese

meccaniche lombarde che, come visto anche nei dati Excelsior (a dimostrazione del ruolo di questo strumento) hanno forti difficoltà di reperimento di figure professionali coerenti con il settore.

Il CTS è costituito da 3 aziende della Provincia di Milano e da 4 istituti scolastici della medesima Provincia. Il richiamo legislativo è sia al D.P.R. 275/1999 (reti di scuole) che alla L. 133/2008 di riordino degli istituti tecnici. Altri riferimenti normativi sono i protocolli di intesa siglati da Ufficio Scolastico Regionale e Assolombarda a partire dal 10 ottobre 2011. Necessaria inoltre la delibera dei Consigli di Istituti e dei Collegi docenti delle scuole partecipanti, a dimostrazione del ruolo centrale, anche di *governance*, delle scuole.

L'accordo è peculiare intanto perché mette insieme più scuole nello stesso CTS; in secondo luogo perché riporta con precisione i compiti delle istituzioni pubbliche (Ufficio Scolastico Regionale e Regione Lombardia) e delle associazioni private (Assolombarda) che fondamentalmente favoriscono l'incontro tra scuole e imprese. Le funzioni sono le seguenti:

- *Ufficio Scolastico Regionale*: con linee guida agevola l'utilizzo della rete digitale REQUIS (piattaforma online) per facilitare lo scambio a distanza tra i componenti di ciascun ITS e la condivisione di documenti. In questo caso si evince chiaramente il ruolo del digitale;
- *Regione Lombardia*: mette a disposizione dei CTS informazioni sulle discipline normative e sulle possibili vie di finanziamento. Particolare attenzione alle normative su alternanza, apprendistato, certificazione delle competenze;
- *Assolombarda*: conferisce ai CTS informazioni sui fabbisogni delle imprese e gli strumenti necessari alla loro diffusione. L'associazione sostiene attività di presentazione pubblica degli stessi e momenti di incontro tra scuole e imprese. In particolare le aziende associate svolgono un ruolo di elaborazione di proposte specifiche di percorsi di alternanza negli istituti;

Tra le finalità e i compiti dei CTS viene resa esplicita la ricognizione e l'analisi delle competenze. Che tuttavia non può essere condotta dalle singole imprese: per questo motivo è necessario il ruolo di Assolombarda. Anche nella promozione di esperienze di formazione *on the job* l'associazione industriale svolge un compito di mediazione tra le diverse imprese sviluppando i percorsi su diverse annualità, anche oltre l'orario curriculare. Particolare attenzione viene riservata dall'accordo agli uffici di *placement* delle scuole direttamente collegate con i referenti di Assolombarda che supportano sotto il profilo delle informazioni dalle imprese e delle relazioni con le imprese.

L'associazione industriale non è partner del CTS e non partecipa con risorse strumentali. Essa tuttavia svolge un ruolo di riferimento costante in tutta la attività del CTS e in particolar modo nella relazione con le istituzioni regionali e le singole scuole.

4.9 Fondazioni ITS: il modello “Cuccovillo” di Bari

Le Fondazioni ITS sono modelli di *governance* del canale di formazione post-secondaria istituito nel 2008 nel sistema educativo italiano. Il 28 maggio 2015 l'Indire ha pubblicato una graduatoria dei Corsi ITS validati dal Sistema di monitoraggio istituito un anno prima. Nella graduatoria il primo corso ITS in Italia è il “Tecnico superiore per la mobilità delle persone e delle merci” in Liguria.

Al secondo posto il corso di “Tecnico superiore per l'automazione integrata e i sistemi meccatronici” proposto dall'ITS Cuccovillo di Bari. Il successo del corso, anche in un territorio con alti tassi di disoccupazione giovanile, è dovuto, oltre ad una articolata proposta formativa, anche al sistema di *governance* della Fondazione e al ruolo dell'associazione industriale Confindustria Bari-BAT.

Di interesse, per la ricerca in corso ulteriori due aspetti: la promozione di apprendistati di terzo livello all'interno dei corsi ITS e la previsione di specifici percorsi di e-learning che sfruttano le reti digitali per integrare la formazione degli studenti.

TABELLA 27: Tasso di successo occupazionale ITS “Cuccovillo”, Bari²³

| |
|--|
| TASSO DI OCCUPAZIONE DEI DIPLOMATI: |
| Corso 2011-2013 “Tecnico Superiore per l’Automazione Integrata e Meccatronica”: tasso di occupazione pari al 90% (a un anno dal diploma) |
| Corso 2012-2014 “Tecnico Superiore per l’Automazione Integrata e Meccatronica”: tasso di occupazione pari al 65% (a sei mesi dal diploma) |
| Corso 2012-2014 “Tecnico Superiore per l’Innovazione di prodotto e di Processo Meccanico: tasso di occupazione pari al 75% (a sei mesi dal diploma) |
| PUNTEGGIO DI VALUTAZIONE INDIRE: 87,14 (aggiornato al 28/05/2015) |

Il successo occupazionale del Cuccovillo di Bari si può legare essenzialmente a tre fattori: il numero significativo di collaborazioni con le imprese del territorio (in tutto 20 aziende) e l’attivazione di percorsi finalizzati alla diffusione dell’alto apprendistato, la presenza nella Fondazione ITS relativa di Confindustria Bari-BAT e la collaborazione programmi Cluster Nazionali “La fabbrica intelligente”, il ricorso alle tecnologie digitali nella formazione e promozione dei percorsi.

4.10 Imprese, sistema duale e alto apprendistato all’ITS

La partecipazione delle imprese sia alle attività organizzative che didattiche è peculiare nell’ITS Cuccovillo grazie alla presenza di Bosch, azienda tedesca con succursale nella Provincia di Bari, che con una apposita Convenzione ha inaugurato un percorso di introduzione progressiva di un Sistema Duale per l’Alta Formazione, adattato ed integrato con il sistema italiano: la Convenzione prevede che 10 studenti ogni anno, a partire dal biennio 2014/2016, si alternino in momenti formativi nella Sede dell’ITS (per 650 ore annue) a momenti formativi “in situazione” (per 550 ore annue) presso la Fabbrica ITS Bosch, ossia il Reparto realizzato per ospitare gli studenti ITS direttamente in azienda e inaugurato nel gennaio 2015. Bosch si impegna ad erogare direttamente, per ogni anno, 120 ore di docenza con suoi manager o esperti, oltre al tutoraggio nelle fasi di formazione in azienda. Dopo il primo biennio di sperimentazione i prossimi 10 studenti del biennio 2016-2018 saranno assunti con contratto di apprendistato di terzo livello.

4.11 La presenza di Confindustria Bari-BAT nell’ITS

Nel rispetto delle Linee Guida sugli ITS, è molto forte la relazione dell’ITS con il territorio grazie al ruolo di intermediazione della associazione imprenditoriale locale tra le imprese dell’ITS e gli istituti tecnici che lo compongono. Confindustria promuove la partecipazione diretta delle imprese all’ITS in termini di progettazione, docenze, stage, laboratori.

L’obiettivo delle collaborazioni è rendere l’ITS un sistema integrato di promozione dello sviluppo locale in cui converge l’analisi del fabbisogno del territorio barese con un’offerta formativa più flessibile: dall’analisi dei fabbisogni la Fondazione ITS Cuccovillo ha promosso e programmato due nuovi profili specialistici professionalizzanti “ITS per Bosch” e “ITS per Natuzzi” in cui il ruolo delle aziende nella formazione è preponderante rispetto al ruolo delle istituzioni educative aderenti all’ITS. I risultati della nascita di corsi ad

²³ Elaborazione su dati ITS Meccatronica Puglia, disponibili online su: www.itsmeccatronicapuglia.it

hoc per due aziende leader di settori ha portato nel caso di Bosch al 90% di tasso di occupazione dei diplomati entro sei mesi, nel caso di Natuzzi al 70%.

La presenza di un'associazione industriale all'interno dell'ITS consente inoltre di allargare le collaborazioni anche alle aziende, associate a Confindustria ma non all'ITS, che progressivamente intendono avvicinarsi a questo canale post-secondario per individuare profili professionali per la propria azienda. L'ITS Cuccovillo, per mantenere il collegamento con i fabbisogni del territorio, sottopone periodicamente, dal 2010, questionari alle aziende meccaniche del territorio anche per individuare gli scenari di fabbisogno nel medio-lungo periodo. Partecipano all'individuazione dei fabbisogni e alle azioni di orientamento anche Agenzie per il lavoro del territorio.

L'appartenenza di Confindustria a un sistema nazionale ha permesso inoltre di mettere in relazione l'ITS Cuccovillo con altri ITS della meccatronica in cui è significativo il ruolo dell'associazione industriale locale: questo ha permesso di dare vita alla "Filiera orizzontale degli ITS della meccanica" (7 ITS al settembre 2015) con l'obiettivo di scambiare buone pratiche.

4.12 La piattaforma digitale di e-learning del Cuccovillo

L'ITS Cuccovillo si caratterizza per il significativo ricorso alle tecnologie digitali in diverse attività che facilitano i processi di transizione scuola-lavoro. Sulla homepage del sito www.itsmeccatronicapuglia.it sono in messa rilievo una sezione di E-learning che consente sia agli studenti ITS, con un accesso riservato, di interagire con i contenuti dei corsi, nonché uno spazio dedicato alla simulazione del test di ingresso agli ITS, aperto a tutti gli utenti, ma con preponderante funzione di orientamento per i diplomandi di scuola secondaria superiore.

La simulazione online permette intanto di valutare il grado di preparazione dello studente che è interessato ad entrare nell'ITS con domande di comprensione linguistica, logica matematica, inglese e più specifiche di tecnologia meccanica, disegno e informatica. In secondo luogo è uno strumento che chiarisce quali sono le materie su cui si andranno a configurare i corsi ITS e le competenze di base necessarie ad affrontarle.

Lo strumento di e-learning è invece di supporto alle attività didattiche e laboratoriali dell'ITS e articolato sull'offerta formativa dei singoli corsi. La piattaforma di e-learning è vista soprattutto come bacino di nozioni base che lo studente deve conoscere prima dell'ingresso in azienda e prima delle attività laboratoriali e di formazione "sul campo". Le dispense, i tutorial e i video presentati nella piattaforma permettono di ridurre il carico di lavoro in aula e lasciano agli studenti flessibilità nelle attività di studio teorico necessarie per l'ingresso in azienda. Anche per la formazione online gli studenti dell'ITS Cuccovillo possono contare su un apparato stabile di tutoraggio e assistenza tecnica che permettono comunque un accompagnamento durante le attività anche fuori dall'aula e dall'azienda.

4.13 L'ITS: strumento di transizione anche in territori "difficili"

Più in generale la combinazione di reti territoriali (tra scuole e imprese all'interno del distretto) e di reti digitali (strumenti di orientamento e didattica) consentono all'ITS Cuccovillo di garantire efficaci risultati a livello di transizione scuola-lavoro anche in un territorio, come quello barese, che ha un tasso di occupazione giovanile ancora basso (10,2%).

Reti territoriali e reti digitali nell'ITS favoriscono il collegamento tra vocazioni produttive di un'area, anche non completamente sviluppata, e l'offerta formativa: un fattore strategico per le politiche industriali ed educative che, in Italia, sono ancora timide negli investimenti sul canale di formazione post-secondaria.

Le possibili direttrici di sviluppo che il Cuccovillo permette di inquadrare aiutano a cogliere, più generalmente, quali sono le possibili correzioni del canale ITS in Italia. Attualmente mancano alle Fondazioni ITS, e la L. 107/2015 non è intervenuta, ambiti di

autonomia che consentirebbero, con l'attribuzione alla Fondazione e non solo alla scuola capofila di alcuni ruoli (ad esempio il rilascio del diploma), migliori risultati a livello occupazionale. Mancano inoltre per le aziende partecipanti agli ITS alcuni riconoscimenti che potrebbero incentivarne la presenza: da un lato agevolazioni fiscali per poter svolgere un pieno ruolo formativo, dall'altro la presenza nelle Commissioni di esame dell'ITS di imprenditori (ad esempio indicati a "rotazione" dalle associazioni datoriali locali).

4.14 PTP, CTS e Fondazioni ITS e la fine del monopolio scolastico sulla transizione scuola-lavoro

I modelli riportati mostrano il ruolo del collegamento tra scuola e imprese all'interno dei territori con particolare riguardo ai percorsi di IFP secondaria e post-secondaria. Gli strumenti organizzativi presentati sono presenti nell'ordinamento italiano già dal 2010 ma sono riusciti a garantire risultati efficaci di partnership scuola-impresa soltanto nei distretti e nelle aree del Paese in cui la presenza di associazioni industriali ha permesso di ridimensionare le barriere tra istituzioni educative e attori economici sia promuovendo progetti e attività condivise, sia partecipando direttamente ai sistemi di *governance* degli istituti.

I Poli Tecnico-Professionali, i CTS e gli ITS sono comunque dei riferimenti validi, anche per canali di formazione non riconducibili all'IFP, per poter progettare e realizzare buoni modelli di rete territoriale. Essi permettono di rilevare come non sia sufficiente un contenitore organizzativo seppur ben progettato e formalizzato, ma sia necessario riempire di contenuti il modello prendendo a riferimento in particolare il know-how delle imprese di un territorio.

Questa circostanza permette di affermare che, soprattutto nei processi di transizione scuola-lavoro, l'isolamento sostanziale della scuola (che cioè avviene nonostante vengano attivati accordi e convenzioni) sia un fattore di rallentamento e di freno al rapido ingresso dei giovani diplomati nella vita occupazionale.

Per queste ragioni è necessario individuare modalità organizzative in cui i contenuti e il know-how delle imprese possano ridimensionare il "monopolio" degli istituti scolastici con beneficio proprio di questi ultimi che, in questo modo, possono diventare un punto di riferimento per lo sviluppo del territorio.

CAPITOLO 4

LE RETI SCUOLA-IMPRESA

Sommario: 1. I LABORATORI TERRITORIALI PER L'OCCUPABILITÀ; 1.1 Lab 4.0: il modello di laboratorio proposto dall'IIS Nobili di Reggio Emilia e gli strumenti di transizione scuola-lavoro; 2 LE RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO NORMATIVO; 2.1 Perché un modello normativo di “Reti scuola-impresa”?; 2.2 Progetto di legge sulle “Reti scuola-impresa”; 2.2.1 *Relazione illustrativa*; 2.2.2 *Schema descrittivo dell'articolato*; 2.2.3 *Articolato per l'istituzione di “Reti scuola-impresa”*; 2.2.4 *Schema Allegato A: Modello accordo di Rete*; 2.2.4 *Schema Allegato B: “Rete scuola-impresa 2.0”*; 3 RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO PRATICO; 3.1 Reti digitali e alternanza scuola-lavoro: un VOOC per l'Italia; 3.2 Schema modello VOOC in un istituto tecnico o professionale

Nel capitolo conclusivo si intende schematizzare i contenuti presentati nel capitolo 2 e i modelli di rete, i contenitori, presentati nel capitolo 3. Obiettivo è proporre un progetto di legge che istituisca le reti scuola-imprese quali sintesi del percorso di ricerca condotto fin qui.

A ben vedere la novità normativa che si avvicina maggiormente all'idea di una rete strutturata e istituzionalizzata in cui scuole e imprese partecipano alla *governance* sono i "Laboratori territoriali per l'occupabilità" introdotto dalla Legge 107/2015: un istituto di cui, tuttavia, l'articolo 1 comma 60 della Legge indica soltanto le finalità e la possibilità che partecipino, anche in qualità di soggetti co-finanziatori, enti pubblici e locali, Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private

1. I LABORATORI TERRITORIALI PER L'OCCUPABILITÀ

La definizione dei laboratori, così come si evince dall'Avviso Pubblico pubblicato dal MIUR il 7 settembre 2015 che richiama il DM prot. 657 del 4 settembre 2015, stabilisce che siano <<Luoghi di incontro, di sperimentazione tra vecchie e nuove professioni e di pratica dell'innovazione in tutte le sue espressioni (tecnologica, sociale e individuale. Al fine di favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche ed educative statali possono dotarsi dei suddetti laboratori quali luoghi aperti al territorio per stimolare la crescita professionale, le competenze e l'autoimprenditorialità...>>.

Si tratta dunque di spazi non necessariamente scolastici in cui attivare le energie del territorio per la promozione di attività di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione della transizione scuola-lavoro. Con il medesimo Avviso Pubblico il MIUR ha bandito un concorso per la realizzazione dei laboratori territoriali con un finanziamento totale di 45 milioni di euro attinti dal Piano Nazionale per la Scuola Digitale di cui si è già detto e ripartiti per un massimo di 750.000 euro a laboratorio costituito.

Il documento in commento è significativo perché prevede, tra i soggetti ammessi alla selezione, la presenza di almeno tre scuole costituite in rete e la partecipazione obbligatoria di un ente locale del territorio e di un ente pubblico (ad es. l'università). Ma soprattutto è previsto il coinvolgimento (anche se non ritenuto obbligatorio) di una serie di attori economici e associativi, tra questi le associazioni di imprese, gli ITS, e le imprese stesse di un medesimo territorio.

La peculiarità dei laboratori, rispetto ai modelli di rete visti finora, è intanto la previsione di spazi appositi, e non solo di strutture organizzative, per il collegamento tra vocazioni produttive e vocazioni formative del territorio. In secondo luogo il target: più ampio rispetto ai soli studenti iscritti alla scuola secondaria superiore e allargato anche ai NEET.

1.1 Lab 4.0: il modello di laboratorio proposto dall'IIS Nobili di Reggio Emilia e gli strumenti di transizione scuola-lavoro

Di seguito è riportata una scheda tecnica promossa dall'IIS Nobili di Reggio Emilia, una delle scuole aderenti al Club dei 15, in collaborazione con la locale associazione industriale: Unindustria Reggio Emilia. La scelta del modello si giustifica, oltre che per la disponibilità dei referenti dell'associazione industriale a condividerne i contenuti, anche per la compresenza, in un medesimo schema, di tutti gli strumenti di transizione scuola-lavoro riportati nella tesi.

Per ogni sezione della scheda si riporterà una analisi dei contenuti per mettere in evidenza i principi ispiratori del modello. La scheda tecnica è prevista dal bando per delineare gli obiettivi di impatto del progetto sull'occupabilità e la coerenza del progetto con il Piano dell'Offerta Formativa: in altre parole il tema di una formazione orientata

all'*employability* nel territorio diventa condizione necessaria per concorrere al finanziamento.

Va inoltre ricordato che sono attribuiti massimo 15 punti ai laboratori che coinvolgono gli attori extra-scolastici del territorio e altri 10 punti per il coinvolgimento di Poli Tecnico-Professionali e ITS.

TABELLA 28: Descrizione progetto laboratorio territoriale Lab 4.0

Indicazione soggetto e/o soggetti proponenti:

IIS Nobili – Reggio Emilia (capofila)

Descrizione progetto (max 30 righe):

Le pressioni competitive e lo sviluppo tecnologico stanno trasformando radicalmente le forme e i contenuti del lavoro e dell'industria, creando nuove figure professionali e rendendo obsolete altre. Tutti questi sviluppi non coinvolgono solo i grandi player mondiali ma anche le imprese più dinamiche della manifattura italiana. Questo genera una domanda di competenze in continua evoluzione e richiede al sistema educativo una risposta innovativa in grado di stimolare una cultura dell'innovazione, che prepari i giovani ad affrontare con successo la vita e il lavoro.

Convinti che questa sfida non può essere vinta solo con lo sforzo delle istituzioni scolastiche, ma attraverso un percorso partecipato e sostenuto dai diversi attori del territorio, abbiamo fatto precedere la fase di progettazione del laboratorio da un'analisi del contesto socio-economico reggiano, avvalendoci di una serie di dati resi disponibili da vari osservatori (camerali, universitari, delle parti sociali), integrati da un confronto con le maggiori componenti istituzionali e socio-economiche. Da questo lavoro sono emersi non solo i presupposti per la realizzazione di Lab 4.0, un laboratorio di nuova generazione aperto al territorio, ma anche un forte interesse da parte degli stakeholders. Attorno al progetto si è quindi costituito un ampio partenariato che aggrega 8 istituti di istruzione tecnica e/o professionale a indirizzo tecnologico, l'ITS, l'università, il Comune capoluogo, la Provincia, la CCIAA, l'Associazione industriali, la fondazione bancaria, la fondazione per la ricerca industriale e il trasferimento tecnologico, il FabLab, un ente di formazione, oltre ad alcune scuole del primo ciclo.

Il progetto che viene proposto vuole essere uno spazio, non solo fisico, in cui lavorare su creatività, design, innovazione, progettazione, coding, design thinking, autoimprenditorialità, fabbricazione tradizionale e digitale. Un luogo in cui privilegiare l'apprendimento esperienziale, il cooperative learning, il problem solving, per attrezzare i giovani, ma non solo, ad affrontare con successo il futuro lavorativo. Gli spazi per la realizzazione dei laboratori sono stati individuati in prossimità del Parco Innovazione, Conoscenza e Creatività di Reggio Emilia, un'area in cui si sta concentrando il sistema di innovazione del territorio e che già ospita il Tecnopolo, il FabLab, un incubatore di startup e spazi per il co-working.

Per consentire una migliore progettazione delle attività didattiche e un più efficace utilizzo dei nuovi spazi laboratoriali, è prevista la realizzazione di specifici percorsi formativi e di accompagnamento, avvalendosi di una rete di competenze già presenti sul territorio e che afferiscono al progetto nazionale "Digital Champion".

La scheda si apre, oltre che con il nome dell'istituto capofila (che come si vedrà in seguito, sarà il riferimento per la rete di scuole attivata per il progetto), con un quadro generale in cui si chiariscono, in via generica, le motivazioni del progetto che sono in questo caso legate alla domanda di competenza manifatturiera e dunque, circostanza più volte ritrovata nei modelli analizzati al capitolo 2, ai fabbisogni delle imprese. Il testo è significativo perché riconosce il ruolo dell'extra-scuola nella risposta ai fabbisogni

occupazionali del territorio, ammettendo (di fatto) la non autosufficienza della scuola in termini di *employability*.

Vengono poi elencate le tipologie di partner del progetto, tra cui l'Associazione industriale e lo spazio fisico dei laboratori: la scelta di un parco dell'innovazione, di per sé già uno spazio di network per la ricerca, inserisce il progetto in un ambito di relazioni complessive tra forze economiche e forze formative del territorio reggiano. Tra gli strumenti di transizione scuola-lavoro viene valorizzata in particolare l'autoimprenditorialità.

TABELLA 29: Obiettivi di *employability* del progetto laboratorio territoriale Lab 4.0 e coerenza con il POF

Obiettivi specifici che si intendono perseguire (anche in termini di impatto del progetto sull'occupabilità, sull'organizzazione del tempo-scuola, sulla riorganizzazione didattico-metodologica, sull'innovazione curricolare sull'apertura della scuola al territorio, sull'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio, sulla centralità della connotazione digitale) (max 30 righe):

Malgrado l'alto tasso di disoccupazione giovanile, le imprese faticano a trovare candidati idonei a causa dello squilibrio tra le competenze richieste e le competenze disponibili. Tra le finalità del progetto vi è quello di colmare il gap di competenze per i lavori del futuro e rendere le scuole della rete più ricettive ai bisogni futuri delle imprese, che, per incrementare la propria capacità competitiva, stanno puntando su innovazione di processo e di prodotto, apertura internazionale, ricerca industriale, trasferimento tecnologico, nuove tecnologie digitali e talenti creativi.

Queste competenze non possono essere apprese solo attraverso l'insegnamento delle discipline, ma richiedono approcci innovativi. Il progetto è pensato come un'occasione per ridisegnare stili di insegnamento e di apprendimento, in cui l'enfasi viene posta sulla motivazione, la curiosità, la partecipazione, e il far e l'agire diventano aspetti altrettanto salienti dell'azione educativa, non episodici o semplicemente a supporto del sapere teorico. Al cuore del progetto vi è un approccio orientato alla didattica laboratoriale, che fa utilizzo del problem solving, del lavoro di gruppo cooperativo, che valorizza i nuovi stili di apprendimento dei giovani, che sono ormai nativi digitali, e che punta alla crescita e alla valorizzazione dei talenti creativi per stimolare una cultura dell'innovazione, introducendo un elemento di forte rinnovamento rispetto al modello di innovazione tradizionale.

Nell'individuazione delle competenze, particolare attenzione verrà riservata a quel radicale processo di innovazione che sta interessando l'industria - e i servizi ad essa collegati - fondato sempre più sulla profonda integrazione delle tecnologie digitali nei processi industriali (la digitalizzazione delle fabbriche, al robotica, la quarta rivoluzione industriale denominata Industry 4.0, la produzione additiva con le stampanti 3D, l'Internet delle cose, i big data, il cloud computing), fulcro del nuovo modello di sviluppo economico locale che coniuga presente e futuro delle eccellenze produttive del territorio.

Un obiettivo non secondario di Lab 4.0 è l'attuazione del potenziamento dell'offerta formativa, approfittando delle opportunità previste dalla legge 107/2015. In particolare, si prevede di inserire nei singoli PTOF la progettazione di percorsi mirati allo sviluppo e alla diffusione delle competenze digitali e delle soft skills (cultura del fabbing, cultura dell'open source, design, fabbricazione digitale, prototipazione, pensiero computazionale, condivisione della conoscenza, creatività, collaborazione, lavoro di gruppo) che permettano una crescita dell'innovazione tecnologica del territorio.

Descrizione coerenza del progetto proposto con il Piano dell'offerta formativa (POF), specificando la presenza di eventuale esperienza pregressa nella realizzazione di spazi e design didattico innovativo, l'eventuale legame con poli formativi, CPIA (Centri

provinciali per l'istruzione degli adulti) e ITS, di esperienze di alternanza scuola-lavoro:

Tra i contenuti della programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi, alla cui definizione le scuole stanno lavorando in queste settimane, è stato inserito anche il progetto Lab 4.0. Per gli istituti della rete, l'alternanza scuola-lavoro non rappresenta una novità, ma fa parte da lungo tempo della loro offerta formativa. L'elenco delle esperienze di alternanza è piuttosto lungo. Comprende una tradizione più che ventennale di progetti promossi in collaborazione con la Provincia di Reggio Emilia, i progetti realizzati con il supporto dell'ente camerale, i percorsi integrati in partnership con gli enti di formazione, percorsi co-progettati con gruppi merceologici (Gruppo Gomma e Materie Plastiche e Club Digitale di Unindustria Reggio Emilia), collaborazioni con importanti gruppi industriali del territorio (Max Mara) e non (Telecom Italia, Texa), la partecipazione a progetti sperimentali (Scuter promosso dalla Regione Emilia-Romagna, CTS in laboratorio promosso da Federmanager e Federmeccanica) e, da ultimo, l'azione pilota Traineeship promossa dal MIUR e da Federmeccanica. Gli spazi dei laboratori saranno destinati ad ospitare anche attività di orientamento al lavoro e di alternanza, attraverso la partecipazione dei partner che collaborano al progetto. Nel corso degli anni, gli istituti della rete si sono adoperati affinché l'offerta formativa fosse coerente con le vocazioni produttive del territorio. La flessibilità dei programmi, l'autonomia, le collaborazioni stabili con le imprese e le loro associazioni di rappresentanza e con il sistema della formazione e dell'Università sono aspetti che ne hanno caratterizzato fino ad oggi l'offerta formativa. Quattro tra gli istituti della rete fanno parte dei soci fondatori della Fondazione ITS Maker Meccanica, Meccatronica, Motoristica e Packaging e il Nobili ne è la scuola capofila. La stessa Fondazione ITS partecipa al progetto Lab 4.0. Le scuole proponenti non sono nuove nemmeno a progetti di sviluppo delle competenze digitali degli studenti. Fin dalla sua apertura nel 2012, il FabLab di Reggio Emilia (il primo costituito in Emilia-Romagna) ha realizzato percorsi educativi in collaborazione con le scuole del territorio per favorire la creatività ed educare i giovani alla passione del fai-da-te tecnologico come base dell'innovazione della nostra manifattura. Uno di questi progetti, rivolto agli studenti degli istituti della rete, è stato presentato nell'ambito della Giornata Nazionale Orientagiovani di Confindustria nel novembre 2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=u4hECpNNKw8&feature=youtu.be>)

Descrizione dell'impatto del progetto sul mondo del lavoro ed effetti sul fenomeno della dispersione scolastica, con particolare attenzione alle competenze da sviluppare (max 20 righe):

La meccanica di Reggio Emilia rappresenta un caso di eccellenza, articolata in molteplici comparti e caratterizzata da aziende leader nelle rispettive nicchie di mercato. Colonna portante del settore è la meccatronica. Le imprese stanno puntando su innovazione e qualità, e domandano figure altamente qualificate che possono fare la differenza in un mercato sempre più competitivo. Nonostante gli attuali livelli di disoccupazione, le imprese faticano a trovare giovani forniti di adeguate competenze. La digitalizzazione delle fabbriche, l'Internet delle cose, i big data richiedono competenze e abilità adeguate, sia per poter operare nel contesto aziendale di filiera sia nei services a supporto delle imprese. Il progetto Lab 4.0 si pone quindi l'obiettivo di rafforzare il dialogo scuola-territorio nel percorso di definizione delle competenze necessarie per garantire l'allineamento fra la domanda e l'offerta e facilitare la transizione scuola-lavoro. Lab 4.0 si apre ad una prospettiva nuova, capace di allargare le opportunità di apprendimento e garantire a tutti gli studenti reali opportunità formative, proponendo loro non solo occasioni di crescita culturale e tecnica, ma anche percorsi in cui si alternano esperienze differenti, che li stimolino a mettere a frutto i propri talenti nella realtà concreta. Ciò è un valido presupposto anche per il recupero e la rimotivazione dello studente e può contribuire a contrastare la dispersione scolastica.

Nella parte centrale della scheda si parte dal tema del mismatch tra domanda e offerta di lavoro: un fenomeno che anche a livello territoriale crea da un lato disoccupazione giovanile e dall'altro il mancato soddisfacimento dei fabbisogni delle imprese. Il focus si allarga poi al tema delle competenze considerato in chiave più pedagogica: in evidenza il ruolo delle competenze trasversali e delle nuove modalità di apprendimento, tra cui quelle digitali. La scheda tiene conto della grande trasformazione del lavoro nota come "Industry 4.0" e il ruolo del settore manifatturiero digitale. Esplicito anche il legame al Piano Territoriale per l'Offerta Formativa (PTOF) e dunque il costante riferimento all'ambito economico locale.

Il collegamento del laboratorio con l'attività didattica viene formalizzato facendo riferimento ai percorsi di alternanza scuola-lavoro e agli attori pubblici ed economici che collaborano alla loro realizzazione: tra questi il riferimento a un gruppo merceologico di Unindustria Reggio Emilia. Per rafforzare la proposta vengono elencati alcuni progetti a cui la scuola capofila ha partecipato (tra cui Orientagiovani e CTS in laboratorio, di cui si è parlato rispettivamente al capitolo 2 e 3) e la partecipazione di quattro tra gli istituti della rete ad una Fondazione ITS. Tale circostanza conferma il ruolo di CTS e Fondazioni ITS nel quadro delle relazioni tra scuola e impresa.

L'impatto sull'*employability* viene contestualizzato in un preciso settore economico: quello meccanico. Si individua dunque la vocazione produttiva del territorio a cui collegare l'offerta formativa anche in chiave di coinvolgimento per i Neet che sono fuori dalla scuola.

Tra gli strumenti di transizione valorizzata l'alternanza scuola-lavoro.

TABELLA 30: Innovatività progetto laboratorio territoriale Lab 4.0 e collegamento con i PTP

Descrizione dell'innovatività della proposta e dell'apertura al territorio (max 20 righe):

Vi sono stati negli ultimi anni settori e filiere strutturali del nostro sistema economico che hanno mostrato con chiarezza i loro limiti e la loro inadeguatezza a reggere l'urto di una competizione globale sempre più rapida ed escludente. Per uscire da questa crisi, riteniamo occorranò risposte innovative. Tra queste, la necessità di stimolare una cultura dell'innovazione che, attraverso il laboratorio, faccia leva sulle tecnologie digitali, sulla robotica, sulla fabbricazione digitale, sul design, sulla creatività, sull'imprenditorialità, sul work group, sulla conoscenza condivisa, su forme di apprendimento avanzate.

Alla base di Lab 4.0 c'è la volontà del territorio di guardare al futuro per favorire la transizione da un'economia della produzione a un'economia della conoscenza, per sostenere percorsi di crescita delle PMI e la creazione di aziende innovative attraverso spin-off e start up, convinti che soltanto un tessuto produttivo che funziona può attrarre lavoro e investimenti e mantenere un alto livello di coesione sociale.

Con l'apertura in orario extra scolastico, Lab 4.0 vuole essere uno spazio a disposizione della comunità, in cui si incontrano scuola, università, imprese, maker, ricercatori, per attrezzare i giovani, e quanti vogliono prepararsi al futuro, attraverso la diffusione delle competenze chiave. I laboratori potranno, inoltre, essere utilizzati per lo svolgimento di attività collegate alla fabbricazione digitale e alla prototipazione rapida secondo le modalità Fab lab. La presenza fra i partner del progetto di un ente di formazione, con una solida esperienza nell'ambito delle formazioni al lavoro e nel placement, consentirà l'attivazione di un'offerta di percorsi di riqualificazione per inoccupati, moduli di orientamento e formazione alla ricerca attiva del lavoro, nonché la promozione e l'attivazione di tirocini.

Descrizione dell'eventuale legame con Poli tecnico – professionali, CPIA e ITS coinvolti (max 20 righe):

Quattro istituti della rete sono soci fondatori dell'ITS Maker Meccanica, Meccatronica, Motoristica e Packaging e l'IIS Nobili ne è la scuola capofila. La stessa Fondazione ITS Maker aderisce al progetto. Insegnanti e tecnici di alcuni istituti della rete forniscono docenze e partecipano alla co-progettazione del corso in meccatronica insieme alle imprese socie, all'Università di Modena e Reggio Emilia, a Cis Scuola per la gestione d'impresa e alla Fondazione REI, soggetto partecipato dai principali enti ed istituzioni del territorio, che ha per scopo la promozione e la realizzazione della ricerca industriale, la divulgazione tecnica e scientifica ed il trasferimento tecnologico.. Questi ultimi tre soggetti aderiscono, tra l'altro, al progetto Lab 4.0.

Il progetto Lab 4.0 è coerente con il processo di pianificazione strategico-territoriale del Comune e della Provincia di Reggio Emilia orientato a sviluppare e puntare sulle competenze distintive del territorio - Educazione, Meccatronica, Energia ed Edilizia Sostenibile, Agroalimentare, Servizi – e sulla loro capacità di fungere da fattori trainanti per la costruzione di un nuovo modello di sviluppo locale sostenibile, intelligente e inclusivo.

Per favorire sinergie e un coinvolgimento più ampio di soggetti alle attività del laboratorio territoriale, gli spazi messi a disposizione dal Comune di Reggio Emilia per ospitare i laboratori in caso di ammissione al finanziamento sono in prossimità del Tecnopolo di Reggio Emilia, al cui interno trovano collocazione centri di ricerca, start-up e spin-off d'impresa, postazioni di co-working, il Fab Lab e attività legate al terziario avanzato, alla cultura e ai servizi.

In questa sezione della scheda la territorialità e le reti territoriali tra scuola e impresa (in particolare gli ITS) sono riportati come fattori di competitività del sistema e di innovazione dell'attività economica. Il laboratorio si propone come aperto in orario extrascolastico e dunque un riferimento per l'intero territorio reggiano prendendo spunto dai modelli di Fab Lab.

Tra i punti di forza della scheda il riferimento, oltre che alla presenza di quattro scuole nell'ITS, a progetti di pianificazione promossi da enti locali e legate ad attività con forte partecipazione pubblica (ad esempio il Tecnopolo di Reggio Emilia). L'allargamento agli attori istituzionali consente di fare del laboratorio uno spazio a disposizione di tutto il territorio e collegato non solo alle imprese e all'attività economica ma anche alla cittadinanza e alle attività sociali.

Tra gli strumenti di transizione scuola-lavoro più in rilievo in questa sezione emerge l'orientamento scolastico.

Tabella 31 Indicazioni organizzative, logistiche e finanziarie del progetto Lab 4.0

Indicazione delle istituzioni scolastiche ed educative coinvolte nella rete, specificando l'eventuale presenza di un'istituzione scolastica del primo ciclo:

IIS Nobili – Reggio Emilia

IIS Pascal – Reggio Emilia

IIS Einaudi – Correggio

Convitto Corso – Correggio

IIS Russell – Guastalla

IPS Carrara – Guastalla

IIS D'Arzo – Montecchio Emilia

IIS Gobetti – Scandiano

Istituto comprensivo Fermi – Reggio Emilia (scuola del primo ciclo)

Istituto Comprensivo Correggio 1 (scuola del primo ciclo)

Descrizione degli spazi e delle caratteristiche tecniche delle aree in cui realizzare il laboratorio nonché sommaria descrizione delle dotazioni che si intende acquisire per attrezzare il laboratorio (max 30 righe):

Gli spazi individuati per la realizzazione del laboratorio sono collocati all'interno dell'area denominata Parco Innovazione. L'area in questione è stata individuata dal Masterplan del Comune di Reggio Emilia come l'ambito territoriale e infrastrutturale ideale per la realizzazione di grandi progetti di sviluppo delle competenze strategiche della città.

I locali, che saranno messi a disposizione dal Comune di Reggio Emilia, misurano complessivamente circa 600 mq e potranno essere suddivisi in più vani. E' previsto il cablaggio dei locali e la dotazione di connettività a banda larga per consentire l'utilizzo delle nuove tecnologie e di nuove modalità operative. La disposizione degli arredi, delle attrezzature e degli spazi dovrà essere funzionale al lavoro di gruppo, favorire l'interazione tra i partecipanti, consentire nuovi spazi di relazione, rispettare i requisiti di ergonomia ed essere aperta e scalabile per consentire evoluzioni successive nel medio e lungo termine.

I locali dovranno prestarsi ad ospitare attività molto varie, che spaziano dalle materie e dai laboratori di conoscenza standardizzata tipici degli indirizzi attivati nelle scuole della rete, a temi specifici come la robotica, la progettazione, la fabbricazione digitale, la prototipazione, il coding, lo sviluppo di apps, lo sviluppo audio-video, la collaborazione, ecc.

Le dotazioni previste per attrezzare gli spazi dei laboratori sono:

- *macchine a controllo numerico che consentano la realizzazione di manufatti convenzionali e tecnologici attraverso tecniche di prototipazione rapida supportate dalle tecnologie digitali, stampanti 3D, fresatrici CNC, plotter da taglio CNC, macchina da taglio laser, scanner 3D, schede Arduino e accessori elettronici vari;*
- *laboratorio di elettronica, laboratorio di meccanica e attrezzature per la lavorazione dei metalli, banchi di lavoro e utensileria varia, banchi elettronici, stazione di saldatura professionale, oscilloscopio, sistemi di misurazione per contatto, sistemi di misurazione per visione;*
- *workstation PC Windows per la modellazione 3D, computer MAC per progetti grafici e video, tavolette grafiche per il disegno artistico a mano libera e per il fotoritocco, Lavagne Interattive Multimediali (LIM), videoproiettori interattivi ad ottica corta, tablet, software per analisi FEM;*
- *sistema aspirazione fumi, arredi (banchi, sedie, attaccapanni, armadietti, ecc.), sistema di videosorveglianza interno.*

Importo stimato complessivo del progetto con indicazione dell'eventuale quota di cofinanziamento e dell'importo richiesto al MIUR:

Per la realizzazione del progetto si stima un impegno economico complessivo di 800.000 euro, di cui 50.000 di cofinanziamento, e 750.000 a carico del MIUR.

Nell'ultima sezione della scheda viene descritta la rete di scuole che organizza il laboratorio e gli spazi fisici (con relative dotazioni) in cui si andranno a svolgere le attività. Da rilevare il fatto che non ci sia uno specifico programma di attività formative da svolgere: la circostanza non è da considerarsi una carenza perché risponde alla *ratio* dei laboratori che si vogliono configurare come innanzitutto spazi di relazione all'interno del territorio che non vanno a sostituire le attività formative di scuole, imprese, istituzioni, ma le alimentano e le amplificano.

Più in generale il progetto di laboratorio territoriale "Lab 4.0" vuole sviluppare all'interno di un territorio tutte le relazioni in grado di migliorare i processi di transizione scuola-lavoro e di fare della formazione un'attività congiunta e non rinchiusa nei consueti spazi (scolastici ma anche industriali). La peculiarità del laboratorio reggiano è la forte valorizzazione delle reti, non solo tra scuole, ma anche tra tutti gli attori economici del territorio: una dimostrazione che per ottenere risultati dagli strumenti di transizione scuola-

lavoro è necessario costruire un network in grado di progettare, gestire e monitorare le attività. In questo caso il network trova “casa” all’interno dei laboratori per l’occupabilità: un modello di contestualizzazione che tuttavia può essere potenziato prevedendo una apposita struttura di *governance* e il supporto delle reti digitali.

Le caratteristiche per un Laboratorio territoriale efficace possono essere così riassunte:

- Guidano la costituzione del laboratorio istituti tecnici e associazioni industriali con partnership già avviate negli anni. Ad essi si agganciano altri istituti tecnici e organizzazioni di rappresentanza;
- Sono contemplati tutti gli strumenti di transizione scuola-lavoro: orientamento, IFP, alternanza e apprendistato, imprenditorialità;
- Si fa largo uso delle tecnologie digitali, sia come Fab Lab (ad esempio stampanti 3D), sia come strumenti formazione;
- Sono collegati ai Poli, ai parchi tecnologici, agli ITS già esistenti nel territorio. I laboratori rappresentano uno spazio di sintesi delle attività di filiera tecnologica nel territorio.

2. LE RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO NORMATIVO

2.1 Perché un modello normativo di “Reti scuola-impresa”?

Quanto finora detto in merito agli attuali modelli di collegamento scuola-lavoro nel territorio può trovare prospettiva nella progettazione di un modello unitario, che mette a fattor comune le caratteristiche virtuose finora riportate. Con questa finalità si propone un progetto di legge completo avente ad oggetto l’istituzione di “Reti scuola-impresa”, un progetto che si configura come il culmine del percorso di ricerca fin qui presentato.

Le Reti scuola-impresa vogliono essere un modello di aggregazione territoriale tra scuole secondarie superiori e imprese (o reti delle une e delle altre) con finalità specifiche rivolte ad azioni di transizione scuola-lavoro.

Il modello intende riportare, in sintesi normativa, i contenuti delle best-practice riportate al capitolo 2, la valorizzazione del ruolo delle associazioni imprenditoriali così come riportata al capitolo 3, una possibile evoluzione dello schema dei laboratori territoriali così come proposta nel presente capitolo.

Lo schema intende orientare l’attenzione del Legislatore, dei responsabili delle politiche formative di organizzazioni private, degli *opinion leader* e dei ricercatori su temi Education, nonché dei rappresentanti del mondo scolastico sul valore aggiunto, ai fini di una buona transizione scuola-lavoro, delle partnership strutturali tra scuola e impresa e del ruolo di intermediazione delle associazioni industriali. Lo schema sviluppa gli elementi costitutivi di un progetto di legge per essere direttamente proposto al Legislatore.

2.2 Progetto di legge sulle “Reti scuola-impresa”:

Lo schema normativo è elaborato per essere già presentato ai *policy makers*. Esso si articola in una relazione illustrativa che spiega le motivi e le finalità dell’intervento normativo, uno schema descrittivo dell’articolato, l’articolato effettivo, due allegati (un modello di accordo di rete e le linee guida per le Reti scuola-impresa 2.0).

2.2.1 Relazione illustrativa

I profondi mutamenti avvenuti negli ultimi decenni (globalizzazione, migrazione, rivoluzione tecnologica e digitale, incremento delle scoperte scientifiche, aumento dell'età media, emancipazione femminile) stanno determinando una grande trasformazione delle strutture economico-sociali e incidono in maniera rilevante sul futuro delle nuove generazioni, in particolare sul loro futuro professionale.

I nuovi scenari, riassunti nel concetto di "Economia della conoscenza", sollecitano alla ricerca di modelli e strumenti, sia didattici che normativi, in grado di fornire ai giovani chiavi di lettura e di intervento sul cambiamento in atto per evitare che ne subiscano passivamente gli effetti.

L'affermazione di un'economia fondata sulla conoscenza ha ridefinito il sapere come fattore di produzione economica e opportunità di crescita sociale. Nell'economia della conoscenza il capitale tradizionale, legato alla terra, alle macchine, agli impianti industriali, si trasforma in "capitale conoscitivo", in informazione, in comunicazione, in relazione. Chi non conosce, avrà un lavoro meno riconosciuto, meno soddisfacente, meno libero. Sarà un cittadino meno consapevole e tendente all'auto-esclusione.

Gli attuali fenomeni dell'abbandono scolastico (17,6%), dei NEET (circa 2 milioni di giovani under 29), del mismatch tra domanda e offerta di lavoro (circa 100.000 figure professionali mancanti), sono anche conseguenza di un sistema scolastico che nel suo complesso risulta isolato e resistente al cambiamento. Un sistema che non crea fiducia nel futuro. La scuola, senza collegamenti con l'extra-scuola, non è in grado di soddisfare da sola i fabbisogni formativi dei giovani ma, soprattutto, non è in grado di offrire una visione chiara sui percorsi lavorativi e professionali dopo il conseguimento del titolo di studio.

Vi è uno stretto legame tra inclusione socio-economica e qualità dell'istruzione. Le famiglie e un Paese investono in istruzione per garantire un futuro migliore ai propri figli e cittadini. Per soddisfare il diritto all'istruzione che significa diritto al lavoro futuro, non per essere inclusi nell'ignoranza prima e nella disoccupazione dopo.

Le classificazioni delle scuole, in particolare i Rapporti di AutoValutazione, mostrano che un istituto aperto all'innovazione digitale e agli attori economici del territorio risulta più efficace nel formare studenti brillanti e disponibili ad affrontare le sfide del lavoro.

Promuovere il collegamento tra scuola e lavoro permette di raggiungere un obiettivo molto più ambizioso del semplice accesso di tutti all'istruzione: quello di una rapida transizione alla vita adulta dello studente. Come mostrano i benchmark internazionali un sistema scolastico efficace, oltre a formare buoni cittadini, garantisce l'occupabilità dei suoi studenti in uscita.

Per meglio orientare all'occupabilità il sistema educativo italiano il Paese può contare su due grandi alleati: il *genius loci* dei territori e la rivoluzione digitale. I territori sono un parametro di riferimento in grado di individuare le caratteristiche esportabili, anche fuori dai contesti locali, delle buone pratiche di transizione scuola-lavoro. Le risorse digitali sono strumenti in grado di valorizzare e amplificare i contenuti delle buone pratiche.

La maggior parte dei territori italiani, nonostante la crisi, ha mantenuto identità produttive e formative che sono la base per un recupero di competitività e di indici di sviluppo. Dove l'identità industriale e formativa era già carente, gli effetti della crisi sono stati più drammatici e sarà più difficile una ripartenza senza proporre modelli strutturali già sperimentati nella prassi in aree virtuose del Paese.

La rivoluzione digitale ha cambiato i paradigmi della vita sociale e lavorativa, ma anche della vita scolastica. Nonostante in Italia ci sia 1 computer ogni 4 studenti, nelle scuole le tecnologie digitali (anche e soprattutto quelle personali) sono utilizzate nella didattica, nei laboratori, nell'integrazione dei percorsi scolastici con la realtà esterna. La formazione sui linguaggi digitali (ad esempio il *coding*) e il loro uso consapevole da parte degli studenti anche in chiave occupazionale è una strada aperta e da consolidare con il supporto degli attori economici di un territorio.

La proposta di Reti scuola-impresa si inserisce nell'attuale contesto in cui società civile, in particolare i corpi intermedi, e istituzioni politiche regionali e nazionali sembrano convergere verso un pieno riconoscimento del ruolo formativo del lavoro e dell'impresa e, in concreto, nel potenziamento e nella messa a sistema di strumenti di transizione scuola-lavoro.

La proposta prende spunto sia dai migliori modelli di partnership scuola-impresa del Paese, consolidati in più territori negli anni anche grazie al ruolo delle organizzazioni datoriali. Organizzazioni che, seppur non integralmente, il Legislatore con la Legge 107/2015 mette al centro dei processi di collegamento scuola-lavoro e invita alla collaborazione nella diffusione degli strumenti di rete.

L'obiettivo della proposta è istituire un modello in grado di realizzare, anche in territori poveri di collegamenti tra filiere produttive e filiere formative, attività in grado di migliorare la transizione scuola-lavoro dei giovani promosse da una *governance* riconosciuta dalle istituzioni e riconoscibile dalla cittadinanza.

Gli strumenti consolidati per una efficace transizione scuola-lavoro, sia nella normativa dell'Unione Europea che nelle migliori pratiche degli Stati membri, sono: orientamento scolastico, VET (tradotto in italiano in IFP: Istruzione e Formazione Professionale), alternanza scuola-lavoro e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa.

La proposta intende sviluppare un modello finalizzato alla promozione, gestione, monitoraggio dei suddetti strumenti di transizione all'interno di un territorio, anche con l'ausilio delle tecnologie digitali che permettono una diffusione più ampia dei contenuti proposti. La proposta vuole altresì riportare in norma la definizione di transizione scuola-lavoro per metterne in rilievo l'importanza strategica nelle politiche formative.

Nel panorama normativo italiano sono ancora assenti modelli di collegamento in rete tra scuola e imprese, nonostante istituti affini come i Poli Tecnico-Professionali, i CTS, le Fondazioni ITS che, tuttavia, sono legati a specifici settori formativi (istruzione tecnica) e specifici settori economici (industria manifatturiera).

Nell'ordinamento italiano, inoltre, non è finora possibile integrare strutturalmente le imprese nelle reti di scuole, né viceversa integrare le scuole nelle reti di impresa. Per colmare questo gap, pur prendendo a riferimento quanto già esiste nelle norme, il presente progetto di legge intende:

- Istituire un modello di collaborazione tra scuole secondarie superiori e imprese finalizzato in modo specifico alla transizione scuola-lavoro;
- Riconoscere e valorizzare, anche mediante incentivi, il ruolo delle imprese, delle reti di imprese e delle associazioni imprenditoriali all'interno delle attività orientate all'occupabilità degli studenti promosse dalle scuole;
- Valorizzare le tecnologie digitali a supporto delle attività di transizione scuola-lavoro.

2.2.2 Schema descrittivo dell'articolato

Art. 1

Finalità e definizione delle Reti scuola-impresa

L'articolo 1 del presente progetto di legge è finalizzato a definire e disciplinare l'istituto delle "Reti scuola-impresa", organizzazioni finalizzate all'attivazione di efficaci percorsi di transizione scuola-lavoro all'interno di territori delimitati dall'ambito provinciale. Attualmente le Reti scuola-impresa non sono oggetto di riconoscimento specifico all'interno dell'ordinamento italiano ed in particolare non riconosciuto all'interno della normativa sull'autonomia scolastica introdotta dalla Legge n. 59 del 15 marzo 1997, resa esecutiva dal regolamento istituito con D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 e ulteriormente riformata con la Legge n. 107 del 13 luglio 2015. L'articolo 1 si propone di disciplinare le specifiche dell'accordo di rete istitutivo delle Reti scuola-impresa e dei soggetti aderenti.

Al comma 1 si circoscrive la possibilità di promuovere o aderire ad accordi di rete alle sole scuole secondarie superiori di secondo grado e nel solo ambito territoriale provinciale.

Al comma 2 si riporta la definizione di Reti scuola-impresa e la loro finalità legata alla promozione della transizione scuola-lavoro di cui si riporta una definizione tratta dalla letteratura scientifica di riferimento.

Articolo 2

Disciplina delle Reti scuola-impresa

L'articolo 2 riporta la disciplina generale delle Reti scuola-impresa.

Al comma 1 si specificano le tipologie di attività oggetto dell'accordo di rete. Gli ambiti di attività sono ripresi dalle normative europee e sono così riassunti: orientamento scolastico e professionale, promozione dell'istruzione tecnica e professionale, alternanza scuola-lavoro e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa.

Al comma 2 si prevede il ricorso della Rete scuola-impresa alle tecnologie digitali per il rafforzamento delle attività di cui al comma 1.

Al comma 3 si individuano i soggetti promotori dell'accordo di rete, mentre al comma 4 è previsto che le associazioni imprenditoriali territoriali possano promuovere o aderire agli accordi soltanto qualora abbiano siglato in precedenza un protocollo di intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale competente.

Ai commi 5, 6, 7, 8, 9, 10 sono disciplinati i ruoli delle Parti, la figura del Soggetto Capofila, le procedure di nomina ed elezione dello stesso, l'istituzione di una Cabina di Regia per le attività di implementazione e monitoraggio delle azioni, la durata dell'accordo di rete e la sua rinnovabilità.

Al comma 11 si disciplina lo scambio temporaneo di risorse all'interno della Rete con particolare attenzione alle risorse della scuola.

Ai commi 12, 13, 14, 15 si prevede la possibilità delle Reti scuola-impresa di promuovere collaborazioni nei laboratori territoriali per l'occupabilità, con altre Reti scuola-impresa, con CTS, Poli Tecnico-Scientifici, Fondazioni ITS della medesima Provincia. La norma vincola i destinatari degli accordi alle sole organizzazioni richiamate.

Al comma 16 è prevista, per una più ottimale gestione delle risorse, la possibilità per le reti di scuole di costituirsi in consorzi. Si fa riferimento agli articoli 31 e ss. del modificato D.I. n. 44/2001 che prevede l'adesione della scuola a consorzi. La partecipazione delle imprese e la dovuta precisazione dell'attinenza all'attività economica con le attività previste dal comma 3 dell'articolo 1 consente un'interpretazione in via analogica degli articoli 2602 e ss. del Codice Civile.

Al comma 17 viene disciplinata la forma dell'accordo di rete.

Art. 3

Reti scuola-impresa e autonomia scolastica

L'articolo collega la disciplina prevista degli articoli 1 e 2 del presente progetto, accorpati in un unico articolo, con il D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999, così come modificato dalla L. 107/2015, che regola il regime di autonomia scolastica delle scuole.

I commi 1 e 2 aggiornano lo schema del D.P.R. richiamato.

Il comma 3 aggiorna il Decreto Interministeriale n. 44 dell'1 febbraio 2001 recante "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche".

Art. 4

Reti scuola-impresa e reti di impresa

L'articolo è volto all'introduzione delle scuole secondarie superiori aderenti a reti di scuole che siglano un accordo di istituzione di una Rete scuola-impresa con reti di imprese (ex art. 2 comma 3 lettera b dell'articolato che sarà presentato in seguito) nelle attività previste dal contratto di rete. L'obiettivo è valorizzare la collaborazione tra sistemi educativi superiori e reti di imprese in un determinato territorio.

Art. 5

Reti scuola-impresa e CTS, Poli Tecnico-Professionali, Fondazioni ITS

L'articolo è volto al collegamento del nuovo istituto delle Reti scuola-impresa con i modelli di aggregazione territoriale già presenti, a livello territoriale, nell'ordinamento scolastico che riguarda gli istituti secondari e post-secondari. L'obiettivo è valorizzare i modelli già esistenti, nonché le peculiarità del modello Reti scuola-impresa evitando duplicazioni.

Al comma 1 e 2 si prevede per i CTS, rispettivamente degli istituti tecnici e degli istituti professionali, la possibilità di partecipare a progetti congiunti, finalizzati esclusivamente ai processi di transizione scuola-lavoro, nell'ambito delle attività delle Reti scuola-impresa dello stesso territorio.

Al comma 3 si interviene sulle Linee Guida che regolamentano la struttura dei Poli Tecnico-Professionali riportando nel programma di rete dei Poli un richiamo alle collaborazioni con le Reti scuola-impresa nello specifico ambito della promozione dell'istruzione tecnica e professionale.

Al comma 4 si prevede il raccordo con le Fondazioni ITS nello specifico ambito di attività legate all'orientamento verso i canali di istruzione post-secondari (livello 5 dell'EQF).

Art. 6

Credito di imposta per le imprese della Rete che attivano percorsi di formazione sul lavoro

L'articolo intende incentivare la partecipazione delle imprese alla operatività delle Reti, con particolare riguardo alle attività di alternanza e apprendistato, prevedendo un regime di credito di imposta del 20 per cento.

L'articolo intende premiare le imprese aderenti alla Rete che permettono agli studenti di formarsi in azienda.

2.2.3 Articolato per l'istituzione di "Reti scuola-impresa"

Articolo 1

(Finalità e definizione delle Reti scuola-impresa)

1. Le istituzioni scolastiche di secondo grado superiore, nell'ambito delle norme vigenti sull'autonomia scolastica, possono promuovere o aderire ad accordi di rete per istituire "Reti scuola-impresa" all'interno di una medesima Provincia.
2. Le Reti scuola-impresa sono definite come aggregazioni organizzative territoriali tra scuole e imprese con l'obiettivo di progettare, attivare e gestire strumenti per un'efficiente transizione scuola-lavoro. Per transizione scuola-lavoro si intende la fase interposta tra il conseguimento di un titolo di studio di livello 4 o 5 del Quadro Europeo delle Qualifiche ed uno stato occupazionale prolungato nel tempo di almeno tre mesi.

Articolo 2

(Disciplina delle Reti scuola-impresa)

1. L'accordo di rete può avere ad oggetto una o più attività di collegamento tra formazione e lavoro all'interno del territorio provinciale riconducibili alle seguenti tipologie:
 - a) Orientamento scolastico e professionale: con particolare riferimento alle "Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente" promosse dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e approvate il 5 dicembre 2013;
 - b) Promozione dell'istruzione tecnica e professionale: con particolare riferimento alle "Linee guida di cui all'art. 52, commi 1 e 2, della Legge n. 35 del 4 aprile 2012, contenente misure di semplificazione e di promozione dell'istruzione tecnico professionale e degli Istituti Tecnici Superiori (I.T.S.)", promosse dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e adottate con decreto interministeriale del 7 febbraio 2013;
 - c) Alternanza scuola-lavoro e apprendistato: con particolare riferimento all'articolo 1 comma 33 e ss. della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 e al D. Lgs. n. 81 del 15 giugno 2015;
 - d) Imprenditorialità e cultura di impresa: con particolare riferimento all'articolo 1 comma 7 lett d, della Legge n. 107 del 13 luglio 2015.
2. L'accordo di rete prevede il ricorso a tecnologie digitali per rafforzare e diffondere le attività previste dal comma precedente. L'accordo destina risorse per l'utilizzo delle reti digitali per presentare i fabbisogni occupazionali del territorio, la domanda di profili tecnico-professionali e l'offerta di percorsi ITS, collegamenti online al Registro Speciale delle Imprese per l'alternanza ex articolo 1 comma 41 della L. n. 107 del 13 luglio 2015 e spazi digitali di incontro tra domanda e offerta di apprendisti nel territorio, strumenti di promozione e diffusione dell'impresa didattica digitale. L'insieme degli strumenti digitali della Rete scuola-impresa prende il nome di "Rete scuola-impresa 2.0" configurate come nello schema dell'Allegato B a questa norma.
3. Gli accordi di rete possono essere stipulati dai seguenti soggetti, denominati Parti:
 - a) Almeno n. 3 scuole secondarie di secondo grado e almeno n. 10 imprese, iscritte nel Registro delle Imprese presso la Camera di Commercio nell'ambito della medesima Provincia. Il numero di scuole totali aderenti alla medesima Rete scuola-impresa non può superare le 9 unità. Il numero di imprese totali aderenti alla medesima Rete scuola-impresa non può superare le 30 unità;

b) N. 1 rete di scuole, così come disciplinata dall'art. 7 del D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 e successive modificazioni e n. 1 rete di impresa, così come disciplinata dall'art. 3, comma 4 del D. L. 5/2009 convertito con L. 33/2009. Per costituire una Rete scuola-impresa la rete di scuole e la rete di impresa devono avere sede nell'ambito della medesima Provincia.

4. Le associazioni imprenditoriali possono promuovere o aderire ad accordi per Reti scuola-impresa, nelle tipologie previste dal precedente comma, a condizione che abbiano siglato in precedenza un apposito protocollo di intesa con l'Ufficio Scolastico Regionale competente che ne attesta il ruolo formativo e la rappresentanza territoriale.

5. L'accordo di rete individua tra le Parti il Soggetto Capofila della Rete scuola-impresa e la sede della Rete. Per Soggetto Capofila si intende la persona giuridica responsabile della raccolta e gestione delle risorse e del raggiungimento delle finalità della Rete. Il rappresentante legale del Soggetto Capofila assume la rappresentanza della Rete per tutta la durata del suo mandato.

6. La carica del Soggetto Capofila della Rete ha una durata massima di due anni. Il primo mandato da Soggetto Capofila è definito dai soggetti aderenti alla rete in via preliminare. La carica di Soggetto Capofila è ricoperta alternativamente, ogni due anni, da un soggetto proveniente dal sistema scolastico (scuola o rete di scuole) o da un soggetto proveniente dal sistema delle imprese (impresa, rete di impresa, associazione imprenditoriale).

7. Ciascuna Parte della Rete può essere designata come Soggetto Capofila dall'accordo di rete. Per le Reti della tipologia prevista dal comma 3 lettera b del presente articolo possono essere Soggetto Capofila rispettivamente l'organismo rappresentante la rete di scuole ex art. 7 comma 4 del D.P.R. n.275/1999 e l'organismo rappresentante la rete di imprese ex articolo 3 comma 4-ter del Decreto Legge n. 5 del 10 febbraio 2009, convertito con modificazioni dalla Legge n. 33 del 9 aprile 2009.

8. L'accordo di rete prevede procedure elettive ispirate al principio di maggioranza per l'individuazione del Soggetto Capofila al termine dei primi due anni di mandato dopo l'istituzione della rete.

9. L'accordo di rete prevede per l'implementazione e il monitoraggio periodico delle azioni previste dalla rete, la costituzione di una Cabina di Regia, presieduta dal Soggetto Capofila che prevede la partecipazione, di almeno un soggetto designato dalle singole Parti. La Cabina di Regia si riunisce almeno due volte l'anno in seduta plenaria e può fare ricorso alle reti digitali per organizzare riunioni gestionali delle attività della rete.

10. L'accordo di rete ha durata triennale e si intende automaticamente rinnovato fatte salve le eventuali modifiche che dovessero essere concordate o salvo disdetta di una delle Parti.

11. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di risorse umane delle scuole, imprese, reti e associazioni imprenditoriali aderenti, finalizzato ad attività coerenti con quanto previsto dall'articolo 1 del presente progetto di legge. I docenti e le risorse umane della scuola che aderiscono alle attività previste dall'accordo che prevedono il suddetto scambio temporaneo rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.

12. Nell'ambito delle Reti scuola-impresa possono essere istituiti laboratori territoriali per l'occupabilità così come disciplinati dall'articolo 1 comma 60 della Legge n. 107 del 13 luglio 2015. La promozione dei laboratori da parte delle Reti scuola-impresa è considerata criterio premiale nei bandi di concorso per il finanziamento dei suddetti laboratori.

13. Le Reti scuola-impresa possono siglare accordi o convenzioni con altre Reti scuola-impresa della medesima Regione o di Regioni confinanti. Accordi e convenzioni sono siglati dal Soggetto Capofila della rete.

14. L'accordo di rete può prevedere la partecipazione delle Reti scuola-impresе a progetti congiunti con i soli Comitati Tecnico-Scientifici, i Poli Tecnico-Professionali, e le Fondazioni ITS della medesima Provincia. L'adesione alla Rete scuola-impresa di un soggetto previsto dal comma 3 del presente articolo non è incompatibile con l'adesione alle tipologie organizzative riportate nel presente comma.

15. Le Reti scuola-impresa possono costituire consorzi per assolvere ad attività coerenti con l'oggetto regolato dal comma 1 del presente articolo e per l'acquisizione di servizi e beni che facilitino lo svolgimento dei compiti di collegamento tra scuola e attori economici territoriali.

16. L'accordo di rete prevede l'utilizzo di strumenti digitali di comunicazione (interna ed esterna) della Rete scuola-impresa e la progettazione, al netto delle risorse disponibili, di strumenti atti a rendere note le attività della rete a mezzo Web e Social Network.

17. L'accordo di rete, di cui si riporta un modello standard all'Allegato A, può avere la forma dell'atto pubblico o della scrittura privata autenticata. La pubblicità dell'accordo di rete è assicurata dalla registrazione, che ne costituisce condizione di efficacia non solo nei confronti di terzi, ma anche nei rapporti interni tra le Parti.

Articolo 3

(Reti scuola-impresa e autonomia scolastica)

1. All'articolo 7 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275, è apportata la seguente modificazione: dopo il comma 10 dell'articolo 7 è introdotto l'articolo 7-bis rubricato "Reti scuola-impresa" che introduce per intero gli articoli 1 e 2 del presente progetto di Legge, accorpati in un unico articolo, con relativa numerazione progressiva dei rispettivi commi (da 1 a 19);

2. Il comma 1 dell'articolo 9 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275 è così sostituito: "*Le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, ovvero aderenti a Reti scuola-impresa, realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà territoriali locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti.*"

3. All'articolo 31 comma 1 del Decreto Interministeriale n. 44 del 1 febbraio 2001 dopo l'espressione "articolo 7" si aggiunge "e 7-bis".

Articolo 4

(Reti scuola-impresa e reti di impresa)

Al fine di valorizzare la collaborazione tra scuole secondarie superiori e imprese aderenti ad un contratto di rete all'articolo 3, comma 4-quater, lettera f, del Decreto Legge n. 5 del 10 febbraio 2009, convertito con modificazioni dalla Legge n. 33 del 9 aprile 2009, dopo "assunzione delle decisioni di modifica del programma medesimo" si aggiunge il seguente testo: "*g) la procedura di adesione, in base a quanto previsto dalla lettera f del seguente*

comma, della rete di impresa alle Reti scuola-impresa istituite ex art. 7-bis del D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999, così come modificato dal [riferimento normativo al presente progetto di Legge]”.

Articolo 5

(Reti scuola-impresa e CTS, Poli Tecnico-Professionali, Fondazioni ITS)

1. Al fine di collegare la normativa sulle Reti scuola-impresa con i modelli di collegamento territoriale già presenti nell'ordinamento è sostituito l'articolo 5, comma 3, lettera e del D.P.R. n. 87 del 15 marzo 2010 come segue: *“possono dotarsi, nell'esercizio della loro autonomia didattica e organizzativa, di un comitato tecnico-scientifico, senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica, composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità; ai componenti del comitato non spettano compensi ad alcun titolo. I Comitati Tecnico Scientifici degli istituti professionali possono partecipare a progetti congiunti di transizione scuola-lavoro nell'ambito delle attività delle Reti scuola-impresa del medesimo territorio provinciale.”*

2. Con la medesima finalità, riferita all'istruzione tecnica, è sostituito l'articolo 5, comma 3, lettera d del D.P.R. n. 88 del 15 marzo 2010 come segue: *“possono dotarsi, nell'esercizio della loro autonomia didattica e organizzativa, di un comitato tecnico-scientifico, senza nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica, composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità. I Comitati Tecnico Scientifici degli istituti tecnici possono partecipare a progetti congiunti di transizione scuola-lavoro nell'ambito delle attività delle Reti scuola-impresa del medesimo territorio provinciale.”*

3. Con la medesima finalità dei commi precedenti, riguardo i Poli Tecnico-Professionali si modifica l'allegato C delle Linee guida di cui all'art. 52, commi 1 e 2, della Legge n. 35 del 4 aprile 2012 dopo le parole *“la descrizione delle reti per la ricerca industriale (parchi tecnologici e cluster tecnologici)”* si aggiunge *“e l'eventuale collaborazione con Reti scuola-impresa del medesimo territorio provinciale per la promozione dell'istruzione tecnica e professionale.”*

4. Al fine di un migliore raccordo delle attività delle Reti scuola-impresa con le Fondazioni ITS l'articolo 1 del D. I. del 7 febbraio 2013 è così modificato:

- a) al comma 4, dopo *“produttiva di riferimento”*, si aggiunge: *“Per il medesimo scopo gli I.T.S. possono partecipare ad attività di orientamento ai percorsi di istruzione post-secondaria con le Reti scuola-impresa del medesimo territorio provinciale.”*
- b) al comma 5, dopo *“riferimento degli I.T.S.”*, si aggiunge: *“ - confronto sistematico con i Comitati Tecnico Scientifici e le Reti scuola-impresa già costituite nel territorio provinciale.”*

Articolo 6

(Credito di imposta per le imprese della Rete che attivano percorsi di formazione sul lavoro)

1. È attribuito un credito di imposta a tutte le imprese, indipendentemente dalla forma giuridica e dal settore economico in cui operano, nonché dal regime contabile adottato, che aderiscono ad accordi di rete per istituire Reti scuola-impresa a norma dell'articolo 7-bis del

D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 a condizione che contribuiscano a realizzare i percorsi di formazione sul lavoro previsti dalla lettera c del comma 3 dell'articolo 7-bis D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 così come modificato dal [riferimento normativo al presente progetto di Legge]. Il credito è attribuito a decorrere dal periodo di imposta successivo a quello in corso al 31 dicembre 2015 e fino a quello in corso al 31 dicembre 2020.

2. Il credito di imposta di cui al comma 1 del presente articolo è corrisposto nella misura del 20 per cento delle spese sostenute dall'impresa per le attività previste dall'accordo di rete nell'ambito del comma 3 dell'articolo 7-bis D.P.R. n.275 dell'8 marzo 1999 così come modificato dal [riferimento al presente progetto di Legge].

3. Il credito d'imposta di cui al comma 1 è riconosciuto, fino ad un importo massimo annuale di euro 50.000 per ciascun beneficiario.

2.2.4 Schema Allegato A: Modello accordo di Rete

MODELLO ACCORDO ISTITUTIVO DI UNA RETE SCUOLA-IMPRESA

“Nome rete”

(logo Soggetto Capofila o Proponente)

ACCORDO DI RETE SCUOLE-IMPRESA

DELLA PROVINCIA DI _____

VISTI

L'art. 15 della Legge n. 241/1990 che dispone : ... *“le pubbliche amministrazioni possono sempre concludere tra loro accordi per disciplinare lo svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune”*;

L'art. 21 della Legge n.59/1997 relativo all'attribuzione di autonomia funzionale e personalità giuridica alle istituzioni Scolastiche;

L'art. 7, comma 2, del D.P.R. 275/1999 consente espressamente l'adozione di accordi di rete tra diverse Istituzioni Scolastiche per la realizzazione di attività di comune interesse, ai sensi dell'art. 15 della legge 241/90;

L'art. 7-bis, comma 2, del modificato D.P.R. 275/1999 che definisce le Reti scuola-impresa come aggregazioni organizzative territoriali tra scuole e imprese con l'obiettivo di progettare, attivare e gestire strumenti per un'efficiente transizione scuola-lavoro;

Atteso che l'art. 33 del modificato D.I. n. 44/2001 prevede che il Consiglio di Istituto deliberi in ordine all'adesione a reti di scuole, Reti scuola-impresa e consorzi

I DD.PP.RR. NN 87/2010, 88/2010, 89/2010 dispongono il riordino dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dell'istruzione liceale, tecnica e professionale;

L'articolo 1 comma 70 della modificata L. n. 107 del 13 luglio 2015 che prevede che gli uffici scolastici regionali promuovono, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale e Reti scuola-impresa;

Considerato che dal quadro normativo su richiamato emerge la necessità e possibilità per le scuole di stipulare accordi di rete con imprese o reti di imprese, di comune interesse, finalizzati alla promozione di azioni territoriali per la transizione scuola-lavoro

Atteso che le attività di orientamento, promozione dell'istruzione tecnica e professionale, alternanza scuola-lavoro e imprenditorialità si svolgeranno secondo il progetto elaborato e condiviso dai Dirigenti Scolastici delle scuole collegate in rete e dai referenti delle imprese, delle reti di imprese o delle associazioni imprenditoriali aderenti, le indicazioni dei medesimi in relazione alle esigenze rilevate nelle diverse scuole aderenti alla Rete;

- Preso atto che l'adesione al presente accordo è stata deliberata dai competenti organi con rappresentanza legale delle scuole e delle imprese (e associazioni imprenditoriali) aderenti;
- Atteso che l'Istituto / Impresa / Rappresentante rete di scuole / Rappresentante rete di impresa (_____) è stato individuato, acquisitane la disponibilità in sede preliminare, quale Soggetto Capofila per la gestione della rete e della attività di transizione per un mandato di due anni;

i seguenti Istituti Scolastici della Provincia (_____), nelle persone dei rispettivi Dirigenti Scolastici:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- ...) _____
- ...) _____

Le imprese iscritte al Registro Ordinario della Camera di Commercio della Provincia di (_____), nelle persone dei rispettivi rappresentanti legali:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____

[Eventualmente] L'associazione imprenditoriale (_____), firmataria del protocollo n. [riferimenti all'atto] siglato con l'Ufficio Scolastico Regionale della Regione (_____):

VISTE le delibere dei rispettivi rappresentanti legali

SI CONVIENE

ART. 1 - PREMESSE

Le premesse e gli allegati costituiscono parte integrante e sostanziale dell'accordo.

ART. 2 - DENOMINAZIONE

È istituito il collegamento in rete fra le istituzioni scolastiche e le imprese che aderiscono al presente accordo, che prende il nome di “ _____ ”

ART. 3 - FINALITÀ

Il presente accordo ha lo scopo di soddisfare il comune interesse alla progettazione e gestione di attività inerenti la transizione scuola-lavoro nel territorio della Provincia di (_____) anche con il ricorso delle tecnologie digitali.

ART. 4 - OGGETTO

Il presente accordo ha per oggetto la collaborazione fra le Istituzioni scolastiche, e le imprese, reti di imprese e associazioni imprenditoriali che vi aderiscono con proprie risorse, di percorsi e attività relative all'orientamento scolastico e professionale, la promozione dell'istruzione tecnica e professionale, l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato, l'imprenditorialità e la cultura di impresa.

Art. 5 - DURATA

Il presente accordo ha validità di anni tre dalla data di sottoscrizione e si considera automaticamente rinnovato salvo disdetta di una delle Parti.

ART. 6 - SOGGETTO CAPOFILA

L'Istituto (_____) assume il ruolo di capofila della rete. A scadenza del mandato di due anni il nuovo Soggetto Capofila è eletto a maggioranza assoluta dall'assemblea delle Parti e selezionato tra le imprese, reti di scuole, associazioni imprenditoriali aderenti all'accordo. Il Soggetto Capofila assume le funzioni di rappresentanza della Rete.

ART. 7 – CABINA DI REGIA

È istituita una Cabina di Regia, presieduta dal Soggetto Capofila, composta da un membro nominato da ciascuna delle parti aderenti all'accordo.

ART. 8 - PROGETTAZIONE E GESTIONE DELLE ATTIVITÀ

Il Soggetto Capofila si impegna a organizzare la rete, definendo i **tempi e i modi** in cui si svolgerà l'attività di transizione scuola-lavoro. La Cabina di regia implementa e monitora le attività

ART. 9 - RISORSE FINANZIARIE

Le Parti aderenti alla rete incentiveranno l'attività di transizione scuola-lavoro con proprie risorse raccolte in un unico fondo con vincolo di destinazione. La Rete scuola-impresa può costituirsi nel Consorzio (_____) per l'acquisizione di beni e servizi.

ART. 10 - RISORSE DIGITALI: RETE SCUOLA-IMPRESA 2.0

La Rete, attraverso risorse del fondo comune, dispone la progettazione e il mantenimento del sito Web (_____) suddiviso in sezioni tematiche inerenti le attività della rete e garantisce la presenza sui principali Social Network del Web (Facebook, Twitter, Vimeo). Le risorse digitali della Rete sono inoltre destinate alle attività di coordinamento interne alla rete e di comunicazione esterna.

ART. 11 COLLABORAZIONI E CONVENZIONI

La Rete, per mezzo del Soggetto Capofila, ascoltati i membri della Cabina di Regia, promuove attività di collaborazione con altre Reti della Provincia, CTS, Poli Tecnico-Professionali e Fondazioni ITS. La Rete partecipa al laboratorio territoriale per l'occupabilità costituito presso (_____)

Data, luogo

Firma delle Parti

2.2.4 Schema Allegato B: “Rete scuola-impresa 2.0”

LINEE GUIDA PER LA RETE SCUOLA-IMPRESA 2.0

È definito “Rete scuola-impresa 2.0” l’insieme dei supporti digitali alle Reti scuola-impresa che sviluppano e diffondono, a mezzo Web, le attività di transizione scuola-lavoro. La Rete scuola-impresa 2.0 consta di due elementi:

- Piattaforma online;
- Profili sui principali Social Network.

PIATTAFORMA ONLINE

La piattaforma online della Rete, oltre a permetterne l’identificazione, riporta, suddivise per tipologia, le attività di transizione scuola-lavoro organizzate dalla Rete nel territorio. Le tipologie di attività sono: orientamento, Istruzione e Formazione Professionale, alternanza scuola-lavoro e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa.

1) Orientamento

Nella sezione orientamento la piattaforma dovrà riportare i seguenti elementi:

- Ultimi dati su fabbisogni occupazionali del territorio di riferimento (fonte: Rapporto Excelsior Unioncamere)
- Ultimi dati occupazionali tratti dai RAV (Rapporti di AutoValutazione) delle scuole secondarie superiori del territorio
- Dati socio-economici riguardanti il territorio: tasso di occupazione giovanile, percentuale di abbandono scolastico, numero di NEET, tasso di industrializzazione del territorio

2) Istruzione e Formazione Professionale (IFP)

Nella sezione IFP la piattaforma dovrà riportare i seguenti elementi:

- Dati ricavati da specifiche indagini prodotte da associazioni imprenditoriali su particolari settori strategici del territorio in cui, oltre ai fabbisogni, vengono espresse in modo dettagliato le tipologie di competenze (trasversali e specifiche) richieste dalle imprese).
- Offerta formativa di percorsi IFP (istruzione tecnica secondaria e post-secondaria, istruzione professionale statale, IeFP). Particolare priorità va riservata all’offerta formativa degli ITS regionali;
- Video tutorial realizzati nelle aziende del territorio aderenti alla Rete che presentano, con il supporto di lavoratori dell’azienda, le principali tipologie di professioni più richieste nel territorio.

3) Alternanza scuola-lavoro e apprendistato

Nella sezione “Formazione *on the job*” la piattaforma dovrà riportare i seguenti elementi:

- *VOOC (pubblico)*: diretta streaming con Webcam che permette di seguire a distanza le attività formative delle aziende aderenti alla Rete. Aperto a tutti gli utenti interessati. La sezione permette di rivedere le registrazioni dei corsi attraverso video tutorial;

- *VOOC (eventuale, per utenti registrati)*: corso online con Webcam in azienda collegata in diretta con un laboratorio (sul modello dei Fab Lab) che offre riproduzioni degli stessi macchinari (o parti semplificate di essi) ad un numero di studenti delle scuole della Rete che può andare da 5 a 15. Le attività in azienda sono gestite da un tutor aziendale, quelle in laboratorio da un tutor scolastico che coordina gli studenti. Durante la lezione gli studenti possono seguire dai laboratori della scuola le attività del tutor aziendale che le presenta, spiega e svolge in diretta streaming. Coadiuvati dal tutor scolastico gli studenti riproducono, con gli strumenti disponibili, le attività proposte dal tutor. Il corso è aperto ai soli studenti registrati;
- *Impresa formativa simulata*: materiali didattici e simulazioni di impresa vincolate ad attività in settori coerenti con le vocazioni produttive del territorio e le relative offerte formative;
- Collegamento al Registro Speciale per l'alternanza scuola-lavoro di competenza della Camera di Commercio territoriale;
- *Sezione di matching tra domanda e offerta* di apprendistati di primo e terzo livello all'interno del territorio. Alle imprese, in particolare le PMI, sarà consentito di inserire su schede predeterminate le tipologie di apprendisti di cui necessitano. Ai potenziali apprendisti sarà permesso di inserire il proprio CV e di candidarsi a massimo due offerte di apprendistato proposte dalle imprese.

4) Imprenditorialità e cultura di impresa

Nella sezione Imprenditorialità la piattaforma dovrà riportare i seguenti elementi:

- Dati sul numero di imprese “under 30” del territorio con specifica dei relativi settori produttivi;
- Video tutorial su preparazione ed elaborazione di business game e presentazione prodotto;
- Schede di presentazione delle imprese didattiche promosse dalla Rete con possibilità, a mezzo dei consorzi della Rete, di commercializzare online prodotti e servizi.

SOCIAL NETWORK

La Rete scuola-impresa 2.0 prevede l'utilizzo dei seguenti Social Network:

- *Twitter*: per diffondere informazioni generiche sulla Rete (*governance*, news, eventi) con collegamenti alla piattaforma online e aggiornamenti periodici dei contenuti inseriti nelle quattro sezioni della piattaforma;
- *Facebook*: per diffondere informazioni più approfondite, con immagini e strumenti multimediali a supporto, sulle singole tipologie di attività previste dalla piattaforma;
- *Vimeo*: per pubblicare tutti i video tutorial presenti nelle singole sezioni della piattaforma, in particolare i video di categoria VOOC della sezione “Formazione *on the job*”;
- *LinkedIn*: per pubblicare i profili degli studenti, dei tutor, dei docenti e degli esperti che partecipano alle attività della Rete.

3. RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO PRATICO

3.1 Reti digitali e alternanza scuola-lavoro: un VOOC per l'Italia

Un modello rivisitato dei VOOC, introdotto anche in Italia, permetterebbe di svolgere momenti formativi in alternanza scuola-lavoro obbligatoria rimanendo all'interno dell'edificio scolastico. I possibili vantaggi sono:

1. *Risparmio costi*: in particolare i costi di trasporto degli studenti in azienda. La considerazione è al netto delle spese di attivazione dei laboratori scolastici qualora non sufficientemente attrezzati. Sull'integrazione della strumentazione dei laboratori può incidere la possibilità, prevista dalla Legge 107, di sponsorizzazioni da parte delle imprese;
2. *Allargamento target*: potrebbe aumentare il numero di studenti coinvolti nel medesimo percorso di alternanza. Uno strumento per soddisfare l'alto numero di destinatari individuato dalla Legge 107;
3. *Impatto studenti in azienda*: l'uso di reti digitali azzererebbe l'impatto fisico della presenza di un numero elevato di studenti in azienda, specie in PMI, e conseguente azzeramento dei pericoli in tema di sicurezza del lavoro (che resta integralmente responsabilità della scuola);
4. *Expertise integrato*: maggiore integrazione dell'expertise di tutor scolastico e aziendale grazie ad un incremento delle loro relazioni.

Di seguito sarà proposto uno schema semplificato che riporta gli elementi chiave per l'attivazione di un *Vocational Open Online Courses* che si caratterizza per l'interscambio di contenuti, in diretta streaming, tra la scuola e l'azienda. Il modello può nascere in tutte le scuole superiori impegnate nella progettazione dei nuovi percorsi di alternanza scuola-lavoro, ma con particolare riguardo negli istituti tecnici e professionali.

3.2 Schema modello VOOC in un istituto tecnico o professionale

Target:

Studenti di scuola secondaria superiore (massimo 15 studenti per lezione);

Ambito di attività:

Alternanza scuola-lavoro obbligatoria ex art. 1 comma 33 e ss. L. 107/2015.

Luoghi formativi:

1. Laboratorio scolastico o aula attrezzata (eventualmente laboratori territoriali per l'occupabilità finanziati con fondi pubblici e co-finanziati dalle imprese/associazioni industriali);
2. Comparti produttivi dell'azienda o laboratori aziendali.

Responsabili formativi:

1. Tutor scolastico (insegnante o tecnico di laboratorio);
2. Tutor aziendale (un lavoratore dell'azienda).

Strumenti condivisi:

1. Pc e tecnologie per collegamento streaming in diretta tra il laboratorio scolastico e gli spazi aziendali;
2. Riproduzione integrale o semplificata, anche con tecnologie digitali e informatiche, dei macchinari presenti in azienda (eventualmente con stampanti 3D).

Fasi lezione tipo

(scuola e azienda in collegamento streaming, tempo massimo 2 ore):

1. *Presentazione a scuola (10-15 minuti)*: il tutor scolastico presenta le attività della lezione e presenta brevemente gli strumenti di dotazione nell'aula/laboratorio e le misure di prevenzione da infortuni;
2. *Presentazione in azienda (10-15 minuti)*: il tutor aziendale presenta le attività che svolgerà in azienda, i macchinari che adopererà e la loro funzione di produzione;
3. *Avvio attività dall'azienda (20-25 minuti)*: il tutor aziendale adopera uno degli strumenti a disposizione nel laboratorio per mostrare come si utilizza. Il tutor scolastico mentre il tutor aziendale svolge queste operazioni può integrare la presentazione spiegando le principali nozioni teoriche sul funzionamento del macchinario. Gli studenti seguono in diretta;
4. *Avvio attività dalla scuola (10 minuti)*: il tutor scolastico riassume brevemente i contenuti della fase 3 e mostra agli studenti come utilizzare gli strumenti in dotazione del laboratorio;
5. *Riproduzione attività aziendale (20-25 minuti)*: gli studenti riproducono (singolarmente o in gruppo) le attività spiegate dal tutor aziendale e dal tutor scolastico con gli strumenti a disposizione. Il tutor scolastico fa assistenza tecnica durante lo svolgimento dell'attività. Il tutor aziendale segue i lavori dalla Webcam ed eventualmente interviene;
6. *Valutazione generale attività (10-15 minuti)*: conclusa la riproduzione dell'attività aziendale il tutor scolastico commenta in generale l'attività svolta dagli studenti mettendo in rilievo eventuali criticità. Il tutor aziendale può integrare la valutazione;
7. *Valutazione del singolo studente (10-15 minuti)*: il tutor scolastico, sentita in diretta l'opinione del tutor aziendale, fa una valutazione conclusiva delle attività assegnando un punteggio agli studenti.

TABELLA 32: Schema operativo VOOC (fasi e attori didattici)

| Fase | Scuola | <i>Collegamento streaming</i> | Azienda |
|------|--|-------------------------------|--|
| 1 | PRESENTAZIONE ATTIVITÀ | | |
| 2 | | | PRESENTAZIONE AZIENDA |
| 3 | <i>Tutor scolastico integra</i> | → | ATTIVITÀ FORMATIVA DALL'AZIENDA |
| 4 | AVVIO ATTIVITÀ IN AULA | ← | <i>Tutor aziendale integra</i> |
| 5 | RIPRODUZIONE ATTIVITÀ AZIENDALE | ← | <i>Tutor aziendale segue</i> |
| 6 | VALUTAZIONE GENERALE | | |
| 7 | VALUTAZIONE SINGOLA | ← | <i>Parere tutor aziendale</i> |

CONCLUSIONI

Le ragioni di possibilità di una rapida e sostenibile introduzione in Italia sia di reti territoriali a livello normativo, sia di reti digitali nella prassi scolastica, si possono rintracciare ricostruendo brevemente le principali evidenze emerse dal percorso di tesi.

L'Europa e gli strumenti di transizione scuola-lavoro: un punto di non ritorno

Nel capitolo 1, dopo aver inquadrato i concetti chiave della ricerca e aver definito il campo di indagine, si è detto di come l'Unione Europea promuova la diffusione di strumenti di transizione scuola-lavoro, anche e soprattutto a livello territoriale, chiedendo agli Stati membri di coinvolgere gli attori economici e le parti sociali nei processi di formazione sul lavoro.

È questo il contenuto dell'Alleanza Europea degli Apprendistati: già formalmente il documento riconosce un ruolo "normativo" alle parti sociali sui temi dell'apprendistato e fornisce una chiave di lettura su tutta il diritto comunitario che riguarda il tema istruzione. Dal documento di Lipsia, firmato nel 2013, emerge chiaramente che l'Europa ha ormai imboccato una strada senza ritorno: quella di una sempre maggiore integrazione tra scuola e lavoro che nega il "separatismo" tra scuola ed extra-scuola e riconosce al sistema scolastico la "missione occupabilità". L'Alleanza punta alla diffusione di sistemi duali che non sono la fotocopia del modello tedesco o del modello scandinavo, ma sistemi costruiti sulle vocazioni produttive di ciascuno Stato membro e non sono in contraddizione con le peculiarità nazionali degli ordinamenti scolastici.

L'accezione al plurale di "Apprendistati" ha proprio l'obiettivo di aprire nello spazio europeo un dibattito che permetta di ricostruire le caratteristiche virtuose dei modelli nazionali e mettere in condivisione le esperienze. L'Alleanza Europea per gli Apprendistati riconosce il ruolo delle parti sociali e delle imprese: si tratta di una novità rispetto al passato che di fatto ha già ispirato alcune riforme del sistema scolastico come in Spagna, Bulgaria e nella stessa Italia. L'Alleanza Europea per gli Apprendistati non manca di sottolineare l'efficacia degli attuali sistemi duali: come si è mostrato nel medesimo capitolo nei paesi in cui i collegamenti scuola-lavoro sono più forti i dati occupazionali sono positivi e i giovani entrano prima nel mercato del lavoro. Si tratta di una evidenza ormai consolidata anche nelle serie storiche e che la letteratura collega direttamente alle tipologie di sistema scolastico e non ad una più o meno favorevole congiuntura economica.

Esaminando la normativa europea dal 1976 fino all'Alleanza Europea per gli Apprendistati, tenendo conto della posizione di organismi comunitari come il Cedefop, è stato possibile definire gli strumenti di transizione che sono il vero *fil-rouge* della tesi: orientamento, Istruzione e Formazione Professionale, alternanza scuola-lavoro e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa. L'intero percorso di ricerca, dall'analisi dei casi all'analisi normativa, dalle indagini nel sistema Confindustria fino all'elaborazione di modelli normativi e pratici nell'ultimo capitolo, si caratterizza per la presenza di questi strumenti.

Nel primo capitolo il tema della transizione scuola-lavoro viene agganciato alle particolarità del sistema industriale italiano, caratterizzato dalla forte e diffusa presenza di PMI nei territori e dal peculiare concetto di "distretto industriale" che, in prospettiva, diventa distretto formativo quando sistemi produttivi ed educativi si integrano e contaminano reciprocamente. In Italia le PMI, nonostante i loro limiti dimensionali, investono molto in formazione sul lavoro e potrebbero beneficiare di modelli di rete scuola-imprese in grado di mettere a fattor comune risorse e strumenti per la transizione nei territori. Nel capitolo 1 si mostra inoltre il crescente ruolo degli strumenti digitali anche nell'ambito dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e un sempre più diffuso ricorso al Web per trovare un primo impiego dopo il conseguimento del titolo di studio.

Dati, buone prassi, nuove norme: i “contenuti” della transizione scuola-lavoro in Italia

Dall'Europa all'Italia nel capitolo 2 ci si è concentrati sulla situazione del nostro Paese: partendo dai numeri fino alle novità della riforma scolastica e dell'apprendistato, passando per una rassegna analitica di buone pratiche che permettono di definire i “contenuti” degli strumenti di transizione proposti.

I dati sulla transizione scuola-lavoro in Italia (che comprendono anche i dati sui tasso di occupazione giovanile e sulla diffusione dell'alternanza scuola-lavoro) mostrano un'evidenza piuttosto chiara: sono maggiormente positivi nelle Province dove le partnership locali tra attori economici ed educativi sono più forti, molto deboli invece dove queste partnership sono deboli o assenti (soprattutto in alcuni territori del Sud).

Per questa ragione si è ritenuto dover riportare *best practice* sugli strumenti di transizione che offrono riferimenti di contenuto e modelli che, in questo favorevole contesto normativo, possono accelerare i processi di diffusione degli strumenti di transizione in tutto il contesto nazionale. Per mettere in risalto il ruolo dei network territoriali e digitali si è fatto ricorso principalmente a strumenti elaborati nell'ambito delle associazioni industriali ed in particolare al sistema associativo di Confindustria: in molti casi tali pratiche si sono mostrate determinanti nelle fasi di prima progettazione e gestione delle partnership tra scuola e impresa: ad esempio il progetto Traineeship per l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria e il progetto Enel per l'apprendistato “scolastico”.

Anche sul fronte dell'orientamento le buone pratiche individuate permettono di segnalare un aspetto molto importante per la tesi in discorso: si è cercato infatti di dimostrare come all'interno dei territori la diffusione di dati sui fabbisogni professionali delle imprese sia necessaria per un'informazione completa da offrire a studenti e famiglie e finalizzata ad una maggiore occupabilità dei percorsi. I casi riportati mostrano che anche in territori a forte trazione manifatturiera e con tassi occupazionali giovanili piuttosto soddisfacenti, il mancato raccordo di informazioni tra scuole e imprese sia la causa del mismatch tra domanda degli attori economici e offerta formativa. Una delle principali spie dell'inefficace transizione scuola-lavoro in Italia. Va sottolineato che non si tratta di un deficit tecnologico o di carenza di dati e informazioni, ma piuttosto di un problema di raccordo e di diffusione: il portale Excelsior di Unioncamere, affiancato da molti altri progettati da enti pubblici e privati, garantisce una ricca banca dati che tiene conto della territorialità. Tali dati vanno implementati in un modello, e lo si è fatto nel capitolo 4, in cui la definizione dei fabbisogni produttivi territoriali diventa imprescindibile per una buona azione di orientamento.

L'orientamento si è poi collegato a quanto detto sull'istruzione e formazione professionale, in particolare sui canali IeFP e gli ITS. Proprio gli ITS rappresentano, così come mostrato con dati a supporto, un percorso post-secondario di ingresso nel mondo del lavoro molto efficace ma, nel frattempo, poco conosciuto dai più giovani. Quanto a dimensioni ad oggi gli ITS non sono ancora competitivi rispetto all'università. Si fa pertanto necessario, anche col supporto di reti digitali così come presentate, un maggiore orientamento verso gli ITS degli studenti di scuola secondaria superiore che si può realizzare anche con il contributo di imprese e associazioni industriali che partecipano alle Fondazioni.

Si è poi dato conto delle novità normative sugli strumenti di transizione scuola-lavoro introdotte da “La Buona Scuola” e dal “Jobs Act”, che rientrano nell'ambito delle policy inquadrate dall'Europa, ma che impostano un percorso di costruzione di un sistema duale in Italia che, di fatto, impiegherà ancora del tempo per diventare, appunto, sistema: ossia offrire a tutti gli studenti di scuola superiore in Italia la possibilità di conseguire un titolo di studio formandosi anche in azienda. Se infatti la riforma scolastica dedica molto spazio al collegamento scuola-lavoro, con innovazioni significative come l'alternanza scuola-lavoro obbligatoria, restano ancora alcuni dubbi sulla sua operatività, specie per quel che riguarda il ruolo delle imprese nell'alternanza e nella *governance* degli ITS. Criticità che possono essere comunque risolvibili con alcuni accorgimenti che la tesi propone.

Il fondamentale ruolo delle associazioni industriali nella transizione

In tutto il percorso di ricerca si è mostrato come le associazioni industriali possano svolgere un ruolo di intermediazione tra scuola e impresa nei territori che favorisca gli strumenti di transizione: principio questo che è sancito nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati ma che, di fatto, si ritrova in tutte le principali buone pratiche del Paese. Nel capitolo 3 si è approfondito questo assunto con un'indagine originale condotta tra 78 associazioni industriali del sistema Confindustria che mostrano il crescente interesse sul tema dell'*employability* collegato all'istruzione, un tema che diventa concreto come visto nel "Caso Trento" in cui, in un circoscritto ambito territoriale, le partnership si sono realizzate su ciascuno degli strumenti di transizione in un network locale che ha coinvolto scuole, imprese, parti sociali.

L'indagine tra le associazioni di Confindustria e il caso Trento spiega anche quali sono le principali criticità che frenano una sistematica diffusione di partnership tra scuola e impresa nei territori: non tanto l'incomunicabilità tra istituzioni pubbliche e private, ma l'assenza di modelli di *governance* semplici e a burocrazia pressoché zero che permettano alle imprese di avere un ruolo (e una responsabilità) definita nei rapporti con le scuole. Le indagini hanno mostrato anche un progressivo ingresso delle reti digitali nelle attività di collegamento scuola-lavoro proposte dalle associazioni industriali: una tendenza crescente negli ultimi anni che conferma l'avvicinamento nei confronti delle nuove generazioni, un avvicinamento che si ravvisa, tuttavia, solo a livello territoriale e non ancora, come auspicabile, in una vera e propria politica di sistema.

Nello stesso capitolo si è riportata un'indagine nell'ambito del Club dei 15, un modello già realizzato, nella pratica, di reti scuola-impresa. Un modello che offre strumenti di transizione nei territori e tra territori, anche grazie ai supporti digitali come il sito *Edu2Job.it*. Con l'indagine nel Club dei 15 è stato possibile, oltre a tracciare le effettive dinamiche delle transizioni in territori virtuosi, progettare modelli applicativi delle novità legislative sull'alternanza scuola-lavoro obbligatoria che valorizzano il ruolo delle imprese e delle reti: la proposta elaborata dal Club dei 15 risponde alla necessità delle imprese sì di accogliere gli studenti di scuola superiore in alternanza, ma per gradi, evitando l'ingresso dei giovani in azienda senza le opportune basi formative che gli stessi imprenditori o dipendenti dell'impresa possono contribuire a formare entrando, a loro volta, in aula.

Nel modello del Club dei 15 emerge l'importanza di uno scambio reciproco tra scuole e imprese: docenti e studenti sono i benvenuti in azienda, ma anche lavoratori e imprenditori sono benvenuti in aula. A garantire la reciprocità delle relazioni è proprio il ruolo di filtro dell'associazione industriale che, da un lato, aiuta le imprese a raccordarsi tra loro e a cogliere l'importanza delle novità legislative, dall'altro aiuta le scuole, così come lo stesso MIUR chiede, a trovare dei riferimenti per poter subito attivare i percorsi di alternanza che, in seguito, possono diventare percorsi di orientamento e cultura di impresa, una volta che la partnership si sia consolidata.

Nel medesimo capitolo si sono inoltre riportati analisi di accordi di rete in cui è forte il ruolo delle associazioni industriali nell'ambito di modelli territoriali di partnership già previsti dalla normativa scolastica: Poli Tecnico-Professionali, CTS, Fondazioni ITS. Anche in questo caso la presenza delle associazioni industriali in qualche modo "anima" i modelli formalizzati e permette intanto di svolgere le necessarie azioni preventive per costituire una struttura compatibile con le norme e in secondo luogo di garantirne l'operatività.

Sia nel capitolo 2 che nel capitolo 3 si sono individuati i territori italiani dove sono più forti le relazioni tra scuola e impresa e le relative transizioni, nonché le caratteristiche dei modelli di raccordo che possono essere agevolmente "esportate" anche in altri territori.

I modelli normativi e pratici, presenti e futuri, per le partnership scuola-impresa nei territori

Nel capitolo 4 si è dato conto, riportando un prototipo, del nuovo modello di laboratori territoriali per l'occupabilità. Il modello introdotto dalla riforma scolastica, intende mettere a fattor comune le buone pratiche già esistenti nei territori individuando spazi, anche extra-scolastici, in cui le partnership possono concretizzarsi stabilmente con l'obiettivo di migliorare i processi di transizione e contrastare i fenomeni dell'abbandono scolastico e della disoccupazione giovanile.

Nel medesimo capitolo si è elaborato un modello normativo che sintetizza i "contenuti" e i "contenitori" riportati nella tesi, le Reti scuola-impresa, che permettono di istituzionalizzare le relazioni tra attori economici e formative e di diffonderle *ex lege* anche in territori in cui le prassi di collaborazione sono deboli e ancora in costruzione. Con la medesima funzione di diffusione di buone pratiche si è proposta una elaborazione di reti digitali, a supporto delle Reti scuola-impresa, che peraltro possono inserirsi nell'ambito delle attività di alternanza scuola-lavoro obbligatoria sul modello, articolato e riadattato in maniera peculiare, dei VOOC.

Reti scuola-impresa: un modello rapidamente realizzabile per la transizione scuola-lavoro

Il percorso di ricerca conferma dunque l'ipotesi che reti territoriali e reti digitali possano essere strumenti decisivi, e di pressochè immediata introduzione, per la transizione scuola-lavoro. Essi vanno a facilitare la progettazione, realizzazione e diffusione di percorsi di orientamento, Istruzione e Formazione Professionale, alternanza e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa.

La territorialità si è dimostrata parametro di riferimento, anche per il Legislatore per la realizzazione di efficaci partnership tra scuola e impresa. Mentre la digitalizzazione contribuisce sia al potenziamento dei percorsi in un territorio determinato sia all'esportabilità e alla diffusione delle *best practice* da un territorio all'altro. Un impulso allo sviluppo di reti territoriali e digitali per la transizione è dato dal ruolo proattivo delle associazioni industriali che svolgono una funzione di intermediazione tra imprese e istituzioni educative locali e realizzano una serie di attività che permettono di definire buone pratiche per il sistema Paese.

L'attuale contesto normativo italiano, con la riforma del sistema nazionale di istruzione introdotta dalla Legge 107 del 13 luglio 2015, si mostra favorevole per la nascita di reti territoriali e digitali entro le quali imprese e scuole, grazie al supporto delle associazioni industriali, possono co-progettare e co-gestire percorsi finalizzati alle transizioni occupazionali. L'introduzione di concetti quali laboratori territoriali per l'occupabilità e scuola digitale sembrano andare in questa direzione.

In questo quadro la proposta di un modello normativo originale di Rete scuola-impresa, specificamente finalizzato alla transizione scuola-lavoro, consentirebbe di valorizzare nel contempo l'autonomia delle scuole e la responsabilità delle imprese e delle loro rappresentanze. Una proposta coerente con i cambiamenti culturali e legislativi promossi dall'Europa e una possibile soluzione al problema del mancato incontro tra scuola e lavoro che, come suggerito dai dati e dalle indagini riportate, è una delle cause della lenta transizione alla vita attiva in Italia e della disoccupazione giovanile.

Con il supporto delle reti digitali, di cui non è ancora possibile cogliere interamente le varieguate potenzialità ma che si possono già adottare con costi relativamente bassi, i modelli di Rete scuola-impresa possono trovare una diffusione che li renda strumenti di sistema e non, come succede attualmente, pratiche isolate che, per quanto eccellenti, non riescono ad avere un impatto significativo sui processi occupazionali nazionali ed in particolare sui percorsi di formazione *on the job*.

LITERATURE REVIEW

Di seguito è riportata la Literature Review dalla quale è possibile rintracciare le diverse fonti utilizzate per pensare e impostare il percorso di ricerca.

SOMMARIO

CAPITOLO 1: LA TRANSIZIONE NELE POLITICHE EUROPEE

- 1.1 Quadro definitorio e letteratura sulla transizione scuola-lavoro**
- 1.2 Politiche europee e collegamenti scuola-lavoro**
- 1.3 Strumenti europei per la transizione scuola-lavoro**
- 1.4 I dati sulla transizione scuola-lavoro in Europa**
- 1.5 Territorio, cluster, ruolo delle imprese e modello Confindustria**

CAPITOLO 2: LA TRANSIZIONE IN ITALIA E NEI TERRITORI

- 2.1 I dati sulla transizione scuola-lavoro in Italia**
- 2.2 Letteratura italiana sul collegamento imprese-istruzione nei territori**
- 2.3 Gli strumenti della transizione scuola-lavoro nei territori:**
 - 2.3.1 Orientamento scolastico;**
 - 2.3.2 Istruzione e Formazione Professionale (Vet / Ifp);**
 - 2.3.3 Alternanza scuola-lavoro e apprendistato;**
 - 2.3.4 imprenditorialità**
- 2.3 Il ruolo delle imprese nei territori: indagine tra le associazioni Confindustria, il Caso Trento, Club dei 15**

CAPITOLO 3: I MODELLI, ATTUALI E POTENZIALI, DI COLLEGAMENTO SCUOLA-LAVORO

- 3.1 Le aggregazioni territoriali scuola-impresa a livello normativo:**
 - 3.1.1 I Poli Tecnico-Professionali e gli ITS;**
 - 3.1.2 I CTS: comitati tecnico-scientifici nelle scuole;**
- 3.2 Le reti: reti di scuole e reti di impresa**
- 3.3 I laboratori territoriali nella legge 107/2015**
- 3.4 Le “Reti scuola-impresa”: un modello normativo**
- 3.5 Il digitale nelle Reti scuola-impresa: le “Reti scuola-impresa 2.0”**

CAPITOLO 1: LA TRANSIZIONE NELE POLITICHE EUROPEE

1.1 QUADRO DEFINITORIO E LETTERATURA SULLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

La transizione scuola-lavoro si può definire, così come riassume lo studio di P. Ryan, *The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective*, in *Journal of Economic Literature*, vol. 39, Cambridge University Press, 2001, 34-92, come la fase interposta tra il conseguimento di un titolo di studio ed uno stato occupazionale prolungato nel tempo. Dalla letteratura scientifica non emerge una definizione univoca di transizione scuola-lavoro: come si mostra in Oil, *School-to-work transitions surveys*, 2014 (pagina 15 e ss.) la definizione varia da studio a studio e da Paese. Due gli elementi principali che si ritrovano all'interno della definizione: il titolo di studio e lo stadio occupazionale.

La letteratura scientifica dominante e le principali rilevazioni statistiche prendono in considerazione come titolo di studio il diploma di scuola secondaria di secondo grado e i titoli di tipo universitario (in particolare lauree triennali o magistrali).

Nella letteratura statistica italiana la dicitura “transizione scuola-lavoro” è usata per riferirsi sia alla scuola secondaria superiore che all'università: così ad esempio lo studio in Isfol e G. Linfante (a cura di), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro*, Isfol, 2012, che riporta da più fonti i principali risultati delle analisi sul fenomeno delle transizioni scuola-lavoro effettuate fino al 2012; analisi che hanno riguardato diversi contesti territoriali e diverse coorti generazionali.

Anche nel recente studio di Italia Lavoro, *La transizione scuola-lavoro nelle politiche di orientamento per i giovani*, 2014 (disponibile online su http://www.italialavoro.it/wps/wcm/connect/2f1fe279-6b15-4d2d-b563-1258cc60fea6/Report+transizione+30giu14_DEF.pdf?MOD=AJPERES) si utilizza la locuzione “transizione scuola-lavoro” in chiave generica, ricomprendendo anche l'università. In alternativa a “transizione scuola-lavoro” e “transizione università-lavoro” è stata introdotta la locuzione “transizione istruzione-lavoro” dall'Istat per le sue indagini campionarie sull'inserimento professionale di diplomati e laureati, così come si evince sull'archivio online, aggiornato al 2009, che riguarda anche i dottori di ricerca (archivio disponibile online su: <http://www.istat.it/it/archivio/17271>).

A livello normativo la Riforma “Biagi” (D. Lgs 276/2003 in attuazione della L. n. 30/2003) che per prima ha sistematicamente introdotto il concetto di “transizione scuola-lavoro” nell'ordinamento italiano si riferisce con questo concetto alla transizione occupazionale che riguarda sia la scuola che l'università verso il mondo del lavoro. La Riforma Biagi si focalizza in modo particolare sul ruolo degli uffici di *placement* nell'orientamento post-diploma e post-laurea, così come descritto in P. Reggiani-Gelmini e M. Tiraboschi (a cura di) in *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006.

Le fonti statistiche principali nella letteratura internazionale (Eurostat, Ocse, Oil) si riferiscono alla transizione scuola-lavoro in modo generico, senza contemplare uno specifico titolo di studio, come il passaggio dall'ultimo grado di istruzione formale acquisito fino al primo stadio occupazionale. L'Ocse ad esempio nella pubblicazione, *Education at Glance*, 2014, con la locuzione “school-to-work transition” si riferisce sia alla “secondary” che alla “tertiary” *education* (disponibile online: <http://www.ocse.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>, p. 362 e successive). Il parametro di riferimento è in questo caso, più che il titolo di studio, l'età anagrafica con focus sui giovani di età compresa tra i 15 e 29 anni.

Punto di riferimento sugli studi di transizione scuola-lavoro è Paul Ryan. Nell'articolo P. Ryan, *The School-to-Work Transition: Issues for Further Investigation*, Ocse, 1999 ha concettualizzato il tema e individuato le modalità di misurazione. Il processo di concettualizzazione di Ryan partiva dall'osservazione dei dati occupazionali, in particolare

quelli riguardanti gli Stati Uniti, e dall'impulso nella letteratura scientifica di autori come Dewey, Morin e Gardner che avevano affermato nella in campo socio-pedagogico l'indispensabile contributo del rapporto tra scuola e lavoro e la fine del c.d. "scuolacentrismo", inaugurando una fase di forte attenzione didattica verso le competenze e le vocazioni personali degli studenti al fine della loro occupabilità. Una sintesi di questo nuovo approccio si ritrova nello studio di E. Morin *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000.

Va rilevato che nella letteratura internazionale talvolta è usato il riferimento specifico a determinati indirizzi di laurea con l'espressione "*Transition from university to work*", così come in M. Clark, M. Zukas e N. Lent, *Becoming an IT person: field, habitus and capital in the transition from university to work*, *Vocations and Learning*, 4 (2), pp. 133-150, Springer, Berlino-Heilderberg, 2011, che si riferisce in particolare alla transizione dalle lauree informatico - tecnologiche al lavoro

Anche alcuni autori italiani propongono la distinzione tra "transizione scuola-lavoro" (per l'istruzione secondaria) e "transizione università-lavoro" (per l'istruzione terziaria), ma anche in questo caso non per individuare gli strumenti di accelerazione dei processi ma per circoscrivere lo studio su specifici ambiti scientifici: così ad esempio sui risvolti della transizione sulla salute come in C. Crocetta (a cura di), *Modelli statistici per l'analisi della transizione università-lavoro*, in *Determinazione e previsione di rischi sociali e sanitari*, n. 4, Cleup, Padova, novembre 2003, pp. 111-132. In sintesi nella letteratura scientifica italiana e internazionale non si fa specifica distinzione tra titoli di studio.

Nel progetto di ricerca in costruzione il titolo di studio preso in considerazione saranno i diplomi di istruzione secondaria e post-secondaria. Per istruzione secondaria si intende il livello 4 dell'*European Qualifications Framework* (per l'Italia i diplomi di scuola secondaria superiore). Per istruzione post-secondaria si intende invece il livello 5 dell'*European Qualification Framework*: i singoli livelli di istruzione nell'EQF sono riportati sul sito ufficiale della Commissione Europea disponibile online: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>. Una particolare attenzione è rivolta agli ITS, livello 5 dell'EQF ma che nella classificazione ISCED dell'Unesco si possono classificare al livello 5B, ossia un livello di tipo 5 maggiormente orientato alle professioni tecniche (la classificazione ISCED è presente online su UNESCO, *Education: Isced*, disponibile su: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm).

Si può giustificare il peculiare riferimento all'istruzione secondaria per la debole connessione con il mondo del lavoro e dell'impresa (così come riporta lo studio McKinsey (a cura di), *Studio Ergo Lavoro*, 2014. Disponibile online: <https://www.mckinsey.it/idee/la-ricerca-mckinsey-studio-ergo-lavoro> che tuttavia individua anche buone prassi da cui prendere spunto). Il peculiare riferimento agli ITS si giustifica invece per il valore occupazionale di questi percorsi (di cui si scriverà più avanti) a fronte di un numero ancora troppo ridotto di studenti che li frequentano. Per un confronto sui dati tra gli iscritti agli ITS italiani e gli iscritti alle Fachhochschulen tedesche si può far riferimento ai dati Indire e dell'Ufficio Statistico MIUR per l'Italia (disponibili online: http://statistica.miur.it/ustat/Statistiche/IU_home.asp) e all'agenzia di statistica tedesca Destatis (fonte Destatis, disponibile online <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Glossar/Fachhochschulen.html>).

Sviluppato il tema del titolo di studio di riferimento si può procedere con la definizione di stato occupazionale: esso si può considerare come il termine finale del percorso di transizione scuola-lavoro. La definizione dell'Ocse fa riferimento ad un "lavoro stabile" in Ocse, *Transition from School to Work, Education at a Glance: Analysis*, Ocse, Parigi, 1996, pp.14-53 e si riferisce ad un'occupazione di almeno sei mesi e con almeno quindici ore a settimana. Dall'altra parte la definizione di Hotz e Tienda in *Education and Employment in a Diverse Society: Generating Inequality through the School-to-Work*

transition, SUNY Press, New York, 1998, fa invece riferimento ad uno stato occupazionale di almeno un anno di lavoro a tempo pieno dopo il conseguimento del titolo di studio. Dopo gli anni 2000, il valore della durata del primo stadio occupazionale si è ridotto sia nella letteratura che nei report statistici. “Breve” è considerata la durata di un primo impiego dall’Eurostat dopo il conseguimento del titolo di studio: essa si determina con tre mesi consecutivi di attività lavorativa, ma non ci sono ulteriori specificazione di orario settimanale/mensile o tipologia di datore di lavoro. Questo nuovo parametro di riferimento e i passaggi per definirlo sono spiegati in AA. VV., *Young people’s transition from school to working life*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Bruxelles, 2013. Tale approccio si conferma seguito da Eurostat nell’archivio online “*School-to-work transition statistics*” di Eurostat (disponibile su http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page), la principale fonte di dati disponibile a livello europeo.

Il riferimento ai tre mesi consecutivi di attività lavorativa è confermato anche in T. Couppié e M. Mansuy, *Young people and new entrants in European labour markets: the timing of gradual integration*, Oxford University Press, 2003, una ricerca dedicata alla transizione in Europa che riporta argomentazioni convincenti sulle ragioni del successo dei percorsi formativi “on the job” in merito alla velocizzazione del passaggio al primo stato occupazionale di giovani appena usciti dal percorso di studio.

Una definizione alternativa di stato occupazionale è presentata dalla Organizzazione Internazionale del Lavoro che fa riferimento al tipo di stato occupazionale oggetto del processo di transizione distinguendo tra “regular job” (contratto di lavoro a tempo indeterminato o dai dodici ai trentasei mesi) e “temporary job” (contratto di lavoro al di sotto dei dodici mesi) come emerge da Oil, *Key Indicators of youth labour market*, Module 4, 2009 (disponibile su http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/instructionalmaterial/wcms_140860.pdf).

La classificazione dell’Oil divide il campo di indagine in diverse e numerose sottocategorie ed è da considerare piuttosto complessa, seppur autorevole, come riferimento per la ricerca in discorso. Per maggiore attinenza con gli obiettivi della tesi si utilizzano gli indicatori Eurostat su stato occupazionale a tre mesi. Tali indicatori sono agevolmente ricostruiti nell’analisi in A. Righi e D. Sciulli, *Durata dei percorsi di transizione scuola-lavoro: un confronto europeo*, paper presentato al XXIII Convegno Nazionale di Economia del Lavoro, Università degli Studi di Brescia, Facoltà di Economia 2008 e in precedenza in D. Raffe, *Pathways linking education and work: a review of concepts, research, and policy debates*, in *Journal of Youth Studies* 6 (1), Taylor and Francis, Philadelphia, pp. 3–19, 2003.

Il terzo e ultimo elemento da considerare nella definizione di transizione è l’elemento durata considerato come tempo intercorso tra l’acquisizione del titolo di studio e il primo stato occupazionale. Si tratta del parametro di riferimento più importante per un’efficace comparazione tra i diversi sistemi europei. Sul tema la letteratura scientifica non sembra concorde: dai dati presentati dall’Eurostat si evince come si consideri breve una transizione scuola-lavoro che duri da uno a tre mesi (3° mese incluso).

L’Oil considera breve una transizione da uno a tre mesi (3° incluso) considerando il particolare stato di disoccupazione del giovane (cerca lavoro ma non lo trova), mentre se riferito ad un giovane inattivo l’Oil considera comunque breve una transizione che si svolga entro un anno dal conseguimento del titolo di studio. Va rilevato, tuttavia, che i principali studiosi delle statistiche delle transizioni scuola lavoro non danno particolare importanza ad una definizione specifica della durata che è da considerare in *re ipsa* come mero valore numerico utile alla comparazione. Così ad esempio in G. Quintini e altri, *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries*, Discussion paper series, Parigi, 2007 dove si è stimata la lunghezza delle transizioni utilizzando dataset longitudinali ottenuti dall’*European Community Household Panel* (ECHP).

Una sintesi della letteratura scientifica di tipo statistico-economico su questo tema si ritrova in D. W. Jorgenson, J. S. Landefeld e P. Schreyer (a cura di), *Measuring Economic Sustainability and Progress*, University of Chicago Press, 2014, p. 509 e ss..

Accanto alla valutazione quantitativa della transizione si può fare riferimento anche ad una valutazione di tipo qualitativo, su cui però è più complessa una possibile attività di misurazione. Un riferimento normativo alla coerenza della transizione, ossia alla coincidenza tra il settore di studi e il settore lavorativo di primo inserimento è all'aggettivo "sustainable" che compare, come si vedrà in seguito, in riferimento alla transizione scuola-lavoro nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati di cui si scriverà in seguito.

La transizione scuola-lavoro si può dunque dire sostenibile quando c'è una forte correlazione tra le competenze acquisite dallo studente durante il percorso di studi e la domanda del mercato del lavoro. A confortare questa ipotesi il già richiamato quadro di riferimento presentato dall'Oil che nei suoi *surveys* sulla transizione si riferisce al grado di "soddisfazione" della prima attività di lavoro sotto il profilo non solo del compenso, ma anche della coerenza con il percorso formativo di provenienza.

Anche il Cedefop riporta indicatori qualitativi e non solo quantitativi nel capitolo "Transition to the labour market" della pubblicazione Cedefop, *From Education to working life*, 2012.

Il concetto di "coerenza" potrà tornare utile quando si andranno a valutare i modelli di rete territoriale entro i quali le transizioni scuola-lavoro sono più efficaci. Sul tema della coerenza e della valutazione qualitativa della transizione scuola-lavoro si è cimentato anche il Cedefop che nella *pubblicazione From education to working life*, 2012, pp. 49-50, utilizza gli aggettivi: *Smooth, Fairly smooth, difficult, unsuccessful*, che valutano l'effettivo impatto del titolo di studio sul mercato del lavoro e la qualità della transizione. Nel lavoro di tesi i riferimenti statistici sono comunque maggiormente concentrati sull'analisi quantitativa delle transizioni, mentre la valutazione qualitativa può considerarsi un criterio addizionale di riferimento.

Precisata la definizione di transizione scuola-lavoro adoperata, si può passare ad una rassegna della principale letteratura di riferimento.

L'incremento del dibattito internazionale ha sollecitato studi comparati sulla transizione scuola-lavoro che hanno a lungo escluso l'Italia come parametro di riferimento. Questa asserzione si evince in P. Ryan, *The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective* (op. cit); che ha analizzato le politiche di sette potenze economiche (Francia, Germania, Giappone, Paesi Bassi, Svezia, Regno Unito e Stati Uniti) escludendo l'Italia: nel nostro Paese infatti, all'epoca della pubblicazione il tema della transizione scuola-lavoro era ancora poco noto e poco elaborato a livello di studi sulle politiche nazionali, ma è stato analizzato soprattutto in una prospettiva territoriale (un esempio più risalente di questi studi in ambito regionale si può ritrovare in T. Caroni, *Problemi della transizione scuola-lavoro: studio su tre bacini critici del Lazio*, Officina, Roma, 1985).

Nel suo studio comparato Ryan ha dato molto spazio agli strumenti per politiche pubbliche che favoriscono la transizione dallo studio alla vita attiva: "vocazionalizzazione" dell'Education, apprendistato, programmi di de-regolamentazione del mercato del lavoro, valutazione. Ryan propone nei paesi analizzati l'istituzione di organizzazioni pubbliche deputate al miglioramento della transizione dalla scuola al lavoro. In risposta ai cambiamenti occupazionali del nuovo millennio si richiama dunque un maggiore impegno istituzionale.

Su questo tema, tre anni prima, James Rosenbaum evidenziò il paradosso formativo negli Stati Uniti: un sistema educativo molto avanzato che era molto debole nelle sue connessioni con il mondo del lavoro. In J. Rosenbaum, *Preconditions for effective school-work linkages in the United States*, Hampton Press, New York, 1998, l'autore propone la realizzazione di tre condizioni essenziali per migliorare i processi di transizione scuola-lavoro: 1) sviluppare un sistema di valutazione delle competenze, a beneficio soprattutto dei datori di lavoro; 2) impostare una didattica aperta al lavoro anche nei percorsi più teorici della *High School* (scuola secondaria); 3) riconoscere il ruolo degli insegnanti nell'apertura

dei percorsi di studio al mondo del lavoro e nel segnalare ai datori di lavoro i talenti su cui investire per migliorare le imprese.

In Italia, il concetto di transizione scuola-lavoro è stato introdotto grazie al Censis che nel 1979 ha pubblicato il rapporto *Progetti pilota Cee per la transizione tra scuola-lavoro*, in *Quindicinale di note e commenti*, Censis, Roma, 1979. In questo report il Censis ha rilevato le prime politiche comunitarie per il passaggio tra scuola e lavoro. Già in quel periodo in Europa si discuteva sugli aspetti pedagogici di una formazione più integrale e si diffondevano diversi strumenti di collegamento tra lo studio e l'impresa, in particolare gli strumenti di alternanza. Tuttavia, fino a quel momento, non si aveva ancora un'idea complessiva di transizione scuola-lavoro e nel testo Censis, *La Situazione educativa in Italia 1981: dalla scuola al sistema formativo*, Franco Angeli, 1982, si considera la transizione come un processo di "sperimentazione" da trattare con una certa prudenza.

Nel quadro della produzione scientifica che si sviluppa negli anni Novanta in Italia si sono sviluppati ambiti di analisi più specifici sulla transizione come in M. Palumbo (a cura di), *I percorsi femminili di transizione dalla scuola al lavoro: rapporto definitivo*, Iard, Milano, 1991, che mette in evidenza la maggiore difficoltà delle donne di passare rapidamente dallo studio al lavoro, in particolare per professioni di tipo più tecnico e scientifico. Con questo e altri studi la transizione scuola-lavoro acquisisce i caratteri di tema multidisciplinare, coinvolgendo la sociologia oltre che la pedagogia. Ad emergere progressivamente nella letteratura è il ruolo formativo non solo del lavoro, ma anche dell'impresa.

L'inevitabile cambiamento innescato dalla rivoluzione digitale e le nuove possibilità di condividere e co-costruire la conoscenza sembrano orientare l'attuale dibattito pedagogico verso la definitiva archiviazione della tradizionale separazione tra scuola e lavoro, anche in Italia, così come evidenziato in G. Gossetti (a cura di), *Lavoro e Lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*. Franco Angeli, Roma, 2012.

Nel 2002 il sociologo americano R. Sennett ipotizzò in *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, (tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012) che un giovane americano entrato nel mondo del lavoro in quegli anni avrebbe cambiato, in tutto l'arco della vita, dalle dodici alle quindici volte il proprio posto di lavoro.

Compito della formazione è dunque preparare il giovane all'ingresso e alla permanenza in un mercato del lavoro strutturalmente cambiato: più globalizzato, meno standardizzato, più flessibile sia nei tempi che nei luoghi, largamente informatizzato.

In Italia il collegamento tra i temi della formazione della persona e il mercato del lavoro è stato studiato e approfondito da Giuseppe Bertagna che ha individuato le ragioni pedagogiche per superare il paradigma della separazione netta tra studio e lavoro che si evince nel concetto di "integrazione scuola-lavoro" o "alternanza formativa" che sono strumenti privilegiati di efficientamento della transizione scuola-lavoro. In particolare in G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011, si mostra come il paradigma dell'integrazione dei saperi (impostato sul ciclo sapere-fare-agire) permetta di accrescere le proprie competenze e trova nell'alternanza (e nell'apprendistato *latu sensu*) la metodologia di apprendimento ottimale per i giovani che vogliono perfezionare la loro formazione orientandola ad una maggiore manualità.

Sul ruolo formativo dell'impresa la letteratura italiana ha in modo particolare analizzato le attività di partnership che si svolgono in tutto il territorio nazionale, così come si vedrà in seguito, e che mostrano il ruolo della cultura di impresa nell'esperienza di apprendimento non formale. Un quadro sul punto è presentato in G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano, 2012.

1.2 POLITICHE EUROPEE E RUOLO DELL'INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO

Il riferimento all'Europa per tracciare un quadro statistico e normativo sulla transizione scuola-lavoro si giustifica per la crescente attenzione che le istituzioni europee, nonché i singoli Stati membri, hanno dato al tema della *knowledge-based economy* e al collegamento tra i temi dell'istruzione e del lavoro. Come mostra l'analisi comparata in Confindustria (a cura di), *L'Europa e l'Italia nel secolo asiatico*, Luiss University Press, Roma, 2013, l'Europa può rappresentare un paradigma perché è attualmente il più ampio "spazio di conoscenza" al mondo e, a livello aggregato, il più grande produttore industriale. Già dal 1976 il Consiglio della Comunità Europea si è occupato dei temi istruzione e li ha collegati direttamente allo sviluppo delle risorse umane per la crescita dei territori (sul punto: Consiglio Europeo, *Resolution du Conseil et des Ministres de l'Education, reunis au sein du Conseil comportant un programme d'action en matière d'éducation*, 9 febbraio 1976). A sua volta l'Unione Europea dalla sua istituzione nel 1993 ha progressivamente incrementato l'attenzione sulle politiche educative per favorire un ottimale collegamento tra i sistemi educativi degli Stati membri ed un mercato del lavoro inteso in prospettiva comunitaria. I medesimi obiettivi sono stati al centro della Strategia di Lisbona (2000) e implementata dalla Strategia Europa 2020 (documentazione disponibile online: http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm). Le *best practice* europee sono raccolte su Unione Europea, *Istruzione, Formazione e Gioventù*, agg. 2015, (disponibile online su http://europa.eu/pol/educ/index_it.htm)

L'approccio dell'Unione Europea all'istruzione si può dividere in due grandi filoni tematici: da una parte l'istruzione terziaria (orientata dal Processo di Bologna, 1999) e dall'altra l'Istruzione e Formazione Professionale (orientata dal Processo di Copenaghen, 2002). Nel particolare ambito dell'istruzione secondaria il Processo di Copenaghen ha individuato nell'Istruzione e Formazione Professionale (in inglese *VET: Vocational Education and Training*), uno strumento chiave per la transizione scuola-lavoro, concetto che invece non viene specificato nel Processo di Bologna. Già nel 1997 la Commissione Europea aveva manifestato la sua attenzione verso la Vocational Education and Training, in particolare verso il sistema duale tedesco considerato una "best practice" per l'avvicinamento dei giovani al lavoro (così ad esempio in Commissione Europea (a cura di), *Europe from A to Z*, Commissione Europea, 1997), ma l'approccio "germano-centrico" sembra ora superato dall'Alleanza per gli Apprendistati.

Più in generale diversi studi e report statistici confermano che i paesi europei in cui si sono sviluppate le migliori pratiche di tirocinio, apprendistato e orientamento al lavoro "on the job" sono i paesi dove i processi di transizione scuola-lavoro sono più rapidi e, di conseguenza, i tassi di occupazione giovanile sono più alti.

Così è nel caso di Germania, Austria, Danimarca e Paesi Bassi, per tenere conto di Stati membri dell'Unione Europea, ma anche della Svizzera che non ne è membro. A prescindere che si tratti o meno in un "sistema duale", i dati sulla transizione alla vita attiva sono positivi rispetto ai paesi dove la formazione "on the job" è vissuta nel sistema educativo come esperienza pedagogica sporadica e limitata nel tempo. Formazione "on the job" e tasso di occupazione giovanile sono due indicatori utili per valutare le dinamiche della transizione scuola-lavoro in Europa.

Per un'analisi più dettagliata degli strumenti di transizione a livello comparato sull'apprendistato utile Isfol, *modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, 2012. Un report europeo molto dettagliato è realizzato dall'Unione dei Sindacati Europei, ETUC, *Verso un quadro degli apprendistati europeo*, 2013, che riporta modelli e buone prassi di ciascuno dei paesi aderenti all'Unione Europea, compresi quelli in esame. (disponibile online su: https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/publication/files/ces-brochure_unionlearn-it-rouge.pdf). Ulteriore contributo sul tema è proposto in Fondirigenti e Luiss (a cura di), 8°

Rapporto sulla classe Dirigente, Tra istruzione e lavoro, un passaggio da ricostruire, Franco Angeli, Roma, 2014. Nel testo si ricostruiscono i “sistemi di giunzione” tra scuola e lavoro in tre paesi europei che rappresentano che per sistemi produttivi e dimensioni sono si possono mettere in comparazione con l’Italia. Il testo si caratterizza per riassumere i temi della transizione in questi paesi sia valutando il peso del rapporto tra “apprendimento e valutazione”, sia valutando il ruolo della “relazionalità” tra mondo formativo e mondo produttivo. Il Rapporto mostra inoltre il riscontro dei temi della transizione scuola-lavoro nella stampa internazionale mostrando il crescente ruolo dei media e dei Social Network sul tema.

Per il confronto comparato sull’alternanza è utile il report di Isfol, e G. Bernini (a cura di), *Lo Stage in alternanza in Europa. Una selezione di buone pratiche*, 2013. Per lo strumento orientamento utile l’analisi nel già citato Italia Lavoro, *La transizione scuola-lavoro nelle politiche di orientamento per i giovani*, 2014 che analizza il modello Francia e Germania. Per un confronto comparato sulle peculiarità dell’apprendistato negli Stati membri dell’Unione Europea opportuno un riferimento a U. Buratti, C. Piovesan e M. Tiraboschi, (a cura di) *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt Labour Studies e-Book series n. 24, 2014, che schematizza le normative e le prassi dei principali paesi europei sull’apprendistato. Il testo suddivide le policy europee sull’apprendistato in tredici indicatori di cui l’Italia soddisfa soltanto tre. La distanza tra Europa e Italia emerge soprattutto nella mancanza di un quadro di regole chiaro e stabilito, nonché nella mancanza di partnership strategiche sui fabbisogni formativi.

1.3 STRUMENTI EUROPEI PER LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO

La Comunità Europea si è occupata per la prima volta di istruzione con una Risoluzione del 9 febbraio 1976 in cui metteva già in risalto il collegamento tra istruzione e occupabilità (in particolare al punto 22 della Risoluzione disponibile online su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=IT>).

Il tema della transizione scuola-lavoro compare per la prima volta in maniera esplicita nel 1988, in calce alla *Risoluzione sul Rapporto finale della Commissione sul Programma Operativo della Comunità europea riguardante la transizione dei giovani dalla scuola alla vita adulta e di lavoro (1982 -1987)*, Bruxelles, 1988. Il testo è pubblicato, assieme ad alcuni testi successivi, in Comunità Europea, *Testi relativi alla politica europea dell'istruzione*, CE, Lussemburgo, 1989. La Risoluzione riconosce due fattori di miglioramento dei processi di transizione: il collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro e l'orientamento (scolastico e universitario). Per quanto riguarda il collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro la Risoluzione fa riferimento a modelli di collaborazione dinamica tra organizzazioni economiche e professionali, inclusi i partner sociali, da un lato, e le autorità e le istituzioni scolastiche e accademiche dall'altro. Molto rilievo viene dato al ruolo delle aziende in ambito territoriale e locale. Per quanto riguarda invece l'orientamento la Risoluzione chiede agli Stati membri di incoraggiare la nascita di specifiche figure professionali di “orientatori” all’interno di scuole e università e di avere una particolare cura all’inserimento lavorativo dei giovani richiamando all’importanza dei contratti di formazione-lavoro.

Nel 2000 e nel 2004 la Commissione Europea ha disposto indagini ad hoc sulla transizione scuola-lavoro nell'ambito delle indagini a campione sulla forza lavoro dell'Unione, fino allo Eurostat, *European Labour Force Module ad hoc* del 2009 (ELF), i cui principali risultati per l’Italia sono riportati in Istat, *L’ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, Statistiche in breve*, Roma, settembre 2010. Il riferimento esplicito alla transizione scuola-lavoro, con specifiche domande e quesiti, si è poi diffuso dal livello comunitario al livello nazionale nella maggior parte dei report degli istituti di statistica. Così in Italia l’Istat, dall’*Indagine sulla forza lavoro del secondo trimestre 2009*, ha inserito appositi quesiti sulla transizione i cui risultati sono stati resi noti in quella che finora resta l’unica ricerca dell’Istat

sull'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro (ne seguirà uno a metà 2016).

Come anticipato nel 2012 l'Isfol ha pubblicato il primo specifico rapporto sulla transizione scuola-lavoro in Italia: nel documento si ritrova sia una ricognizione dell'utilizzo di strumenti di transizione (in particolare stage, tirocinio, apprendistato) sia un collegamento dei risultati della transizione con il funzionamento del sistema di orientamento scolastico e all'incontro tra mondo formativo e mondo del lavoro. Si conferma dunque applicato lo schema comunitario degli strumenti di transizione successivamente esplicitato in Servizi della Commissione europea, *Position Paper sulla preparazione dell'Accordo di Partenariato e dei Programmi in Italia per il periodo 2014-2020*, 2012 (disponibile online su <http://www.flcgil.it/files/pdf/20141120/position-paper-preparazione-accordo-di-partenariato-e-programmi-Italia.pdf>). Nel testo la transizione scuola-lavoro compare come una delle priorità da risolvere per il Paese.

Nell'attuale panorama europeo si può ritenere che lo strumento considerato più efficace dall'Europa per la transizione scuola-lavoro sia l'apprendistato inteso come strumento contrattuale della più ampia metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, come definito in Cedefop, *Developing apprenticeships*, Cedefop Briefing Note, 2014. Il ruolo centrale per la transizione scuola-lavoro della formazione "on the job" e dell'apprendistato si ritrova nell'Alleanza Europea per gli Apprendistati, firmata a Lipsia il 2 luglio 2013 e frutto di una "joint declaration" che ha visto parte dell'iter legislativo la Commissione Europea, il Consiglio dei Ministri Europeo e i rappresentanti delle associazioni imprenditoriali e sindacali europee. Il testo del documento è disponibile online su http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/joint-declaration_en.pdf. L'analisi dell'Alternanza è utile perché si tratta di una sintesi significativa, come si vedrà più avanti, degli strumenti di transizione scuola-lavoro nelle policy europee.

L'Alleanza Europea per gli Apprendistati è un modello di politiche di sistema in tema di apprendistato (considerato, non a caso, nella sua forma plurale di "apprendistati"). L'Alleanza è e un processo di accordi e di dialogo che apre in maniera rilevante alla collaborazione con imprese, sindacati, istituzioni pubbliche, ma anche singoli cittadini e dà un rilievo al ruolo della territorialità e delle reti.

Dal tenore del testo si evince infatti che l'Alleanza promuova diversi modelli territoriali e regionali di apprendistato, non soltanto quelli più noti provenienti dalla Germania e da paesi in cui il VET è più diffuso. Questa asserzione, oltre a ritrovarsi nello stesso utilizzo del plurale "Apprendistati" è un'ulteriore conferma di come il modello tedesco non possa essere esportato tout-court in altri Stati membri ma si possa invece scomporre in principi che possono essere utili per introdurre o migliorare la formazione "on the job" in un sistema educativo. A questa conclusione giunge lo studio di Dieter Euler che in *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann-Stiftung, Berlino, 2013 ha scomposto il sistema duale tedesco in undici elementi essenziali: ciascuno di essi, anche preso singolarmente, può contribuire a migliorare i sistemi educativi europei, ma in nessun caso, secondo Euler, il modello tedesco può essere introdotto in maniera integrale per riformare un sistema educativo di uno Stato membro, si può tuttavia adottare il modello tedesco in maniera più sostanziale in alcuni ambiti territoriali italiani, così come la Provincia Autonoma di Bolzano. Per un quadro più completo sull'offerta di apprendistati in Europa, che permette di apprezzare la varietà delle realtà nazionali e territoriali, è molto utile il documento della Commissione Europea, *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union – Final report*, 2012.

L'Italia è stata uno degli ultimi paesi europei a firmare un documento di "commitment" all'Alleanza il 22 giugno 2015, assieme alla Repubblica Ceca (documento reperibile online in <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14190&langId=en>). Nel testo dopo la presentazione delle rappresentanze firmatarie si descrive in breve il sistema di apprendistato italiano alla luce delle modifiche già introdotte dal decreto 81 (ad esempio si considera l'apprendistato di terzo livello riferito soltanto all'istruzione terziaria e non, come in precedenza, anche al diploma di scuola secondaria superiore così come è nel TU

167/2011).

La fase in cui avviene la firma del “commitment” è intermedia tra l’uscita del decreto 81/2015 che riforma le tipologie contrattuali nell’ambito del Jobs Act, tra cui l’apprendistato e l’approvazione della riforma della scuola: sul primo punto si rimanda all’analisi in U. Buratti, *Apprendistato alla prova del JobsAct*, in *Bollettino Adapt*, 2 luglio 2015 (disponibile online su: <http://www.bollettinoadapt.it/lapprendistato-alla-prova-del-jobs-act/>); per un’analisi sulle novità del collegamento scuola-lavoro nella riforma della scuola si rimanda ad A. Balsamo, *La buona scuola è legge, troppi compromessi ma qualche buona novità*, in *Bollettino Adapt*, 9 luglio 2015 (disponibile online su: http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2015/07/2015_27_balsamo.pdf).

L’Alleanza si può considerare il punto di arrivo delle politiche europee di collegamento scuola-lavoro (con un ruolo rilevante dei corpi intermedi) nonché una sintesi dei principali strumenti di transizione riconosciuti nel quadro normativo europeo: orientamento al lavoro, Istruzione e Formazione Professionale (VET), alternanza e apprendistato, imprenditorialità e cultura di impresa. I medesimi strumenti, integrati in una logica di rete territoriale e digitale, sono oggetto della ricerca. Per una bibliografia e una sintesi delle posizioni europee su ciascuno degli strumenti riportati nell’Alleanza utili i lavori pubblicati dal Cedefop: alla voce “Lifelong Guidance” (disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/lifelong-guidance>) sono riportati documenti di posizione europei e ricerche che confermano il ruolo dell’orientamento scolastico nell’incontro tra domanda e offerta di lavoro, oltre che come strumento di lotta all’abbandono scolastico (e al rischio di ricadere nell’ambito di NEET); alla voce “Vet in Europe” sono presenti report per Paese sulle criticità e le potenzialità dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale oltre a una descrizione sintetica delle peculiarità normative di ciascun Paese membro (disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/vet-europe>); su apprendistato e formazione sul lavoro una significativa raccolta di documenti, report e dati è presente alla voce “Apprenticeships in work-based learning” che segue in particolare l’implementazione normativa che gli Stati europei stanno portando avanti dopo la firma dell’Alleanza Europea per gli Apprendistati; alla voce “Guidance supporting Europe’s aspiring entrepreneurs” sono invece presenti documenti di posizione riguardo l’orientamento alla cultura di impresa e la promozione di nuove imprese da parte dei giovani. Infine una sezione aggiornata e più generica sui temi di transizione scuola-lavoro è presente alla voce “Transition from school or training to work” che riporta aggiornamenti per singolo Paese su attività e iniziative concertanti le transizioni occupazionali (disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/en/tags/transition-school-or-training-work>)

Detto degli strumenti di transizione riportati nell’Alleanza Europea per gli Apprendistati, ed in particolare dell’apprendistato e della formazione “on the job”, è utile per completezza un’ulteriore e breve ricognizione generale di alcuni riferimenti comunitari e nazionali sugli altri strumenti di transizione scuola-lavoro. Di particolare interesse per lo strumento orientamento il riconoscimento del ruolo della territorialità presente nel Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità Europee (del 30 ottobre 2000, disponibile online su: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf) e ripreso a livello nazionale dalle Linee Guida per l’Orientamento promosse dal Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca e approvate il 5 dicembre 2013 (disponibili online su http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf). Per una panoramica generale del sistema di orientamento in Italia studiato in chiave comparata utile lo studio di Italia Lavoro che riporta in chiave comparata i riferimenti di Francia (con un modello di transizione-scuola lavoro decentrato) e Germania (con un orientamento peculiare sul sistema duale) ma lascia intendere gli ampi margini di miglioramento specialmente a livello territoriale andando qualora si riuscisse a potenziare il collegamento tra istituzioni scolastiche e imprese private (Italia Lavoro, *La transizione scuola-lavoro nelle politiche di*

orientamento dei giovani, 2014, disponibile online: http://www.italialavoro.it/wps/wcm/connect/2f1fe279-6b15-4d2d-b563-1258cc60fea6/Report+transizione+30giu14_DEF.pdf?MOD=AJPERES).

Per quanto riguarda il VET (Istruzione e Formazione Professionale) utile la definizione presente in Cedefop, *Terminology of European education and training policy-a selection of 100 key terms*, 2008 (disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/node/11256>) che lo definisce come parte del sistema di istruzione e formazione che ha la finalità di trasmettere alle persone le conoscenze, il know-how, le abilità e/o le competenze necessari per svolgere determinate professioni o, più in generale, soddisfare le richieste sul mercato del lavoro. Si fa in questo caso riferimento al Cedefop perché si tratta di un organismo nato appositamente, nel 1975, per la promozione dello sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale

Il riferimento al Cedefop non è casuale: questo organismo è infatti nato nell'ambito del diritto comunitario già nel 1975 proprio con lo scopo di promuovere lo sviluppo dell'Istruzione e Formazione Professionale, considerato un canale fondamentale per lo sviluppo del capitale umano europeo. Ulteriore conferma di questo assunto si ha nel c.d. "Processo di Copenaghen" nato con la Dichiarazione dei ministri europei dell'Istruzione e Formazione Professionale, e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002 (disponibile online <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:ef0018>). Il Cedefop nel già citato studio *From Education to working life* del 2012 presenta dati e analisi statistiche dalle quali si evince come i percorsi di VET garantiscano ai diplomati un ingresso più rapido nel mondo del lavoro rispetto ai percorsi c.d. "General" (in Italia i licei) e con maggiore stabilità. I documenti e le posizioni europee nel loro complesso sull'istruzione e formazione professionali si possono rinvenire online su un apposita sezione del sito della Commissione Europea. L'elenco completo è presente sul sito http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/index_en.htm). Tra gli organismi europei che oltre al Cedefop si occupano di VET va evidenziato il ruolo dell'Equavet che monitora e promuove l'omogeneizzazione dei sistemi nazionali dei paesi membri: particolare attenzione viene attribuita alla formazione degli insegnanti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale come supporto al collegamento scuola-lavoro: sul tema il report online del Convegno Equavet, *Indicator 2: Investment in training of teachers and trainers* (Atene, 11-12 maggio 2015) disponibile su: http://www.eqavet.eu/Libraries/2015_Athens_PLA/Policy_brief_EQAVET_PLA_on_indicator_2_Athens_2015.sflb.ashx).

Cedefop ha realizzato un quadro di insieme dei percorsi tecnici e professionali nella IFP nel 2014 in *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*, 2014 (disponibile online: http://www.cedefop.europa.eu/files/4132_it.pdf) che a pagina 28 riassume in una tabella tutti gli indirizzi e i settori su cui l'IFP va a incidere. Come si vedrà nel capitolo 2 il Cedefop considera nell'acronimo IFP quello che è considerato nell'acronimo VET nel resto d'Europa: tutti i percorsi di formazione secondaria e post-secondaria, di competenza statale e regionale, che valorizzano il ruolo educativo del lavoro e permettono un rapido inserimento nel mercato. A pagina 12 la relazione inquadra la descrizione e i dati sugli IFP nel più generale scenario economico-industriale dell'Italia sottolineando il legame dell'IFP con le imprese, in particolare le piccole e medie dei tessuti maggiormente produttivi del Paese. Nel prossimo capitolo si chiarirà la distinzione, anche a livello di classificazioni europee ed italiane, tra IFP e IeFP.

Ulteriore strumento di transizione da considerare è l'educazione all'imprenditorialità e alla cultura di impresa, definita nella Key Competence Framework dell'Unione Europea come <<...senso di iniziativa e di imprenditorialità significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi.>> (disponibile online su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:c11090>). Il collegamento tra imprenditorialità e transizione scuola-lavoro emerge nei più recenti orientamenti del

Parlamento europeo (si veda Parlamento Europeo, *Youth Education & Entrepreneurship*, 2015, disponibile online su http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563390/IPOL_STU%282015%29563390_EN.pdf). Tra le *best practice* riportate dal report proposto dal Parlamento Europeo si sottolinea il ruolo della territorialità (e delle reti tra associazioni datoriali e scuole) in particolare nei modelli proposti da Francia, Irlanda e Portogallo. Eurydice nel 2012 ha a sua volta promosso uno studio specifico per l'integrazione di percorsi di imprenditorialità all'interno dei curricula scolastici (disponibile online su: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf).

Tra i modelli di riferimento proposti dalle istituzioni europee si può riportare il caso della comunità tedesca del Belgio dove è presente la rete “*StudienkreisSchule&Wirtschaft*” che valorizza il ruolo delle associazioni imprenditoriali e delle imprese nei processi educativi sulla cultura di impresa (il modello è presentato online su <http://www.schulewirtschaft.be/>). Oltre alle reti territoriali la diffusione della cultura di impresa è incentivata dalle reti digitali con lo strumento della “impresa formativa simulata”. Al tema il Cedefop dedica ampio spazio (si parla di “*business simulations and virtual games*”) nel report Cedefop, *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*, Publications Office of the European Union, 2011, 63 e ss. Nei documenti europei e più in generale nelle *best practice* rinvenibili negli Stati membri, l'impresa simulata non viene considerato come strumento educativo di minore dignità rispetto all'impresa reale. A conforto di questa posizione il confronto comparato tra Usa ed Europa in E. Kaynak, J. Wolfe, J. B. Keys, *Business Simulations, Games, and Experiential Learning in International Business Education*, International Business Press, 2012.

Nella letteratura scientifica italiana un riferimento che mostra le peculiarità formative dell'impresa simulata è D. Gualdi, *L'impresa Formativa Simulata*, Paramond, Milano, 2001. La Commissione Europea tra le *best practice* in campo educativo che presenta online riporta l'esperienza del progetto “Enterprise Through Simulation” presentato in *E.T.S. Project Reference*, European Union, 2015 (disponibile online su: http://cordis.europa.eu/project/rcn/49238_en.html).

Nell'ordinamento italiano gli orientamenti europei sono stati recepiti nella riforma del sistema nazionale di istruzione: l'impresa formativa simulata è uno degli strumenti per realizzare i percorsi di alternanza scuola-lavoro obbligatoria così come previsto dalla legge 107/2015, Articolo 1 comma 35.

1.4 I DATI SULLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO IN EUROPA

Le statistiche europee mostrano che nei sistemi educativi maggiormente orientati all'alternanza e all'apprendistato le transizioni scuola-lavoro sono più rapide, specialmente dalla scuola secondaria superiore. I dati *Eurostat LFS ad hoc Module* del 2009 (disponibile online su: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_-_ad_hoc_modules) mostrano che a livello di scuola secondaria superiore in Europa la transizione dal titolo di studio verso un primo impiego si può considerare fisiologica, restando entro i 4 mesi massimi, in Danimarca, Paesi Bassi, Germania, Regno Unito, Austria. Supera i 10 mesi in Bulgaria, Cipro, Italia, Grecia e Romania. I numeri mostrano che dove la formazione è maggiormente “on the job”, ad esempio realizzata tramite percorsi strutturati di alternanza, la durata della transizione si riduce.

Guardando ad esempio alla diffusione dell'alternanza scuola-lavoro in Europa secondo l'Ocse i paesi in cui l'alternanza scuola-lavoro è più diffusa sono nell'ordine: Svizzera, Danimarca, Germania, Austria, Paesi Bassi, Regno Unito (dati Ocse su percorsi “*school and work-based only*” in Ocse, *Education at Glance*, 2014). Adottando un'interpretazione estensiva dei numeri, i dati Ocse si possono integrare con l'ultimo

monitoraggio Indire sull'alternanza scuola-lavoro del 2014 che attesta come circa il 10% del numero totale di studenti di scuola secondaria superiore in Italia è inserito in percorsi di alternanza (dato disponibile online sul sito di Indire: http://www.indire.it/scuolavoro/content/index.php?action=lettura&id_m=8035).

Altro elemento per misurare il collegamento dei sistemi educativi con il mercato del lavoro è il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni). Anche in questo caso i dati mostrano che i sistemi educativi che offrono robuste dosi di alternanza scuola lavoro in Europa sono quelli che permettono ai giovani di inserirsi più rapidamente e più stabilmente nel mercato del lavoro.

Eurostat ha calcolato che il 71,9% dei giovani che ha conseguito un diploma di scuola secondaria superiore nel periodo tra il 2004 e il 2009 era inserito nel mercato del lavoro. Si chiarisce che la scelta di basare l'analisi sui 5 anni è dettata dall'Ocse che la ritiene ottimale per valutare l'andamento delle transizioni in Ocse, *A framework for monitoring transition systems*, Education working papers n. 20, 2008.

Il tasso di occupazione, considerando il quinquennio, è alto in quei paesi in cui l'alternanza è una metodologia diffusa come Paesi Bassi, Austria, Danimarca, Svizzera e Germania. Guardando al titolo di studio si nota come la differenza nell'occupazione dei laureati rispetto ai diplomati in Italia e Spagna supera il 10%. In sistemi con molta formazione "on the job" a livello di istruzione secondaria invece, la differenza tra tasso di occupazione dei diplomati e tasso di occupazione dei laureati è del 5%. Una conferma che l'istruzione secondaria superiore in alternanza sia un fattore di successo occupazionale e di rapida transizione. Un'analisi recente sul punto, con un confronto tra Stati e Regioni dei paesi Ocse, è presente in G. Quintini, *Working and learning: A diversity of patterns*, Ocse France, 2015 che oltre a confermare che più VET e più apprendistato portano a maggiori successi occupazionali dei diplomati, fa un'analisi anche di quali competenze acquisite nella formazione on the job vengano maggiormente valorizzate dalle aziende.

1.5 TERRITORIO, CLUSTER, RUOLO DELLE IMPRESE E MODELLO CONFINDUSTRIA

Il concetto di territorio è un parametro di riferimento su cui si è costruito il percorso di tesi. Come detto, sia nei documenti di policy europei sulla transizione (su tutti l'Alleanza Europea per gli Apprendistati) e, più di recente, anche quelli italiani (su tutti il documento preparatorio alla riforma del sistema di istruzione noto come "La Buona Scuola", disponibile online su <http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf>, in particolare il capitolo 5) il territorio rappresenta il luogo privilegiato entro il quale gli strumenti di transizione scuola-lavoro possono trovare maggiore efficacia e dare un contributo allo sviluppo del mercato del lavoro locale. Per una definizione generica di territorio si può ricorrere all'Enciclopedia Treccani (disponibile online: <http://www.treccani.it/enciclopedia/territorio/>). Sul territorio come "sistema" invece utile l'analisi in S. Vicari, F. Haddock, e F. Oulaert (a cura di), *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Nella tesi in discorso il concetto di territorio e di territorialità è approfondito in chiave meramente economico-culturale come quel contesto entro il quale si sviluppano relazioni tra persone e istituzioni, in particolare le relazioni tra gli operatori economici che producono beni e servizi e le istituzioni educative: ossia le relazioni tra coloro che creano opportunità di lavoro per i giovani e coloro che formano i giovani per l'ingresso nel mercato del lavoro. A supporto di questa definizione si può apportare il contributo in AA. VV., *Education, occupazione e crescita*, in *Scuola democratica : strategie educative e territorio*, n. 2/2013, Il Mulino, Bologna, 2013. La scelta del territorio e della territorialità come termine di confronto delle dinamiche sulla transizione scuola-lavoro nasce dalla peculiarità del sistema produttivo italiano e dalla presenza consolidata dei distretti industriali. Sui distretti la letteratura scientifica è vasta ma si può partire da A. Marshall, *Principles of*

Economics, Macmillan and Co., Ltd., Londra, 1920, 8th edition at the Library of Economics and Liberty. Punto IV.X.6 (documento online <http://www.econlib.org/library/Marshall/marP24.html#IV.X.6>).

Utile anche la definizione di distretto industriale in G. Becattini, *Il mercato e le forze locali: il distretto industriale*, Il Mulino, Bologna, 1987, ripreso da Treccani http://www.treccani.it/enciclopedia/distretto-industriale_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/. Per un'analisi approfondita sui modelli utile invece Definizione tratta da F. Azzariti e I. Candoni, *Oltre il distretto: interviste, modelli aziendali e teorie di un fenomeno italiani*, Franco Angeli, Roma, 2007 (pagina 22 e ss.)

Negli anni la letteratura scientifica ha allargato il tema dei distretti industriali e ha coniato nuove categorie secondarie come quella dei “distretti formativi”: Sul punto si segnala lo studio di C. Gentili, *Poli tecnologici e distretti formativi*, in G. Alessandrini (a cura di), *Formazione e Sviluppo Organizzativo*, Carrocci Editore, Roma, 2005.

Per distretto formativo si intende un distretto industriale in cui è riconosciuto il ruolo dell'impresa formativa che si concretizza mediante attività di supporto alle scuole e alle istituzioni educative del distretto (sotto forma, ad esempio, di assunzioni in apprendistato, pianificazione di tirocini, condivisione dei laboratori, testimonianze aziendali). Nel distretto formativo sono organizzati inoltre corsi di formazione direttamente gestiti dalle imprese o dalle loro società di riferimento. Il distretto formativo è inteso dunque come spazio privilegiato di incontro tra le istanze provenienti dal mercato del lavoro e dal sistema economico e dove l'impresa è uno degli attori trainanti dello sviluppo formativo del territorio.

Sulle peculiarità della configurazione territoriale alla base dello sviluppo di localizzazioni produttive e formative per il Made in Italy si può fare riferimento a Ministero Pubblica Istruzione e Confindustria (a cura di), *Made in Italy. Scuola, impresa, professionalità*, Le Monnier, Firenze, 2000. Il testo riporta in particolare alcuni casi in settori industriali trainanti per l'economia italiana: alimentare, moda, ceramica, metalmeccanica, ottica, telecomunicazioni, trasporti. Settori nei quali l'aspetto della territorialità, anche nei collegamenti con le istituzioni educative (in proposito si usa spesso il concetto di “genius loci”).

Secondo l'ultima rilevazione Istat del 2015 i distretti industriali nel Paese sono 141 a partire dai sistemi locali del lavoro (S.L.L.). Essi rappresentano quasi il 25% del tessuto produttivo italiano anche in termini di addetti (il 24,5% del totale). Il settore dove maggiormente spicca il ruolo dei distretti industriali nel favorire l'occupazione è quello manifatturiero: oltre un terzo dell'occupazione manifatturiera italiana è infatti allocata nei distretti industriali. Nei territori in cui sono dislocati i distretti è residente il 22% della popolazione italiana (dati disponibili online su <http://www.istat.it/it/archivio/150320>).

La centralità della territorialità e delle connessioni inter-territoriali nello sviluppo economico (e pertanto del mercato del lavoro) è il cuore del concetto di “cluster” su cui è disponibile un'ampia letteratura: una sintesi si può trovare negli studi di Sölvell, Ketels e Lindqvist, in particolare *The Cluster Initiative Greenbook*, Ivory Tower AB, Stoccolma, 2012 che evidenziano come il cuore dei cluster, l'attore più importante, sia l'impresa.

Accanto ad essa sono due gli altri attori principali: gli enti e le istituzioni che fanno ricerca e gli enti e le istituzioni che fanno istruzione (l'università è il ponte tra il primo e il secondo gruppo). Un'applicazione del concetto di cluster in un caso concreto che riguarda imprese e “produzione” di conoscenza e innovazione si può ritrovare in A. De Felice, *Knowledge, Social Capabilities and Innovation in the Modern Industrial District*, McGraw Hill, Londra, aprile 2015 (disponibile online: http://www.ateneonline.it/catlibro.asp?item_id=3053) che approfondisce in particolare il caso Puglia.

Come mostra S. Borràs e D. Tsagdis, *Cluster Policies in Europe: Firms, Institutions and governance*. Edward Elgar Publishers, Cheltenham, 2012, l'Italia è uno dei paesi europei in cui l'idea di cluster è maggiormente connaturato visto il modello di sviluppo

industriale. Nella definizione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca i cluster sono: <<Gruppo di imprese, di operatori economici collegati e di istituzioni di ricerca geograficamente distribuite sul territorio, che ha raggiunto una scala sufficiente per sviluppare ricerca, formazione, servizi, risorse, fornitori e competenze specializzate in un determinato settore, nonché di gestire parchi scientifici e business park. Può essere strutturato come consorzio, fondazione, impresa. Principale caratteristica del cluster è lo sviluppo di economie di rete, sinergie e miglioramenti della competitività del territorio.>> (MIUR, voce "cluster", disponibile online http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/bb7b72c6-4ae4-471f-92cb-f6e2f77df6cb/CTN_FAQ.pdf).

Nell'ambito della tesi proposta quello della specializzazione è il tema maggiormente approfondito per cogliere l'impatto delle connessioni tra sistema delle imprese e sistemi educativi locali. Punto di riferimento in questo senso è la documentazione europea sulla "Smart Specialization Strategy" elaborata in via principale in collaborazione con l'Ocse: per una sintesi sul tema che mette in risalto il ruolo della territoriale un utile riferimento è Ocse, *Innovation driven growth in Regions: the Role of Smart Specialisation*, 2013.

La maggior parte delle *best practice* presentate nella tesi sono riprese dal sistema Confindustria. Confindustria rappresenta la più grande associazione imprenditoriale europea (dati pubblicati nella scheda sulla rappresentatività del 2014 inviata al Ministero del Lavoro, fonte www.confindustria.it). Da molto tempo il sistema industriale di Confindustria si occupa di *Education*: già negli anni Ottanta in particolare con la pubblicazione Confindustria (a cura di), *Innovazione, Formazione e Sviluppo*, Sipi, Roma, 1986, fino alla Biennale del Centro Studi 2014 dedicata al tema del capitale umano, di cui si dirà in seguito. Tra le pubblicazioni recenti che mostrano il ruolo di Confindustria nelle politiche formative in Italia (in particolare quelle che collegano scuola e lavoro) il documento "L'Education per la crescita" parte della consultazione su "La Buona Scuola" del 3 settembre 2014 (il documento è disponibile online su: http://www.confindustria.it/wps/portal/IT/AreeTematiche/Innovazione-e-Education/Documenti/DettaglioDoc/6a617a2f-acb8-4197-ace7-2516081b0523!/ut/p/a1/pVRdb4IwFP0t_oCmt6W05ZEpU1BRJIrwYopQJfMri_H3ry6LW9wEzPrUNuece-65aXGGIzg7qEu1UefqeFC76znpj7E_YMQHGkxi2gN34oVuHAY0ehUGkBoAPFgu3PEn5sqVnrOI5tLqewInOO3j7OiN5DbCGc5O66rAqRYFcSwFiBKheLOAISUtjoATyNe5tjgnX6VrtGus8yG_5_dHc2NYzpwueaFkOIX_8YfP8n8DGqJPrnk1OPgE1E2n1qQk9YCoRxo8mBRT06Z4WKLLcPw9d8ILsKmykJOLAJGqbOQwAqgsibZLVnDQukmQPC0YtJgUfr93xxsjq85bVB30ES9babdDJD7tDdR2Fy3sn921eib1cQE8LRi0-BP-iIrbkSpRmqdS8SII8yuFIjahIMkuUnJwsngFsRpP3_L7dlspmO_mu73qzBEWSqRyiVY9u7iu53OB3CnkSY!/d15/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/).

Dopo la approvazione della Legge 107, la Guida Operativa per l'Alternanza Scuola-Lavoro, pubblicata dal MIUR l'8 ottobre 2015, riconosce il ruolo di Confindustria come riferimento per le scuole e invita i dirigenti scolastici a mettersi in contatto con le rappresentanze locali del sistema associativo per l'attivazione di percorsi di alternanza (MIUR, Guida Operativa per l'Alternanza Scuola-Lavoro, 2015, disponibile online su: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf). Il 27 novembre 2015 Confindustria è la prima associazione datoriale a siglare uno specifico protocollo di intesa con il MIUR per l'attivazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro obbligatoria (nel testo vengono messe in risalto i concetti di territorialità e rete digitale, protocollo disponibile online su: http://www.confindustria.it/wps/wcm/myconnect/www.confindustria.it5266/9f243d74-e55e-4e61-8a48-7a150bb377f6/Protocollo+MIUR-Confindustria+su+alternanza+%28final%29.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=9f243d74-e55e-4e61-8a48-7a150bb377f6&CONVERT_TO=url).

1.5 RETI DIGITALI E IL RUOLO DEL WEB

Nella tesi le reti digitali sono considerate come strumenti in grado di amplificare e diffondere l'efficacia dei buoni modelli di transizione scuola-lavoro. Per reti digitali si intende l'insieme degli strumenti tecnologici digitali che permettono una migliore connessione tra le imprese e le istituzioni scolastiche. La definizione di reti digitali prende le mosse dalla tecnologia ISDN (*Integrated Services Digital Network*), un sistema di telecomunicazioni entro il quale suoni, immagine e dati possono essere digitalizzati e trasmessi entro una rete (Voce "ISDN" in *Oxford Dictionaries*, disponibile online: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/integrated-services-digital-network>). All'interno della tesi in discorso per reti digitali tuttavia si intende l'utilizzo degli strumenti di scambio di dati a mezzo di Internet, così come nella accezione approfondita da M. Guglielminetti, *Le comunità in movimento: dal consumo alla partecipazione culturale nelle reti digitali*, Carocci, Roma, 2015, in particolare gli strumenti più interattivi come Social Network e siti Internet dedicati all'interazione scuola-impresa.

Le ricerche e gli articoli sull'utilizzo del Web nel campo dell'Education sono molteplici, in particolare dopo la nascita dei MOOC (*Massive Open Online Courses*, definizione disponibile online su un sito dedicato messo a punto dall'Harvard University <http://online-learning.harvard.edu/>). Poco esplorato è tuttavia il tema dell'applicazione del Web nei processi di transizione scuola-lavoro e su come questi strumenti rappresentino ponti tra imprese, scuole e università. Si tratta tuttavia di un campo di indagine che ancora non presenta una letteratura scientifica diffusa e approfondita: la difficoltà nasce soprattutto per la vastità delle informazioni presenti online e per l'assenza di modelli (siti Internet o social) in grado di orientare processi di transizione su grandi numeri che possano essere studiati.

L'attenzione della letteratura internazionale, in particolare nei paesi di tradizione anglo-sassone, si sta inoltre concentrando sul ruolo dei Social Network (o Social Media). L'argomento è affrontato in maniera più corposa e sistematica sia in pubblicazioni cartacee che su siti Internet specializzati per coordinare i risultati delle ricerche (archivi online sono ad esempio: www.edsocialmedia.com e www.educause.edu/research-and-publications). Nella letteratura mancano tuttavia sia criteri di indirizzo che criteri di misurazione e valutazione, oltre che criteri di implementazione delle informazioni scambiate tra studenti, istituzioni educative ed imprese.

Su questo tema si è costruito lo studio di G. Gigante, *E-book e Social Network*, Tangram, Trento, 2013 che tuttavia evidenzia le enormi possibilità formative del Web e le connessioni con il mondo del lavoro. Per indagare tale ambito, è necessario una analisi che comprenda lo studio del mercato del lavoro, con particolare attenzione alle *new skills*, e quello delle strategie educative e pedagogiche di scuole e università più vicine al mondo del lavoro, con un approccio particolarmente orientato alla diffusione e alla valorizzazione del c.d. "pensiero manuale". Ad oggi le ricerche e gli articoli sull'utilizzo del Web nel campo dell'Education sono molteplici. A livello internazionale, in particolare nei paesi di tradizione anglo-sassone, l'argomento è affrontato in maniera più corposa e sistematica sia in pubblicazioni cartacee che su siti Internet specializzati per coordinare i risultati delle ricerche (archivi online sono ad esempio: edsocialmedia.com e educause.edu).

I Social Media sono ritenuti potenziali fattori di formazione della persona e, di rimando, della sua capacità di interpretare i fenomeni esterni, anche i più complessi, come il mercato del lavoro. In accordo con quanto sottolineato da Philippe Aigrain, nella sua "lectio" d'apertura della Social Media Week 2012 di Torino: <<Il potenziale sviluppo umano derivante dai Social Media nasce da una combinazione senza eguali: il fatto che l'individuo possa progredire nelle sue attività creative, espressive o produttive a piccoli passi, nessuno dei quali richiede un investimento troppo ingente di tempo ed energie; il fatto che gli scopi di questo processo di sviluppo siano totalmente sotto il suo controllo; il fatto che una larga parte delle espressioni culturali siano de facto accessibili e riutilizzabili, permettendo così a

ognuno di noi di farne dei punti di partenza o delle fonti di ispirazione.>> (Aigrain, 24/09/2012).

La maggior parte delle ricerche effettuate sugli ambiti di applicazione dei Social Media hanno riguardato finora il business e le nuove strategie di marketing, come conferma la lettura di C. Wankel, *Cutting-edge Social Media approaches to business education: teaching with LinkedIn, Facebook, Twitter and blogs*, IAP Inc, Charlotte, 2010. Tra i pionieri di questa nuova frontiera di ricerca c'è Bryan Alexander del National Institute for Technology in Liberal Education, che studia l'applicazione delle nuove tecnologie nell'approccio educativo all'università, come riassunto in B. Alexander, *Social networking in higher education*. Educause, Washington, 2008. Dalle statistiche reperite da Jane Hart, del *Centre of Performance and Learning Technologies*, si evidenzia come nel 2014 il Social Media Twitter sia stato il più utilizzato strumento di formazione al mondo, seguito da Google Documents e da Youtube (fonte: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>). Anche per le imprese è in atto un processo definito da Andrew McAfee "Enterprise 2.0", cioè <<L'uso in modalità emergente di piattaforme di social software all'interno delle aziende o tra le aziende ed i propri partner e clienti.>> (cfr. A. McAfee, *Enterprise 2.0: The Dawn of Emergent Collaboration*, MIT Sloan Management Review Vol. 47, No. 3, 2006, 21-28.); un uso che può aprirsi alla transizione scuola-lavoro.

Come si denota consultando il sito *CareerBuilder.com* le imprese europee e americane tentano di visionare le pagine Facebook dei candidati all'assunzione con frequenza crescente. In Italia, nell'ambito del rapporto tra Education, professioni e Social Media, vanno sottolineati gli studi in A. Cattaneo e P. C. Rivoltella, *Tecnologie, professioni, formazione*, Unicopli, Monza, 2010.

A questi studi vanno aggiunti quelli prettamente pedagogici di Frozzi e Mazzoni del S.e.f.o.r.a. (Laboratorio della Facoltà di Psicologia, Università di Bologna) che hanno affrontato il tema della transizione scuola-università e università-lavoro degli "adulti emergenti" nell'ambito del Web e dei Social Network (utilizzando l'approccio dell'*Activity Theory* per rilevare il contributo dei Social Network come organi funzionali che permettono agli adulti di superare lo stato di "transizione"). Sul tema la loro ricerca in G. Frozzi e E. Mazzoni, *Riflessioni sull'efficacia del Social Networking nel supportare le transizioni degli adulti emergenti in differenti sistemi di attività*, in *Formare*, n. 72/dicembre, Edizioni Erikson, Trento, 2010. L'Istat certifica una diffusione sempre più vasta del Web tra i giovani. Nel 2014 "i maggiori utilizzatori del personal computer e di Internet restano i giovani 15-24enni (rispettivamente, oltre l'83% e oltre l'89%)" dati disponibili online: www.istat.it/it/files/2014/12/Cittadini_e_nuove_tecnologie_ano-2014.pdf?title=Cittadini+e+nuove+tecnologie++18%2Fdic%2F2014+-+Testo+integrale.pdf.

In un rapporto più specifico pubblicato dall'Istat si rileva che sia determinante il peso dei giovani tra gli utenti forti del Web che è cresciuto in modo significativo dal 2005 al 2013. Come mostra Riccardo Maggiolo, in *Job search 2.0. Trovare lavoro in 7 mosse nell'era di Facebook e Twitter*, Franco Angeli, Roma, 2014, il Web è considerato dai giovani uno degli strumenti principali per la ricerca di un lavoro e di orientamento al lavoro: esso rappresenta inoltre uno dei principali canali di orientamento verso il mondo della scuola, dell'università e del lavoro. Tramite Internet, scuole, università e ITS possono pubblicare sui propri siti delle sezioni dedicate all'offerta formativa e al *placement*; sono inoltre presenti siti istituzionali (ad esempio quello del MIUR) e non istituzionali (ad esempio *studenti.it*) in cui ritrovare dati e informazione di interesse generale, oltre a siti che fanno riferimento ad eventi specifici (ad esempio *Job&Orienta.it*).

CAPITOLO 2: LA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO IN ITALIA E NEI TERRITORI

2.1 I DATI SULLA TRANSIZIONE IN ITALIA

Attualmente i dati Istat più recenti sui processi di transizione in Italia mostrano, a livello di scuola secondaria superiore, il netto vantaggio degli studenti che provengono da percorsi di istruzione professionale e tecnica (i dati si riferiscono ai diplomati nel periodo 2004-2009 e sono dell'Istat, in Istat, *L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro*, Statistiche in breve, settembre 2010). Per i diplomati dei licei la transizione alla vita attiva dura in media 11,8 mesi; mentre per i diplomati nell'istruzione tecnica/professionale la media è 10,4 mesi. Profonda è la differenza se si guarda ai territori: nelle Regioni più industrializzate del Nord la transizione dura 8,9 mesi, nel Centro 10,6, al Sud 14,4. I dati sono presenti in Istat, *Rilevazione sulle forze di lavoro 2009, 2010* (disponibile online su: <http://www.istat.it/it/archivio/4634>). Un commento critico a questi dati, che mostra le difficoltà oggettive che portano i giovani ad incontrare in ritardo il mondo del lavoro è presente in F. Pastore, *Fuori dal tunnel: le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Giappichelli, Torino, 2011. Nel testo Pastore individua e spiega le cause delle insoddisfacenti prospettive occupazionali e salariali dei giovani. L'autore evidenzia il dibattito economico in materia (liberisti contro interventisti) e le connessioni tra mercato del lavoro e sistema educativo. La soluzione individuata da Pastore si inserisce nel filone della flexsecurity da applicare al sistema d'istruzione, investendo in particolare nell'accrescimento della mobilità sociale e nello sviluppo di un efficiente sistema di formazione professionale. Per un quadro delle principali cause della lenta transizione scuola-lavoro (inattività dei giovani, sotto-occupazione, mismatch domanda-offerta di lavoro) ci si può riferire a M. Tiraboschi, *Young People and Employment in Italy: The (Difficult) Transition from Education and Training to the Labour Market*, in *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, n. 1, 2006, Wolters Kluwer, Alphen aan den Rijn 81-116.

Il tasso di occupazione giovanile è un'ulteriore conferma che nei territori dove la scuola superiore offre maggiori collegamenti con il mondo del lavoro e dell'impresa, i giovani entrano prima e più stabilmente nel mercato del lavoro. Sempre restando nell'intervallo del quinquennio 2004-2009 i dati mostrano che nell'ultimo trimestre 2009 il tasso di occupazione per i diplomati italiani negli istituti tecnici e professionali era del 60%, quello dei diplomati nei licei del 57%. Forte anche in questo caso la differenziazione territoriale: il Nord Italia supera la media UE con il 75,6% degli occupati, al Centro 62,6%, al Sud 40,3%. La media nazionale italiana è del 59,4%. Guardando alle singole Province i dati più aggiornati raccolti dall'Istat (anno 2014) non tengono conto delle differenze di titolo di studio acquisito: tuttavia, il calcolo del tasso di occupazione per la classe di età 15-24 anni vede primeggiare le Province dove c'è più contaminazione reciproca tra scuola e impresa e più sono frequenti le partnership favorite dalle associazioni industriali. I dati sono disponibili online su <http://dati.istat.it/>.

Dai dati emerge che la Provincia Autonoma di Bolzano ha il tasso di occupazione di 15-24enni più alto in Italia. Il primato di Bolzano si deve alla forte contaminazione tra scuola e impresa che si concretizza in percorsi duali realizzati in collaborazione con le associazioni industriali e sindacali. Per ricostruire le peculiarità del "caso Bolzano" partendo dall'apprendistato utile il riferimento a B. Winkler e A. Pietrocarlo (a cura di), *L'Apprendistato nella Provincia Autonoma di Bolzano*, Bollettino Speciale Adapt n. 14, 13 aprile 2010, (disponibile online: http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/6555APPRENDISTATO_20.pdf).

Positivi anche i risultati occupazionali della Regione Lombardia che è tra le prime 10 con 3 Province. Particolarmente interessante il collegamento tra il tasso di occupazione

giovanile e il settore manifatturiero: tra le prime 10 Province italiane che garantiscono maggiori opportunità occupazionali per i giovani vi sono 3 Province che a loro volta sono tra le prime 10 Province manifatturiere (e leader industriali) d'Europa: Brescia, Treviso, Vicenza (lo studio è presente in Fondazione Edison, (a cura di), *Italia e Germania senza rivali nella leadership dell'industria*, Quaderno n. 145, Il Mulino, Bologna, 2015, disponibile online su: <http://www.fondazioneedison.it/binaries/pdf/pubblicazioni/quaderno145.pdf>).

I dati sui canali di inserimento preferenziale per la transizione scuola-lavoro sono reperibili in Istat, *L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro* (op. cit.). Una analisi più generale che conferma il basso tasso di integrazione di percorsi studio-lavoro in Italia rispetto a Gran Bretagna e Germania è presente in Centro Studi Confindustria in *People First: capitale umano: la forza del Paese*, Sipi, Roma 2014).

2.2 LETTERATURA ITALIANA SUL COLLEGAMENTO IMPRESE-ISTRUZIONE NEI TERRITORI

Dal quadro riportato si evince il ruolo centrale delle imprese per ottenere ottimali processi di transizione scuola-lavoro, sia sotto il profilo più informativo (condivisione dei fabbisogni produttivi per l'orientamento), sia sotto il profilo formativo (condivisione di risorse umane ed economiche, di spazi e di *know-how*, promozione dell'imprenditorialità), sia sotto il profilo occupazionale (programmi di alternanza, assunzioni in apprendistato). Le imprese sono condizione necessaria per utilizzare tutti gli strumenti di transizione scuola-lavoro più efficaci (orientamento, IFP, apprendistato, imprenditorialità) e per creare e gestire modelli territoriali di eccellenza.

Le imprese italiane, e le loro associazioni di rappresentanza, organizzano e promuovono diversi interventi di raccordo tra scuola e lavoro. Una rassegna casistica è stata elaborata da Claudio Gentili in *Scuola e impresa: Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Roma, 2012, studio in cui sono individuati 12 casi scuola che danno una puntuale idea della varietà di progetti per una più rapida transizione scuola-lavoro nati nel sistema Confindustria. L'ipotesi di Gentili è che laddove il tessuto imprenditoriale è più interconnesso con le istituzioni educative, in maniera coerente con le vocazioni produttive di un territorio, i processi di transizione scuola-lavoro diventano più rapidi e più efficaci.

Nella medesima prospettiva si costruisce lo studio di Daniele Marini, dedicato in particolare all'area del Nord-Est italiano. Il Triveneto italiano è riconosciuto come il territorio delle "anteprime", caratterizzato da modelli di sviluppo che hanno caratterizzato la crescita dell'area e hanno rappresentato una spinta evolutiva sull'economia italiana. In D. Marini, *Innovatori di confine*, Marsilio, Padova, 2012, l'autore spiega le motivazioni di questa peculiarità: la maggiore efficacia del passaggio da formazione a occupazione in Triveneto si caratterizza dalla stretta interazione di tutti gli attori produttivi e formativi all'interno del territorio, a cui consegue la relazione delle imprese con il tessuto sociale, con le università e con le famiglie, che garantisce un sistema di reciprocità in grado di esprimere tutto il potenziale delle nuove generazioni. Sono nate dunque interazioni virtuose che, oltre ad avere l'obiettivo di avvicinare più rapidamente i giovani all'occupazione, si caratterizzano per un'attenzione particolare alla loro auto-imprenditorialità.

Il Triveneto emerge come area virtuosa ed esempio di modello territoriale anche nella analisi in N. Delai, *Il lavoro come esercizio di relazione*, Franco Angeli, Roma, 2013, in cui il sociologo riporta quattro tesi sulla disoccupazione in Trentino per poi modellizzare, usando il concetto di relazione, un sistema di interazione scuola-famiglia-impresa che è la base costruttiva di più vie per l'ingresso nella vita attiva dei giovani. Secondo l'autore un modello territoriale in cui il collegamento scuola-lavoro è progettato partendo dall'orientamento fino ai percorsi di alternanza permette ai giovani un rapido ingresso in azienda attraverso diverse fasi di selezioni che identificano sia i giovani con potenziale spirito imprenditoriale (per continuare a formarli in questo ambito) sia giovani con spiccata propensione al "pensiero manuale" da inserire in azienda tramite percorsi di alternanza. Per

avere chiarimenti definitivi e applicativi del concetto di pensiero manuale è indispensabile la lettura di G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, che sottolinea anche i vantaggi economici di questa concezione dell'apprendimento in cui è fondamentale l'apporto delle imprese.

Dalla letteratura e dalla casistica che si è finora presentata, emerge il ruolo fondamentale delle imprese nei processi di transizione. Nonostante si riconosce, come fa lo stesso Delai, che i problemi occupazionali dei giovani nascono dall'inefficienza sia del sistema educativo che del sistema produttivo, il ruolo dell'impresa (e dell'imprenditore) resta un grimaldello fondamentale per apportare innovazioni a entrambi questi sistemi. Se la scuola si regge su equilibri più complessi che si giustificano dalla sua innegabile natura "pubblica", l'impresa ha più margine per sollecitare cambiamento, una sorta di leva per smuovere i processi formativi nella scuola.

Esiste infatti nel Paese una cultura d'impresa ben radicata che non può restare fuori dai processi educativi così come mostra la panoramica generale dei legami tra impresa e formazione che è stata pubblicata nel 1986 nel testo Confindustria, (a cura di), *Innovazione, Formazione e Sviluppo*, op.cit. Nelle conclusioni del testo si spiega come l'impresa può usare diversi strumenti legislativi e formativi per sollecitare una rapida transizione scuola-lavoro: percorsi di orientamento, borse di studio, corsi nei laboratori aziendali, alternanza scuola-lavoro, assistenza ai formatori scolastici. Nel testo si fa riferimento soprattutto alla formazione professionale: si tratta di una tra le prime pubblicazioni in cui una organizzazione datoriale italiana di imprenditori spiega le motivazioni del suo impegno per la scuola.

In via principale, come spiegato da P. M. Ferrando, *Le ricadute della formazione. Un approccio aziendalistico*, in F. Bocchicchio (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea Edizioni, Lecce, 2009, 181-190, l'azienda ha il ruolo di informare le scuole e le istituzioni sui cambiamenti dei processi e dei fabbisogni produttivi. Si attribuisce dunque all'azienda una funzione chiave nell'aggiornamento e nell'applicazione di quanto appreso nelle aule di scuola e università. L'obiettivo delle imprese, secondo Ferrando, non è aspettare che scuola e università forniscano il capitale umano (avanzato) necessario all'attività in azienda. Ma a ciascuna impresa, e a chi le rappresenta, spetta il compito di incidere direttamente nei processi di formazione, selezione e allocazione delle competenze che si sviluppano nel sistema educativo.

In merito al profilo economico della correlazione tra attività delle imprese (in particolare manifatturiera) e lo sviluppo del capitale umano è molto puntuale l'analisi in N. Bottani e D. Checchi, *La sfida della valutazione*, Il Mulino, Bologna, 2012, è spiegato, facendo uso di parametri e sistemi econometrici, il doppio legame tra imprese e sistema formativo: in una situazione ottimale le imprese infatti non sono soltanto il banco di prova della formazione scolastica, ma incidono direttamente su questa non sotto il profilo didattico in sé, ma sotto quello informativo e orientativo.

Il contributo formativo delle imprese alla transizione è esplorato anche in chiave più squisitamente pedagogica in E. Miatto, *Giovani verso il futuro: per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Cleup, Padova, 2012, laddove i processi di transizione scuola-lavoro si intrecciano stabilmente con quelli di transizione del giovane dell'età adolescente all'età adulta.

Ulteriore contributo della letteratura sulla transizione, che mette in relazione istituzioni scolastiche (centrali e locali) e associazioni industriali (in particolare quelle manifatturiere e artigiane) è presente in AA. VV., *Tra scuola e lavoro: come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione: rivista trimestrale del Ministero della pubblica istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2012. Nel testo i diversi contributi permettono di ricostruire un dialogo tra istituzioni e associazioni datoriali nel quale si sottolinea la priorità di rilanciare l'idea di filiera per la transizione scuola-lavoro. Particolare attenzione viene dedicata al tema del

rilancio dell'istruzione tecnica e professionale considerato un canale educativo più vicino ai fabbisogni territoriali ma anche gravato da criticità burocratiche (basso livelli di autonomia effettiva delle scuole) e culturali (diffuso atteggiamento anti-impresa specie nelle Regioni del Sud).

2.3 GLI STRUMENTI DELLA TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO NEI TERRITORI

Seguendo gli strumenti indicati dall'Europa si può di valutare l'impatto dell'orientamento, dell'Istruzione e Formazione Professionale, dell'alternanza, apprendistato e dell'educazione all'imprenditorialità all'interno dei territori.

Per un inquadramento generale sul tema, con dati e normative a supporto, utile la sintesi di M. Tringali, *Giovani e transizione scuola-lavoro*, presentato in occasione del Festival "Luci Sul Lavoro" nel luglio del 2014 (disponibile online su http://www.italialavoro.it/wps/wcm/connect/68411d7b-cdd6-44bd-9293-da118d70380d/Tringali_Montepulciano+2014.pdf?MOD=AJPERES). Nel testo si calcola la probabilità di trovare un primo lavoro per un giovane italiano tra i 16 e 29 anni nei contesti territoriali (suddivisi per Province e Regioni). Emerge la forte distanza tra i territori maggiormente industrializzati (ad esempio il Triveneto) e i territori meno industrializzati (ad esempio la Calabria).

Gli strumenti di transizione scuola-lavoro individuati dalle *best practice* riportate nella tesi sono collocate nell'ambito delle novità presenti nella Legge 107/2015, su cui tuttora non esistono commentari che ne individuano gli aspetti di maggiore collegamento con il mondo industriale e il mercato del lavoro. La presentazione dei casi è integrata da spunti di sintesi che ne riassumono le caratteristiche "esportabili" anche in altri modelli sullo stile di R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008 che ricostruisce il ruolo del educativo del lavoro e i suoi possibili sviluppi riportando, anche in serie storica, casi concreti su cui fondare nuovi modelli.

2.3.1 ORIENTAMENTO SCOLASTICO

Per un inquadramento generale sull'orientamento scolastico utile l'analisi in Ocse, *From Initial Education to Working Life Making Transitions Work*, Ocse Publishing, 2000, p. 120 e ss. che fa un confronto tra i migliori sistemi dei Paesi Ocse, in particolare Austria, Danimarca e Giappone e sottolinea il ruolo delle "local partnerships". Per un collegamento più puntuale con i temi della transizione scuola-lavoro che riporta le *best practice* europee (in particolare l'esperienza finlandese e britannica) utile la consultazione di I. Schoon e R. K. Silbereisen, *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of diversity*, Cambridge University Press, 2009, pp. 304 e ss. Nel testo si ribadisce la necessità di un orientamento scolastico che copra tutte le transizioni scolastiche (in particolare il passaggio dal secondo al terzo livello di istruzione), fino al passaggio verso il mercato del lavoro.

Di questo tenore anche un recente briefing del Parlamento Europeo intitolato *Reform of educational systems: European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*, febbraio 2015 che cita diverse fonti dalla letteratura scientifica a rafforzamento del ruolo dell'orientamento scolastico per le transizioni e per la lotta all'abbandono scolastico. Una maggiore corrispondenza della formazione con i fabbisogni produttivi, che l'orientamento può favorire, è alla base di un concetto di istruzione maggiormente collegato all'extra-scuola, così come riassunto nella definizione del World Economic Forum <<Education can be defined as the stock of skills, competencies, and other productivity-enhancing characteristics embedded in labor>> (disponibile online su <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/education/>). La definizione prende le mosse dalle teorie di T. W. Schultz che in, *Investment in human*

capital, in *American economic review*, n. 51, Pittsburgh, 1961, considera il fattore formazione del capitale umano (e dunque l'orientamento necessario a capire come formarsi) quale principale leva di sviluppo per la società post-industriale. In Italia tale approccio è stato recepito dalle Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente redatte dal Ministero dell'Istruzione il 19 febbraio 2014 che, tuttavia, ritengono imprescindibile la centralità della scuola quale primo attore nei percorsi di orientamento, anche verso il mondo del lavoro (documento disponibile online su: http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf).

Per una ricognizione più completa della funzione di orientamento a scuola e in università in Italia molto utile l'analisi in S. Spattini, *Riforma dell'apprendistato e nuovo Placement*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, che inquadra il tema del *placement* sul piano giuridico e analizza il ruolo dell'apprendistato (in particolare dell'apprendistato di terzo livello) come strumento per un *placement* efficace. Nel testo si riporta un'analisi del *placement* che ne mette in evidenza le caratteristiche di leva per l'occupazione, anche a livello territoriale. Limiti tuttavia sono messi in evidenza nell'attivazione concreta della funzione di intermediazione di scuole e università, così come nell'analisi di U. Buratti, *Giovani, scuola, lavoro: il ponte del placement è ancora traballante* in *Bollettino Adapt*, 19 ottobre 2015, che mette in risalto, riportando un caso concreto di ricerca di profili informatici, le attuali carenze del sistema di *placement* delle scuole (in particolare il non aggiornamento dei fabbisogni). Sulle difficoltà di orientamento e sulla tendenza del sistema scolastico a chiudersi rispetto all'ambiente esterno, in particolare al mondo del lavoro, utile un confronto con C. Casaschi, *Orientare ed Orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l'educazione della scelta in ambito scolastico*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 13, Bergamo, 2015 (disponibile online su: <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/434/73599.pdf>).

Per quanto riguarda il valore aggiunto della territorialità nei percorsi di orientamento e di *placement* significativo è l'approccio della Provincia di Trento che da decenni si rifà alle esperienze del Centro Nord Europa, così come evidenziato in Provincia di Trento (a cura di), *Educazione e orientamento: considerazioni sulla funzione della scuola*, 1977. Utile anche l'analisi in una Provincia altamente industrializzata come la Provincia di Latina in F. Petruccelli e altri, *Bilanci di competenze e orientamento professionale e scolastico, dalla pratica alla teoria, l'esperienza della Provincia di Latina*, Franco Angeli, Roma, 2012. Per un riferimento ad una realtà del Sud Italia utile l'approccio in G. Caporaso, *Orientamenti: per un nuovo corso dell'orientamento scolastico in Campania: progetto interregionale Orientamento ANSAS Campania*, Loffredo Editore, Napoli, 2012. Su come gestire in ambito scolastico il *job placement* utile consultare N. Paparella, *Il progetto educativo, tra management e rigore pedagogici*, Armando Editore, Roma, 2009 che si focalizza sul management scolastico e spiega le dinamiche di interazione con le imprese e le istituzioni in un determinato territorio sottolineando il ruolo attivo delle imprese nella progettazione.

Dalla letteratura internazionale un efficace riferimento sul *job placement* all'interno dei territori si può ritrovare nell'esperienza del Jisseki Jankei nel sistema formativo in Giappone e il modello delle "Working Youths' Homes". Si tratta di esperienze di *placement* che riguardano l'istruzione secondaria superiore e che coinvolgono circa 1/3 degli studenti giapponesi. Si veda in proposito T. Toivonen, *Japan's Emerging Youth Policy: Getting Young Adults Back to Work*, Routledge, Londra, 2013. Sull'abbandono scolastico il riferimento è MIUR, *Gli immatricolati nell'anno accademico 2014/2015, il percorso universitario dei diplomati*, 2015. Disponibile online su: http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus_giugno2015.pdf

Nel sistema imprenditoriale di Confindustria sono diversi gli studi e le pubblicazioni sul tema orientamento: nell'analisi in E. Degiarde, L. Ribolzi e A. Rosas, *L'orientamento scolastico e professionale*, pubblicazione a cura di Confindustria Giovani, Sipi, Roma, 1982, il ruolo delle associazioni imprenditoriali e delle imprese nell'orientamento scolastico viene definito come indispensabile. Diversi gli strumenti individuati, dalle testimonianze aziendali

in aula, l'accompagnamento degli studenti in azienda, l'apertura dei laboratori delle imprese più innovative.

Un caso territoriale sul ruolo di Confindustria nell'orientamento scolastico è riportato in Confindustria Macerata, *L'orientamento nelle scuole della Provincia di Macerata: indagine conoscitiva sulle attività realizzate entro il 15 maggio 1999 con dati aggiornati a dicembre 2000*, Grafiche Ciocca, 2001 in cui emerge il valore aggiunto della territorialità e delle reti tra imprese e scuole che sono indispensabili per l'orientamento nelle scuole.

A livello di reti digitali il sistema Confindustria presenta molti supporti all'orientamento che orbitano attorno all'iniziativa Orientagiovani, un evento nazionale che coinvolge oltre 90 associazioni territoriali e di categoria e i cui contenuti sono riportati sul sito www.orienta-giovani.com. E' quest'ultimo il modello analizzato nel dettaglio per rilevare le caratteristiche principali delle buone pratiche di orientamento promosse dai corpi intermedi che rappresentano l'industria.

Molte associazioni industriali dedicano apposite pagine all'orientamento scolastico: tra queste Confindustria Vicenza che riporta anche indagini sui fabbisogni professionali (disponibile online: <http://www.confindustria.vicenza.it/sito/Website.nsf/Pagina.xsp?action=openDocument&db=Istituzionale&documentId=05BC59391108793EC1256F5000327558>) e Confindustria Umbria (disponibile online: <http://www.confindustria.umbria.it/prove-di-volo-workshop-di-orientamento-per-le-scuole-superiori/>).

Un significativo strumento di orientamento scolastico è stato pubblicato invece sul sito di Federmeccanica, associazione di categoria del Sistema Confindustria: si tratta del *Rapporto sulla domanda di competenze delle imprese 2014*, nato da un'indagine che ha coinvolto cinquecentosessantatré aziende meccaniche e finalizzato all'orientamento scolastico in particolare negli istituti tecnici (<http://www.federmeccanica.it/education/rapporto-sulle-competenze.html>).

Sull'orientamento specifico destinato agli ITS, che sfrutta le reti digitali, rilevante e innovativa la Web serie "I nuovi Icaro" progettata e finanziata da Assolombarda che utilizza il linguaggio dello *storytelling* digitale per raccontare agli studenti di scuola secondaria superiore i vantaggi occupazionali degli ITS, di cui si parlerà in seguito. Per un inquadramento sullo storytelling orientato all'*employability* il testo di L. Malita e V. Boffo, *Digital Storytelling for employability*, Firenze University Press, 2012.

Più in generale siti Internet di rilievo dedicati all'orientamento scolastico e post-scolastico sono quello realizzati e pubblicato dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (disponibile online su: <http://www.istruzione.it/orientamento/>) che costruisce percorsi personalizzati per l'utente con la possibilità di consultare orientatori esperti tramite un apposito form presente online. Sui fabbisogni professionali una rete digitale utile è quella promossa dall'Isfol (disponibile online: <http://fabbisogni.isfol.it/occupationalprofiler.php>) che analizza circa 800 unità professionali e riporta la domanda sia da parte dell'industria che dei servizi (ma solo per questi ultimi è stata realizzata una suddivisione dei dati a livello territoriale). L'utente (presumibilmente un giovane) può inoltre utilizzare un *Occupational Profiler* in cui è guidato in un percorso di verifica delle proprie attitudini e delle proprie competenze per conoscere le professioni che più si adattano a lui.

Per completare il quadro occorre riportare l'innovativa esperienza del sito www.eduscopio.it promosso da Fondazione Agnelli che permette all'utente (docente o studente) di valutare come una scuola superiore (il sito riporta solo licei e istituti tecnici) prepari al percorso universitario. Il sistema, utilizzando dati MIUR, incrocia la Media dei voti conseguiti agli esami universitari dei diplomati di ciascuna scuola (profitto) e i crediti formativi universitari ottenuti in percentuali (regolarità). L'incrocio dei dati permette di realizzare un ranking delle scuole che, nell'ambito di un territorio di riferimento, meglio preparano verso l'università.

Mancano dei riferimenti alla transizione scuola-lavoro e al tema dell'*employability*. Tuttavia il supporto digitale e il lavoro statistico che c'è alla base possono permettere di elaborare le performance territoriali delle scuole sulla transizione incrociando i dati con gli osservatori statistici dell'INPS. I dati INPS sono già utilizzati nei RAV (Report Annuali di Autovalutazione) pubblicati a novembre 2015 in cui le scuole rendono note informazioni in merito ai diplomati in uscita (tra cui informazioni sulla loro occupabilità). I primi RAV pubblicati sono disponibili su un'apposita sezione del sito del MIUR dedicata al Sistema Nazionale di Valutazione (disponibile online su: <http://www.istruzione.it/snv/index.shtml>). Il principale strumento online per orientare alle professioni sulla base della domanda delle imprese è il Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere che in particolare riporta le professioni più difficili da reperire (sia per diplomati che per laureati), anche a livello provinciale. Disponibile online su <http://excelsior.unioncamere.net/> (per le rilevazioni annuali di competenze : http://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_previsioniarp&view=docsmap&Itemid=88#finestre).

I dati Excelsior sono inoltre riportati sul sito www.Cliclavoro.it nel "Barometro delle professioni" a cadenza trimestrale, nel quale è possibile individuare le professioni più richieste per i giovani (disponibile online http://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/bollettino_excelsior_aprile_giugno_2015.pdf, per il periodo aprile-giugno 2015). Il Sistema consente inoltre un'analisi delle previsioni occupazionali che contempla anche l'inserimento dei diplomati nel mercato del lavoro nel periodo 2013-2017 (disponibile online su <http://excelsior.unioncamere.net/modello-previsivo/AnalisiModelloPrevisivo2013-2017.pdf>). Tali strumenti sono ritenuti essenziali per l'avvio e la gestione, anche a livello territoriale, di piani di orientamento più mirati al mercato del lavoro.

2.3.2 ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (VET/IFP)

Tra gli strumenti che l'Unione Europea riconosce come efficaci per la transizione scuola-lavoro rientra il c.d. "VET", acronimo di *Vocational Education and Training*. Per una definizione puntuale utile la consultazione di Cedefop, *Terminology of European education and training policy-a selection of 100 key terms*, Cedefop, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 (disponibile online: <http://www.cedefop.europa.eu/node/11256>). Nel testo 100 parole chiave sui temi che riguardano l'istruzione e la formazione sono tradotti dall'inglese in 6 lingue. Per l'Italia la traduzione di VET si realizza nell'acronimo IFP, definita come "*Istruzione e formazione che mira a trasmettere alle persone le conoscenze, il know-how, le abilità e/o le competenze necessari per svolgere determinate professioni o, più in generale, soddisfare le richieste sul mercato del lavoro.*" (pagina 204).

L'Equavet attribuisce agli IFP italiani la sigla di IVET (*Initial Vocation Education and Training*) così come si evince dalla sintesi disponibile online su <http://www.eqavet.eu/gns/what-we-do/implementing-the-framework/italy.aspx>

A livello di letteratura utile un confronto con L. Salmieri e P. Valentini (a cura di), *Uno sguardo alla situazione europea e uno a quella italiana*. in *Scuola Democratica* n. 3/2011, con contributi, tra gli altri, di Arduino Salatin sul riordino del sistema IVET in Italia (pp. 183-188) e di Michele Tiraboschi (pp. 178-182) sugli apprendistati "al plurale" come opportunità occupazionale per i giovani.

Per un quadro di insieme dei percorsi tecnici e professionali nella IFP italiana indispensabile la consultazione di Cedefop, *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*, 2014 (disponibile online: http://www.cedefop.europa.eu/files/4132_it.pdf) che a pagina 28 riassume in una tabella tutti gli indirizzi e i settori su cui l'IFP va a incidere. A pagina 12 la relazione inquadra la descrizione e i dati sugli IFP nel più generale scenario economico-industriale dell'Italia

sottolineando il legame dell'IFP con le imprese, in particolare le piccole e medie dei tessuti maggiormente produttivi del Paese.

La relazione allarga inoltre lo spettro dell'indagine all'IFP di tipo post-secondario: sia sugli IFTS (percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) che sugli ITS (percorsi realizzati nell'ambito degli Istituti Tecnici Superiori): entrambi sono percorsi programmati ed organizzati dalle Regioni e dalle Province Autonome sulla base di piani territoriali adottati ogni tre anni e la loro offerta varia da Regione a Regione. L'analisi della tesi si concentra in particolare sugli ITS e sul loro ruolo attivo nell'accelerazione dei processi transizionali.

In sintesi secondo la classificazione del Cedefop (op. cit., p. 24) l'acronimo IFP ricomprende, nel sistema scolastico italiano:

- 1) Istruzione tecnica statale;
- 2) Istruzione professionale statale;
- 3) IeFP regionale;
- 4) IFTS;
- 5) ITS.

Secondo il Cedefop IFP è dunque l'insieme di tutti i percorsi di istruzione tecnica e professionale in Italia (di competenza statale e regionale, di livello secondario e post secondario). Di fatto si tratta di una traduzione italiana di VET, mentre gli IeFP sono i canali di istruzione triennale e quadriennale di competenza regionale. Il senso della classificazione europea è valorizzare tutti i percorsi di formazione, inseriti nel sistema scolastico che, rispetto ai percorsi generalisti (licei) considerano centrale il ruolo educativo del lavoro e il collegamento più diretto del diploma con il mercato del lavoro.

Per non generare confusione con gli acronimi e chiarire la collocazione della IeFP nel sistema scolastico italiano è utile Indire, *Il sistema educativo italiano*, in *Quaderni Eurydice* n. 29, 2013 che inserisce l'acronimo IFP nell'ambito del secondo ciclo di istruzione definendoli come <<Percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di competenza regionale, rivolti a giovani che hanno concluso il primo ciclo di istruzione.>> (pagina 8). Si sottolinea la competenza regionale sugli IeFP e pertanto il collegamento con l'ambito territoriale anche sotto il profilo normativo. Per una sintesi recente dei dati dei canali IFP si veda il riscontro di Isfol che mostra un sistema in continua crescita in termini di numeri e risultati occupazionali in Isfol, XIII *Rapporto sul Sistema IeFP*, 2015, disponibile online su: <http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?Web=ISFL&opac=Default&ids=20361>.

A commento l'articolo A. Balsamo, XIII *Rapporto Isfol sugli IeFP: la crisi (immeritata) dei Centri di formazione*, in *Bollettino Adapt*, 5 ottobre 2015 che mostra il paradossale decremento dei percorsi IeFP nei Centri di formazione professionale regionale nonostante i significativi risultati occupazionali. Sul ruolo degli IeFP nella transizione scuola-lavoro e nella lotta alla dispersione scolastica utili le 10 proposte di Cnos-Fap, Compagnia delle Opere, Acli e Famiglia Salesiana "Perché nessuno si perda" che nell'ottobre 2013 hanno rivendicato la pari dignità di questi sistemi rispetto ai sistemi regionali (disponibile online: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/04_Doc_20Argomentazioni.pdf). Le proposte hanno l'obiettivo di tutelare proprio le peculiarità territoriali di questi canali di istruzione.

Tenuto conto della definizione ampliata dal Cedefop dell'IFP in Italia e la crescente domanda sia da parte delle imprese che da parte degli studenti (in particolare per l'IFP post-secondaria rappresentata dagli ITS) è necessario per completezza di indagine, sempre mantenendo il riferimento alla territorialità, considerare anche il complesso delle reti e delle collaborazioni scuola-impresa che riguardano l'istruzione tecnica. Per istruzione tecnica si intende un peculiare percorso (una delle "tre canne del sistema scolastico) né "general" né "vocational" e particolarmente legato, anche a livello storico, al mondo produttivo dei territori così come si evince in N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia*, Franco Angeli, Roma, 2015 (pagina 97 e ss.). Per un quadro generale sulla storia della scuola

italiana in cui si mostrano gli aspetti dell'IFP come vera e propria "Education Made in Italy" si veda il medesimo autore in N. D'Amico, *Storia e Storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010. Anche a livello internazionale parte della letteratura estende il concetto di VET all'istruzione tecnica parlando di TVET (*Technical Vocational Education and Training*): una definizione di TVET legata alle tradizioni formative nazionali è rinvenibile in F. Rauner e R. Maclean (a cura di), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2008, p. 82. Dello stesso tenore il tentativo di estendere la definizione di VET in M. Pilz (a cura di), *The Future of Vocational Education and Training in a changing world*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2012, pagina 12.

L'istruzione tecnica in Italia è stata riformata nel 2010 con l'obiettivo, tra gli altri, proprio di un maggior collegamento alle imprese e al territorio (paragrafo 1.4 del d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3, che parla di "alleanze formative") che si realizza con strumenti quali i Poli Tecnico-Professionali e i Comitati Tecnico Scientifici che saranno approfonditi nel capitolo successivo.

Sul piano occupazionale i dati Isfol mostrano una domanda crescente di figure professionali provenienti dagli IeFP da parte delle imprese italiane, si veda Isfol, E. Marsilii e V. Scalmato (a cura di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, 2014 (disponibile online <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/864>).

Mentre non ci sono studi scientificamente completi sull'occupabilità dei percorsi di istruzione tecnica e istruzione professionale di competenza di Stato. Non si può dire completo il rapporto Almalaurea sulla condizione occupazionale dei diplomati (Almalaurea, *Le scelte dei diplomati. Indagine 2014*, pubblicata nel febbraio 2015 e disponibile online su: <https://www.almadiploma.it/scuole/occupazione/occupazione2014/>) che ha come target 90.000 diplomati del 2009, 2011, 2013 provenienti da 350 istituti secondari (di ogni tipologia) intervistati a uno, a tre e a cinque anni dal conseguimento del titolo. La rilevazione ha infatti utilizzato la metodologia (Computer-Assisted Web Interview) basata principalmente sulle auto-dichiarazioni dei diplomati. L'ultima indagine Istat in proposito, da ritenere più autorevole, è tuttavia riferita ai diplomati del 2007 e dunque troppo risalente (Istat, *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagine 2011 sui diplomati del 2007*, Roma, 2012).

Più affidabili per lo studio in corso i report sulla domanda delle imprese di determinati profili provenienti dall'istruzione tecnica e professionale di Stato, così come i già citati Rapporto Excelsior di Unioncamere e Rapporto sulle competenze di Federmeccanica che mostrano il valore occupazionale di questi percorsi, specie nei territori a forte vocazione manifatturiera.

Anche gli ITS si confermano un ottimo strumento di transizione scuola-lavoro che merita approfondimento: secondo il report di C. Donati e L. Bellesi, *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione dei Poli Tecnico-Professionali, Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, Cnos-Fap, Roma, 2015: il 55% dei diplomati ITS trova lavoro subito dopo il diploma e l'82% degli intervistati si dichiara soddisfatto del percorso. Ma il dato più interessante è che il 46,1% dei diplomati ITS trova lavoro nella stessa azienda entro la quale si è formato durante il biennio ITS.

A livello di reti digitali legate alla VET si è aperto di recente un nuovo filone tecnologico che sfrutta il modello dei MOOC applicato all'istruzione tecnica e professionale: i VOOC (*Vocational Open Online Courses*). Attualmente la sperimentazione di questo modello avviene soltanto nel Regno Unito grazie ad una impresa privata la "Virtual College" che ha pubblicato un primo studio in cui si mostra il valore aggiunto di questa tipologia di corso per i giovani, visto il collegamento con gli strumenti dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato (disponibile online <http://www.virtual-college.co.uk/vooc/VOOC%20pilot%20report.pdf>).

Lo strumento nasce per sollecitazione del documento del Governo del Regno Unito “Careers guidance and inspiration in schools” (disponibile online: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417219/Archived-Careers-Statutory-Guidance-9-April-2014.pdf) che lo lega direttamente al monitoraggio delle transizioni scuola-lavoro (punto 40, pagina 13).

2.3.3 ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E APPRENDISTATO

L’alternanza scuola-lavoro è intesa nella tesi in discorso come metodologia didattica, mentre l’apprendistato come strumento contrattuale per realizzare la metodologia dell’alternanza. A supporto di questa relazione metodo-strumento diversi i contributi della letteratura pedagogica: si veda in proposito su quest’approccio G. Bertagna (a cura di,) *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Roma, 2003 in cui si sottolinea inoltre il collegamento delle esperienze di alternanza con il paradigma territorialità. Ulteriore riferimento riferimento è A. M. Pazzi, *Alternanza scuola-lavoro*, Armando, Roma, 2005 che mette in rilievo la “universalità” dell’alternanza scuola-lavoro nel processo didattico: non una materia o una disciplina residuale da aggiungere alle altre nel computo dell’orario scolastico, ma una metodologia che integra le discipline e ne migliora l’interconnessione. Il ruolo dell’alternanza scuola-lavoro nei territori e nelle imprese del sistema Confindustria, affiancato ad un’utile guida applicativa per le aziende, si ritrova nella pubblicazione di Assolombarda in U. Vairetti (a cura di), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione. Indicazioni operative per sviluppare la professionalità tra scuole, università, aziende*, Franco Angeli, Roma, 2010 (pagina 104 e ss.).

La circolarità scuola-impresa-lavoro all’interno di un territorio, con particolare riferimento alla scuola secondaria, è un tema approfondito in G. Bertagna, *Fare Laboratorio, Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella scuola di secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2013 in cui si mettono in risalto le potenzialità e i nodi critici del collegamento scuola-lavoro nei territorio e si promuove il concetto di laboratorialità come spazio in cui si svolgono i processi di alternanza e di incontro tra scuola e impresa.

Per quanto concerne il profilo normativo nell’ordinamento italiano va ricordato che l’istituto dell’alternanza scuola-lavoro nasce nel 1997 ed è stato uno dei cardini della Riforma Moratti del 2003 (L. n. 53/2003). A livello normativo nazionale l’alternanza scuola-lavoro è stata introdotta dall’articolo 18 della Legge 196 del 24 giugno 1997 che assicurava agli studenti che avevano compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza. La vera novità della norma in commento è il pieno riconoscimento del “ruolo formativo” dell’impresa nell’ambito del sistema di alternanza scuola-lavoro che stava nascendo. Il successivo decreto legislativo (D. Lgs. 77/2005) ha chiarito l’ambito dell’applicazione dell’alternanza. Tra gli ultimi provvedimenti legislativi sul tema il “Pacchetto lavoro”, ex Decreto Legge n. 76/2013 convertito il 23 agosto 2013 nella Legge n. 99/2013 e rubricato “*Misure straordinarie per la promozione dell’occupazione giovanile*” ha creato diverse ridondanze nella normativa come mostra E. Massagli, *Alternanza: un grande errore di mira*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell’occupazione giovanile*, Adapt Labour Studies, e-book n. 10, 2013, pp. 333-337.

La Legge 128/2013 (nota come Legge “Carrozza”) ha allargato il campo dell’alternanza scuola-lavoro introducendo una sperimentazione dell’apprendistato di alta formazione rivolto agli studenti di scuola superiore con almeno 17 anni che va in qualche modo a integrare l’offerta di alternanza scuola-lavoro nell’istruzione superiore. La Legge Carrozza inoltre pone alcune premesse per una maggiore integrazione delle imprese nelle attività della scuola e delle reti scolastiche. Completa il quadro la riforma della scuola introdotta dalla Legge 107/2015 (“Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.”) che ha introdotto 400 ore di

alternanza scuola-lavoro obbligatoria nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e professionali e 200 ore nell'ultimo triennio dei licei (articolo 1 comma 40 e ss.). Sul punto A. Balsamo e S. Caroli, *La Buona Scuola e il lavoro. Sarà la volta buona?*, Bollettino Speciale Adapt n. 7/2015, disponibile online: <http://www.bollettinoadapt.it/la-buona-scuola-e-il-lavoro-sara-la-volta-buona/>).

Per quanto riguarda il dato statistico una sintesi è fornita dai monitoraggi Indire su dati che vanno dall'anno scolastico 2006/2007 all'anno scolastico 2012/2013 in *Alternanza scuola-lavoro. A che punto siamo?*, 2013. I monitoraggi evidenziano che in Italia il numero di istituti superiori che hanno offerto percorsi di alternanza ai propri studenti è passato da 824 a 3.177 unità. I dati sono aggiornati con l'ultimo monitoraggio Indire pubblicato nel 2015 e riferito all'anno scolastico 2013/2014 che consente, grazie all'utilizzo degli strumenti digitali, di leggere i dati sull'alternanza con maggiori dettagli che riguardano sia i territori che le imprese coinvolte (disponibile online: http://www.indire.it/moniscuolalavoro/report_sas/index.php?action=ricerca&numero=3_1_3&valore=1&livcor=3).

I dati mostrano il crescente ruolo della territorialità e degli accordi tra scuole e tra scuole e imprese come strumento di attivazione e promozione dei percorsi di alternanza. Particolarmente efficace il modello di Accordi promosso dalla Lombardia (che è la Regione nella quale questi strumenti sono usati in via maggioritaria) che si caratterizzano sia per la formazione degli insegnanti e delle figure professionali responsabili dell'alternanza, sia per la progettazione di reti provinciali di coordinamento delle attività. Il modello Lombardia può essere riassunto nel testo di accordo di rete "Rete delle Scuole della Lombardia per l'Alternanza Scuola-Lavoro e l'Impresa Formativa Simulata", che risale al 2013, ed è disponibile online su: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=Web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwjM7ZmqS8LIAhXC6xQKHSgSDBI&url=http%3A%2F%2Fwww.requs.it%2Falleato.asp%3Fnome%3D17122011184736.pdf&usg=AFQjCNF9rv-p97-SD0pS55Mn04iDumFNJw&sig2=vj1E8A7j6x2q4ZdCmFY2LA>

Nel suo report del 2013 l'Indire mostra anche il tasso di inserimento lavorativo degli studenti diplomati nel 2011 dopo il periodo di alternanza: rispetto all'anno precedente sono aumentati dello +11,5 % gli studenti che si sono inseriti nella vita lavorativa. Un aumento anche tra gli studenti che si sono iscritti all'università con un +37,5%, a dimostrazione della funzione di orientamento di questa metodologia. Per un monitoraggio che tiene conto del criterio territoriale, della dimensione delle imprese e delle specializzazioni produttive, utile il database Indire pubblicato online sul sito: http://www.indire.it/moniscuolalavoro/report_sas/index.php?action=ricerca&annualita=14&tipologia_percorso=AL. Interessante per cogliere la dialettica Stato-territori in merito all'alternanza è lo studio sul modello toscano presentato in U. Buratti, S. Caroli e E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, Adapt University Press, 2015. Particolare risalto è dato al sistema IeFP in Toscana che prevede governance multilivello che coinvolgono gli attori istituzionali e le imprese: si individuano le basi di un ragionamento "di filiera" per la gestione della metodologia dell'alternanza e dei contratti di apprendistato in un determinato territorio.

Passando all'apprendistato va ricordato che nell'ordinamento italiano normativa su alternanza scuola-lavoro e normativa sull'apprendistato sono ben distinte, più che in altri paesi europei (lo conferma il report della Commissione Europea, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*, Bruxelles, 2013 che riporta diverse tabelle comparative sul tema). Nei lavori preparatori della riforma scolastica del 2015 alternanza e apprendistato sono stati inseriti nello stesso corpo legislativo. In seguito si è scelto di mantenere distinti i piani: le modifiche sull'alternanza scuola-lavoro nella riforma scolastica ex L. 107/2015, le modifiche sull'apprendistato nella riforma del lavoro ex L. 183/2014. Per un inquadramento generale che riprende gli orientamenti europei si veda M.

Biagi e M. Tiraboschi, *La rilevanza della formazione in apprendistato in Europa: problemi e prospettive*, in *DRI*, 1999, n. 1, p. 87-116.

L'apprendistato in Italia è stato introdotto in via sistematica dalla Riforma Biagi (D. Lgs. 276/2003 in attuazione della Legge 30/2003): un'analisi del ruolo dell'apprendistato nella Riforma è presente in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004 nel testo dello stesso autore intitolato *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, p. 191 e ss.. Sul collegamento tra formazione e mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi utile un confronto con A. Rademoli, *Operatori e formazione: scenari di evoluzione*, in *DPL*, n. 37, 2003.

La Riforma Biagi è stata integrata dal Testo Unico 167 del 2011 che all'art. 1 inserisce tra le caratteristiche dell'apprendistato la finalità occupazionale, dando così all'apprendistato il ruolo di canale privilegiato di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro. Sul piano dell'analisi giuridica e del collegamento con la transizione scuola-lavoro un quadro di insieme è presente in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, p. 39 e ss. in cui è evidenziato il ruolo formativo del contratto di apprendistato e la necessità di una sua diffusione per la transizione scuola-lavoro.

Una Literature Review sul tema dei contratti di lavoro a contenuto formativo è presente in D. Papa, *L'evoluzione delle tipologie contrattuali a contenuto formativo*, in *FareApprendistato.it*, 4 maggio 2011 (disponibile online su: http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/12419papa_06_05_11.pdf). Per una panoramica storica sull'apprendistato in Italia utile è il testo di F. Carinci (a cura di), *E tu lavorerai come apprendista l'apprendistato da contratto speciale a contratto quasi unico*, Cedam, Milano, 2012, che va a ricostruire il tema dell'apprendistato in Italia dagli Anni '50 a oggi. Ulteriori modifiche al contratto di apprendistato sono state apportate dalla Riforma Fornero (L. 92/2012) in cui tale contratto è stato considerato strumento prevalente di ingresso nel mercato del lavoro: un'analisi critica sul punto è presente in M. Tiraboschi, *L'apprendistato come ipotesi di contratto di lavoro prevalente*, in M. Magnani e M. Tiraboschi (a cura di), *La nuova riforma del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2012, p. 116 e ss. Una utile guida per l'attivazione dell'apprendistato che dimostra la positiva collaborazione tra istituzioni e associazioni datoriali è presente in Regione Lombardia e Assolombarda, *Guida facile all'apprendistato per imprese e giovani*, 2012 (disponibile online: http://adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2013/07/lombardia_guida_2012.pdf).

Per una panoramica di insieme che contempla sia gli aspetti formativi che contrattualistici dell'apprendistato utile riferirsi a Cqia, *L'apprendistato. Una sfida per la formazione della persona, un'occasione per il rilancio dell'economia*, in *Rivista formazione, lavoro, persona*, Anno II n. 5, luglio 2012. In particolare lo studio di Renata Livaghi intitolato *Apprendistato. Una politica del lavoro che richiede «attivazione» e un contratto psicologico*, p. 13-24 che considera la territorialità come centro privilegiato di progettazione, gestione e realizzazione dei percorsi di apprendistato e mette in risalto l'importanza del mercato del lavoro locale come riferimento essenziale per la progettazione di apprendistati in grado di garantire buone transizioni scuola-lavoro.

Il Testo Unico 167/2011 è stato successivamente abolito dal decreto n. 81/2015 nell'ambito della riforma del lavoro nota come Jobs Act (si veda in proposito il commento di U. Buratti, *Apprendistato alla prova del Jobs Act*, op. cit.). Per un punto di vista critico sulla riforma dell'apprendistato all'interno del Jobs Act si veda E. Massagli e M. Tiraboschi, *Un apprendistato che (ancora) non decolla. A proposito del monitoraggio ISFOL e della ennesima riforma senza progetto*, in *Bollettino Adapt*, 15 luglio 2015, che mette in risalto la poca corrispondenza della riforma con i significativi cambiamenti dell'idea del lavoro e del ruolo formativo dell'impresa. Di contro L. Bobba, *Apprendistato e Jobs Act: la svolta c'è*, *Bollettino Adapt* 2 settembre 2015 che invece ribadisce che la riforma dia un maggiore ruolo formativo all'apprendistato e al rapporto scuola-impresa.

Nel manuale M. Tiraboschi, *Teoria e pratica dei contratti di lavoro*, Adapt

University Press, 2015 le novità sull'apprendistato sono collocate nel quadro delle riforme del Jobs Act e sono forniti modelli schematici di contratto e di piano formativo individuale. In generale si può comunque dire che la dottrina e il Legislatore si stanno maggiormente focalizzando sull'apprendistato di primo e terzo livello ritenuti anche considerando la loro bassa diffusione nel Paese come dimostra l'ultimo monitoraggio (il 15°) in Isfol, *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione*, Isfol, Inps, 8 luglio 2015, di cui si segnala il commento critico in A. Balsamo, *XV Rapporto Monitoraggio Isfol: d'ora in avanti più attenzione all'apprendistato scolastico?*, in Bollettino Adapt 9 luglio 2015.

Per quanto riguarda il fattore territorialità e il ruolo delle Regioni dopo il Testo Unico dell'Apprendistato (167/2011) si veda M. Tiraboschi, *Regioni e impianto di una riforma*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Testo Unico dell'Apprendistato e nuove regole sui tirocini*, (op. cit). Le Regioni hanno un ruolo rilevante nel quadro dell'apprendistato professionalizzante integrando nei limiti delle risorse annualmente disponibili l'offerta formativa pubblica, interna o esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali per un monte complessivo non superiore a centoventi ore per la durata del triennio. Sull'applicazione delle linee guida sull'apprendistato professionalizzante nelle Regioni si rimanda allo studio a di vari autori coordinati da U. Buratti nella pubblicazione *Apprendistato di mestiere: appuntamento mancato con la semplificazione. Rapporto di monitoraggio sulla implementazione a livello regionale delle Linee-guida del 20 febbraio 2014*, Working Paper ADAPT n. 165/2014. Più in generale, una panoramica della normativa regionale sull'apprendistato è disponibile sul sito www.fareapprendistato.it.

Il progetto analizzato nell'ambito del sistema Confindustria per l'alternanza scuola-lavoro è il progetto "Traineeship" di Federmeccanica nato dal protocollo firmato con il MIUR il 12 giugno 2014 (disponibile online <http://www.federmeccanica.it/education/protocollo-miur.html>). Il progetto analizzato sul tema apprendistato scolastici è il "Programma sperimentale Enel", nato da un Protocollo con il Miur nel luglio 2014 a seguito dell'accordo con i sindacati del 13 febbraio del medesimo anno. I documenti sul Programma sono reperibili nella sezione "Accordi e intese territoriali" del sito www.fareapprendistato.it (disponibile su: <http://moodle.adaptland.it/mod/data/view.php?id=15525>).

2.3.4 IMPRENDITORIALITÀ

Il ruolo dell'imprenditorialità, intesa come educazione all'imprenditorialità, nel miglioramento della transizione scuola-lavoro è riconosciuto dalla letteratura scientifica: per un quadro completo con dati sui giovani tra 15 e 24 anni utile il confronto con T. Knijn, *Formazione e relazioni sociali: GIWork, Family Policies and Transitions to Adulthood in Europe*, Palgrave Macmillan, Londra, 2012, p. 139 e ss.

Per la letteratura italiana uno contributo sulla cultura di impresa legato al ruolo del sistema industriale (in particolare di Confindustria) è presente in A. Calabrò, *La morale del tornio, cultura di impresa per lo sviluppo*, Egea, Milano, 2015 in cui si sottolinea in particolare il ruolo dell'industria manifatturiera e il suo collegamento con il sistema di istruzione, in particolare con gli istituti tecnici e professionali. Sul ruolo della auto-imprenditorialità nella transizione scuola-lavoro in territori meno sviluppati come quelli del Sud Italia utile l'analisi in A. Amendola e M. Musella, *Gli investimenti virtuosi per rimettere in moto il Mezzogiorno*, Giappichelli, Torino, 2013, pp. 203 e ss.

Sull'educazione all'imprenditorialità nei territori sono diversi i progetti attuati nei territori italiani grazie alla collaborazione tra istituzioni educative e imprese. Di interesse la previsione di "cooperative per la transizione scuola-lavoro, CPT" prevista dal Protocollo di Intesa tra il MIUR e la Provincia autonoma di Trento nel 2003 (disponibile online: http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/pimiur_trento2.htm). Per un collegamento con le imprese e in particolare le PMI molto utile l'analisi di P. Ricotti, *La riscossa competitiva delle PMI del territorio: come sviluppare imprenditoria e benessere in sintonia con*

l'ambiente, la comunità, le forze locali e l'occupazione giovanile, Franco Angeli, Roma, 2012. Un'analisi delle dinamiche scuola-impresa legate all'imprenditoria giovanile in un territorio scritto (in questo caso il Veneto) si ritrova in S. Cubico e G. Favretto, *Giovani imprenditori, competenze e orientamento in Veneto*, QuiEdit, Verona, 2012, che analizza il caso del Centro Imprenditoria Giovanile (CIG) dell'Università di Verona. Più in generale l'impresa contribuisce a creare un contesto lavorativo stabile che è strumento necessario per diffondere una cultura d'impresa e dell'autoimprenditorialità, così come conferma lo studio di G. Favretto e R. Sartori, *L'età dell'impresa, giovani imprenditori e lavoratori esperti*, Angeli, Roma, 2007, che parte dall'analisi del D. Lgs. 185/2000 e dai suoi due obiettivi generali: autoimprenditorialità e auto-impiego.

Sugli sviluppi dell'imprenditoria giovanile in un determinato territorio grazie alle nuove tecnologie è suggestiva la raccolta di articoli in AA. VV, *Maker A-Z: Arduino, stampanti 3D, Fab Lab: la rivoluzione degli artigiani digitali per una tecnologia democratica*, Altraeconomia, Milano, 2014 che non studia scientificamente il fenomeno delle nuove tecnologie in imprenditoria ma raccoglie testimonianze dai territori (in particolare dal Piemonte e dall'Emilia-Romagna) dove grazie soprattutto ai FabLab (molti dei quali collegati a scuole o università) sono nate nuove attività di impresa. I FabLab, attualmente 43 in Italia secondo la rivista Wired (ultimo censimento disponibile online: <http://www.wired.it/economia/start-up/2014/02/04/fab-lab-Italia/>), sono realtà di aggregazione in ambito territoriale che permettono a istituzioni formative e attori produttivi di interagire grazie alle nuove tecnologie industriali e artigiane.

Nel sistema Confindustria una *best practice* di riferimento per la diffusione della cultura di impresa è il progetto "Latuaideadimpresa" promosso da SFC Confindustria (dati e informazioni disponibili online su: <http://www.latuaideadimpresa.it/>). Accanto ad esso il progetto Lean Education Network promosso da Unione Industriali Torino che si caratterizza per la significativa attenzione nella formazione dei docenti alla cultura di impresa (dati e informazioni disponibili online su: www.ui.torino.it).

2.4 IL RUOLO DELLE IMPRESE NEI TERRITORI: INDAGINE TRA LE ASSOCIAZIONI CONFINDUSTRIA, IL CASO CONFINDUSTRIA TRENTO E IL CLUB DEI 15

I dati e i modelli europei e italiani mostrano che quando l'interazione scuola-impresa è forte i processi di transizione migliorano. Ne dà conferma il report del Centro Studi Confindustria, presentato in parte il 28 marzo 2014 a Bari in occasione della Biennale CSC, che ha fatto un'indagine rivolta alle associazioni di Confindustria a cui è stato chiesto il livello di interazione con le scuole e le università nei territori. A questo report va aggiunto il sondaggio interno, condotto dall'Area Education di Confindustria e che nella presente tesi è riportato, che mostra con maggiori dettagli l'impatto delle partnership scuola impresa per la transizione scuola-lavoro.

L'indagine, a cui hanno risposto 78 associazioni territoriali di Confindustria, offre un repertorio di informazioni circa le competenze e le conoscenze richieste dalle aziende e le modalità di interazione tra scuola-università ed impresa con lo scopo di contribuire a migliorare la qualità dell'offerta formativa, favorendo un migliore incontro tra domanda e offerta di lavoro. Per circa il 90% delle associazioni che hanno partecipato all'indagine il grado di attenzione dato a iniziative per la formazione del capitale umano, negli ultimi tre anni, è stato alto (57,7%) o molto alto (32,1%). L'indagine propone quesiti sulla transizione scuola-lavoro e su alcuni strumenti per renderla efficace: orientamento, alternanza scuola-lavoro, apprendistato, educazione alla imprenditorialità. Tra i risultati, va sottolineato il forte impegno sul fronte dell'orientamento e della cultura di impresa, e il crescente ruolo dell'alternanza nelle imprese italiane.

Se tuttavia le interazioni a livello territoriale sono molto frequenti e nella maggior parte dei casi efficaci, le interazioni tramite reti digitali sono invece decisamente scarse. Alla

domanda “L’Associazione dedica uno spazio Web dedicato all’interazione scuola/università e imprese?” ha risposto Sì soltanto il 35% delle associazioni interrogate: la maggior parte di esse punta al Web per promuovere azioni di orientamento e alternanza scuola-lavoro.

Per un modello di sintesi dei quattro strumenti di transizione nati dalla collaborazione tra scuole e imprese in un determinato territorio, in particolare dalla collaborazione tra associazioni industriali e istituzioni, si può presentare come buona pratica il progetto “Giovani industriosi”, promosso da Confindustria Trento e la Provincia Autonoma di Trento. Tutte le attività sono svolte partendo dalle peculiarità produttive del territorio e con un costante accompagnamento di imprenditori e lavoratori nei confronti degli studenti (sia di scuola secondaria inferiore che di scuola secondaria superiore). Le informazioni sul progetto sono reperibili online: <http://www.confindustria.tn.it/confindustria/trento/desktop.nsf/industriosi.html>.

Un modello tratto dal Sistema Confindustria, rilevante per l’analisi delle connessioni territoriali e digitali, è il Club dei 15 su cui è riportata un’indagine originale che ne evidenzia le peculiarità territoriali.

Il Club dei 15 comprende 17 associazioni territoriali di altrettante Province italiane ad alto tasso di industrializzazione che hanno l’obiettivo di realizzare sinergie peculiari con i sistemi educativi territoriali per promuovere lo sviluppo della manifattura e l’occupabilità degli studenti. Nel luglio 2015 il Club dei 15 ha realizzato un supporto digitale pubblicato online che raccoglie, oltre ad una serie di *best practice*, in particolare informazioni utili per i giovani che scelgono i percorsi IFP (di qualsiasi tipologia, con particolare attenzione all’istruzione tecnica statale). Il sito <http://www.edu2job.it/site/home.html> è oggetto di analisi nella tesi per valutare il possibile impatto nei contesti territoriali.

CAPITOLO 3: I MODELLI, ATTUALI E POTENZIALI, DI COLLEGAMENTO SCUOLA-LAVORO NEI TERRITORI

3.1 LE AGGREGAZIONI TERRITORIALI SCUOLA-IMPRESA A LIVELLO NORMATIVO

3.1.1 I POLI TECNICO-PROFESSIONALI E GLI ITS

Le linee guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale, approvate il 26 settembre 2012 in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni e Province Autonome e adottate con decreto interministeriale del 7 febbraio 2013, sono una utile mappa dei collegamenti tra aree economiche e professionali, filiere formative e filiere produttive, cluster tecnologici e aree degli ITS, indirizzi degli istituti tecnici e professionali, diplomi e qualifiche professionali (disponibile online: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/bc7dfe8f-e81d-41b6-a428-f139cf71539d/allegato_a.pdf).

Le linee guida più in particolare si focalizzano sulle aggregazioni territoriali che nascono nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale (VET), sia di tipo secondario che terziario. D'altra parte obiettivo delle linee guida è favorire la promozione di reti territoriali che comprendano servizi di istruzione, formazione e lavoro, così come previsti dall'articolo 4, comma 55 della Legge 92/2012, "*Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*" (Riforma Fornero).

Le aggregazioni territoriali per l'istruzione tecnica e professionale possono rientrare più generalmente nell'ambito dei Poli Tecnico-Professionali che, come si vedrà nella loro composizione, collegano istruzione secondaria e post-secondaria direttamente alle imprese. Mentre nello specifico le aggregazioni territoriali per l'istruzione tecnica e professionale di terzo grado rientrano nell'ambito degli ITS (ed in particolare nello schema di governance delle Fondazioni ITS). Il rapporto genere-specie non è così netto a livello normativo (almeno nelle linee guida) ma è utile per un'analisi più approfondita degli ITS e del loro ruolo. Infatti a livello normativo gli ITS sono organi costituenti dei Poli e resta ferma comunque la possibilità che le Fondazioni ITS possano promuovere la costituzione di Poli (così come previsto nell'ambito delle misure di cui all'articolo 2, comma 1, lettera c), del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 25 gennaio 2008.

I Poli Tecnico-Professionali sono stati introdotti nel nostro ordinamento dalla Legge n. 40/2007 "*Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale e di valorizzazione dell'autonomia scolastica*", all'articolo 13.

Essi si possono definire, così come precisano le linee guida, come <<...una modalità organizzativa di condivisione delle risorse pubbliche e private disponibili, anche ai fini di un più efficiente ed efficace utilizzo degli spazi di flessibilità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative, con il pieno utilizzo degli strumenti previsti dagli ordinamenti in vigore.>>. Nella Legge 40/2007 è previsto che i poli possano essere costituiti in ambito provinciale o sub-provinciale tra gli istituti tecnici e gli istituti professionali, le strutture della formazione professionale accreditate, e gli istituti tecnici superiori. La competenza sui Poli è di tipo regionale, la loro natura giuridica è di tipo consortile con propri organi da definire con convenzioni tra i soggetti coinvolti nella forma dell'accordo di rete. Ai Poli partecipano almeno due istituti tecnici e/o professionali, due imprese iscritte nel relativo registro presso le competenti Camere di Commercio, Industria, Agricoltura e Artigianato, un ITS operante in ambito regionale (ma non obbligatoriamente nei tre anni dopo la pubblicazione delle linee guida), un organismo di formazione professionale accreditato.

La finalità dei Poli è la risposta ai fabbisogni produttivi di un territorio e la promozione di una cultura scientifica e industriale collegata alle specializzazioni produttive del territorio. Con l'emanazione delle linee guida sono state chiarite le caratteristiche costitutive dei Poli che sono molteplici: <<creare sinergia tra i percorsi ed i diversi soggetti

dell'offerta formativa e le imprese, condividendo risorse umane, laboratori, analisi di fabbisogni e progettualità; qualificare nell'apprendimento in situazione gli obiettivi specifici dei singoli percorsi; favorire la continuità dei percorsi formativi ed il successo formativo contrastando il rischio di abbandono e dispersione; promuovere azioni trasversali alle diverse offerte formative; promuovere il contratto di apprendistato e qualificarne il contenuto formativo, con particolare riferimento al primo e terzo livello; favorire l'esperienza di formazione in alternanza; promuovere la formazione permanente e continua; creare le condizioni affinché le autonomie scolastiche e formative realizzino la flessibilità curricolare con il pieno utilizzo degli strumenti esistenti; attivare azioni di orientamento; realizzare azioni di accompagnamento dei giovani adulti per il rientro nel sistema educativo di istruzione e formazione; realizzare interventi di formazione congiunta di carattere scientifico, tecnico e tecnologico per i docenti e i formatori impegnati nelle diverse istituzioni educative e formative.>>.

Come si evince dal testo il modello dei Poli riporta diversi strumenti di transizione scuola-lavoro tra cui l'orientamento scolastico e l'apprendistato. Sul tema Poli Tecnico-Professionali un approfondimento scientifico è presente in C. Gentili, *Scuola e impresa*, 2012 (op. cit.) che analizza più nello specifico il tema delle filiere. Per un riferimento ai Poli che ne sottolinea il ruolo di sviluppatore territoriale della cultura tecnica si può fare riferimento a V. Finotto, *Cultura tecnica, per una nuova formazione professionale*, Marsilio, Padova, 2015. Una ricostruzione della normativa con proposte operative è presente in Associazione Treelle, *L'istruzione tecnica. Un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese*, Quaderno n. 8, Dicembre 2008.

Per quanto riguarda gli ITS le linee guida al punto 4 riportano gli indirizzi che ne chiariscono obiettivi, finalità e tipologia di governance. Il testo insiste molto sulla territorialità e sul collegamento tra offerta formativa co-programmata e politiche di sviluppo regionale e locale collegati, in via prioritaria, alla transizione scuola-lavoro. Si ricorda infatti che l'articolo 1 comma 2 lettera f del DPCM del 25 febbraio 2008, atto costitutivo degli ITS dopo la loro previsione ex art. 13, comma 2 della Legge 40/2007, riporta tra gli obiettivi di questi ultimi il sostegno alle <<politiche attive del lavoro, soprattutto in relazione alla transizione dei giovani nel mondo del lavoro>> Il ruolo degli ITS per la transizione scuola-lavoro è confermato anche dai dati Indire (una sintesi è disponibile online su <http://www.istruzione.it/allegati/2015/sintesi ITS cartellina.pdf>).

La Fondazione ITS è l'organo di *governance* previsto per questi istituti di formazione al livello 5 dell'European Qualifications Framework ed è appunto uno strumento di collegamento degli attori produttivi e formativi di un territorio, oltre ad attori istituzionali. Alla Fondazione partecipano: istituti scolastici superiori (in particolare istituti tecnici), università, distretti tecnologici, enti di formazione, enti locali, imprese, associazioni di categoria riconosciute dal Cnel, ordini professionali, cooperative e anche istituti di credito o associazioni culturali.

La natura giuridica delle Fondazioni non è chiara e non ci sono riferimenti normativi specifici che le regolano in maniera peculiare. Nelle linee guida infatti se da un lato si inseriscono le Fondazioni nel quadro del diritto privato dall'altro si chiarisce che esse vanno comprese tra "organismi di diritto pubblico a norma dell'art. 3, comma 26, del decreto legislativo n. 163/2006, con obbligo di osservanza della normativa e dei vincoli di finanza pubblica".

Questo aspetto è uno dei principali motivi del difficile funzionamento delle Fondazioni così come si evince da un'inchiesta su 25 ITS italiani in parte riportata in Associazione TreLLLe e Fondazione Rocca, *Innovare l'istruzione tecnica secondaria e terziaria*, Milano, 2015.

Gli intervistati lamentano in particolare la complessità del sistema di *governance* che non garantisce un collegamento fluido tra i diversi organismi della Fondazione e dunque difficoltà decisionali e immobilismo. A livello di letteratura scientifica per un quadro generico sulla formazione post-secondaria in Italia è presente già in M. G., Nardiello e C.

Pecorini, *Formazione post-secondaria*, La Scuola, Brescia, 1997 che sintetizza l'importanza della formazione post-secondaria come strumento di sviluppo territoriale e di collegamento con i fabbisogni. Per una ricostruzione dell'iter legislativo sugli ITS e il loro collocamento nell'ordinamento scolastico utile la consultazione di C. Vidoni, *La Scuola dell'autonomia provinciale*, Armando Editore, Roma, 2013 che sottolinea in particolare il ruolo dell'orientamento agli ITS.

Critico invece il Censis nella pubblicazione *Verso la professione tecnica di primo livello nel settore dell'ingegneria*, Franco Angeli, Roma, 2012 che parla di ITS come percorso "in forse" ed eccessivamente burocratizzato, legandolo in maniera particolare alle discipline legate all'area ingegneristica. Per un inquadramento europeo sulla formazione post-secondaria di interesse la consultazione di W. Horner e altri, *The Education Systems in Europe*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2007 dove si presenta come modello di riferimento quello delle *Fachhochschulen* tedesche, considerate una valida alternativa alla formazione universitaria per via dei maggiori sbocchi occupazionali e della riduzione dei tempi di studio e transizione.

Per un'esperienza pratica utile il confronto con AA. VV., *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'Alta Formazione Professionale nella Provincia di Trento*, Franco Angeli, Roma, 2009.

I Poli Tecnico-Professionali presi in analisi sono il Polo Meccanica e Meccatronica (fonti documentali rese disponibili da Assolombarda) e il Polo sanitario in Campania (fonti documentali rese disponibili da Confindustria Caserta e in parte online su: https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwihutWBy5rKAhWCJg8KHRe_CPYQFggwMAM&url=http%3A%2F%2Fburc.regione.campania.it%2FburcWeb%2FdirectServlet%3FDOCUMENT_ID%3D00083616%26ATTACH_ID%3D119438&usq=AFQjCNH_g6l7UmKLImeV_NSpqI2ErCsa-Q&sig2=HZIPBLT51oomHHB35KyVe7w&cad=rja). L'ITS e la Fondazione ITS approfondito è il Cuccovillo di Bari, secondo classificato nella graduatoria Indire sugli ITS (Indire, *Graduatoria dei Corsi ITS validati*, 2015. Disponibile online: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/ITS/graduatoria%20percorsi_ITS_.pdf). Le fonti sono rese disponibili da Confindustria Bari-BAT e reperibili sul sito dell'ITS (www.itsmeccatronicapuglia.it).

3.1.2 I CTS: COMITATI TECNICO-SCIENTIFICI NELLE SCUOLE

Nell'ambito della riforma dell'istruzione tecnica avviata con il D.P.R. 15 marzo 2010 sono stati introdotti nell'ordinamento scolastico i CTS (all'art. 5, comma 3 punto d): Comitati Tecnico Scientifici i cui dettagli sono chiariti da apposite linee guida (disponibili online su: http://www.puglia.istruzione.it/news/2010/maggio/Linee%20guida%20CTS%20_circolare%20USR_.pdf).

Il Comitato Tecnico Scientifico è un organismo a servizio delle scuole e del territorio che contempla la partecipazione di imprese e attori economici e formativi alla vita dell'istituto tecnico. Tra i soggetti che possono costituirlo sono comprese le associazioni di categoria. Dei riferimenti in sintesi sul ruolo dei CTS e su come le associazioni di categoria possono parteciparvi sono presenti nella pubblicazione dell'Unione Industriale di Varese, *Comitato Tecnico Scientifico nella riforma scolastica. Vademecum per le imprese*, 2012 promosso nell'ambito delle attività del già menzionato Club dei 15 (disponibile online: [http://www.univa.va.it/Web_v3/areesito.nsf/8f5a5507be4dfb9ec125713f0037940e/b288982c41f7d716c125764000319428/\\$FILE/Vademecum%20CTS.pdf](http://www.univa.va.it/Web_v3/areesito.nsf/8f5a5507be4dfb9ec125713f0037940e/b288982c41f7d716c125764000319428/$FILE/Vademecum%20CTS.pdf)).

Il CTS è un organismo collegiale facoltativo <<composto da docenti e da esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca scientifica e tecnologica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione delle aree di indirizzo e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità.>>. Nello schema della tesi si proporrà il CTS come organo

strutturale per la costituzione di Reti scuola-impresa negli istituti tecnici: un modo per sottolineare il ruolo anche alla luce di quanto emerso dall'indagine promossa tra i rappresentanti territoriali del Club dei 15. Inizialmente i CTS sono stati pensati come organi obbligatori ma contro questa attribuzione si è espresso il Consiglio di Stato nel parere definitivo reso sullo schema di regolamento del 21 dicembre 2009.

Il Consiglio di Stato ha manifestato dubbi sulla compatibilità dell'obbligatorietà con il regime di autonomia scolastica della scuola. Tuttavia i CTS possono essere rilanciati, pur senza previsione di obbligatorietà, entro il quadro tracciato dall'articolo 1 comma 60 della Legge 107 del 13 luglio 2015 con lo strumento dei laboratori didattici di cui si parlerà nel prossimo paragrafo. La centralità dei CTS si giustifica per l'opportunità di integrazione delle conoscenze che un regolare e sistematico incontro tra gli organi tradizionali della scuola e gli attori economici di un territorio possono apportare.

Per tutti i quattro strumenti di transizione scuola-lavoro i CTS possono rappresentare un buon acceleratore sia per la possibilità di stringere contatti stabili tra scuola e imprese sia per una maggiore recezione dei fabbisogni professionali del territorio anche in vista di una co-progettazione formativa così come intesa nella recente riforma della scuola.

Come mostra l'indagine presso il Club dei 15, i giudizi degli operatori sui CTS non sono sempre positivi: da un lato è ritenuta piuttosto dispendiosa la regolazione dei rapporti con gli altri organi collegiali e la gestione delle riunioni e dall'altro lato la moltiplicazione dei CTS in alcuni territori non favorisce la presenza né delle associazioni di rappresentanza né delle aziende. La maggiore autonomia attribuita ai dirigenti scolastici dalla Legge 107/2015 può tuttavia aprire spazi di flessibilità per i singoli Comitati scolastici e un loro collegamento nell'ambito della filiera territoriale con una sovrastruttura che può dare indirizzi generali in un ambito più ampio, seppur circoscritto.

Modelli di questo tipo sono già presenti in Lombardia, così come emerso dall'indagine del Club dei 15: in Lombardia è ad esempio presente un CTS regionale specifico per i profili chimici che ha aggregato diverse scuole tecniche e aziende di categoria andando a formare vere e proprie reti. Un esempio di accordo di rete promosso da Assolombarda (sistema Confindustria) per i CTS è disponibile online al link: <http://www.assolombarda.it/imprese-e-scuole/percorsi/partecipare-al-comitato-tecnico-scientifico/schema-accordo-di-rete/view>. Un progetto di valorizzazione delle reti di CTS promosso da Confindustria è "CTS in laboratorio" (dati e fonti disponibili online su: <http://www.requs.it/default.asp?pagina=4454>).

3.2 LE RETI: RETI DI SCUOLE E RETI DI IMPRESA

Da tutti i testi finora esplorati si rileva, dunque, una necessaria collaborazione tra scuola e impresa per incrementare e velocizzare i processi di transizione. Nella letteratura scientifica internazionale, così come nel panorama legislativo, non si riscontra una specifica presenza di Reti scuola-impresa. Tuttavia il ruolo del network e della collaborazione scuola-impresa nel territorio è presente in diverse pubblicazioni: un approfondimento è reperibile in S. Ball e C. Junemann, *Networks, new governance and education*, Policy Press, Bristol, 2012.

Su queste basi si può parlare di logica di rete che, più avanti si vorrà ricondurre ad uno schema normativo sulle Reti scuola-impresa. Ad oggi la locuzione "Reti scuola-impresa" non esiste a livello normativo.

Tuttavia progetti di "Reti scuola-impresa" sono nati nell'ambito delle attività Education di Confindustria e si riferiscono a progetti di stretta tra attori formativi e attori produttivi di un determinato territorio finalizzate alle transizioni.

Le Reti scuola-impresa sono state censite per la prima volta dal 7° *Rapporto sulla Classe Dirigente*, a cura della Associazione Management Club, Rubettino, Soveria Mannelli, 2012, che ha riportato i risultati della "Prima Convention delle Reti Scuola-Impresa" tenutasi a Verona nel novembre 2012 in occasione della Fiera di orientamento "Job&Orienta".

Le Reti scuola-impresa come modello sono una ipotesi evolutiva dei Poli Tecnico-Professionali con due peculiarità: una presenza più incisiva delle imprese e delle loro associazioni che hanno un rapporto più diretto con le scuole della rete e la possibilità di configurarsi presso tutti gli istituti di scuola secondaria superiore.

In questo momento si può dire che le Reti scuola-impresa sono un progetto comunque vivo nella prassi in tutti i territori italiani: l'ultimo sondaggio di Confindustria, pubblicato sul Rapporto Classe Dirigente, elenca 93 i progetti di rete in cui sono coinvolte 34 associazioni industriali. Secondo il 7° Rapporto i settori maggiormente interessati dalle Reti scuola-impresa sono la meccatronica (18 progetti), l'energia (9 progetti, la maggior parte di essi sulle rinnovabili), l'ICT (8 progetti), la moda (5 progetti) ma anche l'agroindustria e la nautica (3 progetti per ciascuno). Il Rapporto sostiene che le Reti scuola-impresa siano un modello che, qualora riuscisse a diffondersi, potrebbe contaminare il dibattito sulle politiche educative e formative in Italia, andando a dimostrare come una formazione "dal basso" sia direttamente legata allo sviluppo integrale dei territori. E dai territori trasmettersi a livello nazionale. Nella tesi in discorso sviluppa questa ipotesi. Una raccolta aggiornata di informali progetti di Rete scuola-impresa è presente online su <http://www.polomeccanica.net/doc/Documenti/sistema-educativo/Reti%20di%20eccellenza%20scuola-lavoro%202013.pdf>

A livello normativo esistono due forme di aggregazione "di rete" che possono essere utili per la progettazione di Reti scuola-impresa: le reti di scuole e le reti di imprese.

Le reti di scuole sono state introdotte nell'ordinamento italiano con l'articolo 7 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, nell'ambito della riforma per l'autonomia scolastica. Esse sono aggregazioni istituzionali di più scuole che nascono per adempiere a funzioni educative e per integrare l'offerta formativa. La finalità delle reti è aiutare le scuole ad essere maggiormente protagoniste dei territori e sono istituite con un apposito "Accordo di rete" che tuttavia si può sottoscrivere solo tra istituzioni scolastiche e non prevede partecipazioni esterne. Al comma 8 dell'articolo 7 si prevede comunque che <<Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi">> Come si evince dal testo manca un riferimento alle imprese. Sulla carta le reti di scuole prevedono l'interscambio di docenti e professionalità tra una scuola e l'altra e l'attivazione di laboratori condivisi, tuttavia come fa notare C. Federico, *Le reti di scuole nel dibattito interno all'Europa dell'Istruzione*, 2005 (disponibile online:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/seminari_nazionali/federico.pdf) è mancata una disposizione sull'organico funzionale della scuola che di fatto ha reso impraticabili le innovazioni apportate dalle reti e, nel frattempo, figure professionali di riferimento, prese dalle risorse umane della scuola, in grado di gestire e coordinare le attività della rete. Per un quadro di insieme su come si inseriscono le reti di scuole nella governance scolastica utile il riferimento in E. Nunziata, *Nuovi assetti dell'istruzione pubblica, reti di scuole, e modalità per aggregare, integrare, rappresentare le scuole*, in *Istituzioni scolastiche, autonomia e reti di scuole, Rapporto di ricerca, Osservatorio sulla scuola dell'autonomia*, Università Luiss, Roma, febbraio 2012. Per un'analisi del ruolo delle reti nel territorio e della loro gestione economica (anche nella forma dei consorzi) si può fare riferimento invece a M. Falanga, *Reti, accordi di programma, consorzi delle istituzioni scolastiche*, La Scuola, Brescia, 2010.

Per meglio favorire l'aggregazione in reti di scuole il MIUR ha promosso nel 2008 anche la nascita e lo sviluppo di reti digitali e telematiche per la condivisione di servizi di posta elettronica e gestione del Web (disponibile online: http://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/reti_scuole.shtml). Per una raccolta di esperienze che uniscono reti digitali e reti di scuole utile il confronto in G. Marucci, *Multimedialità e reti di scuole dell'autonomia: teorie ed esperienze*, Armando, Roma, 2001.

Molto utili per una ricostruzione dell'istituto che contempla anche il ruolo

pedagogico delle reti, e riporta casi concreti, i contributi in AA. VV., *Reti per le scuole. Prospettiva di rete e valutazione dell'autonomia scolastica nel "progetto Hercules" a Lucca*, Franco Angeli, Roma, 2012. Una proposta di maggiore integrazione col tessuto produttivo del territorio delle reti di scuole, anche alla luce del coinvolgimento delle PMI, è presente nell'articolo A. Balsamo, *Apprendistato e PMI: il ruolo formativo delle reti d'impresa*, in Bollettino Adapt, 2014. Nell'articolo in discorso si cerca di individuare un primo ponte tra reti di scuole e reti di imprese che consenta di ampliare le attività congiunte nel territorio, soprattutto quelle per l'occupabilità dei giovani.

Le reti di impresa sono state introdotte nell'ordinamento italiano nel 2009 (articolo 3, comma 4 del D. L. 5/2009 convertito con L. 33/2009): si tratta di aggregazioni di due o più imprese che nascono per mezzo di un contratto di rete per esercitare in comune attività economiche che rientrano negli oggetti sociali della rete. L'istituto nasce soprattutto per permettere alle piccole e medie imprese, come detto la stragrande maggioranza del tessuto produttivo italiano, di poter interagire nel territorio per migliorare la loro competitività.

Per un quadro generale sulle reti di impresa molto utile la consultazione di T. Treu (a cura di), *Contratto di Rete. Trasformazione del lavoro e reti di imprese*, Wolters Kluwer Italia, Milano, 2015, che mette subito in relazione le reti di impresa con i cambiamenti del mercato del lavoro e la necessità di integrare esperienze e modelli. Va sottolineato che nel testo si approfondisce molto l'aspetto delle reti digitali e il ruolo delle nuove tecnologie nel management delle reti di impresa sia per condividere informazioni che per interagire con il territorio.

Dati aggiornati sul numero delle reti di impresa sono disponibili in una apposita sezione del Registro Imprese, pubblicata in collaborazione con Retimpresa, sul sito: <http://contrattidirete.registroimprese.it/reti/index.action?cb=retimpresa>. Al 31 agosto 2015 sono 11.674 le imprese coinvolte in un totale di 2.304 contratti di rete. Un costante aggiornamento e monitoraggio normativo è presente sul sito di Retimpresa al link: http://www.retimpresa.it/phocadownload/DOCUMENTI/Normativi/quadro%20della%20disciplina%20in%20vigore%20aggiornato%20a%20febbraio%202015_rev2.pdf.

Sul ruolo delle imprese in rete nella collaborazione con le scuole cenni significativi sono presenti in AA. VV., *L'impresa e la sfida del bene comune*, Franco Angeli, Roma, 2011, p. 16 e ss. dove si sottolinea l'aspetto dell'accrescimento formativo delle scuole e delle università collegate alle reti di impresa.

Un anno dopo l'istituzione normativa delle reti di impresa Assolombarda, associazione territoriale di Confindustria ha pubblicato un documento nel quale collega lo sviluppo delle reti di impresa con il rilancio dell'istruzione tecnica (disponibile online: http://kitstage.assolombarda.it/doc/progetto_reti_di_imprese.pdf).

Se infatti nella normativa sulle reti non compaiono mai riferimenti alla formazione e alla collaborazione con le scuole e le università del territorio, nell'ambito dell'associazionismo (in particolare datoriale) sono stati individuati alcuni possibili punti di contatto.

Tra il 2010 e il 2012 Assolombarda ha avviato una sperimentazione nelle reti di impresa della Provincia di Milano permettendo a diverse piccole imprese in rete di poter avviare percorsi di co-progettazione formativa con istituti tecnici e professionali, in particolare per la realizzazione di modelli territoriali di alternanza scuola-lavoro.

Nella disciplina più aggiornata sulle reti di impresa non compaiono riferimenti a collaborazioni con le istituzioni scolastiche del territorio. Un unico riferimento è presente tra le disposizioni in materia di reti presenti nella Legge di Stabilità 2015 (L. n. 190/2015) nelle quali è previsto un fondo per valorizzare le collaborazioni tra reti e istituzioni scolastiche e di ricerca al fine di apportare innovazione e trasferimento di conoscenza nel territorio.

L'articolo 1 comma 6 della Legge parla in questo caso di "reti innovative" (testo disponibile online: http://www.retimpresa.it/phocadownload/DOCUMENTI/Normativi/quadro%20della%20disciplina%20in%20vigore%20aggiornato%20a%20febbraio%202015_rev2.pdf). È la prima

volta in cui a livello normativo si fa riferimento ad un collegamento tra sistema educativo e reti di impresa.

3.3 I LABORATORI TERRITORIALI NELLA LEGGE 107/2015

Tra le novità della riforma scolastica del 2015 una maggiore attenzione è attribuita ai collegamenti scuola-impresa nel territorio. L'articolo 1 comma 60 istituisce i "laboratori territoriali per l'occupabilità" che consentiranno alle imprese, alle università e agli enti pubblici, di collaborare con le scuole per orientare le attività formative verso settori strategici del *Made in Italy* e per fornire servizi propedeutici all'inserimento del giovane nel mercato del lavoro.

I laboratori, finanziati con 45 milioni di euro annui, saranno spazi di incontro tra scuola e territorio dove sperimentare nuovi percorsi di "didattica laboratoriale". Sarà possibile attivare anche in reti di scuole e nei Poli Tecnico-Professionali. I dettagli sulla struttura e sul ruolo dei laboratori sono presenti nell'Avviso Pubblico del MIUR pubblicato il 7 settembre 2015 (disponibile online su: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/Web/ministero/cs070915>).

Aperti anche al di fuori dell'orario scolastico i laboratori potranno contribuire a contenere l'alto tasso di abbandono scolastico (17% media nazionale con punte del 25,8% al Sud) e fare della scuola un punto di riferimento nella realtà sociale e produttiva di un territorio. Nel testo di commento a "La Buona Scuola" in S. Nocera e N. Tagliani, *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*, Key Editore, Vicalvi, 2015 i laboratori per l'occupabilità sono considerati, assieme all'alternanza scuola-lavoro tra le novità più importanti della riforma. Sul tema dell'abbandono scolastico e sulle modalità formative per contenerlo in connessione anticipata, rispetto alla fine degli studi, con il mondo del lavoro e della formazione professionale utile un confronto su M. Gentile, *Successo formativo e abbandono scolastico: Strategie d'intervento*. Nota depositata nella VII Commissione della Camera dei Deputati nell'ambito dell'Indagine Conoscitiva sulle Strategie per il Contrasto della Dispersione Scolastica, 7 maggio 2015 (disponibile online su http://www.camera.it/leg17/1079?idLegislatura=17&tipologia=indag&sottotipologia=c07_di_spersione&anno=2014&mese=05&giorno=07&idCommissione=07&numero=0003&view=fi_ltered&file=indice_stenografico#stenograficoCommissione.tit00040).

Il caso di laboratorio territoriale analizzato è il progetto di "Lab 4.0" con capofila l'istituto tecnico Nobili di Reggio Emilia e la partecipazione dell'Unione Industriali Reggio Emilia (da cui sono stati reperiti dati e documenti).

3.4 LE RETI SCUOLA-IMPRESA: UN MODELLO NORMATIVO E DI GOVERNANCE

Le novità legislative che riguardano il collegamento scuola-lavoro (in particolare su alternanza obbligatoria e ITS) e il riconosciuto ruolo della territorialità (laboratori territoriali per l'occupabilità), in aggiunta al quadro europeo sulla transizione scuola-lavoro, mostrano che i tempi sono maturi per una istituzionalizzazione delle Reti scuola-impresa come organismi di *governance* dei processi di collegamento tra sistema scolastico e attori economici di un determinato territorio.

L'obiettivo è favorire la nascita di sinergie sui quattro strumenti di transizione proposti dall'Europa: orientamento, VET, alternanza e apprendistato, imprenditorialità, strumenti sui quali, come visto, esistono *best practice* nel Paese che andrebbero modellizzate e rese "esportabili".

Il modello normativo di Reti scuola-impresa proposto vuole anche incidere sull'attuale struttura delle reti di impresa nel quale, oltre alle imprese, si propone l'inserimento di scuole attraverso uno specifico accordo di rete. In particolare scuole

secondarie superiori che, come detto, sono il primo canale di inserimento lavorativo per i giovani.

Le scuole superiori possono infatti contribuire alla realizzazione degli obiettivi della rete di impresa fornendo un supporto alla formazione delle risorse umane delle singole imprese. Si ricorda che nell'attuale disciplina delle reti di impresa, tra gli obiettivi dell'istituto, rientra quello di <<accrescere, individualmente e collettivamente, la propria capacità innovativa e la propria competitività sul mercato e a tal fine si obbligano, sulla base di un programma comune di rete, a collaborare in forme e in ambiti predeterminati attinenti all'esercizio delle proprie imprese ovvero a scambiarsi informazioni o prestazioni di natura industriale, commerciale, tecnica o tecnologica ovvero ancora ad esercitare in comune una o più attività rientranti nell'oggetto della propria impresa.>>.

L'inserimento di obiettivi formativi, con le scuole secondarie a supporto, è compatibile sia con gli obiettivi di miglioramento competitivo delle imprese (e la formazione dei loro dipendenti), ma anche con gli obiettivi delle singole imprese che spesso, tra le attività di responsabilità di impresa, contemplanano anche il loro ruolo formativo nei confronti dei giovani, in particolare con lo strumento dell'apprendistato che, se inserito in una logica di rete, potrebbe essere considerato più conveniente da parte delle imprese.

A supporto di questa tesi lo studio il saggio di S. Muehleman e S. C. Wolter, *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*, Springer, Berlino-Heidelberg, 2014 (disponibile online: <http://www.izajolp.com/content/pdf/2193-9004-3-25.pdf>). L'articolo dedica molta attenzione al fattore "dimensionale" e studia il caso delle piccole imprese svizzere. La diffusione dell'apprendistato nelle PMI può concretizzarsi, suggeriscono gli autori, con l'avvio e la sperimentazione di modelli innovativi come le reti di impresa che permettono a due o più aziende di condividere costi e benefici della formazione ottenendo reciproci vantaggi.

Per Muehleman e Wolter le difficoltà di diffusione dell'apprendistato nelle piccole imprese sono essenzialmente due: non possono formare più di un apprendista alla volta e sostengono costi di gestione proporzionalmente alti. Essi hanno calcolato che il beneficio delle imprese svizzere in rete, con un numero di dipendenti da 1 a 9, è di oltre 18.000 franchi svizzeri; 14.400 per imprese da 10 a 49; 13.200 per quelle tra 50 e 99. Le imprese svizzere con oltre 100 dipendenti invece perdono 2.300 franchi per formare i propri apprendisti. Nel modello svizzero i costi di formazione possono essere condivisi affidando la formazione dell'apprendista a centri di formazione esterni o scuole con propri tutor che ruotano nelle diverse aziende ed evitano di distrarre dalla produzione i dipendenti interni. Nel caso svizzero lo stesso apprendista può inoltre ruotare in più aziende rispettando comunque il piano formativo progettato con la rete. Micro e piccole imprese collegate tra loro condividono sia gli incentivi che i costi fissi dell'apprendistato (amministrativi, assicurativi, sanitari) e, in alcuni casi, sono assistiti direttamente da un consulente esterno specializzato.

La funzione formativa è dunque coerente con gli obiettivi delle reti di impresa, migliorandone l'efficienza. Per quanto riguarda la *governance* della rete di impresa, che ex art. 3 comma 4-ter spetta ad un organo comune che agisce in rappresentanza della rete quando acquista soggettività giuridica, si può inserire il dirigente scolastico in rappresentanza dell'istituto scolastico o un soggetto predeterminato dal dirigente che si occupi, ad esempio come responsabile del *placement*, di rapporti scuola-impresa. Il possibile ruolo del dirigente scolastico nel collegamento con le imprese e nella collaborazione con le attività economiche di un territorio è rafforzato dall'articolo 1 comma 40 della Legge 107/2015, dedicato all'alternanza scuola-lavoro, che prevede che <<Il dirigente scolastico stipula apposite convenzioni anche finalizzate a favorire l'orientamento scolastico e universitario dello studente>>.

Anche a livello finanziario è ora possibile un collegamento più diretto: con specifici accordi le reti di impresa possano erogare donazioni a favore delle scuole per realizzare obiettivi specifici di occupabilità (e dunque di transizione scuola-lavoro), così

come previsto dall'articolo 1 comma 145 della Legge 107/2015. Più in generale l'inserimento delle scuole nelle reti di impresa può realizzare uno degli obiettivi principali della riforma scolastica, indicato all'articolo 1 comma 2 della Legge 107/2015, ossia <<per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali.>>.

Se è compatibile l'apertura agli istituti scolastici delle reti di impresa, si può dire il reciproco: l'inserimento istituzionalizzato delle imprese o delle associazioni di impresa all'interno delle reti di scuole. L'articolo 1 comma 70 della Legge 107/2015 prevede specifici accordi di rete, promossi dagli Uffici Scolastici Regionali, per la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Tra gli obiettivi quello di <<progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale>> che sono compatibili con gli obiettivi di un maggior raccordo scuola-lavoro che, più in generale, la Legge 107/2015 si dà.

Come anticipato, nel vigente D.P.R. n. 275/2009 che istituisce le reti di scuole, la parola "impresa" non compare mai. Resta invece costante il riferimento al territorio ma l'apertura allo stesso si può conciliare con l'inserimento delle imprese come parte integrante di una rete di scuola mediante appositi accordi. Di fatto questo avviene già in molte realtà italiane ma manca un riconoscimento ex-lege della capacità formativa dell'impresa e del suo ruolo all'interno di una rete di scuole. Nella prassi il ruolo delle imprese non si limita infatti alla partecipazione a progetti scolastici ma anche alla co-progettazione di percorsi formativi e di inserimento lavorativo all'interno del territorio non è stato ancora riconosciuto nell'ordinamento italiano anche se è prevista da molti singoli accordi tra scuole e imprese. Sul tema della co-progettazione scuola-impresa interessanti i riferimenti in G. Calabrese e A. Bairati, *La filiera dello stile e le politiche industriali per l'automotive in Piemonte e in Europa*, Franco Angeli, Roma, 2010, che riporta best-practices di Francia e Germania dove invece le imprese possono partecipare alle reti di scuole, pp. 147 e ss.

Come alternativa all'inserimento delle scuole nella normativa sulle reti di impresa o all'inserimento delle imprese nella normativa sulle reti di scuole, anche in virtù delle novità della L. 107/2015, si può proporre al Legislatore uno schema normativo ad hoc sulle Reti scuola-impresa che tiene conto di entrambe le normative. Per gestire le partnership scuola-impresa si fa infatti necessario un modello di *governance* valido per tutti i rapporti scuola-impresa in un territorio che valorizzi modelli già esistenti (Poli Tecnico-Professionali, CTS, Fondazioni ITS) semplificandone le procedure burocratiche e apportando innovazioni che velocizzino le procedure decisionali.

Nella tesi in discorso, partendo dalla legislazione vigente, si propone un progetto normativo dedicato alle Reti scuola-impresa che vuole costruire un modello di *governance* basato sui seguenti principi:

- *Specializzazione territoriale*: la *governance* delle Reti scuola-impresa non può prescindere dalle vocazioni formative e produttive di un territorio. Per identificare queste vocazioni è necessario costituire sistema di rilevazione costante dei fabbisogni produttivi e formativi di una determinata area renderebbero chiari fin dall'inizio le modalità di azione della rete. Una Cabina di Regia con un gruppo di esperti potrà coadiuvare la rete una volta istituita;
- *Transizione scuola-lavoro*: l'avvio di processi in grado di realizzare una veloce e coerente transizione scuola-lavoro deve essere un obiettivo specifico e prioritario delle Reti scuola-impresa. Le reti di imprese e le reti di scuole hanno obiettivi più generici: le prime nascono come aggregazioni per la competitività, mentre seconde come aggregazioni per un maggiore protagonismo nei territori. Le Reti scuola-impresa possono e devono avere un obiettivo più specifico che è appunto il miglioramento delle transizioni occupazionali. Come già succede in molte *best practice* riportate gli strumenti utilizzabili per la transizione possono essere quelli proposti dall'Europa: orientamento, Istruzione e Formazione Professionale,

alternanza e apprendistato e imprenditorialità. Ma al di là della specificazione degli strumenti vanno precisati i fini delle Reti scuola-impresa che sono appunto legati alle transizioni e sono compatibili con l'istituzione dei "laboratori territoriali per l'occupabilità" ex L. 107/2015;

- *Semplificazione burocratica*: come visto il funzionamento dei CTS nelle scuole superiori e delle Fondazioni ITS per l'istruzione post-secondaria è spesso bloccato da procedure burocratiche rigide che vanno a dilatare i tempi decisionali e non permettono di incidere in maniera significativa su un territorio. Lo schema di *governance* per essere snello e al contempo rappresentativo può essere formato da un unico organo comune, così come è nelle reti di impresa, nel quale rientrano i rappresentanti delle singole scuole e imprese (o associazioni di imprese) che fanno parte di una rete che non dovrà avere carattere gerarchico. Opportuno prevedere per la semplificazione della *governance* l'utilizzo delle reti digitali che può permettere lo svolgimento dei processi decisionali e delle attività organizzative della rete anche a distanza (conference call, piattaforme collaborative) e una maggiore relazionalità con l'esterno (tramite i Social Network e il Web).

Il progetto di legge riportato fa riferimento, nel metodo, al progetto di legge su Riconoscimento e valorizzazione del lavoro di ricerca nel settore privato proposto da Adapt e disponibile online su: <http://www.bollettinoadapt.it/le-ragioni-di-una-legge-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-del-lavoro-di-ricerca-nel-settore-privato/>

3.5 LE RETI DIGITALI NELLE RETI SCUOLA-IMPRESA: LE RETI SCUOLA-IMPRESA 2.0

Il problema della mancata diffusione delle reti digitali per potenziare gli strumenti di transizione nasce soprattutto dal fatto che sia le scuole che le imprese agiscono spesso in modo isolato e non costante nel tempo, ma anche senza una programmazione definita delle attività. La soluzione al problema è la condivisione delle reti digitali tra più scuole e tra più imprese che si realizzano in un dato territorio: questo può valere sia se applicato al modello potenziale di Reti scuola-impresa, sia agli attuali modelli già presenti come i Poli Tecnico-Professionali.

Col supporto di più scuole e più imprese organizzate tra di loro a mezzo di un accordo di rete è possibile distribuire in modo più efficiente le responsabilità sulle singole attività o gruppi di attività. A questo punto anche le reti digitali possono esprimere il loro potenziale di rafforzamento degli strumenti di transizione perché riferiti non al singolo progetto o alla singola collaborazione tra una scuola e un'impresa ma ad un'aggregazione più ampia e presumibilmente più durevole nel tempo.

Può nascere così una "Rete scuola-impresa 2.0" entro la quale le Reti scuola-impresa trovano nel digitale un significativo supporto per guidare le transizioni ma anche una modalità per rendere note e diffuse le innovazioni didattiche e occupazionali prodotte. Nel panorama internazionale un modello di riferimento può essere quello delle P-Tech schools americane (acronimo di *Pathways in Technology Early College High School*): sistemi di collegamento tra scuole di secondo grado e mondo produttivo per lo sviluppo di competenze manifatturiere che prevedono una mappatura delle competenze richieste e formate in un determinato territorio e utilizzano gli strumenti digitali per dare diffusione dei risultati formativi e occupazionali degli studenti. Sull'esportabilità del modello P-Tech utile l'analisi in T. R. Bailey e S. Smith, *Redesigning America's Community Colleges*, Harvard University Press, Cambridge (USA), 2015, p. 147 e ss. Il sito online di riferimento per conoscere il modello è www.ptech.org.

Il concept Reti scuola-impresa 2.0 si può progettare individuando per ciascuno strumento di transizione soluzioni digitali che ne amplifichino il risultato. La realizzabilità delle reti digitali all'interno delle Reti scuola-impresa è possibile sia dal punto di vista

tecnico (modelli e *best practice*, come visto nel capitolo 2, esistono già) ma a dare ulteriore slancio alla digitalizzazione delle reti è, anche in questo caso, la recente riforma dell'istruzione (L. 107/2015).

La riforma individua sia gli strumenti finanziari per la digitalizzazione delle scuole, sia alcuni accorgimenti utili al miglioramento dell'accesso al lavoro come l'identità digitale prevista dall'articolo 1 comma 28 per gli studenti di scuola secondaria superiore (tra le attività legate all'identità digitale la norma prevede orientamento, alternanza scuola-lavoro). Il collegamento scuola-lavoro e la digitalizzazione ne "La Buona Scuola" sono uno degli esempi citati nello studio di P. C. Rivoltella (a cura di), *Smart Future, teaching, digital media and inclusion*, Franco Angeli, Roma, 2015, p. 34 e ss. Il testo riporta alcuni casi internazionali d'eccellenza come il progetto "Smart Future" promosso dall'azienda Samsung in Corea del Sud che è sperimentato anche in Italia da Ottobre 2015 (per un approfondimento il sito online <http://www.smart-future.it/home.php>).

La Rete scuola-impresa 2.0 si può progettare prevedendo l'interazione coordinata dei quattro strumenti di transizione scuola-lavoro proposti dall'Europa e l'applicazione di un supporto digitale per ciascuno di essi.

- *Orientamento scolastico*: gli strumenti digitali, come visto dai casi presentati nel capitolo 2, si possono concentrare soprattutto sul *placement* e sul passaggio dal diploma di scuola secondaria superiore al mercato del lavoro. Non ci sono dati precisi su quante scuole italiane pubblichino i curricula dei propri diplomati così come previsto dalla Riforma Biagi (articolo 6 D. Lgs. n. 276/2003) poi rinforzata dal Collegato Lavoro (L. 183/2010). Non sembra essere bastata l'eliminazione dell'obbligo di autorizzazione del CV per la pubblicazione, fermo restando il rispetto dell'articolo 13 del Codice della Privacy (così prevede la L. 111/2011). I dati del Forum PA sulla digitalizzazione mostrano la difficoltà di realizzare, per ogni singolo istituto, obiettivi di miglioramento delle tecnologie a supporto delle attività scolastiche: ad oggi il 25,3% degli studenti di scuola secondaria inferiore e il 17,9% degli studenti al terzo anno di scuola secondaria superiore frequentano scuole prive di connessione alla banda larga (dato disponibile online: <http://www.forumpa.it/pa-digitale/banda-ultra-larga-dot-dot-dot-e-dintorni>). In molti casi gli stessi siti Internet delle scuole sono obsoleti e non aggiornati tecnologicamente per la pubblicazione di dati. Il Ministero dell'istruzione ha lanciato a fine 2014 il sito "Protocolli in Rete" al fine di promuovere l'aggregazione tra più scuole e più aziende per l'innovazione tecnologica nel territorio riportando modelli e *best practice* (disponibile online: <http://www.istruzione.it/ProtocolliInRete/>). Per quanto riguarda gli specifici servizi di orientamento al lavoro la Rete scuola-impresa 2.0 può promuovere una raccolta collettiva dei curricula dei diplomati di tutte le scuole della rete e pubblicarle su un unico sito che è quello della rete stessa. In questo modo si andrebbe ad evitare la dispersione di informazioni e si aiuterebbe a chiarire l'offerta di lavoro all'interno di un determinato territorio. Per il matching vero e proprio e per coinvolgere maggiormente gli studenti diplomati nei processi di *placement* si può utilizzare come modello la procedura del sito www.phd-Italents.it che da un lato permette alle aziende di inserire le proprie offerte di lavoro chiarendo nei dettagli la tipologia di figura professionale richiesta e dall'altro ai dottori di ricerca di inserire il loro CV e candidarsi a una o più offerte. La peculiarità del modello, oltre ad un sistema di notifiche efficiente, è che una commissione di esperti monitora il processo di matching andando a rilevare e accelerare i collegamenti domanda-offerta più coerenti con lo sviluppo dell'impresa e delle competenze del dottore di ricerca. Il modello si può utilizzare in un contesto territoriale definito chiedendo agli studenti di precisare le competenze acquisite durante il percorso scolastico e alle imprese le competenze richieste. Una commissione di esperti promossa dalla Rete scuola-impresa può velocizzare e ottimizzare i processi di matching andando a individuare,

sulla base delle specializzazioni produttive del territorio, i migliori matching domanda-offerta.

- *Istruzione e formazione professionale*: la promozione di percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (VET) per l'integrazione delle competenze degli studenti di scuola superiore si può realizzare all'interno di un territorio anche a mezzo digitale. Si è già citato il modello inglese dei VOOC.. Il modello di riferimento è quello dei MOOC così come descritto in L. Uden e altri, *Learning Technology for Education in Cloud, Mooc and Big Data*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2014. In particolare gli esempi di rete presenti da pagina 25 e ss. Riferimenti su come progettare questa tipologia di corsi online è presente proprio in un MOOC presente sul portale EDX e intitolato "Design and Development of Education Technology". Il corso promosso dal MIT (Massachusetts Institute of Technology) prevede una comunità di pratica e di apprendistato nella settimana numero 4 del corso (disponibile online su: <https://www.edx.org/course/design-development-educational-mitx-11-132x#!>) e diversi accorgimenti tecnico-didattici per la progettazione dei laboratori.
- *Alternanza e apprendistato*: sulla possibilità di integrare i percorsi di apprendistato scolastico attraverso le reti digitali esistono riferimenti nella letteratura internazionale che riguardano in particolare l'e-learning tramite i MOOC (Massive Open Online Courses). Sulla possibilità di promuovere apprendistati su larga scala evitando le insidie delle attività sul luogo di lavoro si veda, E. Degerlier (a cura di), *Social Learning Platform: online Education, Social Learning, Mooc*, Feasibility, Istanbul, 2013, p. 15 e ss., in cui si sottolinea l'aspetto centrale della comunità di apprendimento che, anche per l'apprendistato, consente di acquisire competenze qualora l'ambientazione progettata dalla rete digitale permetta di ricostruire fedelmente gli spazi e i processi interni all'azienda. Nel testo si mette in risalto anche il ruolo della territorialità e la partecipazione attiva delle imprese alla progettazione. Tra i casi riportati quello della Nanyang University of Singapore. Sull'apprendistato online rivolto alle materie informatiche un contributo è presentato in S. Hai-Jew (a cura di), *Remote Workforce Training. Effective Technologies and Strategies*, Business Science Reference, 2014, p. 289 e ss. Attualmente in Italia esiste un'offerta formativa di corsi online per completare la formazione obbligatoria per l'apprendistato professionalizzante (un esempio sono i corsi offerti da "Info Service Novara", disponibile online <http://www.corsi-apprendistato.it/>). Mancano tuttavia corsi integrativi per l'apprendistato di primo e terzo tipo. Percorsi didattici co-progettati da scuola e impresa possono integrare, a mezzo di piattaforme di e-learning, il piano formativo dell'apprendistato riducendo gli oneri di presenza dell'apprendista in azienda almeno per quelle attività formative che si possono assolvere online (ad esempio corsi di sicurezza).
- *Imprenditorialità*: prevedere la presenza all'interno di una Rete scuola-impresa 2.0 di strumenti digitali per l'impresa didattica come completamento degli strumenti di transizione scuola-lavoro che non richiede soluzioni tecnologiche particolarmente avanzate. Riferimenti teorici all'impresa didattica si possono reperire in R. Smeda e J.O. Riis, *Experimental Learning in Production Management*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2013, che partendo da buone pratiche (in particolare in Finlandia) le modella e ne studia l'impatto anche al di fuori del sistema educativo (industria e territorio). Il testo sottolinea gli effetti positivi sull'occupazione della formazione in contesto digitale.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia

AA. VV., *Maker A-Z: Arduino, stampanti 3D, Fab Lab: la rivoluzione degli artigiani digitali per una tecnologia democratica*, Altraeconomia, Milano, 2014

AA. VV., *Formare tecnici superiori nella prospettiva europea. L'esperienza dell'Alta Formazione Professionale nella Provincia di Trento*, Franco Angeli, Roma, 2009

AA. VV., *L'impresa e la sfida del bene comune*, Franco Angeli, Roma, 2011

AA. VV., *Reti per le scuole. Prospettiva di rete e valutazione dell'autonomia scolastica nel "progetto Hercules" a Lucca*, Franco Angeli, Roma, 2012

AA. VV., *Tra scuola e lavoro: come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione: rivista trimestrale del Ministero della pubblica istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2012

AA. VV., *Young people's transition from school to working life*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Bruxelles, 2013

G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano: crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano, 2012

B. Alexander, *Social networking in higher education*. Educause, Washington, 2008

A. Amendola e M. Musella, *Gli investimenti virtuosi per rimettere in moto il Mezzogiorno*, Giappichelli, Torino, 2013

Associazione Management Club (a cura di), *7° Rapporto sulla Classe Dirigente*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2012

Associazione Treelle, *L'istruzione tecnica. Un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese*, Quaderno n. 8, Dicembre 2008

Associazione TreeLLLe e Fondazione Rocca, *Innovare l'istruzione tecnica secondaria e terziaria*, Milano, 2015

F. Azzariti e I. Candoni, *Oltre il distretto: interviste, modelli aziendali e teorie di un fenomeno italiani*, Franco Angeli, Roma, 2007

T. R. Bailey e S. Smith, *Redesigning America's Community Colleges*, Harvard University Press, Cambridge (USA), 2015

S. Ball e C. Junemann, *Networks, new governance and education*, Policy Press, Bristol, 2012

A. Balsamo, *Apprendistato e PMI: il ruolo formativo delle reti d'impresa*, in *Bollettino Adapt*, 2014

- A. Balsamo e S. Caroli, *La Buona Scuola e il lavoro. Sarà la volta buona?*, in *Bollettino Speciale Adapt* n. 7/2015, 2015
- A. Balsamo, *La buona scuola è legge, troppi compromessi ma qualche buona novità*, in *Bollettino Adapt*, 9 luglio 2015
- A. Balsamo, *XV Rapporto Monitoraggio Isfol: d'ora in avanti più attenzione all'apprendistato scolastico?*, in *Bollettino Adapt*, 9 luglio 2015
- A. Balsamo, *XIII Rapporto Isfol sugli IeFP: la crisi (immeritata) dei Centri di formazione*, in *Bollettino Adapt*, 5 ottobre 2015
- G. Becattini, *Il mercato e le forze locali: il distretto industriale*, Il Mulino, Bologna, 1987
- G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Roma, 2003
- G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006
- G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011
- G. Bertagna, *Fare Laboratorio, Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella scuola di secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2013
- M. Biagi e M. Tiraboschi, *La rilevanza della formazione in apprendistato in Europa: problemi e prospettive*, in *DRI*, n. 1, 1999, 87-116
- L. Bobba, *Apprendistato e Jobs Act: la svolta c'è*, in *Bollettino Adapt*, 2 settembre 2015
- S. Borràs e D. Tsagdis, *Cluster Policies in Europe: Firms, Institutions and governance*. Edward Elgar Publishers, Cheltenham, 2012
- N. Bottani e D. Checchi, *La sfida della valutazione*, Il Mulino, Bologna, 2012
- U. Buratti nella pubblicazione *Apprendistato di mestiere: appuntamento mancato con la semplificazione. Rapporto di monitoraggio sulla implementazione a livello regionale delle Linee-guida del 20 febbraio 2014*, Working Paper ADAPT n. 165/2014, 2014
- U. Buratti, C. Piovesan e M. Tiraboschi, (a cura di), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Adapt Labour Studies e-Book series n. 24, 2014
- U. Buratti, *Apprendistato alla prova del JobsAct*, in *Bollettino Adapt*, 2 luglio 2015
- U. Buratti, S. Caroli e E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro. Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, Adapt University Press, 2015
- U. Buratti, *Giovani, scuola, lavoro: il ponte del placement è ancora traballante*, in *Bollettino Adapt*, 19 ottobre 2015

- G. Calabrese e A. Bairati, *La filiera dello stile e le politiche industriali per l'automotive in Piemonte e in Europa*, Franco Angeli, Roma, 2010
- A. Calabrò, *La morale del tornio, cultura di impresa per lo sviluppo*, Egea, Milano, 2015
- G. Caporaso, *Orientamenti: per un nuovo corso dell' orientamento scolastico in Campania: progetto interregionale Orientamento ANSAS Campania*, Loffredo Editore, Napoli, 2012
- F. Carinci (a cura di), *E tu lavorerai come apprendista l'apprendistato da contratto speciale a contratto quasi unico*, Cedam, Milano, 2012
- T. Caroni, *Problemi della transizione scuola-lavoro: studio su tre bacini critici del Lazio*, Officina, Roma, 1985
- C. Casaschi, *Orientare ed Orientarsi. Dispositivi ed esperienze per l'educazione della scelta in ambito scolastico*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 13, Bergamo, 2015
- A. Cattaneo e P. C. Rivoltella, *Tecnologie, professioni, formazione*, Unicopli, Monza, 2010
- Cedefop, *Terminology of European education and training policy-a selection of 100 key terms*, Publications Office of the European Communities, Lussemburgo, 2008
- Cedefop, *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*, Publications Office of the European Communities, Lussemburgo, 2011
- Cedefop, *From Education to working life*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo, 2012
- Cedefop, *Developing apprenticeships*, Cedefop Briefing Note, Tessalonica, 2014
- Cedefop, *Italy, Vet in Europe: Country Report*, Cedefop, Tessalonica, 2014
- Censis, *Progetti pilota Cee per la transizione tra scuola-lavoro*, in *Quindicinale di note e commenti*, Censis, Roma, 1979
- Censis, *La Situazione educativa in Italia 1981: dalla scuola al sistema formativo*, Franco Angeli, Roma 1982
- Censis, *Verso la professione tecnica di primo livello nel settore dell'ingegneria*, Franco Angeli, Roma, 2012
- Centro Studi Confindustria, *People First: capitale umano: la forza del Paese*, Sipi, Roma, 2014
- M. Clark, M. Zukas e N. Lent, *Becoming an IT person: field, habitus and capital in the transition from university to work*, *Vocations and Learning*, 4 (2), pp. 133-150, Springer, Berlino-Heilderberg, 2011
- Commissione Europea, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors*, Publications Office, Bruxelles, 2013

- Confindustria (a cura di), *Innovazione, Formazione e Sviluppo*, Sipi, Roma, 1986
- Confindustria (a cura di), *Made in Italy. Scuola, impresa, professionalità*, Le Monnier, Firenze, 2000
- Confindustria (a cura di), *L'Europa e l'Italia nel secolo asiatico*, Luiss University Press, Roma, 2013
- Confindustria Macerata, *L'orientamento nelle scuole della Provincia di Macerata: indagine conoscitiva sulle attività realizzate entro il 15 maggio 1999 con dati aggiornati a dicembre 2000*, Grafiche Ciocca, 2001
- T. Couppié e M. Mansuy, *Young people and new entrants in European labour markets: the timing of gradual integration*, Oxford University Press, 2003
- Cqia, *L'apprendistato. Una sfida per la formazione della persona, un'occasione per il rilancio dell'economia*, in *Rivista formazione, lavoro, persona*, Anno II n. 5., luglio 2012
- C. Crocetta (a cura di), *Modelli statistici per l'analisi della transizione università-lavoro, in Determinazione e previsione di rischi sociali e sanitari*, n. 4, Cleup, Padova, novembre 2003, 111-132
- S. Cubico e G. Favretto, *Giovani imprenditori, competenze e orientamento in Veneto*, QuiEdit, Verona, 2012
- N. D'Amico, *Storia e Storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010
- N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia*, Franco Angeli, Roma, 2015
- A. De Felice, *Knowledge, Social Capabilities and Innovation in the Modern Industrial District*, McGraw Hill, Londra, aprile 2015
- E. Degerlier (a cura di), *Social Learning Platform: online Education, Social Learning, Mooc, Feasibility*, Istanbul, 2013
- E. Degiarde, L. Ribolzi e A. Rosas, *L'orientamento scolastico e professionale*, Sipi, Roma, 1982
- N. Delai, *Il lavoro come esercizio di relazione*, Franco Angeli, Roma, 2013
- C. Donati e L. Bellesi, *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione dei Poli Tecnico-Professionali, Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, Cnos-Fap, Roma, 2015
- D. Euler che in *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann-Stiftung, Berlino, 2013
- Eurostat, *European Labour Force Module ad hoc*, Eurostat, Bruxelles, 2009
- M. Falanga, *Reti, accordi di programma, consorzi delle istituzioni scolastiche*, La Scuola, Brescia, 2010

- C. Federico, *Le reti di scuole nel dibattito interno all'Europa dell'Istruzione*, Archivio Miur online, Roma, 2005
- P. M. Ferrando, *Le ricadute della formazione. Un approccio aziendalistico*, in F. Bocchicchio (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea Edizioni, Lecce, 2009, 181-190,
- Fondazione Edison, (a cura di), *Italia e Germania senza rivali nella leadership dell'industria*, Quaderno n. 145, Il Mulino, Bologna, 2015
- Fondirigenti e Luiss (a cura di), *8° Rapporto sulla classe Dirigente, Tra istruzione e lavoro, un passaggio da ricostruire*, Franco Angeli, Roma, 2014
- G. Favretto e R. Sartori, *L'età dell'impresa, giovani imprenditori e lavoratori esperti*, Angeli, Roma, 2007
- G. Frozzi e E. Mazzoni, *Riflessioni sull'efficacia del Social Networking nel supportare le transizioni degli adulti emergenti in differenti sistemi di attività*, in *Formare*, n. 72/dicembre, Edizioni Erikson, Trento, 2010
- M. Gentile, *Successo formativo e abbandono scolastico: Strategie d'intervento*. Nota depositata nella VII Commissione della Camera dei Deputati nell'ambito dell'Indagine Conoscitiva sulle Strategie per il Contrasto della Dispersione Scolastica, Roma, 7 maggio 2015
- C. Gentili, *Poli tecnologici e distretti formativi*, in G. Alessandrini (a cura di), *Formazione e Sviluppo Organizzativo*, Carrocci Editore, Roma, 2005
- C. Gentili, *Scuola e impresa: Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Roma, 2012
- G. Gigante, *E-book e Social Network*, Tangram, Trento, 2013
- G. Gossetti (a cura di), *Lavoro e Lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*. Franco Angeli, Roma, 2012
- D. Gualdi, *L'impresa Formativa Simulata*, Paramond, Milano, 2001
- S. Hai-Jew (a cura di), *Remote Workforce Training. Effective Technologies and Strategies*, Business Science Reference, 2014
- W. Horner e altri, *The Education Systems in Europe*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2007
- V.J. Hotz e M. Tienda in *Education and Employment in a Diverse Society: Generating Inequality through the School-to-Work transition*, SUNY Press, New York, 1998
- Indire, *Alternanza scuola-lavoro. A che punto siamo?*, Indire, Firenze, 2013
- Indire, *Il sistema educativo italiano*, in *Quaderni Eurydice* n. 29, Indire, Firenze, 2013
- Isfol e G. Linfante (a cura di), *Rapporto sulle transizioni scuola-lavoro*, Isfol, Roma, 2012

- Isfol, e G. Bernini (a cura di), *Lo Stage in alternanza in Europa. Una selezione di buone pratiche*, Isfol, Roma, 2013
- Isfol, E. Marsilii e V. Scalmato (a cura di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Isfol, Roma, 2014
- Isfol, *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione. XV Rapporto Isfol di Monitoraggio dell'apprendistato in Italia*, Isfol, Roma, 8 luglio 2015
- Isfol, *modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Isfol, Roma, 2012
- Istat, dall'*Indagine sulla forza lavoro del secondo trimestre*, Istat, Roma, 2009
- Istat, *Rilevazione sulle forze di lavoro 2009*, Istat, Roma, 2010
- Istat, *L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, Statistiche in breve*, Istat, Roma, settembre 2010
- Istat, *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagine 2011 sui diplomati del 2007*, Istat, Roma, 2012
- Italia Lavoro, *La transizione scuola-lavoro nelle politiche di orientamento per i giovani*, Italia Lavoro, Roma, 2014
- D. W. Jorgenson, J. S. Landefeld e P. Schreyer (a cura di), *Measuring Economic Sustainability and Progress*, University of Chicago Press, 2014
- E. Kaynak, J. Wolfe, J. B. Keys, *Business Simulations, Games, and Experiential Learning in International Business Education*, International Business Press, 2012
- T. Knijn, *Formazione e relazioni sociali: GIWork, Family Policies and Transitions to Adulthood in Europe*, Palgrave Macmillan, Londra, 2012
- R. Maggiolo, *Job search 2.0. Trovare lavoro in 7 mosse nell'era di Facebook e Twitter*, Franco Angeli, Roma, 2014
- D. Marini, *Innovatori di confine*, Marsilio, Padova, 2012
- A. Marshall, *Principles of Economics*, Macmillan and Co. Ltd., Londra, 1920
- G. Marucci, *Multimedialità e reti di scuole dell'autonomia: teorie ed esperienze*, Armando, Roma, 2001
- E. Massagli, *Alternanza: un grande errore di mira*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione giovanile*, Adapt Labour Studies, e-book n. 10, 2013, 333-337
- E. Massagli e M. Tiraboschi, *Un apprendistato che (ancora) non decolla. A proposito del monitoraggio ISFOL e della ennesima riforma senza progetto*, in *Bollettino Adapt*, 15 luglio 2015

- A. McAfee, *Enterprise 2.0: The Dawn of Emergent Collaboration*, in *MIT Sloan Management Review*, n. 3, Cambridge (USA), 2006
- McKinsey (a cura di), *Studio Ergo Lavoro*, Roma, 2014
- E. Miatto, *Giovani verso il futuro: per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Cleup, Padova, 2012,
- Miur, *Focus: la dispersione scolastica*, Archivio Miur online, Roma, 2013
- E. Morin *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2000
- S. Muehlemann e S. C. Wolter, *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*, Springer, Berlino-Heidelberg, 2014
- M. Nardiello e C. Pecorini, *Formazione post-secondaria*, La Scuola, Brescia, 1997
- S. Nocera e N. Tagliani, *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "buona scuola"*, Key Editore, Vicalvi, 2015
- E. Nunziata, *Nuovi assetti dell'istruzione pubblica, reti di scuole, e modalità per aggregare, integrare, rappresentare le scuole*, in *Istituzioni scolastiche, autonomia e reti di scuole, Rapporto di ricerca, Osservatorio sulla scuola dell'autonomia*, Università Luiss, Roma, febbraio 2012
- Ocse, *Transition from School to Work, Education at a Glance: Analysis*, Ocse, Parigi, 1996, 14-53
- Ocse, *From Initial Education to Working Life Making Transitions Work*, Ocse, Parigi, 2000
- Ocse, *A framework for monitoring transition systems*, Education working papers n. 20, 2008
- Ocse, *Innovation driven growth in Regions: the Role of Smart Specialisation*, Ocse, Parigi 2013
- Ocse, *Education at Glance*, Ocse, Parigi, 2014
- Oil, *Key Indicators of youth labour market*, Module 4, 2009
- Oil, *School-to-work transitions surveys*, 2014
- M. Palumbo (a cura di), *I percorsi femminili di transizione dalla scuola al lavoro: rapporto definitivo*, Iard, Milano, 1991
- D. Papa, *L'evoluzione delle tipologie contrattuali a contenuto formativo*, in *FareApprendistato.it*, 4 maggio 2011
- N. Paparella, *Il progetto educativo, tra management e rigore pedagogici*, Armando Editore, 2009

- F. Pastore, *Fuori dal tunnel: le difficili transizioni dalla scuola al lavoro in Italia e nel mondo*, Giappichelli, Torino, 2011
- A. M. Pazzi, *Alternanza scuola-lavoro*, Armando, Roma, 2005
- F. Petruccelli e altri, *Bilanci di competenze e orientamento professionale e scolastico, dalla pratica alla teoria, l'esperienza della Provincia di Latina*, Franco Angeli, Roma, 2012.
- Provincia di Trento (a cura di), *Educazione e orientamento: considerazioni sulla funzione della scuola*, Trento, 1977
- G. Quintini e altri, *The changing nature of the school-to-work transition process in OECD countries*, Discussion paper series, Parigi, 2007
- G. Quintini, *Working and learning: A diversity of patterns*, Ocse, Parigi, 2015
- M. Pilz (a cura di), *The Future of Vocational Education and Training in a changing world*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2012
- A. Rademoli, *Operatori e formazione: scenari di evoluzione*, in *DPL*, n. 37, 2003
- D. Raffe, *Pathways linking education and work: a review of concepts, research, and policy debates*, in *Journal of Youth Studies* 6 (1), Taylor and Francis, Philadelphia, 2003. 3-19,
- F. Rauner e R. Maclean (a cura di), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2008
- P. Reggiani-Gelmini e M. Tiraboschi (a cura di) in *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006
- Regione Lombardia e Assolombarda, *Guida facile all'apprendistato per imprese e giovani*, Milano, 2012
- P. Ricotti, *La riscossa competitiva delle PMI del territorio: come sviluppare imprenditoria e benessere in sintonia con l'ambiente, la comunità, le forze locali e l'occupazione giovanile*, Franco Angeli, Roma, 2012
- A. Righi e D. Sciulli, *Durata dei percorsi di transizione scuola-lavoro: un confronto europeo*, Università degli Studi di Brescia, Facoltà di Economia, 2008
- P. C. Rivoltella, *Tecnologie, professioni, formazione*, Unicopli, 2010
- P. C. Rivoltella (a cura di), *Smart Future, teaching, digital media and inclusion*, Franco Angeli, Roma, 2015
- J. Rosenbaum, *Preconditions for effective school-work linkages in the United States*, Hampton Press, New York, 1998
- P. Ryan, *The School-to-Work Transition: Issues for Further Investigation*, Ocse, Parigi, 1999

- P. Ryan, *The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective*, in *Journal of Economic Literature*, vol. 39, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 2001
- L. Salmieri e P. Valentini (a cura di), *Uno sguardo alla situazione europea e uno a quella italiana*. in *Scuola Democratica* n. 3/2011, 2011
- I. Schoon e R. K. Silbereisen, *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of diversity*, Cambridge University Press, Cambridge (UK), 2009
- T. W. Schultz, *Investment in human capital*, in *American economic review*, n. 51, Pittsburgh, 1961
- R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008
- R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, (tr. it. Feltrinelli, Milano), 2012
- R. Smeda e J.O. Riis, *Experimental Learning in Production Management*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2013
- O. Sölvell e altri, *The Cluster Initiative Greenbook*, Ivory Tower AB, Stoccolma, 2012
- S. Spattini, *Riforma dell'apprendistato e nuovo Placement*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011
- Ministero Pubblica Istruzione e Confindustria (a cura di), *Made in Italy. Scuola, impresa, professionalità*, Le Monnier, Firenze, 2000
- M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004
- M. Tiraboschi, *Young People and Employment in Italy: The (Difficult) Transition from Education and Training to the Labour Market*, in *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, n. 1, Wolters Kluwer., Alphen aan den Rijn, 2006, 81-116
- M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011
- M. Tiraboschi, *L'apprendistato come ipotesi di contratto di lavoro prevalente*, in M. Magnani e M. Tiraboschi (a cura di), *La nuova riforma del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2012, 116-119
- M. Tiraboschi, *Teoria e pratica dei contratti di lavoro*, Adapt University Press, 2015
- T. Toivonen, *Japan's Emerging Youth Policy: Getting Young Adults Back to Work*, Routledge, Londra, 2013
- T. Treu (a cura di), *Contratto di Rete. Trasformazione del lavoro e reti di imprese*, Wolters Kluwer Italia, Milano, 2015

- M. Tringali, *Giovani e transizione scuola-lavoro*, Festival “Luci Sul Lavoro”, luglio 2014
- L. Uden e altri, *Learning Technology for Education in Cloud, Mooc and Big Data*, Springer, Berlino-Heilderberg, 2014
- Unione Industriale di Varese, *Comitato Tecnico Scientifico nella riforma scolastica. Vademecum per le imprese*, 2012
- V. Finotto, *Cultura tecnica, per una nuova formazione professionale*, Marsilio, Padova, 2015
- U. Vairetti (a cura di), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione. Indicazioni operative per sviluppare la professionalità tra scuole, università, aziende*, Franco Angeli, Roma, 2010
- S. Vicari, F. Haddock, e F. Oulaert (a cura di), *Rigenerare la città. Pratiche di innovazione sociale nelle città europee*, Il Mulino, Bologna, 2009
- C. Vidoni, *La Scuola dell'autonomia provinciale*, Armando Editore, Roma, 2013
- C. Wankel, *Cutting-edge Social Media approaches to business education: teaching with LinkedIn, Facebook, Twitter and blogs*, IAP Inc, Charlotte, 2010
- B. Winkler e A. Pietrocarlo (a cura di), *L'Apprendistato nella Provincia Autonomia di Bolzano*, Bollettino Speciale Adapt n. 14, 13 aprile 2010

Sitografia

Adapt.it

Almadiploma.it

Assolombarda.it

Bollettinoadapt.it

C4lpt.co.uk

CareerBuilder.com

Cedefop.europa.eu

Censis.it

Cliclavoro.gov.it

Cnos-fap.it

Co.lavoro.gov.it

Confindustria.it

Confindustriacaserta.it

Confindustria.tn.it

Corsi-apprendistato.it
Dce.harvard.edu
Destatis.de
Eacea.ec.europa.eu/education/
Ec.eurostat.it
Econlib.org
Edscuola.it
Edu2job.it
Eduscopio.it
Edx.org
Enel.it
Equavet.eu
Etuc.org
Europa.eu
Eurparl.europa.eu
Ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147 (European Alliance of Apprenticeships)
Excelsior.unioncamere.net
Fabbisogni.isfol.it/occupationalprofiler.php
Facebook.it
Faredottorato.it
Federmeccanica.it
Flcgil.it
Fondazionebadoni.it
Forperlav.it
Gov.uk
Governo.it
Ilo.org
Indire.it
Isfol.it
Istat.it

Istruzione.it/snv/index.shtml (Sistema Nazionale di Valutazione)

Italiavoro.it

Itsmeccatronicapuglia.it

Latuaideadimpresa.it

Lavoro.gov.it

Linkedin.com

Job&orienta.it

Mckinsey.it

Miur.it

Ocse.org

Online-learning.harvard.edu

Orienta-giovani.com

Oxforddictionaries.com

Phd-italents.it

Polomeccanica.net

Ptech.org

Reports.weforum.org

Retimpresa.it

Scuola-digitale.it

Socialmediaweek.org

Schulewirtschaft.be

Treccani.it

Trelle.org

Twitter.com

Ui.torino.it

Unesco.org

Unindustriareggioemilia.it

Univa.va.it

Virtual-college.co.uk/cooc/

Youtube.it