



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXIX

Settore scientifico disciplinare IUS 07

**L'APPLICAZIONE DEL MODELLO DUALE TEDESCO IN ITALIA:  
IL CASO DUCATI MOTOR HOLDING**

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Michele Tiraboschi

Tesi di Dottorato

Carlotta PIOVESAN

Matricola n. 1031633

Anno Accademico 2015/16



*A Luigi Torlai e a Mario Morgese  
per aver creduto in me fin dal primo giorno  
e per essere degli eccezionali Maestri.*

*Al Professor Tiraboschi  
per aver reso possibile la mia avventura professionale  
in Ducati.*



# Indice

## Posizione del problema

### Capitolo I Literature Review

- I.i Il sistema di formazione duale tedesco
  - I.i.i Il contesto socio-culturale tedesco per la nascita del modello duale
  - I.i.ii La struttura del sistema duale tedesco
  - I.i.iii L'impatto sul mercato del lavoro tedesco
  
- I.ii L'applicazione del sistema duale in Italia
  - I.ii.i. L'alternanza scuola-lavoro
    - I.ii.i.i L'evoluzione normativa della materia
    - I.ii.i.ii L'impianto pedagogico dell'alternanza scuola-lavoro
    - I.ii.i.iii Lo stato dell'arte sul ricorso all'alternanza scuola-lavoro
  - I.ii.ii L'apprendistato
    - I.ii.ii.i L'evoluzione normativa della materia
    - I.ii.ii.ii L'impianto pedagogico dell'apprendistato
    - I.ii.ii.iii Lo stato dell'arte sull'utilizzo dell'apprendistato
  
- I.iii Il caso Ducati Motor Holding: il Progetto DESI

### Capitolo II L'Alternanza Scuola Lavoro

- II.i Il passaggio da "metodologia" a "strumento" come leva di *placement* :  
l'evoluzione normativa dell'Alternanza Scuola Lavoro
- II.ii Apprendimento teorico e apprendimento pratico: un binomio  
indissolubile alla base della nuova idea di Alternanza
- II.iii Disoccupazione giovanile italiana e ricorso all'Alternanza Scuola

## **Capitolo III L'apprendistato tra sistema tedesco ed italiano**

### III.i Il sistema duale tedesco

III.i.i Norma in vigore e numeri di studenti coinvolti

III.i.ii Abbandono scolastico e disoccupazione giovanile in Germania

### III.ii La struttura del sistema duale tedesco: le difficoltà del modello

III.ii.i Canalizzazione precoce e difficoltà a modificare il percorso

III.ii.ii Le difficoltà del sistema nelle PMI tedesche

### III.iii L'impatto sul mercato del lavoro tedesco: come le tecnologie e le nuove professioni impatteranno sul sistema duale

III.iii.i L'adattamento del sistema alle nuove professioni introdotte dalle nascenti tecnologie

III.iii.ii L'adattamento del sistema duale tedesco ai cambiamenti del mercato del lavoro

### III.iv L'apprendistato in Italia

III.iv.i L'evoluzione normativa dell'apprendistato alla luce delle difficoltà applicative dello strumento

III.iv.ii Le difficoltà della formazione: un mancato raccordo con l'intento pedagogico

III.iv.iii I costi dell'apprendistato: incentivo o freno al suo utilizzo?

## **Capitolo IV Il caso Ducati Motor Holding. Prime applicazioni del sistema duale in Italia: il progetto DESI**

### IV.i Le diverse ipotesi sull'impianto normativo di riferimento

IV.i.i L'apprendistato di III livello

IV.i.ii L'Alternanza Scuola-Lavoro

IV.i.iii L'istruzione per adulti

### IV.ii Dall'impianto pedagogico alla strutturazione del piano formativo

IV.ii.i L'impianto pedagogico di base

IV.ii.ii La progettazione formativa: il fondamentale connubio tra Scuola e Azienda

IV.ii.iii La strutturazione del piano formativo: l'alternanza tra Scuola e Azienda

IV.iii L'attuazione del progetto

IV.iii.i La selezione degli studenti

IV.iii.ii La formazione dei trainers

IV.iii.ii La messa a régime: sfide ed obiettivi

IV.iv Interviste

## **Capitolo V Conclusioni: limiti e opportunità della applicazione del sistema duale al caso italiano**

### **Bibliografia**





## **Posizione del problema**

La disoccupazione giovanile in Europa mostra attualmente un dato allarmante, attestandosi su una percentuale alquanto elevata (19,1%) riflettendo appieno la difficoltà dei giovani europei a collocarsi nel mercato del lavoro.

Diverse sono le ragioni che sottostanno ad un tasso di disoccupazione così elevato: in primis il sistema di istruzione e formazione, a seguire le politiche per l'occupazione, ma anche la stratificazione e la distribuzione di opportunità all'interno della società. La situazione attuale sembra sia da imputare alla crisi economica e finanziaria mondiale del 2008 e alla sua gestione da parte dei diversi stati all'interno dell'Unione Europea.

In Europa nel 2009 solo il 22.2% degli studenti integrava studio e lavoro. Tale proporzione varia molto a secondo degli Stati europei: in Belgio e in alcuni Paesi dell'Est e mediterranei come Bulgaria, Repubblica Ceca, Grecia, Ungheria, Italia, Romania e Slovacchia, la percentuale è inferiore al 10%, contro Austria e Germania dove si aggira intorno rispettivamente al 39% e 36%, mentre in Danimarca e Olanda raggiunge il 60%. Questa percentuale aumenta generalmente tra gli studenti che frequentano il ciclo di istruzione terziario, anche se rimane inferiore al 15% in Belgio, Grecia, Ungheria, Italia, Romania e Slovacchia, mentre in Olanda, Danimarca e Finlandia, raggiunge il 69%. A causa della crisi economica, la percentuale di studenti che combina studio e lavoro in Europa nel 2011 è scesa al 21.5%. Tale decremento lo si può osservare per tutti i Paesi dell'Eurozona fatta eccezione per Austria, Belgio, Germania e Svezia, mentre in Bulgaria, Grecia, Irlanda, Lituania, Romania e Spagna si è assistito ad un calo di 20 punti percentuali.

Tuttavia, la disoccupazione giovanile, soprattutto per gli Stati

dell'Europa meridionale, non è soltanto un fenomeno recente. La maggior parte di questi Paesi incontra difficoltà già da decenni nell'integrare i giovani all'interno del mercato del lavoro, portando così il tasso di disoccupazione giovanile a livelli più elevati del tasso di disoccupazione degli adulti. Caratteristiche preoccupanti di taluni mercati del lavoro sono l'alta percentuale di NEET, ovvero di giovani che nè lavorano nè sono inseriti in percorsi di istruzione o formazione, oltre ai numerosi contratti a termine che non sono legati ad un percorso di apprendistato e che dunque non sono finalizzati ad una stabilizzazione del giovane, legando così la sua stabilizzazione nel mercato del lavoro alle fluttuazioni cicliche dell'economia, senza un investimento di lungo termine sulla sua formazione.

L'Italia purtroppo vanta una percentuale di giovani che abbandonano precocemente gli studi che è ancora superiore a quella degli altri paesi europei. Nel 2007, un ragazzo su cinque tra i 18 e i 24 anni aveva conseguito solo la licenza di terza media e non frequentava alcun corso di formazione, un'incidenza tra le più elevate a livello europeo.

Esaminando in ottica comparata le determinanti del *job mismatches* in relazione all'ambito dell'educazione tra coloro che abbandonano prematuramente il percorso di studi, sottolinea la correlazione esistente nei diversi mercati del lavoro europei tra i sistemi di istruzione che seguono il modello duale con un minore tasso di *job-mismatching*.

Questa situazione si verifica anche all'interno del mercato del lavoro italiano, dove i recenti dati Istat fotografano una situazione preoccupante inerente l'occupazione giovanile, sebbene con qualche lieve cenno di ripresa: nel secondo trimestre 2015, il

tasso di occupazione dei giovani 15-24enni scende al 15,1% (-0,6 punti percentuali in un anno), quello dei 18-29enni al 34,2% (-0,5 punti percentuali). Nella classe di età tra 15 e 24 anni un giovane su dieci è in cerca di lavoro e l'incidenza dei disoccupati 15-24enni sulla popolazione in questa fascia di età (5 milioni 942 mila unità) scende al 10,5% (era l'11,2% un anno prima). Il tasso di disoccupazione dei giovani tra 15 e 24 anni scende al 41,1% (-0,5 punti in un anno). Nella classe di età 18-29 anni la stima dei disoccupati è di 1 milione 121 mila unità (-1,3%, -15 mila unità nel confronto annuale); il 15% del totale dei giovani di questa fascia di età (7 milioni 487 mila unità) è in cerca di occupazione. Il tasso di disoccupazione dei 18-29enni sale al 30,5%, 0,2 punti in più su base annua.

Confrontando questi dati con quelli dei paesi germanofoni, e con la Germania in particolare, le differenze appaiono subito evidenti: difatti, il tasso di disoccupazione giovanile tedesco è attualmente tra i più bassi a livello europeo (7,3%). Tale fenomeno è dovuto a varie concause, tra le quali è possibile certamente annoverare una forza lavoro altamente qualificata. Tale forza lavoro deriva direttamente dal sistema di formazione duale, sistema con il quale la Germania, dotandosene fin dalla fine degli anni '60 del secolo scorso, ha trovato una efficace soluzione al *gap* formativo che affligge invece il sistema di istruzione italiano.

Fin dagli anni '90 infatti la Germania ha potuto vantare per i giovani che frequentavano un percorso di tipo duale un tasso di occupazione pari a quello di laureati, dovuto anche al fatto che il 70% dei giovani tedeschi che iniziano un percorso duale all'interno di un'impresa vengono confermati al termine del programma.

In tale cornice di riferimento, l'Unione Europea ha messo in atto

diverse strategie che supportino i vari Stati per la riduzione della dispersione scolastica, in particolar modo nel secondo ciclo di istruzione superiore, e per lo sviluppo di un sistema di istruzione e formazione professionale strettamente intrecciato con il mondo delle imprese.

Non è dunque un caso che, nel dicembre 2012, sia stato firmato a Napoli, e successivamente ratificato a Berlino, il Memorandum di intesa tra i Ministeri dell'istruzione e della ricerca italiano e tedesco intitolato "*Vocational Education and Training in Europe – Perspectives for the Young Generation*". Il Memorandum evidenzia fin dalla sua introduzione come un'ampia fetta di giovani in Europa abbandoni la scuola senza una qualificazione formale, sfiorando la considerevole percentuale del 14%. È dunque fondamentale che a questi giovani venga fornita una prospettiva concreta per conseguire un titolo professionale qualificante ed essere occupabili nel mercato del lavoro. Si consideri infatti che i sistemi scolastici che offrono percorsi di formazione duali in aggiunta ai percorsi di istruzione tradizionali riducono notevolmente il tasso di abbandono scolastico prematuro.

Lo scopo preciso del Memorandum è dunque di sostenere in maniera strutturata tutte le attività necessarie per implementare un sistema di formazione duale basato su un apprendimento situazionale in ambiente di lavoro nei Paesi firmatari dell'intesa, e con l'ulteriore intento di dare attuazione agli obiettivi stabiliti dall'Unione Europea.

Per questi scopi vengono identificate cinque aree di cooperazione tra gli Stati: introduzione di una comunicazione efficace dello strumento della formazione duale che dovrà essere comunicata come un metodo efficace di preparazione verso il

mondo del lavoro; coinvolgimento delle parti sociali e delle aziende del settore privato affinché siano coinvolti in prima linea nell'introduzione del sistema duale; supporto al miglioramento e all'aggiornamento del sistema duale; contribuzione alla mobilità internazionale, al fine di costruire un mercato del lavoro e un'area di formazione comune europea; ricorso alle strutture e ai programmi europei per incrementare la cooperazione europea nel campo della formazione professionale.

Tali principi prendono le mosse dal “*Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*” (ET 2020) che, ispirandosi ai progressi realizzati nell'ambito del programma di lavoro “*Istruzione e formazione 2010*” (ET 2010), intende sollecitare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

Nei successivi capitoli si cercherà dunque di analizzare il sistema duale tedesco, sia nel suo stato dell'arte attuale che nelle sue prospettive per il futuro, confrontandolo poi con gli strumenti messi a disposizione dal Legislatore italiano per integrare formazione teorica e pratica nei percorsi di studio.

Da ultimo verrà analizzata la ideazione, realizzazione ed implementazione del Progetto DESI<sup>1</sup>, programma pilota realizzato dalle aziende Automobili Lamborghini e Ducati Motor

---

<sup>1</sup> DESI è un acronimo per Dual Education System Italy.

Holding in collaborazione con gli Istituti Scolastici Aldini Valeriani e Belluzzi Fioravanti di Bologna, nato allo scopo di introdurre, con notevole anticipo rispetto alla norme che intendono valorizzare percorsi di istruzione duali, un modello di formazione duale ispirato al noto modello tedesco.

Nello specifico, si cercherà di comprendere se il Progetto DESI è riuscito nel processo di integrazione tra le conoscenze teoriche richieste dal MIUR, e necessarie a fini del conseguimento del Diploma di istruzione professionale, e le competenze richieste dalle aziende per formare profili professionali idonei ad operare in contesti produttivi.

## **Capitolo I Literature Review**

*Sommario:* Introduzione. - **1.1** Il sistema di formazione duale tedesco. - **1.1.1** Il contesto socio-culturale tedesco per la nascita del modello duale. – **1.1.2** La struttura del sistema duale tedesco. – **1.1.3** L'impatto sul mercato del lavoro tedesco. – **1.2** L'applicazione del sistema duale in Italia. - **1.2.1** L'alternanza scuola-lavoro. – **1.2.1.1** L'evoluzione normativa della materia. – **1.2.1.2** L'impianto pedagogico dell'alternanza scuola-lavoro. – **1.2.1.3** Lo stato dell'arte sul ricorso all'alternanza scuola-lavoro. - **1.2.2** L'apprendistato. – **1.2.2.1** L'evoluzione normativa della materia. – **1.2.2.2** L'impianto pedagogico dell'apprendistato. – **1.2.2.3** Lo stato dell'arte sull'utilizzo dell'apprendistato. – **1.3** Il caso Ducati Motor Holding: il Progetto DESI.

### **Introduzione**

La seguente literature review si propone di essere un percorso bibliografico ragionato sulle potenzialità e sull'impatto che l'introduzione del sistema di formazione duale, basato sul noto modello tedesco, potrebbero avere sul mercato del lavoro italiano.

Il testo intende approfondire il sistema di formazione duale tedesco e le sue peculiarità, ponendolo a confronto con gli strumenti messi a disposizione dal Legislatore italiano per ridurre, all'interno del sistema di istruzione e formazione, il gap tra sistema scolastico e mondo delle imprese, portando al conseguimento di un duplice obiettivo: da un lato, la riduzione del sempre più crescente tasso di disoccupazione giovanile, e dall'altro la reintegrazione nel sistema scolastico di giovani che avevano deciso di abbandonarlo, garantendo dunque loro un

livello di istruzione secondario superiore ed una maggiore occupabilità nel mercato del lavoro.

Il reperimento del materiale è avvenuto sia tramite ricerca bibliografica sia attraverso la consultazione di siti internet nazionali e internazionali.

La ricerca si è concentrata prevalentemente sui seguenti temi: la cornice europea per la promozione del sistema di formazione duale, il modello duale tedesco e il suo impatto sul mercato del lavoro germanico, gli strumenti legislativi italiani per l'introduzione del sistema tedesco e lo stato dell'arte circa la loro effettiva implementazione.

## **1.1 Il sistema di formazione duale tedesco**

### **1.1.1 Il contesto socio-culturale tedesco per la nascita del modello duale**

Il sistema di formazione duale tedesco nasce nel 1969, con la legge federale Berufsbildungsgesetz, recentemente riformata nel 2005 e aggiornata nel 2009. Per una panoramica dell'evoluzione della normativa tedesca si veda U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll, Vocational education and training in Germany, Cedefop Panorama series; 138 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, pp. 19-20, e D. G. Tremblay, I. Le Bot, The German Dual Apprenticeship System: analysis of its evolution and present challenges, Research Note NO 2003-4A, Tèlè-université Université du Québec, 2003, pp. 7-9.

Al fine di comprendere il contesto socio-culturale ed economico



che portò la Germania a sviluppare il sistema di formazione duale, al contrario di altre economie europee, si veda G. Ballardino, Il sistema di istruzione superiore tedesco: dinamiche di trasformazione e rapporti con l'esterno, Chess Working Paper N. 3/2010, pp. 5-6, che evidenzia il contesto storico all'interno del quale la Germania comprese lo stretto legame che poteva esistere tra titolo di studio e carriera: fin dall'800 la Prussia, per rinforzare lo stato nel conflitto con la Francia napoleonica, introdusse modalità di reclutamento del personale amministrativo basate sull'istruzione, in opposizione al precedente sistema del patronage feudale, delineando dunque lo stretto legame esistente tra titolo di studio e carriera occupazionale degli individui che, secondo l'autore, è sempre stato molto più forte in Germania che in altri Paesi. Analogamente, il testo W. D. Greinert, The German System of Vocational Education: history, organization, prospects, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1994, analizza lo sviluppo storico del sistema di formazione duale attraverso le diverse fasi storico-culturali attraversate dalla Germania a partire dalla seconda metà del secolo XIX fino ai giorni nostri. Si veda infine D. Frommberger, H. Reinisch.

Tuttavia, il processo di industrializzazione che le diverse nazioni affrontarono, non portarono alla nascita di un unico sistema duale. Al contrario, distrussero il modello comune della bottega artigiana, creando una miriade di modelli moderni di sistemi duali che ben poco hanno in comune gli uni con gli altri. È possibile parlare di sistema duale solo per quelli caratterizzati da strutture interne autoreferenziali e da elaborazioni meccanicizzate, tipici dei Paesi germanofoni. Si veda su questo punto W. Georg, Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich, in Arnold, R.; Dobischat, R.; Ott, B.

(eds). Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1997, p. 159.

Una delle peculiarità del sistema di istruzione superiore tedesco è la struttura decentrata e federale: tale caratteristica per cui è regolarmente osservabile una tensione tra dimensione nazionale e dimensione localista è essenziale della storia tedesca e riguarda tutto il sistema scolastico, compresa la formazione professionale e l'istruzione superiore. Nella Germania occidentale, dopo il centralismo nazista, il sistema di istruzione superiore è stato ricostruito con una struttura fortemente decentrata e meccanismi di coordinamento nazionali centralizzati. La costituzione prevede infatti che l'istruzione, così come la cultura, sia di competenza dei Länder, che tuttavia ricevono dalla federazione i finanziamenti e ne dispongono in autonomia. Se la scuola primaria e secondaria sono fortemente frammentate, a tal punto da avere variazioni importanti tra Länder anche di elementi strutturali come l'età di inizio e di conclusione dei percorsi scolastici, nell'istruzione superiore la circolazione di docenti e studenti ha sempre garantito un certo grado di unitarietà del sistema. Tuttavia, a partire dagli anni '50 c'è stato inoltre, associato all'espansione del sistema, un processo di accentramento, con un crescente ruolo delle competenze del governo federale, culminato con la nascita dell'Hochschulrahmengesetz, legge quadro federale per l'istruzione superiore (HRG), del 1976. Negli ultimi anni, e in coincidenza con una ripresa dell'espansione del sistema dopo una fase statica, hanno ripreso forza rilevanti impulsi centrifughi, fino all'abolizione di fatto dell'HRG, che ha avuto luogo nel 2006. Si veda su questo punto G. Ballardino, Il sistema di istruzione superiore tedesco: dinamiche di trasformazione e rapporti con l'esterno, Chess

Working Paper N. 3/2010, p. 6.

Per un'analisi del ruolo giocato dallo Stato nello sviluppo del sistema di formazione duale tedesco si vedano anche A. Green, *Education, Globalization and the Nation State*, St. Martin's Press, New York, 1997 e J. Munch, *Vocational Training in the Federal Republic of Germany*, UNIPUB, Lanham, 1991, pp. 74-91.

Le analisi comparative di N. Wollschläger, *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe* in *Vocational European Journal Training*, CEDEFOP n. 32/2004/II, pp. 1-3, e W.D.Greinert, *European vocational training 'systems' -some thoughts on the theoretical context of their historical development*, in *Vocational European Journal Training*, CEDEFOP n. 32/2004/II, pp.17-27, mostrano come, benchè si possa trovare una base comune alle prime forme di apprendistato in Europa, in Germania la nascita del sistema duale sia stata particolarmente sostenuta ed incoraggiata dal sistema sindacale.

Di opinione differente il paper *The Education System in the Federal Republic of Germany 2012/2013 - A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*, Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn, 2014, pp. 11-12, che vede una principale spinta da parte da parte delle istituzioni, in particolare da parte del Ministero dell'educazione, nella nascita e nella promulgazione del sistema di formazione duale. A sostegno di ciò, il testo N. O'Higgins, *Youth unemployment and employment policy: a global perspective*, ILO, 2003, p. 102, evidenzia come, durante la prima parte degli anni '80, la combinazione di una lunga recessione

economica con l'entrata sul mercato del lavoro di una importante percentuale di giovani, avesse portato ad una significativa riduzione dei posti disponibili in percorsi di formazione duale. Solo grazie alle pressioni governative le imprese ricominciarono a mettere a disposizione posti per i giovani apprendisti.

A sintesi delle precedenti posizioni, il testo T. Deissinger, *The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view*, in *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Volume 24, Issue 1, 1994, pp. 17-36, mette in luce, in una retrospettiva comparata, come il sistema duale tedesco abbia avuto un impatto maggiormente positivo sul mercato del lavoro interno rispetto a quello inglese in quanto sostenuto e sviluppato in collaborazione tra Stato, parti sociali ed imprese.

### **1.1.2 La struttura del sistema duale tedesco**

Il sistema scolastico tedesco è articolato in maniera differente dal sistema scolastico italiano. Esso infatti prevede che, al termine della scuola primaria, l'allievo venga indirizzato presso una delle seguenti opzioni: Hauptschule, Berufsschule, Realschule, Gymnasium.

La Hauptschule, della durata di cinque anni, prevede un insegnamento didattico che, accanto all'apprendimento teorico, affianchi anche e soprattutto l'insegnamento di abilità pratiche.

Al termine della Hauptschule, gli studenti conseguono il cosiddetto Hauptschulabschluss, ovvero un attestato professionale, con il quale possono iscriversi presso la Berufsschule, che ha una durata di tre anni. In questo periodo, gli allievi frequentano, in genere, per due giorni la settimana lezioni teoriche e laboratori didattici presso l'istituto scolastico, mentre

nei restanti giorni svolgono un training on the job presso aziende del territorio seguiti da tutor che operano in collegamento con le scuole.

Gli studenti che, al termine del percorso conseguono la qualifica professionale, possono anche raggiungere gli standard accademici necessari per frequentare la Fachhochschule e, successivamente, proseguire con gli studi universitari.

Per una descrizione della struttura del sistema scolastico tedesco e di come i percorsi di formazione duale si inseriscano al suo interno si veda K. Hoeckel, R. Schwartz, Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training – Germany, OECD, 2010, pp. 107-111, il report U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll, Vocational education and training in Germany, Cedefop Panorama series; 138 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, pp. 9-11, il testo JC Witte, A. Kalleberg, Matching training and jobs: The fit between vocational education and employment in the German labour market, European Sociological Review, Oxford Univ Press, 1995, pp. 293 e ss., l'articolo A. Cockrill, P. Scott, Vocational education and training in Germany: trends and issues, in Journal of Vocational Education & Training, Routledge, 2006, pp- 338-341, oltre al paper D. G. Tremblay, I. Le Bot, The German Dual Apprenticeship System: analysis of its evolution and present challenges, Research Note NO 2003-4A, Tèlè-université Université du Quebec, 2003, pp. 7 e ss.

Il sistema duale tedesco consiste, in base a quanto stabilito dalla normativa, in una formazione pratica effettuata in azienda combinata con una istruzione teorica in scuole speciali per la formazione professionale, in quanto la nozione di lavoratore qualificato in Germania non è legata in senso stretto alle effettive

competenze possedute, ma al completamento di un periodo di apprendistato. Si veda su questo punto M. Weiss, Formazione professionale in Germania: il sistema duale, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, N. 1/XXIV – 2014, Giuffrè, p. 294.

Il sistema duale è parte integrante del sistema scolastico tedesco: punto di partenza, di arrivo, o di transito per le carriere professionali di tutti. Il binomio “qualificazioni” e ordinamenti professionali è l’asse portante della formazione e l’anello di congiunzione con il mercato del lavoro. Si veda in tal senso B. Castagna, *Bildung e Beruf. Formazione professionale nel sistema duale in Germania*, in *Formazione&Lavoro* N. 1/2012, p. 78.

Lo scopo principale del sistema duale tedesco è di rendere i giovani che intraprendono questo percorso in grado di acquisire competenze professionali che li rendano capaci di adempiere ai propri compiti come lavoratori in maniera efficace, efficiente, innovativa e in totale autonomia, essendo però in grado, al tempo stesso, di cooperare con altri. Si veda K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider, *VET in Europe – Country report – Germany*, Cedefop, 2012, p. 10.

Analogamente, il paper ad opera del Prof. Dr. D. Euler, *Germany’s dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2013, p.24, riprendendo la Sezione 1, paragrafo 3 del *Berufsbildungsgesetz* del 2005, descrive come i principali obiettivi del sistema duale debbano essere ricercati ben oltre il normale contesto scolastico. Il sistema duale tedesco si pone lo scopo di formare giovani che possano sviluppare, all’interno del medesimo percorso di formazione, competenze tecniche e professionali con abilità sociali. Di analoga posizione anche il paper ETF, *Work-based*

learning: benefits and obstacles - A literature review for policy makers and social partners, in ETF Partner Countries, 2013, pp. 15-18, che illustra come il percorso integrato teoria-pratica che viene messo in atto nel modello duale stimoli entusiasmo e motivazione tra gli studenti, consentendogli inoltre di sviluppare abilità e conoscenze che altrimenti non avrebbero potuto acquisire. Inoltre, data la sempre maggiore importanza che viene attribuita alle cosiddette soft skills, non è da sottovalutare la possibilità di acquisizione che ne dà percorsi integrati come nel caso duale: infatti il coinvolgimento nella vita lavorativa, la costante interazione con colleghi, superiori e clienti e il processo di risoluzione dei problemi da mettere in atto ogni giorno, porta ad una sempre maggiore acquisizione di tali abilità.

Analoga impostazione è possibile ritrovarla nel sistema scolastico italiano della seconda metà dall'800 quando i corsi di formazione professionale e di apprendistato venivano reputati come una fase iniziale di un organico rapporto di lavoro inserito nella produzione, concetto dotato di una carica anticipatrice che sarà possibile ritrovare in seguito solamente nella L. 92/2012. Si veda a tal proposito N. D'Amico, Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo, Franco Angeli, Milano, 2015, p.193.

Il sistema duale tedesco coinvolge in maniera diretta molteplici attori: il Governo centrale, i Länder, le imprese e le parti sociali. Si veda K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider, VET in Europe – Country report – Germany, Cedefop, 2012, p. 10.

Il ruolo del Governo è di stabilire i contenuti della formazione da svolgersi all'interno delle imprese in accordo con i Länder e le parti sociali, di promuovere il sistema duale anche attraverso progetti di stanziamento di finanziamenti per la creazione di nuovi posti nelle regioni più economicamente più deboli o per i

giovani svantaggiati. Si veda K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider, VET in Europe – Country report – Germany, Cedefop, 2012, p. 10 ; Vocational Training Regulations and the Process Behind Them, Federal Institute for Vocational Education and Training, 2011, pp. 17 e ss.

Compito dei Länder è invece quello di definire i contenuti della formazione da svolgersi presso gli istituti scolastici. Si veda U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll, Vocational education and training in Germany, Cedefop Panorama series; 138 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, p. 20.

Le parti sociali, sia dalla parte datoriale che dalla parte dei lavoratori, svolgono anch'esse un ruolo di primo piano nell'impianto tedesco in quanto i contenuti formativi del percorso di formazione duale devono riflettere le esigenze delle imprese. Si veda K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider, VET in Europe – Country report – Germany, Cedefop, 2012, pp. 11-12. Il loro ruolo è quello di sviluppare e segnalare gli aggiornamenti e le modifiche da apportare ai differenti curricula formativi ai Länder e al Governo centrale tramite comitati consultivi. Si veda C. Biavaschi, W. Eichhorst, C. Giulietti, M. J. Kendzia, A. Muravyev, J. Pieters, N. Rodríguez-Planas, R. Schmidl, K. F. Zimmermann, Youth Unemployment and Vocational Training, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2012, p. 28.

Per un ulteriore approfondimento sul ruolo degli attori sociali e sui benefici che tale coinvolgimento comporta si veda N. O'Higgins, Youth unemployment and employment policy: a global perspective, ILO, 2001, pp. 147 e ss.

Per quanto concerne le imprese, la normativa prevede che esse



siano in possesso di una specifica idoneità quale sede per lo svolgimento di un percorso di formazione duale. Ciò significa che l'impresa deve soddisfare alcuni requisiti specifici elencati nella normativa di riferimento. La stessa procedura si applica per soggetti istituiti attraverso accordi collettivi e abilitati a ospitare apprendisti. Anche le imprese più piccole uniscono le forze per organizzare luoghi adatti all'attivazione dell'apprendistato. Si veda M. Weiss, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, N. 1/XXIV – 2014, Giuffrè, p. 294.

Per un ulteriore approfondimento sul ruolo delle imprese si veda anche

U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll, *Vocational education and training in Germany*, Cedefop Panorama series; 138 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007, pp. 26-27.

Nell'ambito del sistema duale di formazione tedesco è possibile conseguire una qualifica professionale solo per un numero definito di occupazioni riconosciute, così come definite dal Governo federale. Questo elenco, in continuo aggiornamento a causa del nascere di nuove professioni e dell'obsolescenza di altre e, aspetto più rilevante, ha subito una drastica riduzione nel tempo. Agli inizi del 1970 si registravano più di 600 professioni, nel 2012 solo 345. Questo aspetto è legato soprattutto al cambio di prospettiva relativamente al fine ultimo dell'apprendistato. In passato le professioni erano definite in maniera molto rigida e l'idea di base era quella di fornire tutte le competenze necessarie nell'ambito di queste definizioni. Oggi invece il tentativo è di ampliare l'area di riferimento di ciascuna professione per offrire maggiori possibilità nel mercato del lavoro. Non ci si concentra unicamente sulle competenze di una specifica professione, ma

sull'adattamento delle proprie conoscenze a nuove sfide e contesti innovativi. Si veda su questo punto M. Weiss, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, N. 1/XXIV – 2014, Giuffrè, p. 295.

La fama internazionale di questo sistema integrato di istruzione e formazione con l'apprendimento situazionale on the job si deve a differenti motivi, che fanno sì che, tutt'oggi, tale modello sia uno dei maggiormente presi a riferimento, soprattutto in Paesi, come quelli dell'Europa meridionale, dove i tassi di disoccupazione giovanile e di abbandono scolastico sono tra i maggiori in Europa.

Una delle caratteristiche del sistema duale tedesco è, per quella che è la sua peculiarità di integrare in un unico percorso studio teorico ed apprendimento pratico all'interno delle aziende, di facilitare la transizione scuola-lavoro. Difatti lo stretto legame che si crea tra il giovane e l'impresa già durante il suo percorso di formazione fa sì che la trasformazione del rapporto di lavoro sia una tappa naturale del percorso. Si veda su questo punto H. Russell, P. J. O'Connell, *Getting a Job in Europe: The Transition from Unemployment to Work among Young People in Nine European Countries*, *Work, Employment & Society* Vol. 15, No. 1, *Labour Markets and Employment Issues*, 2001, pp.1 e ss.

Ciò è dovuto anche alla capacità del sistema di apprendistato tedesco di evolversi costantemente, intercettando le nuove professioni emergenti sul mercato del lavoro ed eliminando quelle obsolete, come illustrato nell'analisi di M. Weiss, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *DRI* N.1/XXIV-2014, p. 295.

Tuttavia, come ben illustra il paper G. Ballarino, D. Checchi, La

Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata, in Rivista Di Politica Economica,1-3(2013), pp.45-46, il punto forte del sistema duale tedesco, non consiste in una semplice alternanza tra scuola e training on the job, ma in altri due elementi, ovvero nella cogestione del sistema duale tra le parti sociali e nel valore occupazionale delle qualifiche. Sono questi due elementi, tra loro strettamente connessi a trasformare il modello duale da strumento pedagogico in una vera e propria modalità di regolazione dell'economia.

Negli anni 2000 la regione Lombardia aveva avviato diverse sperimentazioni esplicitamente ispirate al sistema tedesco e dalla volontà di avvicinare scuola tecnico-professionale e mercato del lavoro, che tuttavia produssero effetti di scarso rilievo.

Quello che accade in Germania è invece una forma di integrazione tra scuola e lavoro di ben maggiore complessità, i cui fondamenti istituzionali sono appunto la cogestione e il credenzialismo.

L'efficacia del sistema duale tedesco si estende inoltre anche oltre la formazione iniziale e l'inserimento in azienda, arrivando ad interessare anche la formazione continua e lo sviluppo delle carriere. Gli studiosi si riferiscono difatti al mercato del lavoro tedesco come ad un mercato "occupazionale", in quanto le carriere individuali hanno tipicamente luogo non in una sola azienda (come nel caso giapponese) né in diverse aziende (come nei paesi anglosassoni), ma all'interno di un'occupazione: i lavoratori qualificati possono facilmente cambiare azienda, grazie al valore dei titoli conseguiti nel sistema duale, riconosciuto da tutte le aziende del paese.

### **1.1.3 L'impatto sul mercato del lavoro tedesco**

I dati sulla decrescente disoccupazione giovanile tedesca mostrano una situazione positiva del mercato del lavoro germanico.

P. Cahuc, S. Carcillo, U. Rinne, K. F. Zimmermann, Youth Unemployment in Old Europe: The Polar Cases of France and Germany, Discussion Paper No. 7490, Institute for the Study of Labor, 2013, pp. 5-6, mettendo a confronto il caso tedesco con quello francese, considerati dagli autori i casi agli estremi dei poli nel mercato europeo per quel che concerne la gestione del problema della disoccupazione giovanile, mettono in luce come, nonostante in Germania gli effetti della crisi economica del 2008 abbiano colpito in maniera più incisiva il PIL, il Paese sia stato in grado attraverso misure di politiche attive, istituzioni per il mercato del lavoro e tramite il sistema duale di arginare più velocemente ed in maniera più efficace il problema della disoccupazione giovanile.

Analogamente, lo studio B. Kohlrausch, Youth Unemployment in Germany-Skill Biased Patterns of Labour Market Integration, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2012, p.3, mette in stretta correlazione la capacità dei giovani tedeschi di essere usciti indenni dalla attuale crisi economica con il sistema di formazione duale.

Anche il paper H. Dietrich, Youth Unemployment in Europe-Theoretical Considerations and Empirical Findings, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2012, p. 25, analizzando le varie politiche e strategie messe in atto dai diversi Paesi europei per ridurre la disoccupazione giovanile, vede nel sistema duale una valida soluzione dal momento che i giovani tedeschi, essendo già inseriti nel mercato del lavoro durante il proprio percorso di studi, non affrontano il delicato momento della transizione scuola-lavoro e sono anche, parallelamente, meno vulnerabili dei

lavoratori più anziani. Analogamente, il paper Cedefop, *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012, pp. 46 e ss., evidenzia le maggiori probabilità che gli studenti che intraprendono un percorso duale hanno di entrare nel mercato del lavoro immediatamente al termine del percorso rispetto ai loro colleghi frequentanti un ciclo di studi superiore tradizionale e che, presumibilmente, proseguiranno con percorsi universitari. Per gli studenti del modello duale, le tempistiche per la ricerca di lavoro sono decisamente inferiori grazie allo stretto legame già esistente con il mondo del lavoro, che riduce anche la loro instabilità lavorativa, intesa come l'alternanza in periodi di tempo ristretti tra lo stato di occupazione e di disoccupazione.

Tuttavia, il paper H. Steedman, *Overview of apprenticeship systems and issues - ILO contribution to the G20 Task Force on Employment*, International Labour Office, Skills and Employability Department, Job Creation and Enterprise Development Department, Geneva: ILO, 2014, p. 2, vede nel modello duale un sistema che porta innanzitutto benefici alle imprese, ai suoi dipendenti e più in generale all'intera economia piuttosto che unicamente un rimedio contro il delicato momento della transizione scuola-lavoro e la disoccupazione giovanile.

I ricercatori del Wissenschaftszentrum di Berlino hanno elaborato una teoria circa la flessibilità del mercato del lavoro e lo sviluppo del concetto di "mercati del lavoro transizionali". Si veda sul punto G. Schmid, *Transitional labour markets: A new European employment strategy*, WZB Discussion Paper, No. FS I 98-206, 1998, pp. 29-30. Questa teoria è stata fortemente influenzata dalle riforme operate nel mercato del lavoro tedesco ad opera della coalizione social-democratica e che vanno sotto il nome di

“Riforme Hartz”: il punto nevralgico della teoria è l'affermazione per la quale il lavoro di tipo dipendente a tempo indeterminato non esista più e debba essere superato. I mercati del lavoro transizionali supportano invece i cambiamenti occupazionali. Tra gli strumenti dei mercati del lavoro transizionali vi è anche il sistema duale, considerato uno strumento di flexsecurity: esso infatti contribuisce a facilitare la transizione dal momento della formazione a quello di ingresso nel mercato del lavoro e, il più delle volte, i giovani studenti vengono poi assunti all'interno delle imprese dove hanno trascorso il periodo di formazione on the job, rendendo più semplice il momento di transizione tra il mondo scolastico e quello del lavoro. Su questo punto si veda N. Duell, Pathways to work: Current practices and future needs for the labour market integration of young people. Case study Germany, in D. Paparella, L. Savino (a cura di), YOUTH: Young people in occupation and employment: thinking of their better integration in the labour market, Report for the European Commission, 2008, pp. 72 e ss.

Ad oggi, il sistema di formazione duale tedesco risulta per molti autori essere ancora uno dei più efficienti in Europa in quanto la Germania, insieme alla Danimarca, è stata l'unico Paese in grado di rivitalizzare e modernizzare rispetto alle nuove professioni e tecnologie il proprio sistema duale fin dal sistema di istruzione secondario, al contrario delle economie liberali che hanno concentrato i propri sforzi sul sistema di istruzione terziario, ritenuto non sufficientemente collegato al mercato del lavoro. Si veda a tal proposito G. Bosch e J. Charest (a cura di), Vocational Training: International Perspectives, Routledge, 2009, pp. 187-190.

Per una panoramica di quello che è attualmente lo stato dell'arte

del sistema duale tedesco in merito agli attori coinvolti, ai finanziamenti e al numero di studenti coinvolti si vedano i report U. Hippach-Schneider, M. Krause, C. Woll, Vocational education and training in Germany. Short description, Cedefop, 2007, pp. 18-21, oltre a Prof. Dr. D. Euler, Germany's dual vocational training system: a model for other countries?, A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2013, pp. 33-34.

Tuttavia, non mancano le critiche al modello duale tedesco. L'articolo D. Marsden, Le génie du système allemand et la réforme du système américain, in Formation Emploi, N. 44, 1993, p. 53, sostiene infatti che l'originalità del modello tedesco sia la bassa remunerazione che viene corrisposta agli apprendisti. Difatti si vengono così a ridurre nettamente i costi di assunzione dei giovani, dal momento che il costo sostenuto dall'impresa è comprensivo della formazione e del salario, a cui detrarre il valore del lavoro dell'apprendista.

Altro punto nevralgico risulta essere da una parte l'aumento del livello di istruzione e l'età dei giovani che accettano di intraprendere i percorsi in formazione duale accompagnato da una diminuzione dei posti di lavoro che causa competizione non solo tra giovani più istruiti e giovani con livelli di istruzione inferiori, ma anche tra i giovani che provengono dalle più qualificate Realschule e Hauptschule. Già al termine degli anni '80 il Ministero dell'Educazione aveva rilevato come molti giovani che avevano intrapreso percorsi di formazione duale poi preferissero proseguire gli studi piuttosto che continuare il proprio percorso professionale. Si veda su questo punto Berufsbildungsbericht, 1991, no. 28, p. 37, Publication of the federal Ministry of Education (BMBW).

Altro punto critico per il sistema duale risulta essere la rigidità e la complessità del modello che rende complesso la previsione di nuove forme di management e di formazione, in particolar modo per le imprese medio-piccole. Si rileva infatti che il modello duale funziona ancora bene in Germania nel settore manifatturiero, caratterizzato da industrie di grandi dimensioni, ma sia in flessione negativa nel settore dei servizi composto da imprese di piccole dimensioni che necessitano di maggiore flessibilità. Su questi punti si veda D. G. Tremblay, I. Le Bot, *The German Dual Apprenticeship System: analysis of its evolution and present challenges*, Research Note N. 2003-4A, Tèlè-université Université du Québec, 2003, pp. 26-27.

La rigidità del modello duale tedesco viene sottolineata anche dal paper N. O'Higgins, *Youth unemployment and employment policy: a global perspective*, ILO, 2001, p. 104, evidenziando la canalizzazione precoce che tale modello impone ai giovani studenti, nonché le sue difficoltà ad adattarsi ai mutamenti economici, in particolar modo nel settore dei servizi, maggiormente sollecitato da cambiamenti.

Critiche recenti al modello tedesco sono state mosse anche dall'OECD, M. Fazekas, S. Field, *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, 2013, pp. 44 e ss., che sostiene che tale sistema non favorisca il passaggio verso un'istruzione terziaria, né che ci sia una totale chiarezza e trasparenza nelle modalità di accesso ai corsi preparatori per sostenere l'esame professionale. A ciò si unisce il fatto che i continui e repentini cambiamenti tecnologici rendono complesso mantenere sempre aggiornato il personale delle Fachschulen, il cui enorme potenziale per la formazione on the job non è ritenuto essere pienamente sfruttato.



Analoghe critiche vengono mosse nel paper H. Solga, P. Protsch, C. Ebner, C. Brzinsky-Fay, *The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges*, WZB Discussion Paper, No. SP I 2014-502, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Berlino, 2014, p. 27, dove si identifica la cristallizzazione della mobilità sociale tedesca con il modello duale che scoraggia i giovani dall'intraprendere percorsi di istruzione di livello terziario.

Analoghe considerazioni vengono riprese nel paper J. J. W. Powell, H. Solga, *Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion*, in *Journal of Education and Work*, 24: 1, 2011, pp. 55-68, dove si mostra come la Germania abbia uno dei tassi di crescita di laureati più bassi d'Europa in quanto tradizionalmente è presente uno scisma tra i percorsi di formazione duale ed i percorsi di alta formazione, che si concretizza in una bassa percentuale di giovani che, terminato il percorso duale, si iscrivono ad un percorso universitario. Ciò pare essere il risultato di una logica sotterranea istituzionale e di un sistema educativo strutturalmente stratificato.

Critiche circa la precoce canalizzazione del sistema d'istruzione tedesco erano già state mosse nel 2007 all'interno del libro M. Vaira, *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, Edizioni universitarie di lettere economia diritto, Milano, 2007, pp. 54-55, dove l'autore evidenziava le limitatissime possibilità fornite ai giovani studenti tedeschi di cambiare il proprio percorso di studi una volta definito. Inoltre, sebbene formalmente sia previsto che studenti provenienti da percorsi scolastici di tipo tecnico-professionali

consequano l'Abitur, ovvero il titolo di studi rilasciato al termine della scuola secondaria per poter accedere all'università, nella sua realizzazione concreta risulta difficoltosa ed impegnativa. Sebbene dunque la canalizzazione precoce possa offrire da un lato chiarezza ed assicurazione per il futuro in termini di proseguimento degli studi e di sbocchi lavorativi, nonché un tasso di dispersione scolastica modesto, dall'altra tende a riprodurre le disuguaglianze sociali di origine degli studenti e, soprattutto, a riproporre un modello di società industriale fordista che non collima con gli sviluppi post-industriali e post-fordisti, generando una crescente difficoltà nei diplomati delle Hauptschulen nella ricerca di lavoro.

Una buona dissertazione circa le correnti a favore e contrarie al sistema duale la si ritrova nel saggio P. Ryan, *The school-to-work transition: A cross-national perspective*, in *Journal of Economic Literature*, 39 (1), 2001, pp. 34 e ss., in cui da una parte viene illustrata la teoria secondo la quale vi sono, oltre ad una riduzione della disoccupazione giovanile, indubbi vantaggi motivazionali e di apprendimento pratico per gli studenti che intraprendono tali percorsi, dall'altra si contrappone l'opinione di quel filone di pensiero che vede nel sistema duale un freno al raggiungimento di alti livelli di istruzione ed un bacino di raccolta per i giovani con difficoltà di apprendimento. Inoltre, i giovani che provengono da percorsi di tipo duale difficilmente potranno aspirare agli stessi livelli salariali di chi ha livelli di istruzione più alti: motivo per il quale, secondo l'autore, molti giovani stanno iniziando a intraprendere studi di istruzione terziaria una volta completato il percorso duale.

Al fine di comprendere appieno il sistema duale tedesco, sia nel suo impianto pedagogico che nella sua strutturazione nei rapporti

con il sistema istituzionale, può certamente risultare utile il confronto con altri sistemi sviluppati nel nord Europa.

A tal proposito si veda T. Deissinger, *Apprenticeship systems in England and Germany: decline and survival*, in *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Cedefop, 2002, pp. 28 e ss., E. Sauter, *Continuing vocational training in Germany: structures and developments*, Germany: Federal Institute for Vocational Training, Berlino, 1997.

Per un confronto tra il sistema di formazione duale tedesco con i sistemi di apprendistato francese, olandese e britannico, si veda il paper S. D'Agostino (a cura di), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Isfol, 2012 che ben mette in luce le similitudini e le differenze esistenti tra i diversi modelli per quanto concerne la normativa di riferimento, l'integrazione con il sistema scolastico, la certificazione delle competenze e i titoli che è possibile conseguire con questo genere di percorsi ed il ruolo esercitato dall'azienda.

Il paper M. Brockmann, L. Clarke, C. Winch, *Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases*, *Oxford Review of Education*, Volume 34, Issue 5, 2008, pp. 547 e ss., confronta i sistemi duali tedesco, inglese e olandese sotto il punto di vista dell'acquisizione delle competenze, evidenziando come il modello tedesco e olandese sia basato sull'acquisizione di conoscenze, mentre quello inglese sull'acquisizione di competenze.

Le difficoltà affrontate dal modello tedesco, inglese, olandese e francese per quel che concerne un efficace bilanciamento tra acquisizione di conoscenze e competenze viene invece

affrontato nel saggio M. Muldera, T. Weigelb, K. Collins, The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis, *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 59, Issue 1, 2007, pp. 65 e ss.

Per un'analisi comparata di settore tra Germania e Svizzera in relazione alle riforme che sono state introdotte in entrambi i Paesi si veda invece M. Pilz, Two countries—one system of vocational education? A comparison of the apprenticeship reform in the commercial sector in Switzerland and Germany, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Volume 37, Issue 1, 2007, pp. 69 e ss.

Per uno studio comparato sul modello duale in Svizzera si veda N. Hoffman, R. Schwartz, *Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System*, National Center on Education and the Economy, Washington DC, 2015, pp. 3-9, in cui si mettono in luce le peculiarità del modello svizzero, recentemente definito “Gold Standard”. Una delle caratteristiche maggiormente peculiari che differenzia il modello elvetico da quello tedesco e di altre nazioni, come gli USA ad esempio, è il fatto che non è la singola azienda che struttura il percorso, ma i singoli settori industriali, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione. Il sistema duale svizzero ha approntato un modello di istruzione particolarmente efficiente, a tal punto che, ad oggi, il 70% dei giovani svizzeri scelgono di intraprendere un percorso duale contro il 25% che opta per un percorso di tipo accademico.

## **1.2 L'applicazione del sistema duale in Italia**

Se si esclude il caso della Provincia Autonoma di Bolzano che, essendo storicamente un territorio di matrice culturale tedesca,

ha saputo approntare un sistema di apprendistato simile al sistema duale germanico, in particolar modo per quanto concerne l'apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualifica professionale a fini contrattuali, il sistema duale in Italia stenta attualmente a decollare.

Il report di G. Quintini, Working and learning: A diversity of patterns, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 169, OECD Publishing, Paris, 2015, p. 7, mostra infatti come l'Italia si classifichi all'ultimo posto per percentuali di giovani che combinano studio e lavoro nel proprio percorso di istruzione, comportando alti costi in termini di benessere sociale e disoccupazione giovanile.

Sebbene esistano strumenti normativi che potrebbero permettere anche ai giovani italiani di fruire di un sistema di istruzione integrato scuola-azienda, l'Italia mostra significative difficoltà nella loro applicazione concreta.

## **1.2.1 L'alternanza scuola-lavoro**

### **1.2.1.1 L'evoluzione normativa della materia**

L'Alternanza Scuola Lavoro viene introdotto in Italia nel 2003 con l' art. 4 della legge delega n.53/03 e la si definisce come modalità di realizzazione dei percorsi del secondo ciclo e non come sistema a sé stante; successivamente, con il D. Lgs. n. 77 del 15 aprile del 2005, viene disciplinata quale metodologia didattica che permetta agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo anche alternando periodi di studio e di lavoro.

In base all'art. 1 del D. Lgs. 77/2005, scopo dell'Alternanza Scuola Lavoro è la “realizzazione di percorsi progettati, attuati, verificati e valutati, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, o con gli ordini professionali, ovvero con i musei e gli altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, nonché con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro”.

Tra il 2007 e il 2010, attraverso la meglio nota “Riforma Gelmini”, la scuola italiana è stata interessata da numerosi atti legislativi e amministrativi (L. 133/2008, L. 169/2008, L. 1/2009 ed i regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010) che hanno modificato l'impianto dell'alternanza scuola-lavoro così come impostato nel 2003. Si opera difatti uno stravolgimento culturale dell'istituto: l'alternanza scuola-lavoro smette di essere una “metodologia” per diventare anch'essa uno “strumento”.

Per un'analisi critica dell'evoluzione dell'impianto normativo dell'Alternanza Scuola Lavoro dal 2003 al 2010 si veda E. Massagli, Il metodo dell'alternanza formativa, in U. Buratti, S. Caroli, E. Massagli (a cura di) in collaborazione con Irpet, Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro - Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano, Adapt University

Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 42, 2015, pp. 1-16, che ben analizza il passaggio dalla l. 53/2003 e dal D. Lgs. 77/2005 in cui l'alternanza viene identificata quale innovativa "modalità" caratterizzata da un "metodo" proprio, che si concretizza tramite strumenti come il tirocinio, il laboratorio o l'impresa formativa simulata, ai nuovi dettati normativi della "Riforma Gelmini" dove l'alternanza scuola-lavoro viene accomunata ad uno strumento alla pari di stage, apprendistato e laboratori. Tale concezione, secondo l'autore, non rischia di diminuirne la diffusione quanto piuttosto di inserirlo in una cornice giuridica labile foriera di confusione circa l'atto legislativo a cui far riferimento nel caso di nascita di un qualsiasi dubbio sulla natura più o meno formativa della prestazione e quindi al suo diritto più o meno forte ad essere retribuita.

Nella bozza di decreto entrato nel Consiglio dei Ministri del 26 giugno 2013 un corposo articolo, poi stralciato in sede di approvazione definitiva, correlava il rilancio dell'occupazione giovanile con l'istruzione e formazione scolastica, professionale e universitaria. Nella medesima bozza, art. 4 comma 3, successivamente eliminato dalla legge di conversione, si prevedeva una maggiore facilità per gli Istituti Professionali di proporre una «offerta sussidiaria integrativa» come definita dalle Linee Guida del 2010. Si veda a tal proposito E. Massagli, Alternanza scuola lavoro: un errore di mira, in M. Tiraboschi (a cura di), Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale - Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 10, 2013, pp. 333-335. L'intento della norma, come sottolineato dall'autore, era di facilitare i giovani nel conseguimento di ben due titoli di studio al termine del percorso quinquennale (Qualifica Professionale e

Diploma di istruzione secondario superiore), nonché di permettere al giovane che abbandonasse la scuola nel quarto o quinto anno di possedere comunque un titolo di studio secondario superiore e una specializzazione professionale. Tuttavia, il paper evidenzia anche il rischio di una deriva statalista in quanto la norma mirava a rendere più competitiva l'offerta formativa degli istituti professionali di Stato, dimenticando che il canale di formazione professionale italiano è quello regionale.

Con la L. 107/2015, meglio conosciuta come “La Buona Scuola”, l'Alternanza Scuola Lavoro ha assunto nuovamente un ruolo preponderante all'interno del sistema di istruzione scolastico italiano, mettendo in atto una svolta normativa: l'Alternanza Scuola Lavoro diviene difatti obbligatoria per 400 ore nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e professionali, per 200 ore nell'ultimo triennio dei licei.

Viene dunque riconosciuto il diritto dell'imparare lavorando, aprendo agli studenti le porte di imprese, istituzioni ed associazioni, favorendo il loro ingresso in quegli ambienti extra-scolastici che possono contribuire alla loro crescita formativa e, soprattutto, al loro orientamento.

Per una prima analisi sulla svolta normativa e culturale contenuta nella L. 107/2015 in merito all'alternanza scuola-lavoro si veda “La Buona Scuola” è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità, in Bollettino Adapt del 9 luglio 2015, A. Balsamo, S. Caroli (a cura di), La Buona Scuola e il lavoro: sarà la volta buona?, Bollettino Speciale Adapt, 1° aprile 2015, n. 7 in cui l'autore sottolinea il rinnovato interessamento e la conseguente valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro intesa come diritto dell'imparare lavorando per consentire agli studenti di avere a disposizione un canale ulteriore per la loro crescita formativa e il



loro orientamento.

Tale prospettiva pedagogica viene rafforzata dalla possibilità di effettuare 200 ore di alternanza nell'ultimo triennio anche per i Licei.

Tuttavia, critiche sono state mosse a questa significativa valorizzazione dell'Alternanza Scuola-Lavoro. Nel testo G. Ferroni, *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Salerno, 2015, l'autore, ripercorrendo le riforme scolastiche a partire dalla L. 30/2000 arrivando a "La Buona Scuola", vede un progressivo adattamento della scuola alle esigenze economiche delle imprese. Secondo l'autore obiettivo della scuola non è più quello di formare gli studenti al pensiero autonomo per una scelta consapevole ed indipendente del proprio futuro professionale, ma quanto più un mezzo per incanalare i giovani verso le professionalità ed i mestieri che maggiormente soddisfano gli interessi economici delle imprese.

Di analoga opinione il saggio di M. Baldacci, *I punti critici del documento La Buona Scuola*, in M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La Buona Scuola, Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Franco Angeli, 2015 pp. 24 e ss., che, oltre a segnalare la mancanza di coinvolgimento delle parti sociali nella stesura del documento, evidenzia la forte volontà del Legislatore di creare una legge al precipuo scopo di formare produttori, riducendo il principale ruolo della Scuola di formare cittadini con pensiero critico.

A pochi mesi dalla pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della L. 107/2015 è stata presentata la Guida operativa all'alternanza per le scuole. Per una prima lettura interpretativa si veda A. Balsamo, *Apprendistato e alternanza: i nodi irrisolti della Guida Operativa del MIUR*, in *Bollettino Adapt* del 16.10.2015, in cui

viene rilevata la mancanza di una chiarificazione per i Dirigenti Scolastici sul metodo per favorire l'apprendistato scolastico. In particolar modo i punti di maggiore incertezza riguardano sia le caratteristiche necessarie al datore di lavoro per attivare contratti di apprendistato, sia la mancata menzione alla sinergia che dovrebbe sussistere tra Scuola e Azienda nel processo di selezione degli apprendisti. Nel complesso, l'autore individua nella Guida più un syllabus di definizioni che un vademecum pratico operativo, lasciando dunque intravedere come la efficace realizzazione di percorsi di alternanza sarà lasciata alla libera iniziativa di Dirigenti Scolastici ed imprese più che dagli obblighi normativi.

### **1.2.1.2 L'impianto pedagogico dell'alternanza scuola-lavoro**

Per un approfondimento sull'evoluzione dell'impianto pedagogico che soggiace all'Alternanza Scuola Lavoro si veda G. Bertagna, «Alternanza» vo cercando, ch'è sì cara..., Nuova Secondaria - n. 1 2014 - Anno XXXII, dove l'autore ricostruisce lo sviluppo della normativa analizzandola alla luce della trasformazione del modello pedagogico di riferimento.

Per un'analisi della prospettiva pedagogica che vede nell'alternanza scuola-lavoro un metodo con il quale superare la tradizionale separazione fra studio e lavoro, teoria e pratica, cultura generale e cultura professionale e ridare dignità formativa al lavoro si veda G. Bertagna, Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni, Rubettino, Soveria Mannelli, 2009 e G. Bertagna, Lavoro e formazione dei giovani, La Scuola, Brescia 2011. Si veda inoltre G. Bertagna, Alternanza scuola lavoro :

Ipotesi, modelli, strumenti dopo la Riforma Moratti, Franco Angeli Editore, Bologna, 2003, nel quale l'autore sottolinea l'importanza di non identificare l'Alternanza Scuola Lavoro quale un terzo percorso formativo tra i Licei e gli Istituti dell'istruzione e formazione professionale, quanto piuttosto una metodologia formativa disponibile per i ragazzi che frequentano sia i Licei sia gli Istituti dell'istruzione e formazione professionale allo scopo di maturare meglio che in aula le competenze previste dai Profili educativi culturali e professionali dei differenti corsi di studio.

Sempre su questo tema si veda G. Bertagna, Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo, La Scuola, Brescia, 2012, dove l'autore mette in luce una delle contraddizioni croniche italiane, ovvero la rigida separazione tra scuola e impresa. Sebbene l'altissimo tasso di disoccupazione giovanile, in Italia esiste un considerevole tasso (20%) di professionalità ricercate considerate di difficile reperimento. L'approdo a tale situazione deriva da una cultura profondamente radicata che vede innanzitutto il lavoro manuale come di minor valore sociale, tale da scatenare un senso di inferiorità nelle persone prive di un titolo di studio universitario. Appare dunque chiaro come studio e lavoro siano, per questa concezione, due momenti da vivere rigorosamente in sequenza: prima vi è il momento dello studio, momento propedeutico fondamentale, a cui seguirà solo successivamente il momento lavorativo, nel quale verranno applicate le conoscenze teoriche apprese. Tali momenti risultano essere diversi ed è bene che non ci siano interconnessioni tra loro, in modo tale che non si venga a contaminare il momento dell'apprendimento teorico. Tale prospettiva non riesce tuttavia a cogliere la formazione come un processo circolare, inteso come teoria e pratica che si intrecciano in un cammino unitario, ma continua a considerarla come un momento separato da quello lavorativo. Ciò che può

ben cogliere questa prospettiva è l'alternanza formativa, intesa come quell'intreccio pedagogico-didattico che esiste tra azione e teoria, intesa dunque come il momento di sintesi tra esperienza pratica ed esperienza teorica.

Di analoga opinione l'articolo di E. Massagli, *La novità culturale e la sfida operativa dell'alternanza scuola lavoro della Buona Scuola*, in *Bollettino Adapt* del 12.10.2015, in cui si evidenzia come l'alternanza scuola-lavoro possa essere un valido mezzo per l'integrazione tra apprendimento teorico e apprendimento pratico. Tuttavia, tale integrazione, per funzionare al meglio, deve prevedere anche da parte delle istituzioni scolastiche una reale disponibilità a riprogrammare corsi e attività. In caso contrario, l'alternanza prevista dalla L. 107/2015 finirebbe per essere solo un "super laboratorio" distante dal mondo del lavoro o la replicazione, solo parzialmente efficace, del modello dell'impresa formativa simulata.

Per un'analisi comparativa tra alternanza e apprendistato si veda G. Bertagna, *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione*, 2005, in [www.web.educazione.sm](http://www.web.educazione.sm), in cui viene evidenziato come l'alternanza, rispetto all'apprendistato, non si basi prettamente sulla formazione teorica esterna all'azienda e sul lavoro in azienda. L'alternanza, secondo l'autore, distribuisce tra questi due estremi una vasta gamma di occasioni e modalità formative regolamentate che, sebbene in maniera diversa, armonizzano teoria e pratica, azione e riflessione, in particolar modo tramite il laboratorio, lo stage e il tirocinio formativo.

Si veda il testo C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli Editore, Bologna, 2013

per un'analisi delle best practices messe in atto dall'attuazione della suddetta prospettiva pedagogica e per un'ulteriore analisi di come la rigida separazione tra scuola e impresa che ha dominato nel mondo dell'istruzione italiano abbia portato ad una conseguente perdita in termini economici ed occupazionali.

Per un'analisi dell'Alternanza Scuola Lavoro letta come mezzo per il fine dell'apprendimento e, più specificatamente, come modalità di insegnamento e di apprendimento che consentano agli studenti di acquisire qualifiche o diplomi che maturano la persona (fine) attraverso esperienze di contatto con il lavoro produttivo, si veda G. Bertagna, *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), "Alternanza scuola lavoro", Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 17 e ss.

Per un commento circa il cambiamento di paradigma culturale per cui il lavoro, per il tramite dell'alternanza, può essere considerato un momento formativo utile allo sviluppo del sapere professionale, e l'alternanza intesa nel suo significato più letterale di un processo attraverso il quale il fine del sapere viene perseguito attraverso un continuo utilizzo di azioni formative svolte sia scuola sia nei luoghi di lavoro, si veda P. Roncalli, *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansa*, Cqia Rivista. Lavoro, persona formazione, n. II, 2010, in [www.cqiarivista.it](http://www.cqiarivista.it).

Analoghe considerazioni anche nel testo G. Bocca, *Cultura e lavoro - Linee teoriche ed evidenze empiriche*, Vita e Pensiero - Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2003, dove si evidenzia l'importanza di impostare processi formativi dell'uomo lavoratore e la necessità che le scienze dell'educazione creino i fondamenti di una "cultura del lavoro"

adeguata alle esigenze educative della società contemporanea, e che, contemporaneamente, emergano dati precisi sulla percezione “culturale” del lavoro emergente dalle realtà economico-produttive.

Analogamente, il saggio di D. Gulisano, Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica, in *Formazione Lavoro Persona*, anno IV, N. 12, pp. 2 e ss., vede nell'alternanza scuola-lavoro una modalità didattico-formativa per l'insegnamento non delle professioni o dei mestieri ma delle vocazioni, facendo leva sulle potenzialità e aprendo opportunità di sviluppo per gli studenti.

### **1.2.1.3 Lo stato dell'arte sul ricorso all'Alternanza Scuola Lavoro**

Sebbene attualmente l'efficacia dell'Alternanza Scuola Lavoro venga riconosciuta tanto dalle istituzioni scolastiche quanto dagli operatori del mercato del lavoro, non ha sempre riscontrato analogo successo.

Nel report MIUR, Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.m. 18 luglio 2001, n. 672, 2001, in [www.archivio.pubblica.istruzione.it](http://www.archivio.pubblica.istruzione.it), ben emerge la perplessità e lo scetticismo sulla possibilità di gemellare la scuola ed il mondo del lavoro da parte delle istituzioni scolastiche, che reputano errato il potenziare l'addestramento professionale proposto dalle aziende. L'Alternanza Scuola Lavoro viene ritenuta da alcune istituzioni scolastiche coinvolte nell'analisi come una modalità di formazione al servizio della produttività, che sacrifica lo sviluppo armonioso della persona sull'altare del rendimento immediato. Inoltre, la possibilità di reintegrare l'apprendistato nell'obbligo scolastico evoca il ricordo dell'avviamento professionale e si

paventa pertanto il ripristino del ghetto dell'avviamento. Nel Sud Italia il rifiuto per l'alternanza è ancora più marcato, dal momento che si ritiene che il miglioramento della scuola statale debba essere la priorità. Le scuole statali esigono più investimenti e più risorse per tenere il passo con i tempi, per cui gli istituti scolastici si mostrano contrari a qualsiasi dirottamento di fondi per sviluppare o potenziare il settore privato.

Ben diversa è la situazione illustrata nei monitoraggi effettuati da Anas dal 2007 ad oggi: Indire Anas, Sintesi monitoraggio nazionale Alternanza Scuola Lavoro annualità 2007/2008, Firenze, 2008; Indire Anas, A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?, A.s. 2008/2009, Firenze, 2009; Indire Anas, L'Alternanza Scuola-Lavoro: nuovi contesti di apprendimento per ogni tipo di scuola-Esiti del monitoraggio quantitativo A.s. 2009/2010, Firenze, 2010; Indire Anas, Alternanza scuola-lavoro - Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio A. s. 2010/2011, Firenze, 2011; Indire Anas, Alternanza Scuola-Lavoro: lo stato dell'arte, A.s. 2011/2012, Firenze, 2012; Indire Anas, Alternanza scuola-lavoro: binomio possibile?, A.s. 2012/2013, Firenze, 2012.

Il quadro che emerge mostra una sostanziale espansione nel ricorso all'alternanza, sia dal punto di vista del numero di studenti coinvolti che dal punto di vista dei percorsi realizzati.

Tuttavia, varie criticità emergono dalla lettura dei succitati rapporti.

Sebbene una percentuale considerevole delle scuole secondarie di secondo grado abbia fatto ricorso all'alternanza come metodologia didattica per sviluppare le competenze previste dall'ordinamento degli studi, e sebbene si registri un aumento considerevole negli ultimi anni del ricorso all' dell'alternanza, si

sottolinea anche come i percorsi realizzati risultino spesso caratterizzati da troppe divergenze in termini di tipologia di stage, utenza coinvolta, costi, modalità di certificazione e valutazione, nonché di articolazione interna e durata dei percorsi. In base ai report, ciò pare essere dovuto alla mancanza di un modello organizzativo organico, valido per ogni realtà scolastica, e poi modulabile sulle singole realtà territoriali, in grado di rendere unitarie le diverse esperienze realizzate a livello locale.

Analoghe considerazioni vengono espresse nel paper di G. Ballarino, Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata, IRPET, 2013, pp. 39 e ss., dove si evidenzia come l' Alternanza Scuola Lavoro possa essere considerata una metodologia di successo, in particolar modo guardando alle iniziative promosse dagli Istituti Scolastici. Tuttavia, si evidenzia anche come il mondo delle aziende non abbia realmente modificato il proprio atteggiamento orientato al breve periodo, investendo in progetti di alternanza solo se questi corrispondono alle loro reali esigenze.

Si veda anche in questo senso il testo L. Dordit, F. Russo, Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa. La proposta di un modello formativo e di un sistema di *governance* sperimentati in collaborazione diretta tra scuola ed azienda, Forum-Editrice Universitaria Udinese, Udine, 2007, che illustra il progetto biennale di Alternanza Scuola Lavoro promosso dal Gruppo Pittini Ferriere Nord, Confindustria regionale insieme a quattro Istituti Scolastici Superiori per sviluppare in ottica sinergica il profilo professionale di manutentore mecatronico data la sua assenza nei percorsi d'istruzione tradizionali. Partendo da questa esperienza, gli autori riflettono sia sul distacco esistente tra le esigenze espresse dal mondo delle imprese e gli iter formativi



che il mondo scolastico invece continua a proporre ai giovani, sia sulla necessità di creare un modello di *governance* di Alternanza Scuola Lavoro in Friuli Venezia Giulia che funga da supporto agli organismi regionali, alle aziende e alle scuole nella progettazione e nella sperimentazione di efficaci forme di integrazione tra mondo scolastico e mondo delle imprese.

Si veda anche il report Adapt (a cura di), Alternanza scuola-lavoro: la via italiana all'apprendistato tedesco, in E. Massagli (a cura di) Alternanza scuola-lavoro: la via italiana all'apprendistato tedesco – Bollettino Speciale 8 febbraio 2013, n 6, nel quale si mostra una sostanziale crescita nel ricorso all' Alternanza Scuola Lavoro e di come i giovani usciti da percorsi di questo genere siano in misura percentuale maggiore occupati o decidano di proseguire il percorso di studio.

## **1.2.2 L'apprendistato**

### **1.2.2.1 L'evoluzione normativa della materia**

L'istituto dell'apprendistato, la cui normativa è attualmente racchiusa nel D. Lgs. 81/2015, ha subito numerose modifiche fin dalla sua genesi, per arrivare ad un momento di auge con il D. Lgs. 276/2003, seppur mai pienamente entrato a regime.

La prima norma italiana sull'apprendistato risale alla metà degli anni '50 quando, con la L. 25/1955, si definiva l'apprendistato come un rapporto di lavoro speciale nel quale l'impresa si obbligava ad impartire ad un giovane, di età minima di 15 anni e massima di 20, l'insegnamento necessario perché potesse conseguire le capacità tecniche per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima.

L'apprendistato risultò allora essere uno strumento di successo: il suo utilizzo crebbe costantemente fino al 1962, con un successivo movimento a singhiozzo fino al termine degli anni '70. In F. Carinci, E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico"), in Quaderni Di Argomenti Di Diritto Del Lavoro, Cedam, Padova, 2012, p. 17, si evidenzia come, contrariamente all'intento perseguito, la legge del 1955 aveva fornito uno strumento prevalentemente occupazionale, utilizzabile ed utilizzato, prima, per accompagnare il boom economico e, poi, per ammortizzare l'andamento economico ciclico del periodo successivo, facendo ricorso al lavoro di giovani con un passato poco scolarizzato e con un futuro poco qualificato, sì da potersi già parlare di quel dualismo destinato a divenire un vero e proprio postulato di qualsiasi intervento terapeutico sul nostro mercato del lavoro. La ratio mancante era la costruzione di quel sistema integrato scuola/formazione professionale, considerato il presupposto dell'istituto dell'apprendistato.

Una prima riforma dell'istituto venne introdotta con la L. 196/1997 con lo scopo precipuo di ridare vitalità allo strumento, messo in ombra dai contratti di formazione e lavoro, introdotti nell'ordinamento italiano con il D. L. 726/1984, convertito nella L. 863/1984.

Per un'analisi del rapporto e dell'utilizzo dell'apprendistato e del contratto di formazione e lavoro fino all'emanazione della L. 196/1997 e della sentenza della Commissione Europea dell'11 maggio 1999 si veda F. Carinci, E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico"), in Quaderni Di Argomenti Di Diritto Del Lavoro, Cedam, Padova, 2012, pp. 31-33.

Nel 2001, con l'enunciazione da parte del "Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia" di pervenire ad una modernizzazione dei rapporti di lavoro con contenuto formativo e la necessità di "valorizzare il ruolo dell'apprendistato come strumento formativo per il mercato, mentre il contratto di formazione lavoro dovrebbe essere concepito come strumento per realizzare un inserimento mirato del lavoratore in azienda", si apre la strada ad una nuova riforma dell'apprendistato. Si veda M. Sacconi, M. Biagi, Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia - Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità, Roma, 2001.

Con l'introduzione del D. Lgs. 276/2003, l'istituto dell'apprendistato subisce una profonda mutazione. Recependo i ritardi italiani in merito alle potenzialità dello strumento, la novellata normativa ne modifica in profondità l'intera disciplina.

Per un'analisi di commento sull'impianto normativo dell'apprendistato contenuto nel D. Lgs. 276/2003 si veda M. Tiraboschi, La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento in M. Tiraboschi (a cura di), La riforma Biagi del mercato del lavoro, Giuffrè, Milano, 2004, pp. 191 e ss., G. Ferraro, Contratto di apprendistato, in G. Ferraro, Tipologie di lavoro flessibile, Giappichelli, Torino, 2004, p. 85 e ss., M. R. Gheido, Riforma del lavoro. Evoluzione normativa, applicazione e contenzioso dopo la legge Biagi, A. Casotti, Giuffrè, Milano, 2009, D. Papa, Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie, Giuffrè, Milano, 2010, M. D'Onghia, I contratti a finalità formativa: apprendistato e contratto di inserimento, in P. Curzio (a cura di), Lavoro e diritti dopo il decreto legislativo 276/2003, Cacucci, Bari, 2004.

Per un commento circa i cambiamenti normativi che hanno

interessato il contesto nazionale alla luce di esperienze significative realizzate in ambito europeo si veda M. Trentini, F. Bianchi, La riforma dell'apprendistato in Italia: alcune valutazioni preliminari, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, Giuffrè, Milano, 2004, 1/XIV.

Con riferimento alla implementazione dell'istituto nella normativa regionale si veda P. De Vita (a cura di), La recente riforma del contratto di apprendistato, *Dossier Adapt*, 2008, n. 8, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it). Una rassegna relativa alla implementazione dell'istituto nella contrattazione collettiva è in P. Tiraboschi, A. Russo, La riforma Biagi nella contrattazione collettiva, in *C&CC*, 2004, n. 10, 94.

Circa le difficoltà applicative incontrate dall'istituto con l'impianto delineato dal D. Lgs. 276/2003 si veda M. Tiraboschi, *Apprendistato: la sfida della formazione aziendale*, in *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, n. 5/2011, in cui il nocciolo del problema viene identificato nel ritardo accumulato dalle Regioni, le quali, rendendo operativa la Legge Biagi a "macchia di leopardo", non riuscivano ad adempiere il compito di apprestare una adeguata formazione. In aggiunta a ciò, a distanza di anni dall'emanazione del D. Lgs. 276/2003, la maggior parte dei contratti regolamentava ancora l'istituto dell'apprendistato tramite la L. 196/1997.

Analoghe considerazioni vengono espresse in M. Tiraboschi, *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, pp. 4-5 in cui si sottolinea che, benchè il ricorso all'apprendistato fosse notevolmente aumentato a seguito dell'emanazione del D. Lgs. 276/2003, gli obiettivi delineati dalla medesima legge non erano stati raggiunti, nemmeno tramite il tentativo di valorizzazione della autonomia collettiva ipotizzato

dalla L. 133/2008, art. 23.

Diversamente, in G. Marino, *Il contratto di apprendistato dopo la «riforma Fornero»*, Maggioli Editore, Rimini, 2013, p. 14, la complessità del contratto di apprendistato viene rinvenuta nelle difficoltà interpretative ed applicative dell'assetto normativo ed istituzionale configurato dalla Legge Biagi che, non avendo abrogato la previgente normativa statale ma rinviando al contempo alla legislazione regionale e alla contrattazione collettiva, era la fonte del vuoto normativo regionale. Tali difficoltà vengono confermate, nello specifico per l'apprendistato di I livello, anche da M. Miscione, P. Rausei, *Interpelli lavoro. Rassegna commentata degli anni 2005 e 2006*, IPSOA, 2007, pp. 212-213, per cui, mancando le disposizioni attuative ed operative del primo tipo di apprendistato, si sarebbe dovuto continuare ad assumere i soggetti con età inferiore ai 18 anni con il contratto di apprendistato ai sensi della L. 25/1955.

I dati dei monitoraggi Isfol negli anni immediatamente successivi all'inizio della crisi economica del 2008 segnalano una situazione critica: nel corso del 2008 solo il 26,3% degli apprendisti era stato coinvolto in attività formative pubbliche, mentre nel 2009 il numero si contraeva ulteriormente rispetto all'anno precedente del 16,2% e nel 2010 lo stesso numero registrava un ulteriore decremento (-3,8%). Si veda Isfol, *Monitoraggio sull'apprendistato XI rapporto*, Roma, 2011, p. 15 e Isfol, *Monitoraggio sull'apprendistato XII rapporto, Annualità 2009 e 2010*, Roma, 2012, p. 22.

Considerati questi dati si giunse alla Intesa del 17 febbraio 2010, in cui Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali convennero di rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l'esercizio del diritto-dovere di

istruzione e formazione, per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione) con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti anche attraverso percorsi di formazione nei luoghi di lavoro e alla Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali del 27 ottobre 2010 che aveva l'obiettivo di rilanciare i contratti di apprendistato, anche attraverso una maggiore valorizzazione della componente della formazione aziendale.

Per una lettura critica dell'Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali del 17 febbraio 2010, si veda CISL Dipartimento Lavoro, Formazione, Territorio, Mezzogiorno, Intesa tra Governo, Regioni, PP.AA. e Parti Sociali 17 febbraio 2010 - Linee guida per la formazione 2010 - Schede di lettura, 2010, mentre per un'analisi dell'Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali del 27 ottobre 2010 si veda XI Commissione lavoro pubblico e privato della Camera dei Deputati (promossa da), L'intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali "per il rilancio dell'apprendistato" del 27 ottobre 2010 e il Testo Unico in materia, in Indagine conoscitiva sul "mercato del lavoro tra dinamiche di accesso e fattori di sviluppo", Roma, 2011.

Per un'analisi delle novità introdotte dalla L. 183/2010, c.d. Collegato lavoro, in materia di apprendistato, in particolar modo di I livello, si veda L. Rustico, M. Tiraboschi, Il rilancio dell'apprendistato di primo livello, in G. Proia, M. Tiraboschi (a cura di), La riforma dei rapporti e delle controversie di lavoro – Commentario alla legge 4 novembre 2010, n. 183 (c.d. Collegato Lavoro), Giuffrè, Milano, 2011, pp. 278-282, in cui si sottolinea come, attraverso la L. 183/2010, vengano recuperate le intenzioni del legislatore del 2003, intendendo l'apprendistato non come un contratto di lavoro ma come una via parallela e

alternativa per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione.

A seguito delle deleghe al Governo di riordino della normativa in materia di apprendistato (L. 247/2007 e 183/2010), è successivamente entrato in vigore il D. Lgs. 167/2011, cosiddetto Testo Unico sull'apprendistato.

Per quanto concerne la ricostruzione generale della normativa con l'introduzione del Testo Unico sull'apprendistato si veda Commentario al Decreto Legislativo N. 167/2011 in M. Tiraboschi (a cura di), Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini, Giuffrè, Milano, 2011 e P. Rausei, Apprendistato. Giovani, lavoratori in mobilità e somministrazione, Ipsoa, Milano, 2012.

Per un'analisi di commento delle novità introdotte dal T.U. rispetto alla precedente normativa si veda F. Carinci, E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico"), in Quaderni Di Argomenti Di Diritto Del Lavoro, Cedam, Padova, 2012, pp. 72-78. Tra queste, la previsione ex novo dell'apprendistato per i lavoratori in mobilità viene considerato dall'autore il punto più spinto di un apprendistato che è stato costruito come normale contratto a tempo indeterminato con l'intento formativo addotto ad alibi per il trattamento di maggior favore. Si veda sul punto F. Carinci, E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico"), in Quaderni Di Argomenti Di Diritto Del Lavoro, Cedam, Padova, 2012, p. 70, e S. Spattini, L'apprendistato per la riqualificazione dei lavoratori in mobilità, in M. Tiraboschi (a cura di), Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini, Giuffrè, Milano, 2011, pag. 485.

Tra le criticità evidenziate circa la messa a regime dell'

apprendistato novellato dal T.U., l'articolo M. Tiraboschi, Il parere di conformità degli enti bilaterali: un tassello imprescindibile per la costruzione di un sistema di apprendistato, in Bollettino Adapt del 28 maggio 2012, vi è il parere preventivo di conformità da parte degli enti bilaterali, elemento indispensabile per la validità del singolo contratto in quanto rappresentante, per le parti sociali del settore, il canale attraverso cui il singolo rapporto di lavoro entra nel sistema dell'apprendistato approntato dalla contrattazione collettiva.

Di opinione differente il testo A. Vallebona, Apprendistato professionalizzante e parere di conformità degli enti bilaterali, in GLAv, 2005, n. 41, p. 12 e ss., che osserva come la legge non imponga alcuna autorizzazione o attestato di conformità da parte di soggetti pubblici o privati per la stipula di un contratto di apprendistato. Analogamente l'autore sottolinea come non debba essere confusa la disciplina dei profili formativi con il divieto di stipula di un contratto di apprendistato senza una verifica preventiva della sua conformità ai previsti obblighi formativi. L'autore sottolinea dunque come le leggi regionali non siano chiamate ad imporre una autorizzazione o preventiva verifica di conformità per la stipula dei contratti di apprendistato.

La L. 92/2012, nel confermare la scelta di valorizzare il contratto di apprendistato quale principale canale per l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, interviene in diversi punti sul D. Lgs. 167/2011 con lo scopo sia di chiarire i dubbi interpretativi emersi nei primi mesi di applicazione della riforma del contratto di apprendistato sia per modificare o integrarne la relativa disciplina. Sull'analisi normativa delle novità introdotte in materia dalla L. 92/2012 si veda E. Carminati, M. Tiraboschi, Apprendistato: novità e conferme, in P. Rausei, M. Tiraboschi (a



cura di), in Lavoro: una riforma sbagliata - Ulteriori osservazioni sul DDL n. 5256/2012, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, Adapt University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series n. 2, 2012, p. 72 e ss.

Analizzando le novità e gli interventi operati dalla L. 92/2012 sul contratto di apprendistato, il testo F. Carinci, Complimenti, dottor Frankenstein: Il disegno di legge governativo in materia di riforma del mercato del lavoro, Relazione tenuta al Convegno "La riforma del mercato del lavoro", 13 aprile 2012, Roma, Facoltà di Giurisprudenza, Università Roma Tre, pp. 15-19, in [www.adapt.it](http://www.adapt.it), mette in dubbio che, così come delineato, possa essere lo strumento principale di ingresso nel mercato del lavoro dei giovani, in quanto non costruito come il modello tedesco (centrato sull'impresa) o francese (centrato sulla scuola), ma come risultato delle restrizioni dei contratti di collaborazione a progetto, partite IVA e tirocini.

Diversi gli interventi legislativi che, nel corso del tempo, hanno tentato di promuovere lo strumento dell'apprendistato seppur non apportando significative modifiche all'impianto normativo.

In primis, il D. L. 76/2013, convertito con L. 99/2013, che all'art. 9 comma 3 disciplina la possibilità di trasformare il contratto in apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, successivamente al conseguimento della qualifica o diploma professionale, allo scopo di conseguire la qualifica professionale ai fini contrattuali.

Per una panoramica delle novità normative introdotte dalla L. 99/2013 sul tema si veda G. Zilio Grandi, E. Massagli (a cura di), Dal decreto-legge n. 76/2013 alla legge n. 99/2013 e circolari

“correttive”: un percorso di lettura, *Adapt Labour Studies e-Book series n. 15*, 2013.

Per un commento sul percorso di rilancio del contratto di apprendistato approntato dal D. Lg. 76/2013 si veda M. Tiraboschi, *Apprendistato, un rilancio di facciata*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale - Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76*, ADAPT University Press, Modena, *Adapt Labour Studies e-Book series 10*, 2013, pp. 348-352, in cui si segnala come il Decreto si occupi esclusivamente di apprendistato professionalizzante trascurando completamente le altre due tipologie, quelle che invece più faticano a trovare un'applicazione diffusa, e della mancanza di raccordo con gli incentivi all'occupazione previsti dall'art. 1 del D.L. per i giovani tra i 18 ed i 29 anni. Analogamente U. Buratti, M. Tiraboschi, *Apprendistato: un ponte traballante tra primo e secondo livello*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale - Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76*, ADAPT University Press, Modena, *Adapt Labour Studies e-Book series 10*, 2013, pp. 353-356, contesta al Legislatore il non aver colto come il punto di forza principale del modello tedesco sia la stretta integrazione tra mondo scolastico ed aziendale, quando stabilisce la possibilità di trasformare l'apprendistato di I livello in apprendistato di II livello al fine di conseguire la qualifica professionale ai fini contrattuali.

Per un'analisi sugli effetti della L. 99/2013 sul ricorso allo strumento dell'apprendistato si veda M. Tiraboschi, *Gli interventi del Governo Letta (2013)*, in P. Rausei, M. Tiraboschi (a cura di), *Apprendistato – Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014, p. 21 e ss, in cui si evidenzia la possibilità di cannibalizzazione

dello strumento dell'apprendistato da parte dei tirocini in base al piano straordinario e sussidiato per la loro attivazione.

Il D.L. 104/2013, convertito in L. 128/2013, seppur non apportando neanche esso innovazioni sostanziali al quadro normativo delineato dal D. Lgs. 167/2011, ha certamente avuto il merito di porre in primo piano il valore educativo e formativo del lavoro al centro del dibattito della riforma del sistema educativo italiano. Si veda sul punto, oltre che per un'analisi dei contenuti tecnici contenuti all'interno dell'art. 8bis del D.L. 104/2013 e della sua portata M. Tiraboschi, L'apprendistato di alta formazione: le novità del Decreto Carrozza (2013), in P. Rausei, M. Tiraboschi (a cura di), *Apprendistato – Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014, p. 30 e ss.

La nuova riforma dell'apprendistato è stata annunciata dal D. L. 34/2014, convertito dalla L. 78/2014, che ha inciso in particolar modo sull'apprendistato di I e II livello. Per un commento tecnico sulle novità normative introdotte dal decreto si veda M. Tiraboschi, *Apprendistato: una semplificazione che non aiuta*, in M. Tiraboschi (a cura di) *Decreto-legge 20 marzo 2014, n. 34 Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese - Prime interpretazioni e valutazioni di sistema*, ADAPT University Press, Modena, *Adapt Labour Studies e-Book series 22*, 2014 e M. Tiraboschi, *Le novità contenute nel D.L. n. 34/2014 convertito dalle Legge n. 78/2014*, in P. Rausei, M. Tiraboschi (a cura di), *Apprendistato - Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014, p. 38 e ss.

Per un'analisi di come i diversi interventi normativi, a partire dal T.U. del 2011, non siano riusciti nell'intento di avvicinare l'istituto

al modello tedesco così come auspicato si veda U. Buratti, L. Petruzzo, M. Tiraboschi, G. Tolve, *Apprendistato alla tedesca: una semplificazione che complica*, in M. Tiraboschi (a cura di) *Decreto-legge 20 marzo 2014, n. 34 Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese - Prime interpretazioni e valutazioni di sistema*, ADAPT University Press, Modena, *Adapt Labour Studies e-Book series 22*, 2014, pp. 83 e ss. Specificatamente in riferimento al D.L. 34/2014, vengono evidenziate alcune contraddizioni, in relazione alla retribuzione e alla parte normativa del contratto di apprendistato, che compromettono l'efficacia dello strumento.

Con il D. Lgs. 81/2015, la recente riforma dell'apprendistato è stata portata a compimento. Le principali modifiche hanno interessato in particolar modo il I livello, ora utilizzato anche per il conseguimento dei titoli di scuola secondaria superiore o per l'ottenimento del certificato di specializzazione superiore dei percorsi IFTS e per l'apprendistato di III livello, ora strutturato per l'ottenimento di titoli di studio universitari (laurea triennale e specialistica, master, dottorato di ricerca), del diploma dell'Istruzione Tecnica Superiore e per attività di ricerca e l'accesso alle professioni ordinistiche.

Per un'analisi normativa della recente riforma del contratto di apprendistato si veda M. Sacconi, *Relazione sullo Schema di decreto legislativo recante il testo organico delle tipologie contrattuali e revisione della disciplina delle mansioni* A.G. n. 158, 2015, in [www.senato.it/leg](http://www.senato.it/leg) e U. Buratti, *Come cambia l'apprendistato dopo il Decreto legislativo n. 81/2015*, in *Bollettino Adapt* del 2 luglio 2015.

Per una prima analisi di commento sul riformato apprendistato si veda, Il riordino delle tipologie di lavoro flessibile, in M. Tiraboschi, Prima lettura del d.lgs. n. 81/2015 recante la disciplina organica dei contratti di lavoro, Adapt Labour Studies E-Book series n. 45, Adapt University Press, 2015, pp. 16-20, che evidenzia come, sebbene il Legislatore si rifaccia espressamente al modello duale tedesco (art. 41, comma 3) pare facile prevedere nei prossimi anni un trend negativo nel ricorso a tale strumento a causa principalmente dell'esonero contributivo previsto dalla l. 190/2014 che cannibalizzerà un istituto che pare essere rimasto solo a parole lo strumento principe di ingresso nel mercato del lavoro dei giovani.

Di opinione analoga anche l'articolo F. Basenghi, Il nuovo apprendistato: i problemi e le soluzioni della l. n. 78/2014. Ma il modello italiano funziona?, in F. Carinci (a cura di), La politica del lavoro del Governo Renzi - Atti del X Seminario di Bertinoro-Bologna del 23-24 ottobre 2014, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 40, 2014 nel quale l'autore afferma che l'apprendistato di I e III livello debbono, fra i momenti formativi, rispondere ipoteticamente al modello dell'alternanza. Ma è troppo noto che proprio queste due tipologie scontino i ritardi, le lacune e le esitazioni che ne hanno segnato l'evoluzione, risultata nei fatti tronca ed incompiuta, tanto da precluderne una effettiva diffusione.

La sola fattispecie di apprendistato effettivamente conosciuta nella pratica è quella collocata in posizione intermedia tra le tre tipizzate in sede normativa – ossia quello professionalizzante – che tuttavia risulta, nel contempo, la più lontana dall'obiettivo dell'auspicata alternanza tra i momenti formativi, perché destinata all'inserimento professionale di un giovane che ha già terminato il corso di studi, facendo così venir meno quell'intreccio virtuoso tra percorso scolastico e percorso endo-aziendale che

rappresenta la chiave del successo dell'istituto nell'esperienza di altri Paesi.

Per un ulteriore approfondimento sul tema si veda A. Levi, Il contratto di apprendistato riformato, tra finalità occupazionali ed esigenze formative, in RIDL, 2013, n. 3, I e C. Cordella, Note in tema di profili formativi nel contratto di apprendistato, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona".IT, 2014, n. 224.

Di opinione opposta l'articolo L. Bobba, Jobs Act e apprendistato, la svolta c'è, in Bollettino Adapt 03.09.2015, e L. Bobba, La via italiana al sistema duale, in FOP formazione orientamento professionale, Apprendistato in Italia: le novità del d.lgs. 81/2015, N. 1/XII, 2016, pp. 10 e ss., in cui si evidenzia la portata innovativa del novellato apprendistato, in particolar modo il nuovo apprendistato per la qualifica e il diploma e quello in alta formazione e ricerca, in quanto si reggono sull'imprescindibile rapporto tra impresa e istituzione formativa, dando così avvio alla costruzione del sistema duale in Italia.

Analoghe considerazioni anche nell'articolo di A. Biancolini e A. Simoncini, Il nuovo ordinamento dell'apprendistato di primo e terzo livello, in FOP formazione orientamento professionale, Apprendistato in Italia: le novità del d.lgs. 81/2015, N. 1/XII, 2016, pp. 14 e ss., che sottolinea sia l'approccio più pragmatico per l'attuazione dello strumento, sia la rinnovata integrazione tra Scuola e Azienda, elemento introdotto dalla Legge Biagi e lasciato in ombra dalle successive riforme.

Luci ed ombre sul novellato apprendistato vengono evidenziate nel paper di V. Luciani, La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione, Working Paper CDSLE Massimo D'Antona.IT - 301/2016 pp. 2-4, 11-19, in cui, pur sottolineando il vantaggio

della nuova disciplina di poter superare l'inerzia delle Regioni nella regolamentazione dell'istituto, motivo principe delle insoddisfazioni aziendali, si mette in luce anche la mancata lungimiranza del Legislatore. Difatti, i generosi incentivi economici attualmente previsti per il contratto a tutele crescenti fanno sì che quest'ultimo giochi un ruolo egemone nell'accesso dei giovani al mercato del lavoro a discapito dell'apprendistato.

Di opinione differente circa la messa in ombra dell'apprendistato da parte del contratto a tempo indeterminato l'articolo di A. Stella, M. Zanotto, Costo del lavoro 2016: i tagli della legge di stabilità rivalutano l'apprendistato. L'analisi comparativa nell'ambito del progetto ADAPT-ANCL Veneto, in Bollettino Adapt del 12.02.2016. In base all'analisi del costo del lavoro nel 2016 di tre importanti CCNL quali Commercio, Metalmeccanica e Industria e Turismo, si evince che l'apprendistato è la tipologia contrattuale più conveniente sia a livello retributivo che contributivo rispetto al contratto a tempo indeterminato seppur in presenza di incentivi, dal momento che, mediamente, un lavoratore assunto a tempo indeterminato costa un 20% in più rispetto ad un giovane apprendista.

La novellata disciplina dell'apprendistato prevede, all'art. 46, comma1, l'emanazione di un decreto interministeriale per la definizione degli standard formativi che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni.

Valutazione positiva circa lo spirito riformatore e capace di integrare le diverse posizioni delle parti in causa viene espressa nell'articolo di A. Simoncini, L'apprendistato di primo e terzo livello alla prova di maturità, in [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it), 19 ottobre 2015, in merito al Decreto Interministeriale del 12 ottobre 2015 per la Definizione degli standard formativi

dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, in attuazione dell'articolo 46, comma 1, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81. Il Decreto viene definito difatti come uno strumento che, da un lato, presenta il limite di essere un sistema di prima generazione complesso e politicamente sensibile, ma, al contempo, i meriti di essere una regolamentazione organica e coraggiosa.

Per un approfondimento sulla mappatura delle Regioni che ad oggi hanno recepito il D. Lgs.81/2015 nonché il Decreto Interministeriale del 12 ottobre 2015, si veda il report di ItaliaLavoro, L'attuazione dell'Apprendistato dopo il Jobs Act e il Decreto Interministeriale sugli standard formativi del 12 ottobre 2015, 13.05.2016, pp. 15 e ss. Il report fornisce inoltre un focus sulle scelte che le diverse Regioni hanno compiuto in considerazione delle proprie competenze e caratteristiche territoriali, soprattutto in merito alla modalità utilizzata per il recepimento delle disposizioni, ai riferimenti al sistema duale, alla regolamentazione e durata dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca e alla articolazione della formazione interna ed esterna all'impresa.

Da ultimo, in data 18 maggio 2016 è stato siglato l'accordo interconfederale tra Confindustria, CGIL, CISL e UIL sull'apprendistato di primo e terzo livello che disciplina il trattamento retributivo dell'apprendista del sistema duale.

Per un'analisi dell'accordo si veda A. Balsamo, Apprendistato "duale". Prime valutazioni sull'accordo interconfederale e i suoi effetti in materia di retribuzione, in Bollettino Adapt del 23.05.2016. L'analisi, che valuta soprattutto le implicazioni in termini di retribuzione dell'apprendista in relazione alla tipologia



di percorso formativo intrapreso, sottolinea la volontà delle parti sociali di giungere ad un accordo in maniera rapida e coesa, segnando così, sul piano delle relazioni industriali, la condivisione di un cammino comune verso la realizzazione di un sistema duale.

### **1.2.2.2 L'impianto pedagogico dell'apprendistato**

Per un excursus storico che metta in luce il potenziale educativo che ha caratterizzato il modello di apprendistato prodotto dalle società pre.industriali per esemplificare quanto si sia perso del medesimo nell'attualità, disaminando le ragioni e gli aspetti critici che ne hanno contrastato la rinnovata attualizzazione sulla sponda di una concreta agibilità formativa si veda F. D'Aniello, L. Copparoni, L. Girotti, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Formazione Lavoro Persona*, Anno II, N. 5, pp. 1 e ss.

Per una prospettiva pedagogica e formativa sull'apprendistato si rimanda a *L'apprendistato. Una sfida per la formazione della persona, un'occasione per il rilancio dell'economia*, numero monografico di *Cqia Rivista. Lavoro, persona formazione*, n. V, 2012, in [www.cqiarivista.it](http://www.cqiarivista.it).

Per uno studio sul valore formativo dell'apprendistato e sulla importanza della rinnovata dignità pedagogica e sociale da attribuire allo strumento si veda G. Bertagna, *Lavoro, apprendistato e formazione dei giovani tra nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in *Formazione&Lavoro* N. 1/2012, pp. 28 e ss.

Per un'analisi di come l'istituto dell'apprendistato non sia riuscito per lungo tempo nel suo più autentico fine pedagogico, ovvero l'integrazione tra studio e lavoro, si veda G. Bertagna, *Insegnare*

e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione, 2005, in [web.educazione.sm](http://web.educazione.sm). L'autore ritiene infatti che l'apprendistato non sia ancora uno strumento formativo in quanto non prefigura una sistematica e intenzionale relazione riflessiva tra la parte teorica esterna all'azienda che lo caratterizza e il lavoro di fatto richiesto al giovane all'interno dell'azienda. Le due esperienze, per la maggior parte, tendono a restare parallele: si svolge un lavoro che non è utilizzato come oggetto critico di studio e si studiano conoscenze o si imparano abilità che non si applicano criticamente alla condizione e agli specifici processi di lavoro che si svolgono in azienda e al loro migliore dimensionamento organizzativo e relazionale. Si produce, da un lato; si studia, dall'altro: ma non si studia sul lavoro e per il lavoro che si svolge; né si lavora, nel senso di concretizzare e rendere operativo, nell'impresa, ciò che si studia. Secondo l'autore esiste ancora una marcata cesura tra studio e lavoro, tra attività intellettuale e manuale, tra cultura generale e cultura professionale, tra preparazione di base e preparazione professionale che è tra le cause principali dei ritardi dell'apprendistato italiano sul modello tedesco.

Per un commento sulla funzione di risorsa orientativa dell'apprendistato, soprattutto in relazione alla sua intrinseca capacità di colmare il gap percepito dai giovani tra le conoscenze trasmesse a scuola e le competenze richieste dalle aziende si veda nuovamente F. D'Aniello, L. Copparoni, L. Girotti, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Formazione Lavoro Persona*, Anno II, N. 5, pp. 1 e ss., e C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna,

2007.

Il tema dell'apprendistato e della sua connessione tra dimensione lavorativa e dimensione formativa è stato analizzato in diversi contributi apparsi su *Diritto delle Relazioni Industriali*, 2011, n. 4. In modo particolare si vedano: P. Ryan, in *Apprendistato: tra teoria e pratica, scuola e luogo di lavoro*, pp. 913 e ss., in cui viene analizzato in particolar modo l'apprendistato quale fase di passaggio nella vita di un giovane; G. Bertagna, *Apprendistato e formazione in impresa*, pp. 1027 e ss., dove si evidenzia la ancora esistente cesura tra luogo dell'apprendimento (scuola) e luogo della produzione (azienda), sottolineando la necessità di eliminare tale resistenza culturale e considerare l'impresa come formativa; P.A. Varesi, *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, pp. 1013 e ss., in cui viene effettuato un excursus che, esaminando i profili formativi del quadro normativo introdotto dal T.U., ne esamina il possibile impatto sul sistema educativo e sul mercato del lavoro nonché l'idoneità a garantire l'effettività della formazione.

Per un'analisi accurata circa il valore formativo ed educativo dell'apprendistato scolastico, con particolare riferimento a quello di I livello connesso alle sue problematiche pedagogiche, si veda G. Bertagna, *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in *Diritto delle relazioni industriali*, N. 4/XIX – 2009, pp. 957 e ss., in cui ben si evidenzia la mancata avvenuta di una cultura riformistica circa i metodi di apprendimento nel secondo ciclo di istruzione superiore.

Per un'analisi del ruolo che dovrebbe esercitare l'apprendistato quale strumento per superare l'antica dicotomia tra apprendimento teorico e pratico e la rigida separazione di ruoli

tra scuola ed impresa, si veda G. Bertagna, *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, pp. 106 e ss..

Al fine di inquadrare il sistema di apprendistato come un vero e proprio percorso del sistema educativo di istruzione e formazione concorrenziale e alternativo a quelli scolastici esistenti si veda G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011.

Per un'analisi sull'apprendistato come strumento teso a ridurre la dispersione scolastica e come leva di placement si veda 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, pp. 126 e ss. e R. Giovani, *La riforma dell'apprendistato: una prima valutazione*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, pp. 83 e ss.

### **1.2.2.3 Lo stato dell'arte sull'utilizzo dell'apprendistato**

Per avere una panoramica completa dell'utilizzo dello strumento dell'apprendistato declinato nelle sue differenti tipologie risultano di particolare interesse i rapporti di monitoraggio a cura di Isfol e Inps dal 2001 ad oggi: ISFOL, *La costruzione di un sistema di formazione per l'apprendistato: V rapporto di monitoraggio*, Roma, ISFOL, 2001; ISFOL, *La costruzione di un sistema di formazione per l'apprendistato: VI monitoraggio, anno 2003*; Roma, 2004; ISFOL, *Verso il nuovo sistema di formazione per l'apprendistato: VII monitoraggio, anno 2004*, Roma, 2005; ISFOL, *VIII Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato "La transizione dall'apprendistato agli apprendistati"- annualità 2004-*

2005, Roma, 2006; ISFOL, L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali: monitoraggio sul 2005-2006, Roma, 2007; ISFOL, Apprendistato: un sistema plurale fra criticità e opportunità monitoraggio sul 2006-07, Roma, 2008; ISFOL, Apprendistato: un sistema plurale. X rapporto di monitoraggio, Roma, ISFOL, 2010; ISFOL, Monitoraggio sull'apprendistato: XI rapporto, Roma, 2011; ISFOL, L'apprendistato nel XII rapporto di monitoraggio, 2012, Roma, 2012; ISFOL, Monitoraggio sull'apprendistato, XIII Rapporto, Roma, 2012; ISFOL, Monitoraggio sull'apprendistato, XIV Rapporto, Roma, 2013; ISFOL, L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione - XV Rapporto sull'apprendistato in Italia, Roma, 2014.

Sebbene in base all'ultimo rapporto Isfol si evidenzia una crescita (+4,4%) delle assunzioni con contratto di apprendistato nel 2014 rispetto all'anno precedente, emerge anche che tra le varie forme contrattuali previste l'apprendistato di tipo professionalizzante continua ad essere quello maggiormente sfruttato (91% nel 2013), mentre rimane modesta la diffusione dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e dell'apprendistato di alta formazione e ricerca (9%).

Appare dunque evidente, ed è riscontrabile fin dai primi rapporti redatti da Isfol, che le tre tipologie di apprendistato non hanno ottenuto il medesimo successo: se infatti l'apprendistato professionalizzante risulta essere quello più comunemente utilizzato dalle imprese, l'apprendistato per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca non hanno ottenuto il medesimo successo. Su tale tema risulta interessante l'analisi di R. Del Punta, P. Lucarelli, Il contratto di apprendistato di alta formazione

e ricerca. Profili giuridici e prime indicazioni per il suo utilizzo, Università degli studi di Firenze, in [www.unifi.it](http://www.unifi.it), 2012, pp. 4-9, in cui gli autori mettono in luce la partecipazione assai limitata dei giovani coinvolti in apprendistato di alta formazione e ricerca. In base al report, l'offerta formativa messa a disposizione dalle Regioni è alquanto limitata e la ripartizione delle risorse economiche impegnate per tipologia di apprendistato nel corso degli anni 2009 e 2010 evidenzia il limitatissimo investimento di risorse nella terza forma di apprendistato.

Diverse le interpretazioni nella mancanza di ricorso di tali strumenti da parte delle aziende. In M. Tiraboschi, *Apprendistato: una semplificazione di facciata*, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series, n. 25, 2014, pp. 46-47, si ritiene che ciò sia dovuto non tanto a causa dei vincoli e degli oneri di natura burocratica, quanto piuttosto nella mancanza di una cultura condivisa tra istituzioni e imprese delle enormi potenzialità che un sistema integrato di formazione e lavoro possa comportare per un giovane che muove i primi passi nel mercato del lavoro.

Di opinione contraria P. Ichino che vede nella complessità burocratica dell'apprendistato la principale causa del suo scarso utilizzo. Si veda P. Ichino, *Relazione introduttiva alla discussione sul disegno di legge del d.l. 34/2014 del 6 maggio 2014*.

Per un'analisi su come la recente riforma dell'apprendistato non sia riuscita né a modificare l'imprinting culturale che ruota ancora intorno all'apprendistato scolastico, né tantomeno ad intercettare la grande trasformazione del lavoro, intesa come la trasformazione socio-economica in atto a partire dal 2005, relegando l'istituto ancora ad una semplice tipologia contrattuale

novecentesca, costruita attorno al risparmio economico/contributivo e alla funzione sociale di contrasto alla disoccupazione giovanile, si veda M. Tiraboschi, Il ruolo della impresa nella grande trasformazione di un lavoro che passa da una nuova scuola, in La Grande Trasformazione del lavoro, Nòva, Il Sole 24 Ore, 23 settembre 2014.

Il mancato avvio dell'apprendistato scolastico pare essere riconducibile in gran parte ad elementi di natura culturale, correlati ad un modello di istruzione e formazione ormai obsoleto che presuppone una rigida separazione tra mondo dell'apprendimento e mondo lavorativo. In tal senso si veda G. Bertagna, Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006 ed i saggi raccolti in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi (a cura di), Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi, Giuffrè, Milano, 2006 ed in T. Fashoyin, M. Tiraboschi (series eds.), P. Manzella, L. Rustico (guest eds.), Productivity, Investment in Human Capital and the Challenge of Youth Employment, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 2011.

Per un'analisi approfondita circa lo scarso successo ottenuto nello specifico dall'apprendistato di alta formazione e ricerca, si veda D. Garofalo, L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale, Working Paper Adapt, 2005, n.14, nonché, al fine di comprendere il mancato raccordo tra il sistema di istruzione e della formazione professionale con il mercato del lavoro, D. Garofalo, Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di istruzione e formazione professionale, in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi (a cura di), Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi, Giuffrè,

Milano, 2006 e P. A. Varesi, Il ruolo delle Università nella promozione dei tirocini formativi e di orientamento e dell'apprendistato alto, in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi (a cura di), Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi, Giuffrè, Milano, 2006.

### **1.3 Il caso Ducati Motor Holding: il Progetto DESI**

Il punto centrale di questa tesi ha come oggetto il progetto DESI, acronimo che sta per Dual Education System Italy.

L'analisi dello studio di caso è stata una mia diretta esperienza sul campo che mi ha permesso di recuperare e approfondire dati ed informazioni.

Grazie alla mia collaborazione della durata di tre anni con Ducati Motor ho potuto osservare lo sviluppo di un progetto che si è delineato come best practices a livello nazionale.

Il progetto DESI prende le mosse dal modello duale tedesco, nello specifico cercando di replicare, seppure con le dovute differenze legate alle specificità del contesto normativo e culturale italiano, il modello duale applicato presso Audi AG. Per un approfondimento sul modello organizzativo implementato in Audi si veda C. Piovesan, Il sistema duale di apprendistato tedesco: il caso Audi, in Bollettino Adapt del 18 aprile 2014.

Il rinnovo 2015 del contratto integrativo Ducati Motor ha inteso evidenziare il progetto DESI come uno degli assi portanti delle strategie aziendali per il futuro, ponendolo difatti come un progetto sviluppato in un'ottica di responsabilità sociale d'impresa a livello territoriale. Si veda sul punto C. Piovesan, Il nuovo contratto integrativo Ducati Motor. La parola d'ordine è



partecipazione, in Bollettino Adapt del 2 marzo 2015.

Per una panoramica sull'evoluzione del Progetto DESI, anche in relazione alle modifiche introdotte con la seconda edizione del progetto si veda F. Giubileo, *Alternanza scuola-lavoro: dall'innovazione della 107 alla sperimentazione del sistema duale*, Fondazione EYU, 2016.

## Capitolo II L'Alternanza Scuola Lavoro

*Sommario:* **2. 1** Il passaggio da “metodologia” a “strumento” come leva di *placement* : l'evoluzione normativa dell'Alternanza Scuola Lavoro. - **2.2** Apprendimento teorico e apprendimento pratico: un binomio indissolubile alla base della nuova idea di Alternanza. - **2.3** Disoccupazione giovanile italiana e ricorso all'Alternanza Scuola Lavoro.

L'Alternanza Scuola Lavoro, seppure di più recente normazione rispetto all'apprendistato, si è anch'essa sviluppata secondo una logica non sempre lineare, anche a causa di alcuni ripensamenti del Legislatore.

Il modello pedagogico alla sua base è stato l'oggetto delle modifiche normative che l'hanno interessata e che hanno portato con l'ultima riforma della Scuola, approntata dalla L. 107/2015, all'inizio di un percorso di costruzione di un sistema integrato tra Azienda e Scuola.

### **2. 1 Il passaggio da “metodologia” a “strumento” come leva di placement : l'evoluzione normativa dell'Alternanza Scuola Lavoro**

L'Alternanza Scuola Lavoro ha subito dal 2003 ad oggi un'evoluzione normativa che ha, alla sua base, una trasformazione del concetto pedagogico che vi sottostà.

Il Legislatore del 2003 aveva inteso l'Alternanza come una metodologia didattica innovativa, caratterizzata da un proprio

metodo, per portare a compimento i percorsi di istruzione secondaria superiore.

Tale paradigma culturale viene tuttavia completamente stravolto attraverso quella serie di interventi normativi meglio noti con il nome di “Riforma Gelmini”<sup>2</sup>.

Il Legislatore del 2010 guarda difatti all’Alternanza come ad uno strumento, mettendola dunque alla stregua di *stage* e apprendistato, e dunque rovesciando il concetto di Alternanza strutturato dalla precedente normativa.

Se difatti nelle prime intenzioni del Legislatore l’alternanza consisteva in una strategia metodologica che attraverso strumenti come tirocini, apprendistato o laboratori, avrebbe dovuto integrare in maniera coerente attività formative in aula ed esperienze pratiche di lavoro per favorire l’integrazione tra Scuola e Azienda anche in ottica di *placement*, il successivo dettato normativo la accomuna invece ad uno strumento.

Tale passaggio risulta particolarmente delicato nel momento in cui, non essendo l’alternanza regolata da un contratto di lavoro, così come lo *stage*, in caso di dubbia validità dell’esperienza formativa si sarebbero potute creare ambiguità circa il diritto alla retribuzione.

La L. 107/2015, pur non fornendo una propria definizione di alternanza, fa un preciso riferimento al D. Lgs. 77/2005<sup>3</sup>, che la designava “*come modalità di realizzazione dei corsi del*

---

<sup>2</sup> L. 133/2008, L. 169/2008, L. 1/2009 ed i regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

<sup>3</sup> Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

*secondo ciclo*”, riportandola dunque all’originario concetto di modalità di formazione.

Tale passaggio ben sottolinea il valore che il Legislatore desidera restituire all’alternanza, ovvero di modalità formativa che si avvale di una serie di strumenti per la realizzazione dei suoi fini pedagogici, di orientamento e di *placement*.

Difatti, il mancato raccordo con il mondo delle imprese che caratterizza il sistema scolastico italiano e che coinvolge sia il secondo che il terzo grado di istruzione, risulta essere uno dei principali motivi della dilagante disoccupazione giovanile del Paese.

Tale distanza, oltre a causare un ritardo considerevole nell’ingresso nel mondo del lavoro dei giovani italiani che hanno tempi di attesa mediamente di 12 mesi dall’acquisizione del titolo di studio (fonte dati Indagine Istat, 2015), impedisce tanto quella funzione di orientamento che di *placement* a cui l’alternanza strutturata dalla L. 107/2015 vuole cercare di sopperire.

## **2.2 Apprendimento teorico e apprendimento pratico: un binomio indissolubile alla base della nuova idea di Alternanza**

L’approccio pedagogico che ha caratterizzato il sistema scolastico italiano è stato storicamente quello di concepire una rigida separazione tra momento dell’apprendimento teorico e momento dell’apprendimento pratico. Due momenti ben separati che non devono intrecciarsi tra loro.

In particolar modo, l’apprendimento teorico, nella concezione

pedagogica adottata dalla Scuola italiana, dovrebbe essere propedeutico all'apprendimento pratico, considerato tipicamente uno "sporcarsi le mani". Questo perché l'apprendimento teorico dovrebbe permettere di svolgere in maniera più consapevole ed efficiente la pratica, ma, in parte, anche perché la pratica non contamina la teoria.

Tale paradigma culturale tuttavia rischia di non essere più in linea con le esigenze espresse dal mondo produttivo, inteso sia dal punto di vista delle imprese che dal punto di vista dei cambiamenti produttivi che le tecnologie introdotte dalla rivoluzione della *Industry 4.0* stanno apportando.

Le imprese segnalano infatti come principale problema dei giovani in ingresso nel mercato del lavoro la distanza tra ciò che sanno e ciò che sanno fare. Tale discrepanza, che per essere colmata necessita di mesi di formazione aziendale, viene riscontrata tanto per le posizioni impiegatizie tanto per quelle operaie.

Se da un lato è possibile riscontrare un ritardo delle istituzioni scolastiche nel comprendere l'importanza della sinergia con le imprese, dall'altro anche il mondo delle aziende non sempre ha saputo sfruttare l'occasione di formare giovani professionisti, non cogliendo l'opportunità di formarli in base alle proprie esigenze e risparmiare tempi e costi di un *training* successivo.

La L. 107/2015, imponendo alle scuole secondarie superiori di progettare e attuare, sin dall'anno scolastico 2015/2016, percorsi di alternanza per tutti gli studenti del triennio supera quindi l'inerzia che aveva caratterizzato precedenti sperimentazioni, forzando Scuola ed Impresa ad una costruzione obbligatoria di un primo sistema di integrazione.

Data la velocità di evoluzione delle professionalità richieste dal mercato del lavoro, si rende fondamentale un sistema integrato Scuola e Azienda per trasmettere ai futuri professionisti le conoscenze e le competenze necessarie per evitare che, al termine dei percorsi scolastici, gli studenti si ritrovino con competenze obsolete e non spendibili.

Tali percorsi tuttavia, perché siano davvero un momento formativo o di orientamento, necessitano a priori di una progettazione integrata tra i soggetti coinvolti.

Una co-progettazione che tenga conto delle esigenze di tutte le parti coinvolte è condizione essenziale per la buona riuscita di tali progetti. Difatti, se le imprese saranno disponibili a condividere con le scuole i loro bisogni professionali, e se le scuole saranno ricettive in tal senso e disposte anche ad apportare modifiche ai programmi in virtù di ciò, si potrà realizzare un deciso passo in avanti culturale.

La consapevolezza del ruolo fondamentale da attribuire alla co-progettazione è tuttavia ancora in via di sviluppo. Basti pensare al poco spazio dedicato al tema dalla *“Guida operativa per la scuola”* all’alternanza scuola lavoro redatta dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ed inviata a tutti i Dirigenti Scolastici degli istituti secondari superiori. La Guida avrebbe potuto essere un valido vademecum per la co-progettazione che aziende poco strutturate, prive di un ufficio dedicato alla co-costruzione di tali percorsi, avrebbero potuto prendere a riferimento. Analoga considerazione la si può fare per le scuole che, trovandosi a dover creare percorsi di questo tipo per un numero cospicuo di studenti e per un monte ore considerevole, avrebbero avuto bisogno di una guida che le aiutasse nella realizzazione di tali percorsi senza ripetere gli schemi precostituiti adottati sin d’ora.

## 2.3 Disoccupazione giovanile italiana e ricorso all'Alternanza Scuola Lavoro

Il ricorso all'Alternanza Scuola Lavoro ha visto nel corso degli anni momenti di crisi alternati a momenti di entusiasmo.

Nel momento della sua introduzione, le scuole interpretarono l'alternanza come un modo per togliere loro tempo e risorse da dirottare verso il settore privato. Allo stesso tempo anche come un tentativo di deviare in maniera pervasiva i percorsi scolastici verso le esigenze produttive delle imprese.

Tuttavia, come mostrano i dati Indire, dopo le prime sperimentazioni, il suo utilizzo è cresciuto esponenzialmente negli anni, pur vedendo prevalentemente coinvolti gli Istituti tecnici e professionali rispetto ai Licei. Nel solo biennio 2005-2007 il numero di studenti coinvolti è triplicato, passando da 18.173 a 62.538, mentre gli Istituti coinvolti sono aumentati da 511 a 775, per arrivare nel 2013 al coinvolgimento di 3.177 Istituti e 227.886 studenti, rappresentanti tuttavia solo l'8,7% della popolazione studentesca delle scuole di istruzione secondaria superiore italiana (fonte dati report Indire, 2013).

Pur in un *trend* positivo di utilizzo, le troppe divergenze tra i diversi percorsi di alternanza per durata, tipologia di studenti coinvolti, valutazione dei risultati etc hanno frenato l'entusiasmo degli istituti scolastici, che hanno anche rilevato una tendenza da parte delle imprese ad un'ottica di breve-medio periodo, sostenendo solamente i progetti di alternanza in linea con le loro esigenze.

In considerazione di ciò, anche in relazione al tasso di disoccupazione giovanile tra i 15 ed i 24 anni<sup>4</sup> (fonte dati Istat,

---

<sup>4</sup> 39,2%. Dato aggiornato al 31/07/2016.

2016), nonché al tasso di abbandono scolastico<sup>5</sup> (fonte dati Eurydice, 2014), l'art 1, comma 33 della L. 107/2015 è stato accolto non troppo sfavorevolmente dalle scuole.

Per poter fare una valutazione degli esiti portati dall'alternanza prevista dalla succitata legge, soprattutto in termini di incremento dell'occupabilità e di miglioramento in tema di orientamento, sarà presumibilmente necessario attendere che coloro che sono attualmente coinvolti in tali percorsi terminino il ciclo scolastico.

È tuttavia possibile fare le prime riflessioni circa l'attuazione di tali percorsi. Se da un lato il numero di studenti da inserire in Alternanza Scuola Lavoro è diventato ingente rispetto a quelli coinvolti nei precedenti anni scolastici, dall'altro è necessario considerare anche le maggiori risorse finanziarie messe a disposizione<sup>6</sup>.

La co-costruzione tra scuole ed imprese di un sistema integrato che possa portare benefici a tutti i soggetti in gioco è un processo lungo e articolato che, se ben strutturato, può tuttavia iniziare ad riparare la frattura creatasi tra mondo produttivo e mondo scolastico, tra apprendimento teorico e apprendimento pratico.

Se l'elevato tasso di disoccupazione giovanile italiana riflette un mancato raccordo tra mondo scolastico e mondo imprenditoriale che hanno perso l'abitudine a confrontarsi e a guardare l'uno alle esigenze dell'altro, l'obbligo dell' Alternanza Scuola Lavoro può essere un importante passo verso il superamento di tale divisione. Tutto ciò può avvenire solamente a patto che scuole ed imprese riconoscano di avere bisogno le une delle altre. Tale condizione può svilupparsi solo nel momento in cui le scuole abbandonino il retaggio culturale della necessaria divisione tra momento dell'apprendimento teorico e momento dell'apprendimento pratico,

---

<sup>5</sup> 15%. Dato aggiornato al 31/12/2014.

<sup>6</sup> Art. 1, comma 39 L. 107/2015.



e le aziende restituiscano la dovuta importanza alla formazione intesa come momento di crescita personale e professionale di un giovane professionista.

## **Capitolo III L'apprendistato tra sistema tedesco ed italiano**

*Sommario:* **3.1** Il sistema duale tedesco. - **3.1.1** Norma in vigore e numeri di studenti coinvolti. - **3.1.2** Abbandono scolastico e disoccupazione giovanile in Germania. - **3.2** La struttura del sistema duale tedesco: le difficoltà del modello. - **3.2.1** Canalizzazione precoce e difficoltà a modificare il percorso. - **3.2.2** Le difficoltà del sistema nelle PMI tedesche. - **3.3** L'impatto sul mercato del lavoro tedesco: come le tecnologie e le nuove professioni impatteranno sul sistema duale. - **3.3.1** L'adattamento del sistema alle nuove professioni introdotte dalle nascenti tecnologie. - **3.3.2** L'adattamento del sistema duale tedesco ai cambiamenti del mercato del lavoro. **3.4** L'apprendistato in Italia. – **3.4.1** L'evoluzione normativa dell'apprendistato alla luce delle difficoltà applicative dello strumento. – **3.4.2** Le difficoltà della formazione: un mancato raccordo con l'intento pedagogico. – **3.4.3** I costi dell'apprendistato: incentivo o freno al suo utilizzo?

### **3.1 Il sistema duale tedesco**

All'interno dell'Unione Europea non pochi sono i Paesi che hanno costruito già da tempo sistemi di istruzione e formazione che prevedono uno stretto collegamento tra apprendimento teorico e apprendimento pratico, tra mondo scolastico e mondo aziendale.

All'interno di questi Paesi i termini "apprendistato" e "alternanza" sono spesso utilizzati come sinonimi. In realtà essi

rappresentano realtà differenti tra loro, sebbene entrambi prevedano una stretta integrazione tra apprendimento scolastico e apprendimento sul luogo di lavoro.

Nello specifico il Cedefop (Terminology of European education and training policy, 2008) ha definito la formazione in alternanza come la “formazione o istruzione che combina insieme periodi all’interno di istituti scolastici o in centri di formazione a periodi in luoghi di lavoro. Tale schema di alternanza può essere su base settimanale, mensile o annuale”. L’alternanza non necessariamente comporta un contratto di lavoro tra le parti né una remunerazione. L’apprendistato, definito come una specifica forma di alternanza, è invece “un periodo formativo di lungo periodo durante il quale si alternano momenti formativi sul luogo di lavoro ad altri presso istituti di istruzione o presso centri di formazione”. L’apprendistato si caratterizza principalmente per essere un contratto di lavoro tra le parti, con un periodo di formazione tendenzialmente più lungo rispetto ad altre forme di alternanza e con un maggior numero di ore di apprendimento in luoghi di lavoro. L’azienda inoltre è incaricata di erogare all’apprendista una formazione che gli consenta di acquisire una specifica professionalità.

La Germania, che ha introdotto un sistema di formazione duale sin dagli anni '60 del secolo scorso, ha previsto specificatamente l'utilizzo del contratto di apprendistato, attualmente disciplinato dalla normativa nota come *Berufbildungsgesetz*<sup>7</sup> che regola l'istituto in ogni suo aspetto.

---

<sup>7</sup> Letteralmente Legge sulla formazione professionale.

### 3.1.1 Norma in vigore e numeri di studenti coinvolti

Nel 2012 una delle priorità segnalate dal Consiglio Europeo<sup>8</sup> fu la necessità di incrementare in maniera decisa i percorsi di apprendistato e di *stage* all'interno degli Stati membri affinché potessero essere occasioni di crescita personale e professionale, nonché di *placement*, per i giovani europei. Tali percorsi, ove possibile, avrebbero dovuto essere integrati all'interno di percorsi di formazione.

Le differenze tra i diversi Stati mostrano un quadro europeo alquanto frammentato, con Paesi come Germania, Austria e Danimarca che vantano oltre il 30% di studenti di scuole secondarie superiori coinvolti in percorsi di apprendimento duale (fonte dati report Commissione Europea, 2012). Parallelamente, il 36% delle imprese europee segnala difficoltà importanti nel selezionare giovani talenti, soprattutto a causa della mancanza di competenze professionali idonee (fonte dati report Commissione Europea, 2012).

Osservando il tasso di disoccupazione giovanile in Germania, pari attualmente al 7.3%, (fonte dati OECD, Tasso di disoccupazione giovanile (indicatori), 2016) e correlandolo al numero di studenti coinvolti in percorsi di apprendimento duale, il modello di istruzione duale tedesco sta vivendo il suo momento di massima considerazione a livello internazionale.

In base agli ultimi dati raccolti, sono difatti 330 i percorsi professionali (fonte dati Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) che i giovani tedeschi possono intraprendere tramite il sistema di istruzione e formazione duale.

---

<sup>8</sup> Brussels, 30 January 2012, Informal meeting of members of the European Council.

La Germania può difatti pregiarsi di un sistema duale oramai consolidato.

La nascita di questo strumento risale al 1969 con la legge nota come *Berufbildungsgesetz* che, sebbene abbia subito varie modifiche nel corso dei decenni<sup>9</sup>, rappresenta la normativa di riferimento del contratto di apprendistato.

Di fondamentale importanza l'art. 1, comma 1, della succitata legge, che ben esprime il principio e gli obiettivi che stanno alla base della norma. Si specifica infatti che la formazione duale ha l'obiettivo sia di fornire agli studenti competenze per l'acquisizione di una professionalità, e dunque per facilitare la transizione scuola-lavoro, ma anche per la riqualificazione professionale.

Dunque il sistema duale pone le sue fondamenta nel principio che l'acquisizione di professionalità non possa prescindere da un apprendimento pratico. E che il luogo di tale apprendimento, come viene specificato nell' articolo successivo, debba essere il mondo produttivo.

Accanto alla formazione aziendale vi è anche ovviamente la formazione scolastica che viene svolta in istituti scolastici dedicati e la cui regolamentazione è ad opera dei diversi *Länder*<sup>10</sup>.

La seconda parte della norma<sup>11</sup> viene difatti interamente dedicata alla formazione degli *Azubis*<sup>12</sup>, la quale si basa su profili professionali emanati, e periodicamente aggiornati, da un

---

<sup>9</sup> La legge venne adottata in data 14.08.1969. L'ultima modifica è stata emanata in data 23.03.2005.

<sup>10</sup> I Länder sono gli stati federati di cui è composta la Germania.

<sup>11</sup> Teil 2, Berufsbildung.

<sup>12</sup> Abbreviazione di *Auszubildende*, termine con cui sono definiti gli apprendisti del sistema duale tedesco.

decreto ministeriale del Ministero dell'Economia e del Lavoro di concerto con il Ministero dell'Educazione e della Ricerca.

La norma specifica inoltre che la formazione dell'apprendista viene regolamentata da un vero e proprio contratto di lavoro tra le parti, ovvero tra il datore di lavoro responsabile della formazione, l'*Azubi* e i genitori o i rappresentanti legali dell'apprendista. Questo avviene dal momento che gli studenti in questione hanno, in media, 15 anni.

I contenuti del contratto, che deve essere redatto obbligatoriamente in forma scritta, sono dettagliati nei successivi articoli della legge<sup>13</sup>. Essi concernono gli obiettivi professionali della formazione, la durata del contratto, l'orario giornaliero, la durata del periodo di prova, le ferie spettanti, lo stipendio – la cui definizione è in capo all'azienda e deve essere proporzionata all'età dell'apprendista - e tutti i riferimenti alla contrattazione collettiva applicabili al contratto in essere tra le parti.

Al termine del periodo formativo il contratto cessa. È dunque rimessa in capo all'impresa la decisione di proseguire il rapporto di lavoro o meno. Tuttavia, la contrattazione territoriale o aziendale può stabilire dei vincoli legati alla stabilizzazione degli apprendisti.

Una successiva parte della norma è anche dedicata alla figura del *Ausbildern*<sup>14</sup> che si occupa della formazione in ambito aziendale degli *Azubis*. Essendo la persona deputata all'importante compito di trasmettere le competenze tecniche proprie del profilo professionale, la legge pone particolare

---

<sup>13</sup> § 11, Vertragsniederschrift.

<sup>14</sup> L' *Ausbildern* è la figura che, all'interno dell'azienda, si occupa della formazione degli *Azubis*. Solitamente è un dipendente con un consistente numero di anni di anzianità aziendale e che padroneggia le conoscenze e le competenze tipiche di un mestiere.

attenzione nel definire le competenze, sia tecniche che pedagogiche, di cui essi debbono essere in possesso. Per sottolineare maggiormente l'importanza del ruolo e la necessaria preparazione per svolgere questa complessa mansione, la norma definisce anche il titolo o la certificazione che l' *Ausbildern* deve possedere prima di prendere in carico gli *Azubis*. Nello specifico delle competenze tecniche la legge chiarisce che è condizione necessaria l'aver superato un esame finale<sup>15</sup> presso una struttura accreditata, o presso un istituto di alta formazione, in un campo tecnico affine a quello del percorso di formazione duale all'interno del quale svolgerà la funzione di *trainer*. Oltre a ciò, di fondamentale importanza è l'aver esercitato sul campo le competenze tecniche acquisite per un periodo di tempo consistente. Quindi, l'*Ausbildern* in prima persona è colui che ha coniugato nel proprio percorso professionale esperienze di apprendimento teorico e pratico.

Al termine del percorso di formazione gli apprendisti sostengono un esame di certificazione finale che ha lo scopo, così come definito dalla legge, di verificare la adeguata acquisizione delle competenze inerenti il profilo professionale di destinazione. La regolamentazione di come debba avvenire tale certificazione, in relazione ai criteri con cui gli *Azubis* sono ammessi all'esame, alla composizione della commissione e alle regole per lo svolgimento, sono tutte dettagliate nella norma, in modo tale da rendere la certificazione uniforme in tutto il Paese.

I restanti articoli pongono poi attenzione ai percorsi di formazione duale rivolti alla riqualificazione professionale e alla formazione di persone con disabilità.

La legge si chiude con la definizione dei compiti e la descrizione

---

<sup>15</sup> Nella norma "Abschlussprüfung".

della composizione degli organi deputati a monitorare lo svolgimento dei percorsi duali, ovvero i *Landesausschüsse für Berufsbildung*, commissioni regionali composte da un numero egualitario di rappresentanti delle imprese, dei lavoratori e dei *Land*, ed il *Bundesinstitut für Berufsbildung* che, applicando le *policy* del Governo in tema di educazione, svolge azioni di monitoraggio e di indirizzo in tema di formazione duale.

### **3.1.2 Abbandono scolastico e disoccupazione giovanile in Germania**

La Germania può vantare un tasso minimo di abbandono scolastico, a tal punto che la percentuale di persone tra i 25 ed i 64 anni che nel 2015 avevano completato un ciclo di istruzione secondaria superiore era pari all' 87%, contro una media OCSE del 76% (fonte dati report OECD, Better Life Index).

Parallelamente, in base ai dati Eurostat, il tasso di disoccupazione giovanile è uno dei più bassi dell'intero continente europeo, attestandosi sul 7,3%, contro una media UE del 20,3% (dati Eurostat aggiornati al 31.12.2015).

Tale confronto diviene ancora più significativo se effettuato sia con il tasso di disoccupazione giovanile dei Paesi dell'Europa meridionale come Italia (40,3%), Grecia (49,8%), Spagna (48,3%) e Portogallo (32%) (dati Eurostat aggiornati al 31.12.2015), sia con il tasso di completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore dei medesimi Paesi che si attesta su livelli di molto inferiori non solo rispetto alla Germania, ma alla media generale OCSE. Difatti, per quanto riguarda l'Italia la percentuale è pari al 59% degli adulti tra i 25 ed i 64 anni, per la Grecia il 68%, per la Spagna il 57% e per il Portogallo il 43% (fonte dati report OECD, Better Life Index).

Correlando questi dati appare quindi come esista un circolo



virtuoso tra il completamento del ciclo di istruzione secondaria superiore e la minor disoccupazione giovanile.

La Germania, grazie all'introduzione del sistema duale, ha creato fin dagli anni '70 del secolo scorso un sistema scolastico intrecciato e co-costruito con il mondo delle imprese. Tale impianto ha permesso una comunicazione tra i due sistemi per la creazione di percorsi professionalizzanti per gli studenti che presentano dunque già un elevato tasso di occupabilità al termine dei corsi di istruzione secondaria superiore.

### **3.2 La struttura del sistema duale tedesco: le difficoltà del modello**

Preso a riferimento da vari Governi per porre rimedio ad una situazione di disoccupazione giovanile allarmante, il sistema duale tedesco parrebbe essere lo strumento con cui i giovani riescono ad affacciarsi sul mercato del lavoro con un bagaglio di competenze professionali significativo. I dati mostrano infatti che più del 70% dei giovani tedeschi con un titolo di istruzione secondario superiore risulta impiegato (fonte dati OECD, 2013). Tuttavia, nonostante gli alti livelli occupazionali della Germania, anche questo modello non è esente da critiche.

L'OECD ha infatti provveduto ad una serie di raccomandazioni alla Germania (Reviews of Vocational Education and Training, 2014) per migliorare il proprio modello che, benché consolidato, è oggetto di giudizi critici in merito ad alcuni temi focali quali la rigidità del sistema, le difficoltà nell'aggiornamento del personale scolastico ed aziendale a causa delle rapide trasformazioni tecnologiche ed esigenze del mercato del lavoro, e le difficoltà per gli *Azubis* nel proseguire con successo verso gli studi terziari,

ad oggi pari all' 1% degli studenti universitari tedeschi (fonte dati Eurostudent IV 2008–2011).

### 3.2.1 Canalizzazione precoce e difficoltà a modificare il percorso

Nonostante le ottime referenze con cui il modello duale tedesco si presenta, esso non è esente da critiche.

La prima criticità riguarda la precoce canalizzazione che si impone agli studenti tedeschi fin dal termine della *Grundschule*<sup>16</sup>, generalmente all'età di 10 anni. Agli studenti viene chiesto di scegliere tra l'iscrizione presso una *Hauptschule-Berufsschule*<sup>17</sup>, *Realschule*<sup>18</sup> o *Gymnasium*<sup>19</sup>, della durata media di 8-9 anni. Tale scelta può essere modificata solamente entro i primi due anni dall'iscrizione, e le modalità di trasferimento da una tipologia di scuola all'altra presentano varianti regionali.

Una prima riflessione riguarda dunque la consapevolezza con la quale uno studente possa già indirizzare in maniera così

---

<sup>16</sup> Il corrispettivo della scuola di primo grado italiana.

<sup>17</sup> La Hauptschule ha una durata di 5 anni e punta ad un insegnamento che stimoli soprattutto le abilità pratiche. Gli studenti, al termine del percorso didattico, affrontano un periodo di apprendistato (Lehre). Al termine dei 5 anni gli allievi conseguono il cosiddetto Hauptschulabschluss, che consente loro l'accesso alla Berufsschule, della durata di 3 anni. La Berufsschule è la scuola di riferimento nei percorsi duali.

<sup>18</sup> La Realschule ha una durata di 6 anni e prevede un insegnamento teorico più approfondito rispetto a quello della Hauptschule. Al termine dei 6 anni si accede alla Fachoberschule per conseguire una specializzazione professionale. Per accedere alla Realschule gli studenti devono avere una media di 2.66 nelle materie di base al termine della scuola elementare.

<sup>19</sup> Il Gymnasium ha una durata di otto o nove anni a seconda della regolamentazione del Land. È il corrispettivo dei Licei per l'Italia. Per accedervi è necessario avere una media di 2.33 nelle materie di base al termine della scuola elementare.

definitiva la propria preparazione scolastica, e conseguentemente la propria futura carriera professionale, al termine della scuola elementare.

Oltre a ciò, si aggiunga che le innovazioni tecnologiche degli ultimi anni stanno trasformando così rapidamente il mercato del lavoro, da rendere difficilmente prevedibile quale tipo di titolo di studio e quali professionalità potrebbero essere spendibili al termine di un arco di tempo mediamente lungo come quello della durata delle scuole di secondo grado tedesche.

Pare dunque logico supporre che la scelta della tipologia di istituto scolastico al quale iscriversi venga presa sulla base delle conoscenze del mercato del lavoro e delle possibilità occupazionali esistenti al momento dell'iscrizione.

Le scarse possibilità di modificare la propria scelta rendono dunque definitive e parzialmente irrimediabili scelte effettuate da giovani studenti con informazioni ridotte sul mercato del lavoro che li attenderà al termine del percorso scolastico.

Un altro punto critico riguarda il basso tasso di *retention* degli *Azubis* al termine del percorso.

Difatti, sebbene nei gruppi industriali tedeschi strutturati e all'avanguardia, molti dirigenti, così come membri del Consiglio di Amministrazione, provengano da percorsi di istruzione duale, ad oggi, la maggior parte degli *Azubis* che esce da questa tipologia di percorsi vede scarse possibilità di intraprendere percorsi di crescita di carriera. Per questo motivo, alcuni di loro decidono di proseguire gli studi universitari, sebbene in percentuale di molto inferiore rispetto ai colleghi provenienti da altri percorsi scolastici. Tuttavia, dato che la preparazione scolastica in loro possesso è orientata alla acquisizione di competenza pratiche, sia l'accesso ai cicli di istruzione superiore che il loro completamento risulta maggiormente difficoltoso.

Ne consegue quindi che, nel momento in cui questi giovani si ripresentano sul mercato del lavoro, le offerte proposte loro saranno tendenzialmente le medesime di quelle presentate al termine del percorso duale.

Quindi, oltre ad un fisiologico *turn-over* da un'azienda all'altra, la *retention* degli apprendisti al termine del percorso sta divenendo un punto nevralgico per le imprese. I dati statistici mostrano che il 20% (Dati OECD, 2007) degli *Azubis* decide poi di non rimanere all'interno dell'impresa dove ha iniziato il proprio percorso di crescita professionale ma di proseguire verso gli studi superiori.

Sempre più crescente è la percentuale di *Azubis* che desidera proseguire gli studi universitari, sia per avere maggiori possibilità di carriera, sia perché consapevole di aver effettuato una scelta di istituto scolastico superiore sbagliata.

Analizzando il ROI<sup>20</sup> aziendale dell'investimento formativo, le imprese stanno dunque iniziando a segnalare gravi perdite.

### **3.2.2 Le difficoltà del sistema nelle PMI tedesche**

Sebbene la Germania non annoveri nel proprio tessuto imprenditoriale l'alta percentuale di PMI che può contare l'Italia, la loro presenza non è comunque da sottovalutare, dal momento che il 39% della forza lavoro nazionale è impiegata in aziende di piccole dimensioni (fonte dati report Eurostat, 2008).

Le difficoltà riscontrate da tali aziende non risultano tuttavia essere troppo lontane da quelle che affrontano le PMI italiane. Pur non dovendo pagare lo scotto di un arretramento culturale circa il sistema duale, le piccole imprese tedesche sono messe in difficoltà da tre principali fattori, inerenti sia la componente di

---

<sup>20</sup> Return On Investment.

investimenti, ovvero di capex<sup>21</sup>, che di opex<sup>22</sup>, così come sull'aggiornamento professionale degli *Ausbildern*, come sulla necessità di poter adeguare il percorso alle proprie esigenze interne.

Nel dettaglio si può dunque sinteticamente descrivere le difficoltà di gestione del sistema duale da parte delle PMI così come segue:

- alti costi di strutture: ci si riferisce in questo caso a spazi ad hoc nei quali provvedere all'addestramento guidato e in situazione protetta degli *Azubis*. Tali strutture risultano di particolare importanza nel primo periodo in cui la manualità e capacità di utilizzo dei macchinari da parte degli apprendisti è ancora limitata. Se si prendono in considerazione in particolar modo le aziende del comparto metalmeccanico, chimico o tessile, in cui gli studenti hanno a che fare con macchinari e strumentazioni complesse e potenzialmente pericolose, tali strutture si rendono ancora più indispensabili.
- Difficoltà di aggiornamento costante degli *Ausbildern*: le tecnologie stanno modificando rapidamente i processi produttivi. Dato che l'obiettivo del sistema duale è la occupabilità degli *Azubis* al termine del percorso, è di fondamentale importanza che i formatori siano costantemente aggiornati sulle novità tecnologiche. Solo in questo modo potranno addestrare apprendisti che siano realmente spendibili sul mercato del lavoro. Si impone dunque che svolgano una periodica formazione teorica e

---

<sup>21</sup> I capex sono gli investimenti che un'azienda fa per asset durevoli, come macchinari e strutture.

<sup>22</sup> Gli opex sono invece i costi di mantenimento.

pratica sulle innovazioni tecnologiche proprie del profilo professionale di riferimento del percorso.

- Rigidità del sistema duale: una delle caratteristiche principali delle PMI è la flessibilità. Data la loro struttura più snella, rispetto ai grandi colossi industriali, riescono a muoversi con maggiore dinamicità. Inoltre, le dimensioni di volumi e fatturati impongono loro una maggiore flessibilità di azione. Il sistema duale, caratterizzato da rigidità contrattuali e istituzionali, non pare sempre adeguarsi alle necessità delle PMI, che dunque sembrano essere più restie a intraprendere percorsi di media-lunga durata con scarse possibilità di modifica.

### **3.3 L'impatto sul mercato del lavoro tedesco: come le tecnologie e le nuove professioni impatteranno sul sistema duale**

Il repertorio delle professionalità che è possibile acquisire tramite percorsi duali in Germania è dei più ampi, spaziando dall'operatore metalmeccanico alla segreteria di Direzione.

L'avvento della Quarta Rivoluzione Industriale sta portando cambiamenti considerevoli nello sviluppo di nuove professionalità, e quindi, conseguentemente, nel mercato del lavoro.

Tuttavia, pur non essendo la Germania indifferente alle nuove tecnologie, il modello duale nella sua attuale configurazione, ovvero di strumento per la formazione di profili professionali generalisti con una scolarizzazione non universitaria, rischia di non rimanere al passo con i tempi e con le sfide, anche culturali, che le nuove tecnologie stanno

lanciando.

### **3.3.1 L'adattamento del sistema alle nuove professioni introdotte dalle nascenti tecnologie**

Gli ultimi anni si stanno caratterizzando per una continua evoluzione delle tecnologie in ambito produttivo.

Dalle stampanti 3D passando per le progressive robotizzazioni delle linee di produzione, le tecnologie modificano quasi quotidianamente il modo di produrre e, conseguentemente, di lavorare.

L'arrivo dell' *Industry 4.0*<sup>23</sup> sta trasformando le professionalità necessarie sul mercato del lavoro. La Germania, ed in particolar modo il nord industriale del Paese, sta investendo su questo terreno, consapevole del fatto che, per tenere viva e rafforzare la manifattura tedesca, sia necessario investire sui nuovi metodi produttivi.

Anche il modello duale, cuore pulsante della manifattura tedesca e fiore all'occhiello del sistema scolastico germanico, non può essere esente dal guardare con interesse all' *industry 4.0*.

Diverse sfide attendono il modello duale nei prossimi anni, e certamente una di queste è proprio la Quarta Rivoluzione Industriale.

Una delle domande fondamentali è quindi come il modello duale tedesco risponderà a questa nuova ed impegnativa prova.

Una prima riflessione dovrà necessariamente riguardare il repertorio delle professioni, che dovrà essere rivisto in relazione a questi mutamenti.

Innanzitutto i profili di destinazione si trasformeranno con

---

<sup>23</sup> Per Industry 4.0 si intende l'insieme di sistemi digitalizzati e interconnessi che favoriscono l'efficientamento dei processi e l'innovazione di prodotto.

maggior rapidità di quanto fatto nell'ultimo decennio. In considerazione dei mutamenti che sta apportando l' *industry 4.0*, nonché di quelli che verranno con le prossime rivoluzioni industriali, un interrogativo da porsi è fino a che punto i profili tecnico operativo saranno occupabili nel mercato del lavoro o se, piuttosto, il modello duale non debba iniziare a collaborare in maniera più sinergica di quanto fatto finora con il mondo universitario per la formazione di tecnici specializzati di alto livello.

In conseguenza delle modifiche dei profili professionali di destinazione, anche i percorsi formativi dovranno essere rivisti sia in relazione alla nuove professionalità emergenti, sia in relazione al grado di specializzazione tecnica che il sistema duale vorrà sposare. In entrambi i casi dovranno essere rivisti con maggior frequenza per evitare di congelare modelli professionali che, in un arco temporale ristretto, diventerebbero obsoleti.

Modificandosi i percorsi formativi anche le metodologie didattiche potrebbero evolversi rapidamente, avvalendosi di strumenti sempre più interattivi e che vedono la centralità dello studente rispetto al docente.

Dunque, il modello duale dovrebbe rinunciare da una parte alla tipica rigidità che lo caratterizza e che rappresenta una delle criticità già messe in luce poc'anzi. Dall'altra, proprio in virtù dei profondi mutamenti che l'*industry 4.0* sta portando avanti, riflettere sulla probabilità che il mercato, nell'arco di un periodo di medio-lungo periodo, chieda sempre meno figure professionali generaliste e con una bassa specializzazione, a fronte di figure che sappiano governare ed indirizzare i cambiamenti.



### 3.3.2 L'adattamento del sistema duale tedesco ai cambiamenti del mercato del lavoro

Il mercato del lavoro tedesco ha subito profondi mutamenti a partire dal 2002, quando la Germania iniziò a mettere in atto una serie di riforme profonde del mercato del lavoro, per di più non troppo impattanti dal punto di vista giuslavoristico, modificando l'immagine di immobilismo che aveva contraddistinto il Paese sino a quel momento.

Gli interventi caratterizzanti la riforma Hartz<sup>24</sup> mettevano al centro la riorganizzazione del sistema di prestazioni sociali, nonché di strumenti per il ricollocamento sul mercato del lavoro di disoccupati ed indigenti. Il tutto nel complesso di una strategia che mettesse il lavoro al primo posto.

Le riforme segnarono un punto di svolta per la Germania, perché dal quel momento l'occupazione riprese, la disoccupazione calò e il mercato del lavoro tedesco riuscì a superare senza particolari difficoltà durante la crisi economica del 2008.

Tuttavia, non tutti vedono in tali riforme del mercato del lavoro la forza della tenuta occupazionale del Paese. In primis, è da ricordare che negli stessi anni la produttività tedesca calò e il carico di lavoro venne redistribuito tra un numero maggiore di persone. Inoltre, è da sottolineare anche l'ingente ricorso del lavoro interinale e dei cosiddetti “*mini-job*”<sup>25</sup>, che, nel tempo, hanno ridotto di 340 mila unità i posti di lavoro stabili a tempo pieno.

---

<sup>24</sup> La riforma è così denominata dal nome del suo ideatore, Peter Hartz, membro del consiglio d'amministrazione del Gruppo Volkswagen e della commissione per “Servizi moderni per il mercato del lavoro”. La riforma è stata progressivamente attuata attraverso 4 leggi entrate in vigore dal 2003 al 2005.

<sup>25</sup> In tedesco *geringfügige Beschäftigung*. Nati nell'ordinamento tedesco nel 1977, rientrano tra i contratti di lavoro subordinato a basso salario.

Con queste premesse la Germania è riuscita ad uscire con successo dalla crisi economica e finanziaria del 2008.

Non è detto tuttavia che lo stesso modello possa funzionare nel medio e lungo periodo, né tantomeno a fronte di una nuova crisi economica.

Gli studi che hanno analizzato le caratteristiche dei Paesi europei usciti praticamente indenni dalla crisi segnalano tre fattori comuni a tutte le situazioni: il transitorio *shock* della domanda esterna, il ricorso massiccio all'orario di lavoro ridotto e una perdurante carenza di manodopera qualificata.

Il sistema duale ha certamente lavorato in questa direzione, proprio per far fronte a tale carenza di manodopera qualificata. Un quesito di non poca importanza da porsi ora è se il numero massiccio di studenti formato durante gli anni della crisi sia ora occupabile nel medio e lungo periodo. Oppure se, con l'avanzare dell' *industry 4.0* e con la ripresa economica del restante continente europeo, la Germania non stia formando, con l'attuale sistema duale, una classe di giovani destinata ad essere scarsamente occupabile.

In virtù dunque dei mutamenti in atto nel mercato del lavoro, sia dal punto di vista delle nuove professionalità emergenti, sia dal punto di vista delle riprese e delle migliori condizioni del mercato del lavoro europei, il sistema duale si trova ad un bivio. Continuare, senza profondi mutamenti, a percorrere la strada intrapresa dagli anni '70 ad oggi, o procedere ad una auto-analisi dei propri punti di forza e punti di debolezza.

In base alla scelta che la Germania deciderà di prendere, il sistema duale sarà destinato nei prossimi anni o a prendere direzioni completamente opposte e a rivoluzionare ancora il concetto del "fare scuola", oppure a rimanere immutato e a rischiare di divenire obsoleto di fronte alle nuove tecnologie ed

esigenze delle imprese.

### **3.4 L'apprendistato in Italia**

L'apprendistato italiano è uno strumento che affonda le sue origini ben più anticamente rispetto alla L. 25/1955, prima norma che ha provveduto alla sua regolamentazione. Difatti è possibile rintracciare le prime applicazioni di questo strumento fin dalle botteghe artigiane medievali, dove il giovane apprendista, in affiancamento al Maestro, apprendeva l'arte di un mestiere.

Tuttavia, nel corso del tempo, l'apprendistato non ha sempre goduto dello stesso consenso ed attenzione, sviluppandosi in maniera poco lineare e di non facile utilizzo per le imprese. La complessità e l'instabilità normativa che lo hanno caratterizzato sono state una delle cause che hanno portato negli ultimi anni ad un disincentivo al suo ricorso.

#### **3.4.1 L'evoluzione normativa dell'apprendistato alla luce delle difficoltà applicative dello strumento**

Fin dalla sua genesi, l'apprendistato ha subito varie modifiche normative che, più o meno profondamente, ne hanno cambiato la struttura. Delle dieci modifiche intervenute, otto sono state apportate negli ultimi sei anni.

La motivazione che ha portato il Legislatore a compiere tali scelte è sempre la medesima, ovvero incentivare l'utilizzo dello strumento.

Il ricorso all'apprendistato ha sempre avuto una tendenza altalenante fin dagli anni '60, quando veniva scelto come forma contrattuale per impiegare giovani poco scolarizzati, ma senza che ci fosse una reale struttura formativa a sorreggerne la architettura.

A riprova di ciò, si consideri che la prima riforma dello strumento avvenne nel 1996. Scopo della nuova normativa era il suo rilancio, a causa della messa in ombra da parte dei contratti di formazione lavoro<sup>26</sup>, che prevedevano tanto la componente formativa, quanto quella decontributiva quanto quella della temporaneità del periodo formativo come l'apprendistato.

Tuttavia, la prima riforma introdotta con la L. 196/1997 non ebbe l'effetto sperato: in base ai dati Istat (Istat, Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati e dei laureati), i giovani italiani faticavano ad inserirsi nel mercato del lavoro al termine degli studi, con tempi di attesa talvolta superiori ai dodici mesi sia in caso di laureati che di diplomati. L'Istat fotografa infatti una situazione preoccupante circa la disoccupazione giovanile italiana di inizio anni 2000 che, sebbene in lieve decremento, mostrava percentuali allarmanti rispetto al resto d'Europa, passando da un 26,2% del 2000 al 23,6% del 2003, anno della successiva riforma del mercato del lavoro (fonte dati, Serie Storica Istat).

La componente formativa fu un elemento innovativo della riforma introdotta dalla L. 196/1997: se difatti alcuni corsi di formazione complementari all'addestramento pratico erano già previsti rispetto alla previgente normativa<sup>27</sup>, il Legislatore in questo caso volle dare un segnale forte circa l'importanza della formazione, legando le agevolazioni contributive alla effettiva partecipazione degli apprendisti ad un monte ore di almeno 120h annue di formazione esterna proposta dalla Pubblica Amministrazione di riferimento.

Tuttavia, soprattutto in considerazione della inadeguatezza della

---

<sup>26</sup> Il contratto di formazione lavoro, introdotto dalla L. 863/1984, era un contratto a tempo determinato in base al quale le aziende autorizzate potevano assumere per un periodo massimo di 24 mesi, non rinnovabile, giovani di età compresa in determinate fasce.

<sup>27</sup> Regolamento per l'esecuzione della disciplina legislativa dell'apprendistato (D.P.R.30.12.1956, n.1668).

offerta formativa pubblica, l'unica utilizzabile per legge dalle imprese per adempiere all'obbligo formativo. Si giunse quindi ad uno progressivo snaturamento dell'apprendistato che, tuttavia, continuava ad essere utilizzato grazie ai generosi incentivi economici.

Attraverso il Libro Bianco del 2001 si iniziò a concepire una nuova ottica dell'istituto. Si guardava soprattutto ai Paesi germanofoni, dove l'apprendistato scolastico era una realtà consolidata da decenni. Si osservò come il tasso di disoccupazione giovanile fosse inferiore al 10%<sup>28</sup>(fonte dati Archivio Statistico UNECE), l'abbandono scolastico non fosse una piaga del sistema d'istruzione e l'orientamento scolastico venisse gestito in maniera strutturata.

Si cominciò dunque ad ipotizzare un sistema dove il contratto di apprendistato potesse essere uno *“strumento formativo per il mercato, mentre il contratto di formazione lavoro uno strumento per realizzare un inserimento mirato del lavoratore in azienda.”*<sup>29</sup>

Su queste considerazioni, e su una disoccupazione giovanile incalzante, nel 2003, dopo aver abolito il contratto di formazione lavoro con la sentenza della Corte di Giustizia delle Comunità Europee del 7 marzo 2002 che lo riteneva incompatibile con il diritto comunitario della concorrenza a causa delle differenze territoriali e di settore circa il superamento della soglia del 25% di sgravi contributivi prevista, si introdusse il contratto di inserimento, e l'apprendistato venne nuovamente riformato ed eletto ad unico contratto a contenuto formativo.

---

<sup>28</sup> Il tasso di disoccupazione giovanile in Germania ha seguito un andamento a parabola rovesciata, partendo da un valore percentuale di 8,5% nel 2000 per arrivare a toccare il suo picco massimo nel 2005 con il 15,5% per tornare a scendere progressivamente negli anni successivi.

<sup>29</sup> Dal “Libro Bianco sul mercato del Lavoro in Italia” del 2001.

Il D. Lgs. 276/2003 introdusse tre tipologie di apprendistato, di cui due scolastiche ed una professionalizzante, ed aveva l'obiettivo di fare di questo strumento la strada principale di accesso al mercato del lavoro dei giovani.

Tuttavia, nuovamente la riforma non portò agli esiti concepiti dal Legislatore.

Il D. Lgs. 276/2003 prevedeva difatti di rimettere la normazione dei profili formativi alle Regioni, nonché di affidare alla contrattazione collettiva la regolamentazione delle modalità di erogazione della formazione aziendale per quanto riguardava sia l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione sia l'apprendistato professionalizzante.

L'applicazione “a macchia di leopardo” dell'istituto nelle diverse Regioni, l'incongruenza di regolamentazione della disciplina tra Regioni differenti, come, ad esempio, nel caso della Regione Puglia<sup>30</sup> e della Regione Lombardia<sup>31</sup>, in aggiunta alla mancanza di regolamentazione da parte di molti contratti collettivi, che ancora applicavano le norme della L. 196/1997, non incoraggiarono le imprese nel ricorso allo strumento dell'apprendistato.

Esemplificativo in tal senso fu la risposta fornita dal Ministero del Lavoro all'Interpello n. 36/2007 presentato da Federmeccanica nel quale si affermava che, in assenza delle intese atte a rendere utilizzabile l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere d'istruzione, *“sono applicabili la disciplina di cui alla L. n. 25/1955,*

---

<sup>30</sup> La Regione Puglia regolamentò l'apprendistato con la Legge Regionale n. 13/2005, successivamente modificata nella Legge Regionale n. 40/2006, a seguito di dubbi sulla costituzionalità della norma mosse dalla stessa Corte Costituzionale che ne evidenziò una regolamentazione di matrice vincolistica e pubblicistica.

<sup>31</sup> La Regione Lombardia ha regolamentato solo nel 2010 l'apprendistato per il diritto-dovere di istruzione e formazione. Fatta eccezione per la Provincia Autonoma di Bolzano, la Lombardia fu la prima Regione a rendere operativa questa tipologia di apprendistato.

*come modificata ed integrata dalla L. n. 56/1987 e dalla L. n. 196/1997 e, con riguardo alla parte normativa, nonché ai contenuti formativi, le disposizioni dei contratti collettivi che disciplinano la precedente tipologia di apprendistato, in quanto compatibili.”*

Se nell'intento del Legislatore la norma avrebbe dovuto da un lato lasciare più autonomia alle parti, consentendo alle imprese sia di avvalersi di formazione esterna che interna, e dall'altra sanzionare il datore di lavoro inadempiente all'obbligo formativo nei confronti dell'apprendista, nei fatti le imprese si ritrovarono a fare i conti con uno strumento di difficile applicazione. Ciò dovuto tanto alla inerzia delle Regioni quanto alla complessità normativa dello strumento, regolamentato da un multi livello normativo statale, regionale e di contrattazione collettiva. Benchè il Legislatore fosse conscio di tale complessità - causata dalla ripartizione di competenze tra Regioni, Stato e contrattazione, confermata anche dalla Corte Costituzionale con due sentenze, n. 50 del 2005 e n. 176 del 2010, che ribadiscono la indissolubilità del legame tra i diversi livelli -, non era stata considerata la portata anticipatrice della norma rispetto ai tempi.

Questi due fattori resero dunque operativo, seppure anch'esso solo parzialmente, soltanto l'apprendistato professionalizzante. L'apprendistato per il diritto-dovere di istruzione e formazione venne regolamentato solamente da due Regioni<sup>32</sup>, oltre che dalla Provincia Autonoma di Bolzano. La sua attivazione venne inoltre ulteriormente complicata dalla Nota 20 luglio 2007, n. 9799 del Ministero del Lavoro che chiariva quanto previsto dall'art. 1,

---

<sup>32</sup> Regione Lombardia regolamentò l'istituto di primo livello con l'Intesa siglata il 27.09.2010 con Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Regione Veneto regolamentò invece lo strumento con la Legge regionale 3/2009 e l'Accordo tra regione e Parti Sociali del 09/12/2010.

comma 622 della L. n. 296/2007, ovvero la previsione della durata di dieci anni dell'istruzione obbligatoria ed il conseguente innalzamento da 15 a 16 anni di età per l'ammissione al lavoro.

L'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione fu probabilmente la tipologia che riscosse minor successo tra le tre introdotte dalla norma. Nonostante l'ampia autonomia lasciata alle parti, grazie alle specifiche intese ad hoc tra Regione, Parti Sociali ed istituti formativi, questa tipologia di apprendistato non si affermò, salvo qualche sparsa sperimentazione<sup>33</sup>.

Negli anni successivi alla emanazione del D. Lgs. 276/2003, i monitoraggi Isfol riportarono dati alquanto scoraggianti circa il numero di apprendisti coinvolti in percorsi di formazione<sup>34</sup>. Il dato era chiaro: non solo i giovani coinvolti in percorsi di apprendistato erano in calo da un anno all'altro, ma, oltretutto, tra questi, coloro che svolgevano la formazione obbligatoria prevista dalla legge erano in forte decremento.

Alla luce di ciò, nel 2010 si giunse alla sigla di due Intese tra il Governo e le parti sociali<sup>35</sup>, intese entrambe a rilanciare l'apprendistato nelle sue tre forme e, soprattutto, riguardo alla formazione, in particolar modo verso la formazione aziendale.

---

<sup>33</sup> Si veda il caso della Regione Piemonte che ha sperimentato fin dal 2005 aderendo ad un progetto che ha visto il coinvolgimento di circa 200 apprendisti in 16 master universitari di I° e II° livello ed in un corso di laurea specialistica. Analogamente nella Regione Veneto è stata avviata nel 2005 una prima sperimentazione di alto apprendistato, seguita da un nuovo progetto nel 2008. Regione Lombardia, sebbene in anni più recenti (2010), ha previsto l'avvio di una sperimentazione di master e dottorati di ricerca ai sensi dell'art. 50.

<sup>34</sup> I dati Isfol registrarono come solo il 26% degli apprendisti ricevesse una qualche forma di formazione pubblica.

<sup>35</sup> Intesa del 17 febbraio 2010 tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali ed Intesa tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali del 27 ottobre 2010.



Con la L. 183/2010, meglio nota con il nome di “Collegato Lavoro”, l'apprendistato subì nuovamente alcune modifiche: in primis, venne riconosciuta la facoltà per tutti coloro che avessero compiuto 15 anni di accedere all'espletamento dell'obbligo formativo attraverso un anno in apprendistato. La rivoluzione culturale fu importante, dato che si pose la prima pietra per il riconoscimento del valore formativo del lavoro, e fare dunque così una cesura alla teoria che aveva sempre visto una rigida separazione tra momento dell'apprendimento teorico e momento lavorativo.

Alla luce di ciò, nel 2011, con l'emanazione del D. Lgs. 167/2011, meglio noto come Testo Unico sull'apprendistato, la disciplina dello strumento mutò nuovamente. Pur lasciando sostanzialmente inalterate le tre tipologie di apprendistato, il Legislatore decise di superare l'inerzia delle Regioni e la stratificazione di livelli legislativi per rendere operativo lo strumento che avevano caratterizzato il D. Lgs. 276/2003.

Se da un lato dunque il nuovo T. U. abrogava tutta la precedente disciplina, dall'altra, prevedendo un periodo transitorio di sei mesi durante i quali si dava tempo alle Regioni e alla contrattazione collettiva di rendere operativa la normativa, si permetteva di applicare le regolazioni vigenti.

Tuttavia, durante il periodo transitorio, il datore di lavoro che avesse voluto assumere un apprendista con apprendistato di I o di III livello si sarebbe trovato di fronte a difficoltà normative. La Circolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 11 novembre 2011, n. 29 cercò di dare indicazioni in tal senso, evidenziando tuttavia una complessità di chiarezza normativa. Difatti, fatto salvo l'apprendistato di ricerca che, grazie alla previsione dell'art.5, comma 3 poteva essere immediatamente operativo, per l'apprendistato di alta formazione si sarebbe dovuto

continuare ad applicare l'art. 50 del D. Lgs. 276/2003 nelle Regioni che lo avessero regolamentato, mentre, nelle Regioni che non avevano proceduto alla sua regolamentazione ex art. 50, si sarebbe potuto stipulare intese ad hoc tra le imprese e le istituzioni formative ai sensi della nuova disciplina. Analoga situazione per l'apprendistato di I livello: nelle Regioni in cui si era provveduto a stipulare le necessarie intese con i Ministeri competenti ex art. 48 le imprese avrebbero potuto assumere apprendisti di I livello, nelle Regioni inadempienti le assunzioni avrebbero dovuto essere fatte ai sensi della L. 196/1997 e della L. 55/1955.

Trascorsi i sei mesi di periodo transitorio, le parti si concentrarono prevalentemente nella regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante, in quanto tipologia usata con maggiore facilità dalle imprese.

L'apprendistato di alta formazione e ricerca, grazie alla previsioni dell'art. 5, comma 3, che prevedeva che, *“in assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le Università, gli istituti tecnici e professionali e le istituzioni formative o di ricerca”* fu regolamentato dalla maggioranza delle Regioni ben oltre i sei mesi di periodo transitorio previsti dalla norma.

L'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale venne anch'esso regolamentato per la parte inerente i profili formativi, di competenza regionale, ben oltre il termine del periodo transitorio.

Tuttavia, sebbene entrambe queste ultime due tipologie di apprendistato siano state regolamentate dalle Regioni per le parti di loro competenza, seppur con tempi di attesa talvolta considerevoli, per la maggior parte dei settori tali tipologie

contrattuali non erano stipulabili. Ciò in relazione a quanto previsto dall'art. 2 della succitata norma, che prevedeva che l'apprendistato venisse regolamentato dalla contrattazione collettiva nazionale, o da appositi accordi interconfederali, per tutto ciò che era inerente la sua disciplina generale, e dunque per ciò concernente a titolo esemplificativo e non esaustivo:

- a) forma scritta del contratto, del patto di prova e del relativo piano formativo individuale;
- b) definizione della modalità di retribuzione dell'apprendista (sottoinquadramento o percentualizzazione della retribuzione);
- c) definizione del tutor aziendale;
- d) possibilità di finanziare i corsi formativi per il tramite dei fondi paritetici interprofessionali.

In considerazione di ciò, fatta eccezione per alcuni settori che avevano regolamentato la disciplina generale – come Agenti Immobiliari<sup>36</sup>, Turismo<sup>37</sup> e Tessile<sup>38</sup> – per tutte le imprese appartenenti ad altri settori era esclusa la possibilità di fare ricorso a queste due tipologie di apprendistato.

Tuttavia, con l'Interpello 4/2013, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali chiarì che, in assenza di regolamentazione della disciplina generale dell'apprendistato da parte del CCNL del settore di riferimento, per non ostacolare il ricorso all'istituto, l'azienda che avesse voluto attivare un contratto di apprendistato di I o III livello avrebbe potuto far riferimento ad una regolamentazione contrattuale di settore affine al fine di individuare sia i profili normativi che economici dell'istituto.

---

<sup>36</sup> Accordo del 24/04/2012.

<sup>37</sup> CCNL Turismo e Pubblici Esercenti 2012, art. 81 e ss.

<sup>38</sup> CCNL Industria Tessile 2014, art. 31, lettera A) e C).

Le successive modifiche introdotte negli anni immediatamente a seguire, prima con la L. 92/2012, poi con la L. 99/2013 ed infine con la L. 128/2013, non sono riuscite a sciogliere quei nodi che facevano dell'apprendistato uno strumento molto appetibile e valido per le imprese, ma, fatto salvo il II livello, di difficile applicazione.

Le modifiche introdotte avrebbero potuto semplificare il ricorso all'apprendistato di I e III livello, contribuendo così ad estendere l'utilizzo dello strumento. Nei fatti però, le nuove previsioni si sono limitate a ritoccare la norma sull'apprendistato professionalizzante, senza andare a risolvere i nodi applicativi delle altre due tipologie, e senza riuscire a costruire un solido sistema di apprendistato scolastico basato sulla sinergia di diversi attori ai fini della costruzione di un impianto di incontro di domanda e offerta.

Con il D. Lgs. 81/2015 le disposizioni di legge sull'apprendistato vengono nuovamente modificate.

Seppure da un lato il Legislatore abbia il merito di enfatizzare il ruolo dell'apprendistato di I e III livello, riconosciuti come colonne portanti di un sistema che integra organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali, dall'altro riesce solo parzialmente a superare il nodo dell'immediata operatività dello strumento, sostanzialmente tramite il superamento delle parti sociali.

Per quanto riguarda il quadro regolativo, rispetto al D. Lgs. 167/2011 si opera una sostanziosa semplificazione, non lasciando alla contrattazione collettiva la disciplina generale dell'apprendistato. Oggetto, durata e piano formativo non sono più tematiche lasciate alle parti sociali, sebbene ci sia la possibilità di

avvalersi di formulari creati dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali.

La maggior novità in tal senso avviene proprio per l'apprendistato di I e III livello, a cui il novellato dettato normativo toglie, nel primo caso, il ruolo per quanto concerne la regolamentazione che è rimessa alle Regioni e, in caso di loro inadempienza, al Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Nel secondo caso, pur lasciando spazio alle parti sociali per la regolamentazione della formazione in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentativi sul piano nazionale, si specifica che, in caso di inerzia delle Regioni, sarà possibile l'attivazione sulla base di apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni, con l'università e le istituzioni formative e di ricerca.

Se da una parte il dettato pare gettare nell'ombra le parti sociali, dall'altra le precedenti esperienze in tema apprendistato mostrano come la contrattazione collettiva si sia mostrata interessata a regolamentare solamente una tipologia di apprendistato, non mostrando dunque attitudine nella costruzione di un sistema di apprendistato scolastico.

Tuttavia, scavalcare la contrattazione collettiva nella definizione di uno strumento come l'apprendistato, lasciandone la regolamentazione in mano ai Ministeri, rischia di farlo diventare uno strumento lontano dalle esigenze delle imprese e del mercato del lavoro. Contrariamente quindi alle intenzioni del Legislatore, che lo vede come un mezzo per costruire quel sistema sinergico tra Scuola e Impresa in cui l'Italia è sempre stata deficitaria, tale disposizione rischia di fare dello strumento l'ennesimo contratto senza valore aggiunto per il mercato del lavoro.

Analoga situazione si ribadisce con il Decreto Interministeriale del 12 ottobre 2015, nel quale si danno sei mesi di tempo alle Regioni per definire con propri atti gli standard formativi dell'apprendistato. Scaduto tale termine, qualora le Regioni non abbiano regolamentato, si procederà alla attivazione dei percorsi di apprendistato di I e III livello tramite l'applicazione diretta delle disposizioni del Decreto.

L'accordo interconfederale tra Confindustria, CGIL, CISL e UIL del 18 maggio 2016 segna un punto di svolta in uno dei temi che avevano bloccato il ricorso all'apprendistato scolastico in passato, ovvero la retribuzione degli apprendisti. Grazie all'accordo si fissa un punto fermo e chiaro per le imprese su una delle tematiche che avevano generato maggiore incertezza negli anni precedenti.

L'accordo giunge a favore dello strumento in un momento in cui, grazie all'esonero contributivo previsto dalla L. 190/2014 e dalla L. 208/2015 per le nuove assunzioni a tempo indeterminato, avevano messo ulteriormente in ombra l'apprendistato.

In realtà, soprattutto con l'esonero contributivo previsto dalla L. 208/2015, i vantaggi economici per i datori di lavoro sembrano essere inferiori alle aspettative, facendo così nuovamente emergere l'apprendistato come il contratto maggiormente conveniente per le aziende dal punto di vista dei bilanci.

### **3.4.2 Le difficoltà della formazione: un mancato raccordo con l'intento pedagogico**

L'obbligo formativo alla base dell'apprendistato è spesso stato visto come uno degli elementi di maggior disincentivo che, insieme alla incertezza normativa, non hanno fatto dell'apprendistato la forma contrattuale prediletta dalle imprese.

Si parta dal presupposto che una risorsa impegnata in formazione, seppur in formazione esterna, comporta un costo per le imprese. Considerando che, soprattutto in passato, l'offerta formativa pubblica ha presentato alcune mancanze, come segnalato nel paragrafo precedente, le ore spese in formazione sono state percepite da molte aziende, in particolar modo quelle di piccole-medie dimensioni, come un'opportunità mancata. Conseguentemente le imprese, in un momento di forte crisi economica strutturale, hanno visto malvolentieri un contratto che toglieva loro risorse per effettuare una formazione talvolta standardizzata e poco in linea con le loro reali esigenze. Anche in base a ciò, si spiega la ratio sottostante all'art. 43, comma 7 e all'art. 45, comma 3 del novellato dettato sull'apprendistato.

Tale ottica però non si sposa con quello che è il fondamento pedagogico che sottostà all'apprendistato, ovvero di uno strumento in grado di portare una risorsa ad apprendere un mestiere tramite un *training-on the job*.

Tale mancato raccordo tra il vero scopo dell'apprendistato e l'utilizzo che le imprese hanno fatto di questo contratto nel corso del tempo pare essere pienamente riscontrabile a seguito dell'introduzione degli esoneri contributivi previsti per le nuove assunzioni a tempo determinato<sup>39</sup>.

Si consideri inoltre che questo *gap* si deve probabilmente in parte al progressivo depauperamento che le risorse umane stanno vivendo con le rivoluzioni industriali che si sono succedute dall'avvento di Internet in avanti e, parallelamente, alla mancanza di investimenti nei contratti a contenuto formativo che il Legislatore

---

<sup>39</sup> L. 190/2014 e L. 208/2015.

ha progressivamente avallato sin dalle prime modifiche al D. Lgs. 276/2003 ad oggi.

Se è dunque vero che sono le imprese per prime a non aver compreso appieno le potenzialità dell'apprendistato e ad averlo tendenzialmente usato come strumento per la riduzione del costo del lavoro, è altresì innegabile che il Legislatore abbia compiuto scelte che hanno progressivamente ridotto il ruolo e l'importanza della formazione e, dunque, dell'apprendistato.

Tale considerazione la si può riscontrare osservando la mancata costruzione di un sistema di incontro domanda-offerta del mercato del lavoro che consegni un ruolo di primo piano, nonché strettamente integrato con le aziende, alla Scuola e alla Università.

### **3.4.3 I costi dell'apprendistato: incentivo o freno al suo utilizzo?**

Il costo del lavoro è stato un altro elemento che non ha, in tempi recenti, favorito il contratto di apprendistato.

Nonostante la possibilità di sottoinquadrare l'apprendista sino a due livelli inferiori a quello di destinazione o, in alternativa, la percentualizzazione della retribuzione in relazione all'anzianità di servizio, unito al regime contributivo e fiscale di maggior favore che hanno sempre caratterizzato l'istituto, la retribuzione degli apprendisti è da sempre stata percepita dalle aziende come troppo onerosa rispetto all'effettivo apporto che il lavoratore potesse dare all'impresa.

Per favorire e rilanciare l'apprendistato, la nuova disciplina ne conferma i vantaggi economici.



Oltre alla possibilità di sottoinquadrare l'apprendista o di percentualizzarne la retribuzione in base all'anzianità di servizio, il D. Lgs. 81/2015 consente inoltre al datore di retribuire gli apprendisti di I e III livello al 10% durante le ore di formazione interna e di non prevedere retribuzione per le ore di formazione esterna. In aggiunta, la norma conferma i benefici contributivi in materia di previdenza e assistenza sociale<sup>40</sup> anche nell'anno successivo al termine del periodo formativo per tutte le tipologie di apprendistato.

Nonostante ciò, le esenzioni contributive previste per le nuove assunzioni a tempo indeterminato introdotte dalla L. 190/2014 e dalla L. 208/2015<sup>41</sup>, hanno indotto le imprese a non ritenere l'apprendistato lo strumento più vantaggioso economicamente.

Tuttavia, il costo del lavoro dimostra come tale percezione sia errata.

---

<sup>40</sup> La contribuzione a carico del datore, per tutta la durata dell'apprendistato, è pari al 11,31% della retribuzione imponibile ai fini previdenziali. Il d.lgs. 150/2015 ha introdotto in via sperimentale fino al 31.12.2016 un particolare regime agevolativo per l'apprendistato di I e III livello, ovvero l'esenzione dal contributo di licenziamento previsto dalla Legge 92/2012 e di un'aliquota contributiva del 5% invece che del 10%. Tale aliquota sarà esente anche dall'1,61% relativo ai fondi interprofessionali per la formazione all'assicurazione sociale per l'impiego. Inoltre, le spese per la formazione degli apprendisti sono escluse dalla base per il calcolo dell'IRAP.

<sup>41</sup> Se la L. 190/2014 aveva previsto lo sgravio triennale dei contributi dovuti all'INPS, entro il limite massimo annuale di € 8.060, la L. 208/2015 riduce tale sgravio a due anni per un limite massimo di € 3.250.

	APPRENDISTATO					T.IND STAB. 2015		T.IND STAB. 2016	
	%	5 I anno	5s - II anno	5S III anno	6 liv	%	6 liv	%	6 liv
Totale lordo annuo		29.518	31.500	33.357	38.000		38.000		38.000
Inps c/azienda	11,61%	3.427	3.657	3.873	4.412	29,86%	11.347	29,86%	11.347
Inps sgravio c/azienda (legge Stab.)						8.000 -	8.000	3.250 -	3.250
Inps c/dip.	5,84%	1.724	1.840	1.948	2.219	9,49%	3.606	9,49%	3.606
ivs agg.vo c/dip		0	0	0	0		0		0
imp. Fiscale		27.794	29.660	31.408	35.781		34.394		34.394
trattenute	24,8%	6.904	7.590	8.255	9.916		9.389		9.389
detrazioni		715	641	573	602		715		715
add.li reg e com	2%	556	593	628	716		688		688
Netto Dipendente		21.049	22.118	23.099	25.751		25.032		25.032
TFR		2.187	2.333	2.471	2.815		2.815		2.815
<b>Costo Azienda</b>		<b>35.132</b>	<b>37.490</b>	<b>39.700</b>	<b>45.227</b>		<b>44.162</b>		<b>48.912</b>

Costo del lavoro in un'azienda con +50 dipendenti che applica CCNL Metalmeccanica Industria

La tabella che precede mette a confronto i calcoli del costo del lavoro per un apprendistato professionalizzante di un dipendente assunto al V livello del CCNL Metalmeccanici Industria con il costo del lavoro di un dipendente assunto a tempo indeterminato con i benefici delle L. 190/2014 e L. 208/2015 con il medesimo CCNL e con livello di inquadramento analogo a quello di destinazione al termine del periodo di apprendistato.

I dati mostrano chiaramente come il costo del lavoro sia decisamente inferiore.

Tale comparazione risulta ancora più netta se messa in relazione ad un apprendista ex art. 43 e 45.

	<b>1° anno (qualifica) 12 mesi Livello: 3°</b>	<b>2° anno (diploma) 12 mesi Livello: 3°</b>
Riduzione apprendisti	0,550	0,650
Riduzione per ore formazione interna	0,100	0,100
Riduzione per ore formazione esterna	-	-
Ore formazione totali	990	990
Ore formazione retribuite 10%	598	606
Ore formazione NON retribuite	392	384
Numero mensilità da retribuire	13,00	13,00
Paga lorda contrattuale	€ 1.588,63	€ 1.588,63
Paga <i>rapportata</i>	€ 873,75	€ 1.032,61
Risparmio su ore formazione INTERNA (10%)	€ 2.718,21	€ 3.255,41
Risparmio su ore formazione ESTERNA (0%)	€ 1.979,82	€ 2.292,03
<i>Risparmio totale</i>	€ 4.698,03	€ 5.547,44
Assegni famigliari spettanti annualmente		
Contributi INPS impresa INDUSTRIA +50 dip.	5,000	5,000
Contributi INPS NASPI	-	-
Contributi INAIL per 1000	61,610	61,610
Paga lorda al netto di contributi dipendente	€ 822,72	€ 972,31
Costo lordo mensile*	€ 873,75	€ 1.032,61
Costo annuale dipendente	€ 6.660,68	€ 7.876,48
Costo annuale contributi INPS **	€ 333,03	€ 393,82
Costo annuale contributi INPS NASPI	€ -00	€ -00
Costo annuale contributi INAIL	€ 410,36	€ 485,27
Trattamento di fine rapporto	€ 493,38	€ 583,44
<b>Costo totale impresa</b>	<b>€ 7.897,46</b>	<b>€ 9.339,02</b>
Netto Busta annuale dipendente	€ 6.271,69	€ 7.416,50

Costo del lavoro in un'azienda con +50 dipendenti che applica CCNL Metalmeccanica Industria

In base alla tabella che precede, che mostra il costo del lavoro in un'azienda che applica il CCNL Metalmeccanici Industria per un apprendista assunto ex art. 43 è nuovamente possibile osservare come i costi siano pari rispettivamente al 16% e al 19% del costo del lavoro di un'assunzione a tempo indeterminato che beneficia degli sgravi della L. 208/2015.

	<u>1° anno</u>	<u>2° anno</u>
	<b>Livello: IV</b>	<b>Livello: V</b>
Riduzione apprendisti	0,550	0,650
Riduzione per ore formazione interna	0,100	0,100
Riduzione per ore formazione esterna	-	-
Ore formazione totali	1.000	1.000
Ore formazione retribuite 10%	400	616
Ore formazione NON retribuite	600	384
Numero mensilità da retribuire	13,00	13,00
Paga lorda contrattuale	€ 1.657,28	€ 1.774,89
Paga <i>rapportata</i>	€ 911,50	€ 1.153,68
Risparmio su ore formazione INTERNA (10%)	€ 1.896,77	€ 3.697,11
Risparmio su ore formazione ESTERNA (0%)	€ 3.161,29	€ 2.560,77
<i>Risparmio totale</i>	€ 5.058,06	€ 6.257,87
Assegni famigliari spettanti annualmente		
Contributi INPS impresa INDUSTRIA +50 dip.	5,000	5,000
Contributi INPS NASPI	-	-
Contributi INAIL per 1000	61,610	61,610
Paga lorda al netto di contributi dipendente	€ 858,27	€ 1.086,30
Costo lordo mensile*	€ 911,50	€ 1.153,68
Costo annuale dipendente	€ 6.791,50	€ 8.739,95
Costo annuale contributi INPS **	€ 339,57	€ 437,00
Costo annuale contributi INPS NASPI	€ -00	€ -00
Costo annuale contributi INAIL	€ 418,42	€ 538,47
Trattamento di fine rapporto	€ 503,07	€ 647,40
<b>Costo totale impresa</b>	<b>€ 8.052,57</b>	<b>€ 10.362,82</b>

Costo del lavoro in un'azienda con +50 dipendenti che applica CCNL Metalmeccanica Industria

Analoghe considerazioni possono essere fatte per il costo del lavoro di un apprendista assunto ex art. 45 per il conseguimento, ad esempio, di un Diploma di Tecnico Superiore<sup>42</sup>.

Se dunque il costo del lavoro degli apprendisti è nettamente concorrenziale rispetto a quello di un contratto a tempo

<sup>42</sup> Diploma di Tecnico Superiore ai sensi del DPCM del 25/01/2008.

indeterminato che beneficia degli sgravi previsti dalla L. 208/2015, le cause del suo mancato utilizzo vanno ricercate in altre motivazioni.

L'incertezza normativa che ha caratterizzato lo strumento nell'ultimo decennio, unita in parte anche alla crisi che ha colpito i settori che tradizionalmente usufruivano di questo contratto, ha portato ad una diffidenza verso l'istituto che necessiterà di tempo e di stabilità prima di essere rimossa.

## **4. Il caso Ducati Motor Holding. Prime applicazioni del sistema duale in Italia: il progetto DESI**

*Sommario:* **4.1** Le diverse ipotesi sull'impianto normativo di riferimento. - **4.1.1** L'apprendistato di III livello. - **4.1.2** L'Alternanza Scuola-Lavoro. - **4.1.3** L'istruzione per adulti. – **4.2** Dall'impianto pedagogico alla strutturazione del piano formativo. - **4.2.1** L'impianto pedagogico di base. - **4.2.2** La progettazione formativa: il fondamentale connubio tra Scuola e Azienda. - **4.2.3** La strutturazione del piano formativo: l'alternanza tra Scuola e Azienda. – **4.3** L'attuazione del progetto. – **4.3.1** La selezione degli studenti. – **4.3.2** La formazione dei trainers. – **4.3.3** La messa a régime: sfide ed obiettivi. – **4.4** Interviste.

### **4.1 Le diverse ipotesi sull'impianto normativo di riferimento**

Il Progetto DESI, il cui acronimo sta per *Dual Education System Italy*, vide la sua nascita nel novembre del 2013, quando la *Volkswagen Belegschaftsstiftung*<sup>43</sup> approvò l'idea formulata da due delle aziende italiane del Gruppo Audi-Volkswagen, Ducati Motor Holding e Automobili Lamborghini, di creare un sistema di formazione per i giovani che richiamasse i principi formativi del sistema duale tedesco e che, contemporaneamente, potesse adattarsi alle esigenze e alle peculiarità del sistema scolastico e del mercato del lavoro italiano.

Scopo delle due imprese era quello di riuscire a creare un sistema virtuoso che permettesse ai giovani studenti delle scuole professionali italiane di avere l'opportunità di apprendere un

---

<sup>43</sup> La fondazione dei dipendenti del Gruppo Volkswagen che si occupa di progetti di Corporate Social Responsibility.

mestiere sul campo grazie a risorse umane e tecnologiche di alta qualità e, nel frattempo, conseguire un titolo di studio legalmente valido.

Nello specifico, il progetto intendeva strutturare un percorso duale che mettesse in stretta connessione l'apprendimento pratico e teorico, al fine di preparare al mercato del lavoro giovani ancora in fase di apprendimento, rendendoli già pienamente occupabili al momento dell'uscita dal mondo scolastico. Il percorso, della durata di due anni, si sarebbe articolato alternando periodi di apprendimento teorico presso le aule ed i laboratori scolastici, a periodi di apprendimento pratico presso i *Training Centers*<sup>44</sup> delle due aziende. All'interno dei *Training Centers*, gli studenti avrebbero potuto mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese a scuola, tramutandole in competenze, sotto la supervisione di *trainers* esperti e con l'ausilio di tecnologie di ultima generazione.

Questo percorso si inseriva tra le pratiche di *Corporate Social Responsibility* delle due aziende che intuirono le ricadute positive di tale progetto sull'intero territorio della *Motor Valley*<sup>45</sup>. DESI avrebbe rappresentato un primo ma importante passo per ridurre la frattura tra mondo scolastico e mondo aziendale tipica del sistema di istruzione italiano, ricreando così la sinergia tra questi due mondi che a lungo aveva caratterizzato il territorio.

Difatti, il Progetto prese pienamente le distanze da percorsi di inserimento aziendale che altre imprese sul territorio italiano già mettevano in pratica. Scopo del progetto era infatti rendere occupabili i giovani che vi avrebbero preso parte, e che avrebbero

---

<sup>44</sup> I Training Centers aziendali sono strutture create ad hoc da Ducati e Lamborghini dotati di tutte le macchine ed attrezzature necessarie per l'apprendimento pratico degli studenti.

<sup>45</sup> Per Motor Valley si intende il territorio che si estende dalla provincia di Rimini a quella di Piacenza, caratterizzato da un'alta concentrazione di industrie metalmeccaniche e del settore automotive.

dunque maturato la preparazione teorica e pratica adatta per essere assunti in una qualsiasi azienda della *Motor Valley*.

La progettazione di DESI è stata la parte più importante del progetto, che ha visto il susseguirsi di diverse fasi nelle quali sono state analizzate tutte le tematiche necessarie per la costruzione di tale percorso.

La prima questione da affrontare ai fini della definizione della cornice progettuale, fu l'identificazione degli strumenti normativi.

In primis fu necessario definire un quadro legale di sistema, in ragione del fatto che, fino a quel momento, non erano mai stati realizzati in Italia percorsi che avessero le stesse caratteristiche di DESI.

A tal fine, a seguito di una specifica Intesa fra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Assessorato alla Scuola, formazione professionale, università e ricerca, lavoro della Regione Emilia-Romagna, Ducati Motor Holding S.p.A e Automobili Lamborghini S.p.A. per la realizzazione del Progetto DESI, fece seguito uno specifico accordo di rete tra le due aziende e gli IIS Aldini Valeriani Sirani Sirani e Belluzzi Fioravanti di Bologna per la progettazione e realizzazione del percorso. A tale intesa fece successivamente seguito uno specifico accordo sindacale tra le due aziende e le rappresentanze sindacali.

Parallelamente, fu anche necessario comprendere quale strumento normativo meglio si adattasse a quelle che erano le finalità ed i principi pedagogici del progetto. Per questo motivo vennero prese in considerazione tre differenti ipotesi: l'apprendistato di III livello, l'Alternanza Scuola Lavoro e l'istruzione per adulti.



#### 4.1.1 L'Apprendistato di III livello

L'apprendistato fu una delle prime opzioni di cornice normativa che il *team* di progetto analizzò, per ovvia analogia con il sistema formativo tedesco.

Nel 2014 la norma che regolamentava l'istituto dell'apprendistato era il D. Lgs. 167/2011. Tale norma, all'art. 5, prevedeva la possibilità di conseguire in apprendistato il diploma di istruzione secondaria superiore.

Nello specifico, la norma richiedeva che la regolamentazione della durata e dei profili formativi dell'apprendistato fosse rimessa alle Regioni, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative o di ricerca.

La Regione Emilia Romagna, pur avendo regolamentato l'apprendistato ex. art. 5, non aveva tuttavia preso in considerazione il diploma di istruzione secondaria superiore tra i titoli conseguibili con tale tipologia di apprendistato.

La difficoltà sarebbe comunque stata facilmente superabile grazie alla previsione del comma 3 del suddetto articolo che, a fronte di mancanza di regolamentazioni regionali, prevedeva che *"l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le Università, gli istituti tecnici e professionali e le istituzioni formative o di ricerca"*.

Tuttavia, si optò per il non avvalersi del contratto di apprendistato. La motivazione alla base di tale scelta è da ricercarsi nella filosofia pedagogica alla base del progetto che, se da una parte lo avvicina al modello tedesco, dall'altra se ne discosta.

Difatti l'apprendistato, essendo un contratto di lavoro, avrebbe definito gli studenti che avrebbero preso parte al progetto come

lavoratori. Considerato però che l'obiettivo principale del progetto DESI era la costruzione di un percorso di formazione che avesse come suo principio fondatore il rapporto tra maestro e discente senza sottintendere lo scambio tra tempo di lavoro e retribuzione, l'apprendistato non risultò essere lo strumento compatibile con le finalità pedagogiche del progetto.

#### **4.1.2 L'Alternanza Scuola-Lavoro**

L'Alternanza Scuola Lavoro fu la successiva ipotesi di cornice normativa presa in considerazione. Essa difatti era compatibile con il principio pedagogico per il quale i partecipanti al DESI avrebbero dovuto essere a tutti gli effetti studenti e non lavoratori.

Nel 2014 la normativa che regolamentava l'Alternanza Scuola Lavoro era quella contenuta all'interno della meglio nota Riforma Gelmini che, con i D.P.R. 87, 88 e 89 del 2010, portava l'Alternanza ad essere uno strumento, alla pari di *stage* e apprendistato, per lo svolgimento dei percorsi di istruzione secondaria superiore.

Per quanto riguardava il numero di ore che gli studenti avrebbero potuto trascorrere in azienda per la parte di *training on the job* si sarebbe utilizzato il tirocinio curriculare.

Gli Istituti Professionali prevedevano 130 ore di stage curricolari. Il D.P.R. 87/2010, all'art. 8, comma 3 prevedeva inoltre che l'area di professionalizzazione fosse *“sostituita, nelle quarte e quinte classi, funzionanti a partire dall'anno scolastico 2010/2011 e sino alla messa a regime dell'ordinamento di cui al presente regolamento, con 132 ore di attività in alternanza scuola lavoro”*.

Se tale prospettiva poteva apparire un buon compromesso, soprattutto alla luce dei dati dei monitoraggi Indire, che segnalavano una media di 97 ore annue di Alternanza Scuola Lavoro svolte negli Istituti Scolastici italiani (dati Monitoraggio

Indire 2013/2014), ai fini della progettazione di DESI non rappresentava una buona soluzione.

Difatti, il numero di ore messe a disposizione della norma era decisamente troppo esiguo rispetto a quello che era l'obiettivo di strutturazione del progetto: all'interno di un percorso biennale di circa 1500 ore annue, far sì che almeno 600 ore fossero dedicate all'apprendimento nei *Training Centers* aziendali.

A causa di tale vincolo, anche l'alternanza scuola lavoro venne scartata tra le ipotesi normative a cui far riferimento.

#### **4.1.3 L'istruzione per adulti**

L'ultima ipotesi normativa presa al vaglio fu l'Istruzione per adulti. Disciplinata dal D.P.R. 263/2012, parve fin da subito essere lo strumento più adeguato per le finalità di DESI.

All'art. 3, comma 3 si prevede infatti la possibilità per gli adulti, nonché per coloro che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età, ed in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, di iscriversi a tali corsi con il fine di conseguire un titolo di studio secondario superiore. Questa previsione avrebbe dunque consentito di far accedere al progetto qualsiasi giovane che avesse avuto almeno 16 anni di età e che avesse desiderato portare a compimento il proprio percorso di studi.

Inoltre, l'art. 2, comma 5 della norma prevede un aspetto fondamentale per la buona riuscita del Progetto: *“I Centri possono ampliare l'offerta formativa, nell'ambito della loro autonomia e nei limiti delle risorse allo scopo disponibili e delle dotazioni organiche assegnate [...]”*.

Tale previsione infatti consentiva di superare un'altra criticità delineatasi fino a quel momento, ovvero la rigidità dei programmi scolastici che non consentiva una piena personalizzazione in base alle esigenze dimostrate dalle aziende di rivedere i piani di studio

per adattarli alle competenze tecniche e tecnologiche che gli studenti avrebbero appreso durante i periodi aziendali.

L'istruzione per adulti venne ben presto identificata come la cornice normativa ideale per lo sviluppo di un progetto così innovativo come DESI. Essa consentiva infatti di rispettare tutti i principi alla base del progetto: definizione dei partecipanti come “studenti” e possibilità di personalizzare i programmi formativi.

## **4.2 Dall’impianto pedagogico alla strutturazione del piano formativo**

L’impianto pedagogico di DESI prende le sue origini dal modello duale tedesco. Secondo tale modello gli studenti che stanno frequentando un corso di istruzione secondaria superiore devono integrare apprendimento teorico e apprendimento pratico in situazione di lavoro al fine di avere sviluppato una professionalità al termine del percorso di studi. In questo modo la loro spendibilità sul mercato del lavoro sarà decisamente superiore a chi ha intrapreso un percorso di studi puramente teorico.

Il modello tedesco prevede che durante questo percorso gli *Azubis*<sup>46</sup> alternino momenti di apprendimento teorico a scuola e momenti di apprendimento pratico in azienda. In entrambe le situazioni gli studenti sono seguiti da tutor esperti e competenti.

Il modello duale tedesco prevede che l’alternanza si sviluppi settimanalmente, ovvero alternando una media di tre giorni a settimana in azienda e due giorni a scuola.

Data la lunga durata dei percorsi duali tedeschi, generalmente di quattro anni, gli apprendisti si ritrovano a sperimentare le competenze maturate anche in situazioni produttive, arrivando a creare componenti e manufatti che vengono successivamente

---

<sup>46</sup> Come indicato nel III capitolo Azubis è il termine con cui sono definiti in Germania gli apprendisti che frequentano percorsi duali.

commercializzati. Per tale motivo, gli *Azubis* sono a tutti gli effetti lavoratori, anche dal punto di vista normativo. Tuttavia, data la forte componente formativa del loro rapporto di lavoro, la retribuzione che essi percepiscono è circa pari ad 1/3 della retribuzione media di un operatore.

Sulla base dell'impianto pedagogico del sistema duale tedesco, venne ideato e realizzato l'impianto pedagogico del progetto DESI che, benché volesse richiamare la struttura di quello tedesco, doveva essere adattato alle peculiarità del sistema scolastico e aziendale italiano.

#### **4.2.1 L'impianto pedagogico di base**

La ideazione dell'impianto pedagogico è stata una delle fasi più complesse della creazione di DESI.

L'esigenza di non discostarsi eccessivamente dal modello duale tedesco andava coniugata con il contesto culturale della Scuola italiana. E, sebbene in misura inferiore, anche con il mondo aziendale italiano.

In particolar modo, la principale criticità era riuscire a strutturare un percorso che non avesse alla sua base un rapporto di lavoro. Questo in ragione delle resistenze culturali che la Scuola italiana ha spesso volte manifestato in relazione al connubio tra studio e lavoro. Ma anche in relazione ad analoghe perplessità mostrate storicamente dalle parti sindacali in relazione al fatto che percorsi di questo tipo celassero in realtà dei rapporti di lavoro. Ma la ragione principe che ha portato il progetto verso una precisa scelta pedagogica deriva dalla concezione che, alla base del periodo aziendale, non ci fosse uno scambio tempo-retribuzione, ma piuttosto l'instaurarsi di una relazione tra maestro e allievo. Ovvero la stessa idea che stava alla base della relazione tra maestro e discente nelle botteghe di mestiere medievali.

Dunque l'idea pedagogica che sostiene DESI poggia su altre basi rispetto al modello duale, per il quale gli *Azubis* sono lavoratori. La sua struttura si fonda sul fatto che i partecipanti siano a pieno titolo studenti. E che i *Training Center* aziendali siano a tutti gli effetti dei laboratori didattici dotati di macchinari e strumentazioni di ultima generazione presso i quali gli studenti possano applicare la teoria appresa durante il periodo scolastico.

Di fondamentale importanza in questo prospettiva anche il ruolo dei *trainers* aziendali. La loro funzione difatti non è assimilabile a quella dei tutor prevista dall'apprendistato.

Se il tutor dell'apprendistato è deputato alla formazione dell'apprendista in relazione alle specificità di una professione all'interno di una determinata azienda, il *trainer* di DESI ha un altro compito. Ovvero trasferire le proprie competenze in relazione al profilo professionale di riferimento, ma senza l'obiettivo di formare lo studente sulle strette specificità produttive di Ducati.

Difatti il fine ultimo degli studenti del progetto DESI non avrebbe dovuto essere il produrre per Ducati, ma apprendere un mestiere che avrebbero potuto esercitare, una volta terminato il percorso, sia in Ducati sia in qualsiasi altra azienda meccanica della Motor Valley o italiana.

Per tutti questi motivi fu scelto di non avvalersi del contratto di apprendistato e di optare per una soluzione alternativa, ovvero l'istruzione per adulti.

Tale scelta avrebbe dunque consentito l'applicazione del rapporto tra discente e maestro, eliminando qualsiasi connotato di rapporto di lavoro che avrebbe dato un'altra valenza al paradigma pedagogico del progetto.

#### **4.2.2 La progettazione formativa: il fondamentale connubio tra Scuola e Azienda**

Ciò che differenzia il progetto DESI da altre tipologie di percorsi all'interno dei quali sono previsti periodi di *training on the job* o *stage*, è la stretta correlazione con le scuole.

Difatti, oltre al conseguimento di un titolo di studio con valore legale, tra i principali obiettivi vi era la strutturazione di un percorso in cui apprendimento teorico e apprendimento pratico non viaggiassero su binari paralleli, ma che fossero strettamente intrecciati.

A tal fine la collaborazione con le scuole doveva essere ben strutturata fin dalle origini. Le scuole, coinvolte sin dal principio anche sugli aspetti normativi del progetto, ebbero un ruolo di primo piano sulla ideazione e realizzazione del piano formativo.

Il *team* di progetto realizzò immediatamente come, al fine di rendere occupabili gli studenti che avrebbero partecipato al percorso, si sarebbe dovuta ribaltare la prospettiva formativa utilizzata storicamente dalla Scuola italiana.

Difatti la domanda che guidò tutto il processo di strutturazione del piano formativo fu: *“quali conoscenze e competenze deve avere un Operatore Meccatronico/Operatore CNC?”*

Pur apparendo semplice, tale domanda fu il principio con cui soverchiare strutture pedagogiche che raramente erano state messe in discussione.

In base a ciò, si comprese come le scuole e le aziende avessero indissolubilmente bisogno l'una delle competenze dell'altra.

Le aziende compresero la imprescindibilità delle conoscenze teoriche che gli studenti avrebbero dovuto maturare sui banchi di scuola. Tali conoscenze sarebbero state propedeutiche a qualsiasi

tipo di competenza che si volesse far sviluppare loro all'interno dei *Training Centers*. Inoltre, la scuola poteva fornire la basi teoriche di una ampia varietà di materie scolastiche che sarebbero state utilissime ai fini di una migliore facilità di acquisizione di competenze.

Le scuole capirono l'importanza di rivedere i loro piani scolastici per adeguarli alle nuove tecnologie che si erano affermate nel mondo della meccanica. Compresero inoltre come le competenze che gli studenti avrebbero maturato durante il periodo aziendale sarebbero state una base fondamentale per procedere in maniera più rapida ed efficace nell'acquisizione di conoscenze teoriche di livello superiore.

Sulla base di tali ragionamenti, la collaborazione tra scuole ed aziende fu particolarmente stretta, e volta all'obiettivo di creare un piano formativo che seguisse tutti questi principi.

Partendo dalla domanda sulle conoscenze e competenze necessarie ad essere un Operatore Meccatronico o Operatore CNC, il primo passo per l'elaborazione del piano fu comprendere quali conoscenze e competenze le scuole e le aziende detenessero.

Sulla base di tali analisi fu semplice successivamente capire dove l'una avrebbe potuto colmare i *gap* dell'altra, creando così un sistema virtuoso.

Da tale percorso di progettazione, che impiegò diversi mesi, venne elaborato il piano formativo.

#### **4.2.3 La strutturazione del piano formativo: l'alternanza tra Scuola e Azienda**

Il piano formativo di DESI può essere definito come la sintesi di ciò che il modello tedesco vuole rappresentare. Un connubio tra



Azienda e Scuola, tra mondo dell'apprendimento teorico e mondo dell'apprendimento pratico.

La vera sfida di progetti di questo tipo è riuscire a creare una sinergia tra questi momenti, in modo tale che l'apprendimento teorico e quello pratico non vengano vissuti come momenti tra loro separati. Al contrario, i due momenti non solo devono strettamente intrecciarsi tra loro, ma alimentarsi a vicenda.

La tabella che segue, che rappresenta il GANTT all'interno del quale è contenuto il piano formativo relativo al percorso di Operatore CNC, mostra appieno tale prospettiva pedagogica.

Il GANTT è così strutturato:

- Nella prima colonna è possibile identificare le macro-aree di conoscenze e competenze che l'Operatore CNC deve sviluppare lungo il percorso.
- Nella seconda colonna tale macro-aree sono a loro volta declinate in aree di apprendimento più circoscritte.
- La terza colonna identifica cromaticamente il soggetto che si occuperà del loro insegnamento agli studenti.

*Giallo* qualora la materia sia di esclusiva competenza scolastica.

*Rosso* qualora sia di esclusiva competenza aziendale.

*Arancione* qualora la materia venga trattata congiuntamente dalla scuola e dall'azienda.

All'interno della casella cromatica, il numero di ore da dedicare ad ogni area di apprendimento.

Come si evince dal GANTT, si nota che ben 18 aree di apprendimento su 34 sono materie in cui l'azienda e la scuola hanno condiviso l'insegnamento, l'una andando ad integrare ed alimentare gli insegnamenti dell'altra.

Tale piano formativo rappresenta dunque la piena realizzazione

del modello duale tedesco, ovvero la sinergia di competenze e risorse tra azienda e scuola per la formazione di una figura professionale spendibile sul mercato del lavoro già al termine del percorso scolastico.

Le scuole, dopo aver rivisto i loro piani didattici alla luce delle nuove competenze richieste dalle figure professionali di Operatore Meccatronico e Operatore CNC, fornirono le conoscenze teoriche propedeutiche ad affrontare il periodo formativo nei *Training Centers*. Nonché, successivamente, conoscenze teoriche di maggiore complessità di quelle che avrebbero potuto trasmettere in un percorso tradizionale.

Le aziende misero a disposizione *trainers* formati ad hoc sia dal punto di vista pedagogico che professionale, macchinari e attrezzature tecnologicamente all'avanguardia, nonché *Learning Stations* progettate appositamente poiché gli studenti potessero apprendere direttamente da operatori esperti di Ducati i processi operativi.

È di facile intuizione come una progettazione del genere non sia concepibile senza una reale sincronia di obiettivi da parte tutti gli attori in gioco.



### 4.3 L'attuazione del progetto

La fase attuativa si avviò ufficialmente con la pubblicazione del bando di ammissione al progetto, avvenuta nell'Agosto del 2014.

Nel mese di Settembre si avviò una fase di selezione che portò all'identificazione dei 48 giovani che avrebbero preso parte al progetto.

Il 13 Ottobre 2014, i giovani selezionati entrarono ufficialmente in aula come studenti del Progetto DESI.

Durante i primi cinque mesi, il percorso si avviò con approfondimenti teorici presso le aule ed i laboratori degli IIS Belluzzi Fioravanti e Aldini Valeriani Sirani.

Questo periodo fu particolarmente importante per riprendere le fila di cognizioni teoriche che la maggior parte dei partecipanti al DESI aveva abbandonato da tempo, dato il target di giovani a cui il Progetto si era rivolto.

Difatti, data la forte componente di *Corporate Social Responsibility*, il Progetto aveva voluto indirizzarsi verso giovani NEET che, dopo aver conseguito la Qualifica Professionale, avevano abbandonato la scuola prima del conseguimento del Diploma di istruzione professionale.

Ne consegue dunque che fosse indispensabile un iniziale periodo didattico per restituire loro le conoscenze base propedeutiche ad affrontare il periodo in azienda.

A questo primo periodo ne susseguì uno di quattro mesi in cui gli studenti poterono sperimentare all'interno dei *Training Centers* aziendali, nonché nelle *Learning Stations* più semplici, le conoscenze teoriche apprese.

In aggiunta a ciò, tale periodo fu per loro un primo raffronto con una realtà aziendale, e dunque un importante momento di

confronto e di crescita personale.

Al termine del primo anno, che si concluse nel Luglio 2015, venne effettuato un fondamentale momento di verifica. Esso fu importante per tutti gli attori in gioco: la scuola, l'azienda e gli studenti. Durante tutto il periodo erano state svolte verifiche costanti dell'apprendimento, sia a scuola che in azienda, ma in questo caso si sarebbe tratto un primo bilancio del progetto, in modo tale da attuare misure di correzione qualora i risultati non fossero stati in linea con le aspettative.

I risultati che emersero da questo bilancio furono positivi, mostrando tuttavia una propensione degli studenti ad una maggiore facilità e rapidità di apprendimento durante il periodo aziendale. Probabilmente questo risultato era da ascrivere, in parte, anche alla minor familiarità degli studenti con il mondo della scuola, che già avevano abbandonato una volta, e per il quale provavano diffidenza.

Il secondo anno vide una minore durata del periodo in azienda nel secondo semestre, in virtù della preparazione scolastica che gli studenti avrebbero dovuto ricevere per affrontare l'esame di Diploma di istruzione professionale.

A tal proposito, un'importante conquista che il *team* di progetto ottenne, sia per la valorizzazione di DESI e delle sue peculiarità, sia per gli studenti, fu di introdurre nella valutazione delle prove d'esame anche le competenze maturate nei *Training Centers*. Nello specifico, durante la prova orale, gli studenti avrebbero potuto esporre una presentazione nella quale avrebbero approfondito una delle materie dettagliate durante il periodo aziendale. In tal modo, anche le competenze maturate avrebbero concorso a determinare il voto finale dello studente, che non si sarebbe basato unicamente sui risultati ottenuti dalle prove

testanti le sue conoscenze teoriche.

### **4.3.1 La selezione degli studenti**

La selezione degli studenti, avvenuta in collaborazione tra le aziende e le scuole, prese avvio nel mese di Settembre 2014 e si svolse attraverso quattro *step* di selezione.

Nella prima fase, il *team* di progetto procedette ad una semplice verifica del possesso dei requisiti formali richiesti dal bando di partecipazione.

I requisiti consistevano in:

- età maggiore di 16 anni. Tale requisito era dovuto alla cornice giuridica prescelta, ovvero l'istruzione per adulti, richiedente l'età anagrafica superiore ai 16 anni per iscriversi a percorsi di questo tipo.
- Possesso di Qualifica Professionale in ambito di Operatore meccanico, operatore meccanico di sistemi, operatore dell'autoriparazione, operatore elettronico ed operatore termico. Tale requisito era motivato dalla necessità di avere studenti che, benché in fase di formazione, avessero le basi cognitive di principi di meccanica.
- Non essere in possesso del Diploma di istruzione professionale.
- Essere residente o avere il proprio domicilio, al momento di inizio del progetto, in Emilia Romagna. Tale requisito era dovuto dalla necessità che gli studenti, benché con provenienze geografiche anche fuori dall'ambito emiliano romagnolo, avessero dei punti di appoggio che consentissero loro di frequentare con regolarità le lezioni.
- Passione ed interesse per il mondo dell'automobile e della moto e, in generale, per professionalità di tipo tecnico.

Questo ultimo requisito, richiesto espressamente da Ducati e Lamborghini, aveva l'obiettivo di intercettare persone che avessero un vero interesse verso tale settore, e non solo per i prodotti realizzati dalle due aziende. Ciò era da mettere in relazione al primario scopo del progetto DESI, ovvero la formazione di giovani con professionalità spendibili in tutte le aziende della *Motor Valley*.

Al bando risposero 200 candidati. Di questi, 56 superarono la prima fase di selezione.

La seconda fase di selezione consistette in una prova scritta con l'obiettivo di verificare le conoscenze di base di italiano, matematica, inglese e principi di meccanica. Tale *step* aveva lo scopo di indagare il livello di preparazione scolastica dei futuri allievi, vista la composizione eterogenea della classe che si sarebbe andata a formare. La prova, che consistette in un test a risposta multipla *online*, sarebbe stata superata con il 75% di risposte corrette.

Questa seconda prova venne superata da tutti i 56 candidati.

Il terzo *step* di selezione consistette in un colloquio motivazionale. Il colloquio, della durata circa di 30 minuti, si svolse con una commissione composta da un rappresentante scolastico, un rappresentante aziendale, un rappresentante sindacale di Ducati o Lamborghini, ed uno psicologo.

Questa terza fase di selezione venne superata da 56 candidati.

Il quarto ed ultimo *step* di selezione consistette in una prova pratica, che aveva l'obiettivo di testare le competenze manuali già possedute dai candidati.

La prova pratica venne differenziata in base ai due profili professionali.

I futuri Operatori Meccatronici avrebbero dovuto assemblare una cornice grazie ad un *kit* di assemblaggio ad hoc. Due referenti aziendali, nella figura di osservatori, si sarebbero occupati della valutazione della prova grazie alla compilazione di una *check-list*.

I futuri Operatori CNC, dato che, per motivi legati alla sicurezza, non poterono mettersi alla prova su macchine, dovettero preparare il ciclo di lavoro su carta di un pezzo a campione da quotare. Anche in questo caso la valutazione della prova venne eseguita da un rappresentante aziendale, con il supporto di un docente scolastico, attraverso una *check-list* ad hoc.

Al termine di questa fase di selezione, vennero identificati i 48 studenti che, 24 in Ducati e 24 in Lamborghini, avrebbero preso parte alla prima edizione del Progetto DESI.

#### **4.3.2 La formazione dei *trainers***

La formazione dei *trainers* fu un altro momento che, all'interno della progettazione, richiese un importante investimento in termini di risorse e di tempo.

La figura professionale del *trainer* è alquanto sfaccettata, in quanto richiede sia conoscenze e competenze tecniche, sia pedagogiche. Dato il carattere innovativo del Progetto DESI, e la sua unicità, la figura di *trainer* ricercata era alquanto complessa.

Per quanto riguarda Ducati, vennero scelte due figure di *trainer*. Una, che avrebbe seguito gli studenti afferenti all'area CNC, ed un'altra che avrebbe guidato gli studenti dell'area Assemblaggio. Entrambe le persone selezionate non avevano avuto esperienze passate in questo ruolo, sebbene avessero sia elevate conoscenze e competenze tecniche che una naturale predisposizione verso l'insegnamento.



Poiché lo scopo era formare risorse che non solo fossero *trainers*, ma *trainers* di un sistema duale, l'azienda predispose per loro un periodo formativo della durata di tre mesi in Germania, presso il *Training Center* di Audi.

Durante tale periodo, il loro piano formativo si suddivise in quattro macro aree di apprendimento:

- comprensione del sistema duale tedesco: nello specifico, l'obiettivo fu di far comprendere loro in cosa consistesse tale sistema formativo. Ebbero dunque modo di visitare il *Training Center* di Audi, la Scuola Professionale di Ingolstadt, nonché confrontarsi direttamente con gli insegnanti, i *trainers* e gli studenti tedeschi.
- Comprensione della struttura del *Training Center* di Audi: di particolare rilevanza fu anche la comprensione non solo degli spazi destinati a tale struttura, posizionata al centro dello stabilimento produttivo con una chiara valenza simbolica, ma anche della tipologia di macchinari e strumenti utilizzati e delle loro finalità pedagogiche.
- Approfondimento sulla costruzione del piano formativo: nello specifico, vennero affiancati dai *trainers* di Audi nella importante fase di ideazione e successiva pianificazione di un piano formativo duale. Tale momento formativo si svolse con lezioni di tipo teorico, ma soprattutto con affiancamenti e presenze in aula con i *trainers* tedeschi.
- Approfondimento pedagogico: questo momento formativo fu particolarmente importante per studiare le migliori tecniche pedagogiche per la gestione di un'aula di studenti che, dopo aver abbandonato la scuola, vi facevano ritorno. Durante tale periodo, i *trainers* poterono dunque esaminare le tecniche di gestione dell'aula, di didattica alternativa, nonché i principi di comunicazione efficace.

Al termine di tale periodo, i *trainers* avevano completato un percorso formativo del tutto simile a quello seguito dai loro omologhi tedeschi.

Durante i due anni di Progetto, entrambi frequentarono altri corsi formativi, ma volti principalmente all'aggiornamento tecnico.

L'importanza che venne data alla preparazione dei *trainers* è in linea con tutta la filosofia che ha guidato la costruzione di DESI.

Si volle difatti porre l'accento sul fatto che i formatori non fossero solo degli eccellenti tecnici. Essi avrebbero dovuto essere figure in grado di preparare professionalmente a 360 gradi gli studenti. A tal fine, le loro competenze tecniche non sarebbero stati sufficienti, ma avrebbero dovuto essere integrate con competenze psicologiche e pedagogiche. Inoltre, affinché fossero *trainers* di un percorso duale, fu di fondamentale importanza il loro periodo di studio del modello in Audi, in modo tale che potessero comprenderne appieno la struttura, e riportarla in Ducati secondo le specificità di DESI.

#### **4.3.3 La messa a régime: sfide ed obiettivi**

Il bilancio della prima edizione del Progetto DESI fu nel complesso positivo.

Difatti, tra gli elementi di maggiore positività vi furono:

- la totalità degli studenti ammessi all'Esame di Stato ottenne il Diploma di istruzione professionale.
- Attualmente, al termine del percorso, il 95% degli studenti risulta occupato.
- Riconoscimento, da parte della popolazione aziendale, dell'importanza di DESI e conseguente supporto al progetto, in particolar modo all'interno delle *Learning Stations*.

- Proficua collaborazione con gli IIS Aldini Valeriani Sirani e Belluzzi Fioravanti, sia nella fase di progettazione che durante la attuazione del progetto.

Certamente non mancarono nemmeno gli elementi di criticità. In particolar modo, fu possibile riscontrare:

- una eccessiva durata dei blocchi di periodi formativi a scuola e in azienda. In particolar modo, risultò evidente come un'alternanza più ravvicinata sarebbe stata più efficace, soprattutto dal punto di vista dell'apprendimento.
- Difficoltà di reinserimento in un percorso formativo di giovani usciti dal sistema scolastico. Nello specifico, risultò complesso far riavvicinare gli studenti al mondo scolastico che già avevano abbandonato una prima volta, e per il quale provavano un generale senso di sfiducia e diffidenza. Tuttavia, grazie a corsi mirati per gli insegnanti ed i *trainers*, tale ostacolo venne rimosso.
- Difficoltà a conciliare il programma formativo dell'ultimo di anno di progetto con la preparazione all'esame di Diploma. In particolar modo tale difficoltà è da ascrivere alla eterogeneità della classe, tale per cui la preparazione all'Esame di Stato richiese una maggior cura e dedizione, necessitando anche di giorni ad hoc durante il periodo aziendale.

Se dunque il bilancio della prima edizione del Progetto è stato certamente positivo, nella progettazione della seconda edizione, si colse spunto dalle criticità incontrate per migliorare.

Innanzitutto, dato che, nel frattempo, la L. 107/2015 aveva riformato l'Alternanza Scuola Lavoro, in particolar modo per quel che concerne il monte ore obbligatorio, si decise di modificare la cornice normativa di riferimento del Progetto.

Dunque, anche al fine di portare DESI all'interno dell'offerta formativa delle scuole, e, nello specifico di Ducati, all'interno dell'offerta formativa dell'IIS Belluzzi Fioravanti, si scelse di impostare la seconda edizione all'interno della cornice normativa dell'Alternanza Scuola Lavoro. Tuttavia, dato che il *team* di progetto ritenne insufficienti le 400 ore obbligatorie di alternanza nel triennio, si optò per una Alternanza Scuola Lavoro potenziata, ovvero innalzando a 1.000 le ore obbligatorie.

Per migliorare anche la successione tra periodi di apprendimento in azienda e a scuola, si optò per uno schema che prevedesse un'alternanza più ristretta tra questi due periodi, come quello che segue:

	<b>Ore Scuola</b>	<b>Ore Azienda</b>
Settembre	64	
Ottobre	128	
Novembre		160
Dicembre	96	
Gennaio	96	
Febbraio		160
Marzo	128	
Aprile	128	
1-14 Maggio		80
15-31 Maggio	64	
1-14 Giugno	32	
15 Giugno-31 Luglio		240
<b>Totale</b>	<b>736</b>	<b>640</b>

Da ultimo, conseguentemente alla scelta di avvalersi dell'Alternanza Scuola Lavoro e di inserire DESI all'interno

dell'offerta formativa dell'IIS Belluzzi Fioravanti, anche il target di studenti venne modificato. Nello specifico, attualmente il Progetto si rivolge a studenti in continuità didattica iscritti presso l'IIS Belluzzi Fioravanti. Tale scelta consente di ridurre le eterogeneità della prima classe di DESI, nonché le difficoltà legate al riavvicinamento al mondo scolastico.

## 4.4 Interviste

Le interviste che seguono sono state realizzate grazie alla collaborazione del *team* di progetto afferente alla parte tecnico-produttiva.

Lo scopo di tali interviste è dare voce a chi ha partecipato in prima persona alla ideazione e realizzazione di DESI, mostrando così gli obiettivi e la filosofia che hanno guidato tale percorso.

### ***Intervista ad Angelo Gadaleta, Machining Support Services e Supervisor Machining Training Center, Ducati Motor Holding SpA.***

- 1) **All'interno del Progetto DESI, una delle vostre principali sfide è stata la definizione del programma formativo partendo dal profilo professionale di riferimento (Operatore Meccatronico, Operatore CNC): quali sono stati i principi che avete seguito in questa operazione così complessa?**

*È vero, questa operazione appare complessa osservando il risultato così dettagliato, in realtà usando la logica è stato abbastanza semplice. Si è partiti dal punto di arrivo, ovvero dalla job description: cosa volevamo che i nostri ragazzi facessero a fine percorso. Dopo di che abbiamo effettuato un percorso a ritroso declinando competenze e conoscenze necessarie, fino ad arrivare alle conoscenze di base.*

- 2) **Insieme ai trainer e alle scuole avete partecipato alla fase di selezione degli studenti: quali erano le caratteristiche principali che, secondo voi, gli studenti dovevano possedere?**

*La I edizione di DESI era aperta a studenti che avevano lasciato il percorso scolastico. La caratteristica principale per la buona*

*riuscita del progetto era che avessero voglia di riscatto, perché quello che abbiamo offerto loro è stata una seconda opportunità per collocarsi nel mondo del lavoro da operai specializzati.*

**3) In futuro, potreste trovarvi ad essere i responsabili di persone uscite dal Progetto DESI: cosa vi aspettate che questi lavoratori abbiano di differente rispetto a chi ha fatto un percorso scolastico tradizionale?**

*I “desini”, come li chiamiamo in azienda, hanno un vantaggio competitivo difficilmente colmabile rispetto agli altri: hanno visto applicata ogni singola lezione teorica. Hanno inoltre un vantaggio anche rispetto agli operatori già dipendenti di Ducati: grazie alle Learning Station hanno potuto avere una visuale a 360° sulle aree operative, maturando esperienza in tutti i reparti connessi all’area di competenza.*

**4) Essendo voi stati in prima linea nell'elaborazione del piano formativo avete avuto uno stretto rapporto con le scuole: dove avete riscontrato le maggiori aperture e dove le difficoltà?**

*Nella fase di sviluppo del progetto abbiamo collaborato principalmente con un istituto tecnico professionale molto prestigioso di Bologna, le Aldini Valeriani Sirani. Abbiamo apprezzato la intraprendenza dei docenti, abituati anche a gestire progetti “reali” al di fuori dell’ambito scolastico. Abbiamo a volte dovuto attendere i tempi che sono tipici della amministrazione pubblica, ma con il buon senso siamo riusciti a non farci condizionare molto da questo aspetto.*

**5) Nella fase di attuazione del progetto, quali sono stati i principali ostacoli che vi siete trovati ad affrontare?**

*Il fatto che fossimo i pionieri di un progetto simile a volte ci ha*

*messi a dura prova. Non c'era ancora a livello legislativo una guida chiara ed univoca. In questo però abbiamo riscontrato una grande apertura da parte delle istituzioni scolastiche. Quindi, il fatto di essere dei pionieri si è ben presto rivelato un "pro".*

**6) In relazione alle prossime edizioni del Progetto DESI, quali sono secondo voi i punti di miglioramento?**

*La prima edizione ha avuto un grande successo. Gli obiettivi erano recuperare professionalmente ragazzi NEET, formarli per il mercato del lavoro, assumerne alcuni e la restante parte restituirli al territorio come operai specializzati. Alla fine tutti gli obiettivi sono stati raggiunti e un mese dopo il termine del percorso il 95% dei "desini" aveva una occupazione. Quindi al di là di piccoli dettagli, mi viene in questo momento difficile chiedere di più ad un progetto.*



***Intervista a Fabio Da Re, Tutor Assembly, Ducati Motor Holding SpA.***

- 1) Il cuore del progetto DESI è il suo impianto pedagogico, ovvero la stretta connessione tra apprendimento pratico ed apprendimento teorico. Secondo voi quali sono i pregi ed i difetti di questo sistema?**

*Il pregio è sicuramente relativo alla maggiore partecipazione all'attività didattica, all'entusiasmo e alla passione che i ragazzi mettono quando vengono in azienda. Difatti le lezioni teoriche nei Training Centers sono state molto seguite perché quello che hanno appreso hanno poi potuto metterlo in pratica.*

- 2) Per meglio comprendere il sistema duale tedesco avete trascorso un periodo formativo in Germania di tre mesi durante il quale avete sperimentato in prima persona cosa significhi strutturare dei percorsi formativi duali: cosa è, secondo la vostra opinione, che progetti come DESI dovrebbero inderogabilmente prendere dal modello tedesco?**

*Senz'altro l'organizzazione ben strutturata. Come ci disse uno dei Responsabili del progetto duale in Audi, il nostro obiettivo non è copiare in toto il modello tedesco, ma adattarlo al contesto italiano.*

- 3) Durante la fase progettuale di DESI il vostro compito è stata la declinazione del piano formativo: quali sono state le principali difficoltà nella sua preparazione?**

*Non ho riscontrato particolari difficoltà anche grazie al supporto dei trainers di Audi che ci hanno accompagnato e guidato in questo percorso. In più il mio background professionale, avendo già maturato esperienze di insegnamento, mi ha molto facilitato in questo processo.*

**4) Rispetto alla prima edizione di DESI, cosa avete ritenuto di modificare del piano formativo nella II edizione? E perchè?**

*Sicuramente, grazie al successo della prima edizione di DESI anche a livello interno aziendale, una prima modifica operativa sarà l'inserimento di una nuova Learning Station all'interno del reparto Ducati Corse, che rappresenterà una opportunità molto stimolante ma anche sfidante per gli studenti. Inoltre, nella seconda edizione, mi piacerebbe impostare un piano formativo personalizzato per ogni studente, portando chi ha già alcune competenze a crescere più velocemente, mentre, chi deve partire dalle basi, dargli l'opportunità di essere accompagnato man mano e sviluppare le sue abilità in base ai propri tempi.*

**5) Per quanto riguarda il rapporto con le scuole, dove avete riscontrato le maggiori aperture e dove le difficoltà?**

*Dal lato delle scuole abbiamo sempre avuto massima disponibilità e collaborazione. Probabilmente il vincolo di rispettare il piano didattico, ma soprattutto di preparare al meglio gli studenti per l'Esame di Stato, talvolta ha portato ad alcune rigidità.*

**6) Nella fase di attuazione del progetto, quali sono stati i principali ostacoli che vi siete trovati ad affrontare?**

*Sicuramente l'eterogeneità della classe è stato l'elemento più ostativo, che ha portato le difficoltà maggiori nel far crescere nella maniera più armoniosa possibile una classe di 14 persone.*

**7) Già nel passaggio dalla I alla II edizione, DESI è stato modificato in alcuni suoi aspetti. Secondo voi, come potrebbe o dovrebbe evolversi il ruolo del trainer?**

*Secondo me il mio ruolo non dovrebbe cambiare più di tanto, in quanto non sono io il protagonista, ma gli studenti. Io devo instillare in loro passione ed entusiasmo, questa è la funzione*

*principale del mio ruolo.*

***Intervista a Michele Vignoli, Tutor Machining, Ducati Motor Holding SpA.***

- 1) Il cuore del progetto DESI è il suo impianto pedagogico, ovvero la stretta connessione tra apprendimento pratico ed apprendimento teorico. Secondo voi quali sono i pregi ed i difetti di questo sistema?**

*Certamente il pregio principale è il fatto che, abbinando la teoria alla pratica, lo studente assimila quello che sta apprendendo. Quando gli allievi studiano un concetto e poi lo applicano immediatamente nella pratica, questo viene immediatamente appreso e, anche negli anni futuri, non lo dimenticheranno.*

*Un difetto, anche se a mio parere non è troppo corretto definirlo in questo modo, è quello per cui, togliendo tempo alla teoria, se ne può insegnare meno. Tuttavia, qualora i miei allievi, quando saranno dei professionisti, volessero migliorare le loro conoscenze teoriche potranno specializzarsi ulteriormente.*

- 2) Per meglio comprendere il sistema duale tedesco avete trascorso un periodo formativo in Germania di tre mesi durante il quale avete sperimentato in prima persona cosa significhi strutturare dei percorsi formativi duali: cosa è, secondo la vostra opinione, che progetti come DESI dovrebbero inderogabilmente prendere dal modello tedesco?**

*Il modello tedesco è orientato al futuro. Ovvero ad insegnare agli studenti quello che sarà il loro mestiere una volta usciti dal percorso formativo. È un approccio molto diverso dalla Scuola italiana, compreso l'Istituto Professionale che anche io ho frequentato, dove si tende ad insegnare una grande quantità di nozioni teoriche che avranno scarsa utilità nella futura vita professionale degli studenti, e che quindi negli anni si andranno a perdere.*

*Quindi quello che è necessario prendere inderogabilmente dal modello tedesco è la capacità di creare un collegamento tra quello che si impara sui banchi e quello che servirà nella futura vita professionale. Senza questo collegamento, a mio parere, la Scuola rischia di assumere un ruolo residuale, in quanto soprattutto per le professioni pratiche, potrebbe risultare più vantaggioso andare ad apprendere il mestiere direttamente in azienda.*

**3) Durante la fase progettuale di DESI il vostro compito è stata la declinazione del piano formativo: quali sono state le principali difficoltà nella sua preparazione?**

*Le materie che noi insegniamo sono alquanto vaste ed articolate. La mia difficoltà è stata, all'inizio, accorgermi di padroneggiarne solo una parte. Non si tratta infatti solo di trasmettere delle nozioni teoriche, e la successiva pratica, ma di aver approfondito a tal punto la materia da poterla spiegare ed essere davvero efficace quando si formano gli studenti.*

**4) Rispetto alla prima edizione di DESI, cosa avete ritenuto di modificare del piano formativo nella II edizione? E perchè?**

*Le modifiche erano necessarie ed obbligatorie. Innanzitutto perché si parla di due generazioni diverse. Nella prima edizione abbiamo avuto in aula studenti con una età media di 20 anni, mentre gli attuali studenti ne hanno 17. Ma soprattutto con DESI I avevamo studenti che avevano abbandonato la scuola e dalla quale erano stati delusi, e per i quali andava quindi usata una forte leva motivazionale. Ora invece abbiamo ragazzi in continuità didattica con alte aspettative su quello che gli andremo ad insegnare, un grande entusiasmo ed una incredibile voglia di imparare e di apprendere da tutto quello che sta loro intorno.*

**5) Per quanto riguarda il rapporto con le scuole, dove avete riscontrato le maggiori aperture e dove le difficoltà?**

*Il rapporto con le scuole è stato molto positivo. Abbiamo riscontrato grande entusiasmo e voglia di dare tutto il loro contributo al progetto. Le scuole appartengono tuttavia ad un ente pubblico e quindi, loro malgrado, hanno un apparato burocratico differente ad un'azienda privata che quindi, talvolta, ha rallentato certi processi.*

**6) Nella fase di attuazione del progetto, quali sono stati i principali ostacoli che vi siete trovati ad affrontare?**

*Sicuramente la principale difficoltà è avere una intera classe che, soprattutto i primi tempi, dipende completamente da me. Io sono il loro punto di riferimento per ogni tipo di domanda, sia didattica sia sul funzionamento dell'azienda.*

*La mia prima sfida è stata quella di riuscire ad instillare nei ragazzi la curiosità per il loro mestiere, in modo tale che siano loro stessi a pormi domande. Questo è un metodo di insegnamento molto diverso da quello scolastico dove invece si tende a "riempire" la mente degli studenti solo con nozioni. La mia tecnica è instillare in loro dubbi e domande in modo tale che siano loro a sviluppare un ragionamento.*

**7) Già nel passaggio dalla I alla II edizione, DESI è stato modificato in alcuni suoi aspetti. Secondo voi, come potrebbe o dovrebbe evolversi il ruolo del trainer?**

*Rispetto alla I edizione ho sicuramente preso più consapevolezza del mio ruolo, arrivando a sviluppare nuove tecniche di didattica e di gestione dell'aula.*

## **Capitolo V Conclusioni: opportunità e limiti della applicazione del sistema duale al caso italiano**

I più recenti dati sulla disoccupazione giovanile italiana<sup>47</sup> mostrano un quadro alquanto allarmante. I giovani italiani faticano a trovare un'occupazione, e il 27% di loro (fonte dati OCSE, dato aggiornato al 2015) viene annoverato tra le fila dei NEET<sup>48</sup>.

Dal mondo della scuola non provengono notizie altrettanto positive: la dispersione scolastica è attualmente pari al 15% (fonte dato Rapporto Eurydice 2015). Dato che, benché in calo rispetto alle ultime rilevazioni, è ancora lontano dagli obiettivi fissati dalla strategia Europa 2020, che prevede di arrivare a registrare un tasso di abbandono scolastico inferiore al 10%.

Ben diversa è la situazione della Germania che, a differenza dell'Italia, può vantare un tasso di disoccupazione giovanile pari al 7,3% (fonte dato OECD, 2015) e un tasso di abbandono scolastico pari al 9,9% (fonte dato Rapporto Eurydice-Indire 2014).

Premessa tale situazione, la ideazione e la strutturazione del Progetto DESI, inteso come applicazione del modello duale tedesco al contesto scolastico e di mercato del lavoro italiano, fornisce lo spunto per innumerevoli riflessioni sulle opportunità ed i limiti che tale percorso può offrire.

La prima importante riflessione concerne senza dubbio l'opportunità che si fornisce a giovani studenti di intraprendere un percorso professionalizzante fintanto che sono ancora inseriti all'interno di un percorso di istruzione. Tale occasione può essere

---

<sup>47</sup> 37%, dato Istat aggiornato al mese di Settembre 2016.

<sup>48</sup> Acronimo che sta ad indicare i giovani che né lavorano né sono inseriti in percorsi di istruzione o formazione (Not in Employment, Education or Training).

significativa tanto in termini di orientamento professionale quanto in termini di futura occupabilità sul mercato del lavoro.

Difatti un percorso duale permette sia di acquisire competenze spendibili sul mercato del lavoro, sia di comprendere se il percorso scolastico intrapreso corrisponde alle proprie aspirazioni professionali.

Strettamente correlato a ciò vi è anche un indubbio vantaggio dal lato delle aziende che strutturano percorsi di questi tipo. Difatti, è per loro possibile in tal modo formare giovani lavoratori sulla base delle specifiche esigenze e peculiarità produttive. Benché questo non fosse il fine ultimo di DESI, è innegabile come l'aver formato gli studenti sulle tecnologie di Ducati abbia ridotto considerevolmente il periodo di addestramento di questi giovani nella loro fase di successivo inserimento lavorativo in azienda.

Anche dal lato della Scuola le opportunità di un percorso di questo tipo sono molteplici: arricchimento dell'offerta formativa, innalzamento del tasso di occupazione dei diplomati, tecnologie avanzate sulle quali sviluppare le competenze degli studenti, maggior coinvolgimento e, dunque, minor abbandono scolastico.

Appare dunque chiaramente come le opportunità che offre un modello di istruzione duale coinvolgano l'intero sistema Paese.

Per quel che concerne specificatamente DESI, occorre tuttavia fare qualche ulteriore riflessione.

Innanzitutto è importante considerare come la fase di progettazione, dalla definizione della struttura normativa, alla pianificazione formativa, alla selezione e formazione dei *trainers*, abbia richiesto un arco temporale piuttosto consistente. Inoltre le risorse, sia umane che economiche, messe a disposizione per la sua strutturazione e successiva implementazione sono state



altrettanto considerevoli.

Anche nella successiva fase di attuazione, il *team* di progetto ha costantemente lavorato per comprendere se la direzione imboccata fosse quella giusta, o se fossero necessarie modifiche in corso d'opera sul piano formativo, sulla didattica o sulla gestione operativa del progetto.

Dunque, sia sul piano della progettazione che della successiva attuazione, l'impegno da parte delle aziende, in costante coordinamento con le scuole, è stato talmente considerevole, da necessitare di un *team* ad hoc dedicato.

È importante considerare come Ducati Motor Holding, alla pari di Automobili Lamborghini, sia un'azienda multinazionale appartenente ad un Gruppo tedesco, il Gruppo Audi Volkswagen. Ciò incide in maniera considerevole sull'importanza che viene attribuita a progetti di *education* e, in particolar modo, a progetti di formazione duale, connotati inoltre da una rilevante componente di *Corporate Social Responsibility*, come DESI.

Si consideri invece che il tessuto imprenditoriale italiano si caratterizza per una importante componente di piccole e medie imprese.

Rispetto alla media europea, l'Italia conta un numero di PMI<sup>49</sup>, e specificatamente di micro-imprese, superiore rispetto alla media europea (fonte dati Eurostat, aggiornati al 2014).

Nello specifico, in base alle definizioni della Commissione Europea, vengono considerate imprese di medie dimensioni quelle con meno di 250 dipendenti ed un fatturato pari o inferiore a 50 milioni di euro, imprese di piccole dimensioni quelle con meno di 50 dipendenti ed un fatturato inferiore ai 10 milioni di euro e microimprese quelle con meno di 10 dipendenti ed un fatturato

---

<sup>49</sup> Acronimo per Piccola Media Impresa.

inferiore ai 2 milioni di euro.

Considerando le implicazioni che tali dati hanno in termini di personale e di risorse economico-finanziarie a disposizione, e tenendo a riferimento l'investimento in capitale umano ed economico che DESI ha richiesto, un tale progetto richiede risorse che imprese di piccole e medie dimensioni difficilmente potrebbero raccogliere, rendendo quindi DESI difficilmente replicabile in tali aziende.

Se è vero che in Germania anche le piccole e medie imprese avviano percorsi di formazione duale, è importante tuttavia considerare due fattori. Il primo è che la Germania ha una consolidata tradizione di progetti duali, tali per cui anche le PMI tedesche possono appoggiarsi ad una rete di soggetti, quali le *Handelskammer*<sup>50</sup>, che promuovono la cooperazione tra le scuole e il mondo del lavoro e forniscono loro tutto il supporto necessario per avviare ed implementare percorsi di questo tipo.

Il secondo è che, nonostante l'impegno profuso anche dalle PMI per realizzare percorsi di questo tipo, la stragrande maggioranza dei giovani tedeschi ambiscono ad entrare in percorsi duali di gruppi multinazionali<sup>51</sup>.

Considerando dunque che l'Italia sta muovendo i primi passi nella strutturazione di percorsi di formazione duale, la rete di soggetti in grado di supportare le PMI nella definizione di tali progetti è ancora in via di sviluppo. Inoltre, l'Italia sconta ancora, rispetto alla Germania, un importante ritardo sia culturale che organizzativo nella gestione di progetti di natura duale.

In sintesi di quanto detto finora, le PMI italiane presentano

---

<sup>50</sup> Camera di Commercio.

<sup>51</sup> A titolo esemplificativo, si consideri che il AUDI AG riceve ogni anno all'incirca 5.000 candidature da giovani provenienti da tutta la Germania per entrare a far parte del loro programma di formazione duale.

maggiori difficoltà di aziende di grandi dimensioni nella ideazione, strutturazione ed implementazione di percorsi di formazione duale di stampo tedesco. Tali difficoltà sono riscontrabili sia sul lato economico-finanziario, sia sul lato delle risorse umane da dedicare a tali progetti, sia sul lato dell'impianto di sistema che le può supportare in questi progetti.

Se tuttavia il tessuto imprenditoriale italiano si connota per una consistente maggioranza di imprese di piccole e medie dimensioni, e solamente per una parte residuale di grandi aziende, pare spontaneo domandarsi se il sistema imprenditoriale italiano sia in grado di strutturare, e soprattutto consolidare, progetti di questo tipo.

Attualmente, la rilevanza di percorsi di formazione duale è stata messa in risalto tanto dal D. Lgs. 81/2015 quanto dalla L. 107/2015. Tuttavia, sarà solamente nel medio e lungo periodo che sarà possibile valutare quanti dei progetti recentemente avviati sapranno consolidarsi e rimanere parte strutturante del sistema scolastico e formativo italiano.



## Bibliografia

Baldacci M., I punti critici del documento La Buona Scuola, in Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A., *La Buona Scuola, Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Franco Angeli, 2015

Ballardino G., *Il sistema di istruzione superiore tedesco: dinamiche di trasformazione e rapporti con l'esterno*, Chess Working Paper N. 3/2010

Ballarino G., Checchi D., *La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata*, in Rivista Di Politica Economica, 1-3(2013)

Ballarino G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, IRPET, 2013

Balsamo A., *Apprendistato "duale". Prime valutazioni sull'accordo interconfederale e i suoi effetti in materia di retribuzione*, in Bollettino Adapt del 23.05.2016

Basenghi F., *Il nuovo apprendistato: i problemi e le soluzioni della l. n. 78/2014. Ma il modello italiano funziona?*, in Carinci F. (a cura di), *La politica del lavoro del Governo Renzi - Atti del X Seminario di Bertinoro-Bologna del 23-24 ottobre 2014*, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 40, 2014

Bertagna G., *Alternanza scuola lavoro : Ipotesi, modelli, strumenti dopo la Riforma Moratti*, Franco Angeli Editore, Bologna, 2003

Bertagna G., *Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e*

*pedagogiche*, in G. Bertagna (a cura di), “Alternanza scuola lavoro”, Franco Angeli, Milano,

Bertagna G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. Tiraboschi (a cura di), Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini, Giuffrè, Milano, 2011

Bertagna G., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012

Bertagna G., *Insegnare e apprendere per laboratorio. Proposta del laboratorio e formazione scolastica nella riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione*, 2005, in web.educazione.sm

Bertagna G., *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in Diritto delle relazioni industriali, N. 4/XIX – 2009

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

Bertagna G., *Lavoro, apprendistato e formazione dei giovani tra nodi critici e (im)possibili soluzioni*, in Formazione&Lavoro N. 1/2012

Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006

*Berufsbildungsbericht*, 1991, no. 28, Publication of the federal Ministry of Education (BMBW)

Biancolini A. e Simoncini A., *Il nuovo ordinamento dell'apprendistato di primo e terzo livello*, in FOP formazione orientamento professionale, *Apprendistato in Italia: le novità del d.lgs. 81/2015, N. 1/XII*, 2016

Biavaschi A., Eichhorst W., Giulietti C., Kendzia M. J., Muravyev A., Pieters J., Rodríguez-Planas N., Schmidl R., Zimmermann K. F., *Youth Unemployment and Vocational Training*, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2012

Bobba L., *La via italiana al sistema duale*, in FOP formazione orientamento professionale, *Apprendistato in Italia: le novità del d.lgs. 81/2015, N. 1/XII*, 2016

Bocca G., *Cultura e lavoro - Linee teoriche ed evidenze empiriche*, Vita e Pensiero - Pubblicazioni dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2003

Bosch G., Charest J. (a cura di), *Vocational Training: International Perspectives*, Routledge, 2009

Brockmann M., Clarke L., Winch C., *Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases*, Oxford Review of Education, Volume 34, Issue 5, 2008

Buratti U., Petruzzo L., Tiraboschi M., Tolve G., *Apprendistato alla tedesca: una semplificazione che complica*, in M. Tiraboschi (a cura di) Decreto-legge 20 marzo 2014, n. 34 Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese - Prime interpretazioni e

valutazioni di sistema, ADAPT University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series 22, 2014

Buratti U., Tiraboschi M., *Apprendistato: un ponte traballante tra primo e secondo livello*, in Tiraboschi M. (a cura di), Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale - Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76, ADAPT University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series 10, 2013

Buzzi B., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007

Cahuc P., Carcillo S., Rinne U., Zimmermann K. F., *Youth Unemployment in Old Europe: The Polar Cases of France and Germany*, Discussion Paper No. 7490, Institute for the Study of Labor, 2013

Carinci F., *Complimenti, dottor Frankenstein: Il disegno di legge governativo in materia di riforma del mercato del lavoro*, Relazione tenuta al Convegno "La riforma del mercato del lavoro", 13 aprile 2012, Roma, Facoltà di Giurisprudenza, Università Roma Tre

Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")*, in Quaderni Di Argomenti Di Diritto Del Lavoro, Cedam, Padova, 2012

Carminati E., Tiraboschi M., *Apprendistato: novità e conferme*, in Rausei P., Tiraboschi M. (a cura di), in Lavoro: una riforma sbagliata - Ulteriori osservazioni sul DDL n. 5256/2012, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una



prospettiva di crescita, Adapt University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series n. 2, 2012

Castagna B., *Bildung e Beruf. Formazione professionale nel sistema duale in Germania*, in *Formazione&Lavoro* N. 1/2012

Cedefop, *From education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012

CISL Dipartimento Lavoro, Formazione, Territorio, Mezzogiorno, *Intesa tra Governo, Regioni, PP.AA. e Partì Sociali 17 febbraio 2010 - Linee guida per la formazione 2010 - Schede di lettura*, 2010

Cockrill A., Scott P., *Vocational education and training in Germany: trends and issues*, in *Journal of Vocational Education & Training*, Routledge, 2006

D'Agostino S. (a cura di), *Modelli di apprendistato in Europa: Francia, Germania, Paesi Bassi, Regno Unito*, Isfol, 2012

D'Amico N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano, 2015

D'Aniello F., Copparoni L., Girotti L., *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Formazione Lavoro Persona*, Anno II, N. 5

D'Onghia M., *I contratti a finalità formativa: apprendistato e contratto di inserimento*, in P. Curzio (a cura di), *Lavoro e diritti dopo il decreto legislativo 276/2003*, Cacucci, Bari, 2004

De Vita P. (a cura di), *La recente riforma del contratto di apprendistato*, Dossier Adapt, 2008, n. 8, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it)

Deissinger T., *Apprenticeship systems in England and Germany: decline and survival*, in *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Cedefop, 2002

Deissinger T., *The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view*, in *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Volume 24, Issue 1, 1994

Del Punta R., Lucarelli P., *Il contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca. Profili giuridici e prime indicazioni per il suo utilizzo*, Università degli studi di Firenze, in [www.unifi.it](http://www.unifi.it), 2012

Dietrich H., *Youth Unemployment in Europe-Theoretical Considerations and Empirical Findings*, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2012

Dordit L., Russo F., *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa. La proposta di un modello formativo e di un sistema di governance sperimentati in collaborazione diretta tra scuola ed azienda*, Forum-Editrice Universitaria Udinese, Udine, 2007

Duell N., *Pathways to work: Current practices and future needs for the labour market integration of young people. Case study Germany*, in Paparella D., Savino L. (a cura di), *YOUTH: Young people in occupation and employment: thinking of their better integration in the*

ETF, *Work-based learning: benefits and obstacles - A literature review for policy makers and social partners*, in ETF Partner Countries, 2013

Euler D., *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2013

Fazekas M., Field S., *A Skills beyond School Review of Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, 2013

Federal Institute for Vocational Education and Training, *Vocational Training Regulations and the Process Behind Them*, 2011

Ferraro G., *Contratto di apprendistato*, in G. Ferraro, *Tipologie di lavoro flessibile*, Giappichelli, Torino, 2004

Ferroni G., *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Salerno, 2015

Garofalo D., *L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale*, Working Paper Adapt, 2005, n.14

Gentili C., *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli Editore, Bologna, 2013

Georg W., *Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich*, in Arnold, R.; Dobischat, R.; Ott, B. (eds). *Weiterungen der Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1997

Gheido M. R., *Riforma del lavoro. Evoluzione normativa, applicazione e contenzioso dopo la legge Biagi*, A. Casotti, Giuffrè, Milano, 2009

Giovani R., *La riforma dell'apprendistato: una prima valutazione*, in Tiraboschi M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011

Giubileo F., *Alternanza scuola-lavoro: dall'innovazione della 107 alla sperimentazione del sistema duale*, Fondazione EYU, 2016

Green A. , *Education, Globalization and the Nation State*, St. Martin's Press, New York, 1997 e J. Munch, *Vocational Training in the Federal Republic of Germany*, UNIPUB, Lanham, 1991

Greinert W. D., *The German System of Vocational Education: history, organization, prospects*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden

Greinert W.D., *European vocational training 'systems' -some thoughts on the theoretical context of their historical development*, in *Vocational European Journal Training*, CEDEFOP n. 32/2004/II  
Gulisano C., *Processi di innovazione nell'alternanza scuola-lavoro: una prospettiva pedagogica*, in *Formazione Lavoro Persona*, anno IV, N. 12

Hensen K. A., Hippach-Schneider U., *VET in Europe – Country report – Germany*, Cedefop, 2012

Hippach-Schneider U., Krause M., Woll C., *Vocational education and training in Germany*, Cedefop Panorama series; 138 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007

Hoeckel K., Schwartz R., *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training – Germany*, OECD, 2010

Hoffman N., Schwartz R., *Gold Standard: The Swiss Vocational Education and Training System*, National Center on Education and the Economy, Washington DC, 2015

Ichino P., *Relazione introduttiva alla discussione sul disegno di legge del d.l. 34/2014 del 6 maggio 2014*

Indire Ansas, *A che punto siamo con l'Alternanza Scuola-Lavoro?*, A.s. 2008/2009, Firenze, 2009

Indire Ansas, *Alternanza scuola-lavoro - Nuovi contesti, altri apprendimenti, opportune scelte. Rapporto di monitoraggio A. s. 2010/2011*, Firenze, 2011

Indire Ansas, *Alternanza scuola-lavoro: binomio possibile?*, A.s. 2012/2013, Firenze, 2012

Indire Ansas, *Alternanza Scuola-Lavoro: lo stato dell'arte*, A.s. 2011/2012, Firenze, 2012

Indire Ansas, *L'Alternanza Scuola-Lavoro: nuovi contesti di apprendimento per ogni tipo di scuola-Esiti del monitoraggio quantitativo A.s. 2009/2010*, Firenze, 2010

Indire Ansas, *Sintesi monitoraggio nazionale Alternanza Scuola Lavoro annualità 2007/2008*, Firenze, 2008

ISFOL, *Apprendistato: un sistema plurale fra criticità e opportunità monitoraggio sul 2006-07*, Roma, 2008

ISFOL, *Apprendistato: un sistema plurale. X rapporto di monitoraggio*, Roma, ISFOL, 2010

ISFOL, *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione - XV Rapporto sull'apprendistato in Italia*, Roma, 2014

ISFOL, *La costruzione di un sistema di formazione per l'apprendistato: V rapporto di monitoraggio*, Roma, ISFOL, 2001

ISFOL, *La costruzione di un sistema di formazione per l'apprendistato: VI monitoraggio, anno 2003*; Roma, 2004

ISFOL, *L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali: monitoraggio sul 2005-2006*, Roma, 2007

ISFOL, *L'apprendistato nel XII rapporto di monitoraggio, 2012*, Roma, 2012

ISFOL, *Monitoraggio sull'apprendistato XI rapporto*, Roma, 2011

ISFOL, *Monitoraggio sull'apprendistato XII rapporto, Annualità 2009 e 2010*, Roma, 2012

ISFOL, *Monitoraggio sull'apprendistato, XIII Rapporto*, Roma, 2012

ISFOL, *Monitoraggio sull'apprendistato, XIV Rapporto*, Roma, 2013

ISFOL, *Monitoraggio sull'apprendistato: XI rapporto*, Roma, 2011

ISFOL, *Verso il nuovo sistema di formazione per l'apprendistato: VII monitoraggio, anno 2004*, Roma, 2005

ISFOL, *VIII Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato "La transizione dall'apprendistato agli apprendistati"- annualità 2004-2005*, Roma, 2006

ItaliaLavoro, *L'attuazione dell'Apprendistato dopo il Jobs Act e il Decreto Interministeriale sugli standard formativi del 12 ottobre 2015*, 13.05.2016

Kohlrausch C., *Youth Unemployment in Germany-Skill Biased Patterns of Labour Market Integration*, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2012

*L'apprendistato. Una sfida per la formazione della persona, un'occasione per il rilancio dell'economia*, numero monografico di Cqia Rivista. Lavoro, persona formazione, n. V, 2012, in [www.cqiarivista.it](http://www.cqiarivista.it)

Levi A., *Il contratto di apprendistato riformato, tra finalità occupazionali ed esigenze formative*, in RIDL, 2013, n. 3, I e C. Cordella, *Note in tema di profili formativi nel contratto di apprendistato*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona".IT, 2014

Luciani V., *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, Working Paper CDSLE Massimo D'Antona.IT -301/2016

Marino G., *Il contratto di apprendistato dopo la «riforma Fornero»*, Maggioli Editore, Rimini, 2013

Marsden D., *Le génie du système allemand et la réforme du système américain*, in Formation Emploi, N. 44, 1993

Massagli E., *Alternanza scuola lavoro: un errore di mira*, in

Tiraboschi M. (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale - Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76*, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 10, 2013

Massagli E., *Il metodo dell'alternanza formativa*, in Buratti U., Caroli S., Massagli E. (a cura di) in collaborazione con Irpet, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro - Il contesto nazionale e le peculiarità del sistema toscano*, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series n. 42, 2015

Miscione M., Rausei P., *Interpelli lavoro. Rassegna commentata degli anni 2005 e 2006*, IPSOA, 2007

MIUR, *Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.m. 18 luglio 2001, n. 672*, 2001, in [www.archivio.pubblica.istruzione.it](http://www.archivio.pubblica.istruzione.it)

Muldera M., Weigelb T., Collins K., *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis*, *Journal of Vocational Education & Training*, Volume 59, Issue 1, 2007

O'Higgins N., *Youth unemployment and employment policy: a global perspective*, ILO, 2003

Papa D., *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè, Milano, 2010

Pilz M., *Two countries—one system of vocational education? A comparison of the apprenticeship reform in the commercial sector*



*in Switzerland and Germany*, Compare: A Journal of Comparative and International Education, Volume 37, Issue 1, 2007

Powell J. J. W., Solga H., *Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion*, in Journal of Education and Work, 24: 1, 2011

Quintini G., *Working and learning: A diversity of patterns*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 169, OECD Publishing, Paris, 2015

Rausei P., *Apprendistato. Giovani, lavoratori in mobilità e somministrazione*, Ipsoa, Milano, 2012

Reggiani Gelmini P., Tiraboschi M. (a cura di), *Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006 ed in Fashoyin T., Tiraboschi M. (series eds.), Manzella P., Rustico L. (guest eds.), *Productivity, Investment in Human Capital and the Challenge of Youth Employment*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, 2011

Reggiani Gelmini P., Tiraboschi M. (a cura di), *Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006

Roncalli P., *L'alternanza scuola-lavoro: una riflessione sul rapporto Ansas*, Cqia Rivista. Lavoro, persona formazione, n. II, 2010, in [www.cqiarivista.it](http://www.cqiarivista.it)

Russell H., O'Connell P. J., *Getting a Job in Europe: The Transition from Unemployment to Work among Young People in Nine European Countries*, Work, Employment & Society Vol. 15, No. 1, Labour Markets and Employment Issues, 2001

Rustico L., Tiraboschi M., *Il rilancio dell'apprendistato di primo livello*, in Proia G., Tiraboschi M. (a cura di), *La riforma dei rapporti e delle controversie di lavoro – Commentario alla legge 4 novembre 2010, n. 183 (c.d. Collegato Lavoro)*, Giuffrè, Milano, 2011

Ryan P., *The school-to-work transition: A cross-national perspective*, in *Journal of Economic Literature*, 39 (1), 2001

Sacconi M., Biagi M., *Libro Bianco sul mercato del lavoro in Italia - Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Roma, 2001

Sacconi M., *Relazione sullo Schema di decreto legislativo recante il testo organico delle tipologie contrattuali e revisione della disciplina delle mansioni A.G. n. 158*, 2015, in [www.senato.it/leg](http://www.senato.it/leg)

Sauter F., *Continuing vocational training in Germany: structures and developments*, Germany: Federal Institute for Vocational Training, Berlino, 1997

Schmid G., *Transitional labour markets: A new European employment strategy*, WZB Discussion Paper, No. FS I 98-206, 1998

Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, *The Education System in the Federal Republic of Germany 2012/2013 - A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*, Bonn, 2014

Simoncini A., *L'apprendistato di primo e terzo livello alla prova di maturità*, in [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it), 19 ottobre 2015

Solga H., Protsch P., Ebner C., Brzinsky-Fay C., *The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges*, WZB Discussion Paper, No. SP I 2014-502, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, Berlino, 2014

Spattini S., *L'apprendistato per la riqualificazione dei lavoratori in mobilità*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011

Spattini S., *Riforma dell'apprendistato e nuovo placement*, in Tiraboschi M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011

Steedman H., *Overview of apprenticeship systems and issues - ILO contribution to the G20 Task Force on Employment*, International Labour Office, Skills and Employability Department, Job Creation and Enterprise Development Department, Geneva: ILO, 2014

Stella A., Zanotto M., *Costo del lavoro 2016: i tagli della legge di stabilità rivalutano l'apprendistato. L'analisi comparativa nell'ambito del progetto ADAPT-ANCL Veneto*, in *Bollettino Adapt* del 12.02.2016

Tiraboschi M., *Apprendistato, un rilancio di facciata*, in Tiraboschi M. (a cura di), *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale*

- Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76, ADAPT University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series 10, 2013

Tiraboschi M., *Apprendistato: la sfida della formazione aziendale*, in Quaderni di ricerca sull'artigianato, n. 5/2011

Tiraboschi M., *Apprendistato: una semplificazione che non aiuta*, in Tiraboschi M. (a cura di) Decreto-legge 20 marzo 2014, n. 34 Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese - Prime interpretazioni e valutazioni di sistema, ADAPT University Press, Modena, Adapt Labour Studies e-Book series 22, 2014

Tiraboschi M., *Apprendistato: una semplificazione di facciata*, Adapt University Press, Adapt Labour Studies e-Book series, n. 25, 2014

Tiraboschi M., *Gli interventi del Governo Letta (2013)*, in P. Rausei, Tiraboschi M. (a cura di), *Apprendistato – Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014

Tiraboschi M., *Il ruolo della impresa nella grande trasformazione di un lavoro che passa da una nuova scuola*, in *La Grande Trasformazione del lavoro*, Nòva, Il Sole 24 Ore, 23 settembre 2014

Tiraboschi M., *L'apprendistato di alta formazione: le novità del Decreto Carozza (2013)*, in Rausei P., Tiraboschi M. (a cura di), *Apprendistato – Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014

Tiraboschi M., *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento* in Tiraboschi M. (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004

Tiraboschi M., *Le novità contenute nel D.L. n. 34/2014 convertito dalla Legge n. 78/2014*, in Rausei P., Tiraboschi M. (a cura di), *Apprendistato - Assumere, gestire e formare*, IPSOA, 2014

Tiraboschi M., *Prima lettura del d.lgs. n. 81/2015 recante la disciplina organica dei contratti di lavoro*, Adapt Labour Studies E-Book series n. 45, Adapt University Press, 2015

Tiraboschi M., *Ragioni e impianto di una riforma*, in Tiraboschi M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011

Tiraboschi P., Russo A., *La riforma Biagi nella contrattazione collettiva*, in C&CC, 2004, n. 10, 94

Tremblay D. G., I. Le Bot, *The German Dual Apprenticeship System: analysis of its evolution and present challenges*, Research Note NO 2003-4A, Tèlè-université Université du Quebec, 2003

Tremblay E. G., Le Bot I., *The German Dual Apprenticeship System: analysis of its evolution and present challenges*, Research Note N. 2003-4A, Tèlè-université Université du Quebec, 2003

Trentini M., Bianchi F., *La riforma dell'apprendistato in Italia: alcune valutazioni preliminari*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, Giuffrè, Milano, 2004

Vaira M., *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, Edizioni universitarie di lettere economia diritto, Milano, 2007

Vallebona A., *Apprendistato professionalizzante e parere di conformità degli enti bilaterali*, in GLAv, 2005, n. 41

Varesi P. A., *Il ruolo delle Università nella promozione dei tirocini formativi e di orientamento e dell'apprendistato alto*, in Reggiani Gelmini P., Tiraboschi M. (a cura di), *Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006

Weiss M., *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, N. 1/XXIV – 2014, Giuffrè

Witte JC, Kalleberg A., *Matching training and jobs: The fit between vocational education and employment in the German labour market*, *European Sociological Review*, Oxford Univ Press, 1995

Wollschläger N., *From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe* in *Vocational European Journal Training*, CEDEFOP n. 32/2004/II

XI Commissione lavoro pubblico e privato della Camera dei Deputati (promossa da), *L'intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali "per il rilancio dell'apprendistato" del 27 ottobre 2010 e il Testo Unico in materia*, in *Indagine conoscitiva sul "mercato del lavoro tra dinamiche di accesso e fattori di sviluppo"*, Roma, 2011

Zilio Grandi G., Massagli E. (a cura di), *Dal decreto-legge n. 76/2013 alla legge n. 99/2013 e circolari "correttive": un percorso di lettura*, Adapt Labour Studies e-Book series n. 15, 2013