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

IL SISTEMA DI FORMAZIONE DUALE IN ITALIA: IL PROGETTO *INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO IN ALTERNANZA POTENZIATA, APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO, E APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE* DELLA FONDAZIONE A. BADONI

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Emmanuele Massagli

Coordinatore:

Chiar.mo Prof. Giuseppe Bertagna

Tesi di Dottorato

Simone CAROLI

Matricola n. 1031632

Anno Accademico 2015/16

IL SISTEMA DI FORMAZIONE DUALE IN ITALIA: IL PROGETTO DI INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO IN ALTERNANZA POTENZIATA, APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO, E APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE DELLA FONDAZIONE A. BADONI

a cura di

Simone Caroli

A Carlotta,
che mi ha accompagnato
lungo questo percorso
condividendo tutto

LITERATURE REVIEW 6
Introduzione alla literature review *6*
Capitolo I Efficacia dell'apprendistato, costi e benefici di un sistema *7*
Capitolo II Alternanza scuola-lavoro, Apprendistato di primo livello, Istruzione e formazione professionale *17*
Capitolo III Valutazione e contesti *70*
INTRODUZIONE 82
CAPITOLO I L'OPPORTUNITÀ DI UN MODELLO FORMATIVO DUALE IN ITALIA 84
1. *Il contesto* *84*
2. *Transizioni occupazionali* *85*
3. *Apprendistato, un percorso per le aziende: un investimento fruttifero sul capitale umano* *87*
4. *Apprendistato, un percorso per la salute del mercato del lavoro* *89*
5. *Apprendistato, un percorso per i giovani* *91*
6. *Conclusioni* *92*
CAPITOLO II ALTERNANZA SCUOLA LAVORO, APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO, ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE 93
1. *Alternanza come metodo formativo* *94*
2. *Tirocinio curricolare come dispositivo normativo dell'alternanza formativa* *101*
3. *Apprendistato di Primo Livello come dispositivo normativo dell'alternanza formativa.* *104*
4. *Il metodo dell'alternanza formativa nella Istruzione e Formazione Professionale* .. *106*
5. *Critiche al metodo formativo ed alle sue articolazioni* *108*
6. *Risposte alle critiche* *115*
7. *Conclusioni* *125*
CAPITOLO III COMPETENZE E VALUTAZIONE: LA PRASSI DI UN SISTEMA DUALE IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO IN ITALIA 130
1. *Introduzione* *130*
2. *La gestione di un percorso formativo per competenze* *130*
3. *Valutazione degli apprendimenti e attestazione delle competenze: opportunità senza burocrazia* *137*
4. *Conclusioni* *138*
CAPITOLO IV UN CASO PRATICO: IL SISTEMA DUALE NATO DA UN'IDEA PROGETTUALE DELLA FONDAZIONE A. BADONI, PROGETTO "*INTEGRAZIONE SCUOLA-LAVORO TRAMITE ALTERNANZA POTENZIATA, APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO, E APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE*" (ISLA) 140
1. *Introduzione: la salvaguardia della cultura industriale* *140*
2. *Il modello formativo* *154*
3. *Valutazione e attestazione di competenze in esito* *158*
4. *Conclusioni* *166*
CONCLUSIONI FINALI 168
RINGRAZIAMENTI 174
BIBLIOGRAFIA 176

LITERATURE REVIEW

Introduzione alla literature review

Il presente lavoro di revisione letteraria vuole proporsi come mappatura, non di certo esaustiva, della letteratura in merito alla progettazione di un percorso formativo in apprendistato di primo livello, alla realizzazione del quale contribuiscono tutti i sistemi di riferimento: scuole, imprese, parti sociali e, soprattutto, gli apprendisti stessi. Volendo esplorare una panoramica così ampia, variegata è l'estrazione dei contributi che si presentano. La prima parte prende le mosse dalla dottrina economica, ritenuta la fonte più vicina all'attore che, più di tutti, è necessario si dimostri motivato all'azione, vale a dire l'impresa. Esposta la convenienza economica dell'apprendistato, quale investimento a lungo termine sul capitale umano (e non certo come mero risparmio di costi), la rassegna prova a snodarsi tra la ricostruzione storica dell'istituto qual è oggi in Italia, l'evoluzione in materia pedagogica, e la riflessione della società stessa su di esso, ben sapendo che alla cronologia della legislazione non sempre corrisponde un'aderente cronologia delle idee: in altre parole il cammino del legislatore potrebbe essere anticipato dalla dottrina così come la dottrina può giungere a matura riflessione solo grazie all'esperienza della legislazione. La conclusione, presentata nella terza parte della presente sezione, è lasciata alla letteratura in tema di valutazione ed attestazione dei risultati conseguiti in un contesto di alternanza formativa, dove per risultati si intendono sia gli apprendimenti "scolastici", valutati come voto di competenza dei docenti, sia come maturazione di competenze in senso globale. Il materiale raccolto ed ordinato riflette l'idea di far parlare più fonti e di esplorare contesti il più possibile vicini alla realtà positiva, motivo per cui alla letteratura di estrazione prettamente accademica ne è stata accostata altra provenienti dalla ricerca indipendente, da pubblicazioni divulgative e dal dibattito sociale.

Capitolo I

Efficacia dell'apprendistato, costi e benefici di un sistema

L'analisi di costi, benefici ed efficacia del sistema di apprendistato sembra essere, in letteratura, prerogativa di quei paesi europei, Germania, Austria, Danimarca ed Olanda, in cui l'istituto svolge tradizionalmente un ruolo preponderante nella formazione degli individui, in quanto ramificazione del sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP).

Un recente lavoro della COMMISSIONE EUROPEA (2013) presenta i contributi più significativi della letteratura europea sull'argomento, dividendo la trattazione fra gli effetti dell'apprendistato sugli apprendisti, soprattutto su coloro che affrontano la prima esperienza di lavoro; gli effetti sulle imprese; e concludendo con una panoramica generale sui costi e sui benefici dell'istituto.

Riguardo al primo argomento, è pacifico un generale consenso sull'effetto positivo dell'apprendistato nel facilitare le transizioni scuola-lavoro, evidenziato, negli studi comparatistici, dalle ottime performance registrate nei paesi in cui l'istituto è più diffuso (VAN DER VELDEN et al. 2001; QUINTINI E MARTIN 2006; QUINTINI E MANFREDI 2009). Negli studi nazionali, l'evidenza è data dal confronto tra gli esiti occupazionali degli (ex) apprendisti paragonati a quelli di chi è entrato nel mercato senza alcuna qualifica – o con una qualifica ottenuta senza alternanza scuola-lavoro (RYAN 2001). Per chi ha concluso un apprendistato aumentano le probabilità di ottenere stipendi più alti, un ingresso più rapido nel mercato del lavoro ed una durata del primo impiego mediamente più lunga (RYAN 1998; BONNAL et al. 2002; PAREY 2009). I maggiori trattamenti retributivi, tuttavia, tendono ad essere marcati solo nel confronto con lavoratori privi di qualifica e di formazione in apprendistato (HOFER e LIETZ 2004, MCINTOSH 2007; FERSTERER et al. 2008); se paragonati, invece, con lavoratori in possesso di una qualifica professionale, i vantaggi dell'apprendistato tendono ad essere più evidenti ad inizio carriera per poi attenuarsi nel lungo termine (RYAN, 1998 e 2001). Effetti, del resto, più positivi per gli uomini che per le donne (RYAN 1998 e 2001) e più per gli apprendisti di grandi imprese che per quelli impiegati in realtà

aziendali di ridotte dimensioni (EUWALS e WINKELMANN 2004; BOUGHEAS e GEORGELLIS 2004). In particolare, gli apprendisti selezionati da grandi aziende strutturate tendono ad avere un rischio di rimanere disoccupati di 1,5 punti percentuali in meno ad ogni raddoppio di dimensioni della popolazione aziendale (MUELLER e NEUBÄUMER, 2016). In Germania e Svizzera sono emerse ulteriori elementi di studio in riferimento al percorso scolastico precedente l'apprendistato: risultati scolastici scarsi ottenuti prima di intraprendere l'apprendistato, per quanto di alta qualità, sembrano penalizzare il giovane lavoratore tedesco (BÜCHEL 2002), mentre in Svizzera il fenomeno non è stato registrato (BERTSCHY et al.2009). In Germania, tuttavia, le competenze acquisite in apprendistato sembrano essere più trasferibili, come evidenzia la buona tenuta dei trattamenti economici nel passaggio dall'impresa di formazione ad altra realtà aziendale (EUWALS e WINKELMANN 2004; BOUGHEAS e GEORGELLIS 2004).

Riguardo alle aziende che formano apprendisti, emerge che in Germania il rapporto tra costi e ricavi varia a seconda della categoria occupazionale dell'apprendista, le dimensioni ed il settore dell'azienda formatrice. Interessante il caso del settore industriale, dove le imprese subiscono perdite nette nel periodo di formazione del giovane per poi ottenere, dal lavoro dell'apprendista, guadagni nel lungo termine lasciando intuire l'importanza, secondo gli Autori, della motivazione nella scelta di assumere apprendisti, che è premiante nel caso in cui sia orientata ad un investimento in capitale umano e non lo è se spinta da ragioni sostitutive di manodopera qualificata con lavoro a basso costo (MOHRENWEISER e ZWICK 2009). Le voci di costo per le realtà produttive impegnate nella formazione di apprendisti sono genericamente costituite da quattro elementi: retribuzione dell'apprendista, costo del tutor (retribuzione e spostamento su mansioni non immediatamente redditive), costo della ricerca e selezione di apprendisti, infrastrutture per la formazione, e strumenti materiali (MUEHLEMANN e WOLTER 2014). Alla base della scelta di assumere un apprendista vi è dunque un dualismo di motivazioni: sostituzione di manodopera contro investimento sulle competenze. BRUNELLO (2009) parte da questo presupposto per esaminare gli effetti di crisi economiche sulle strategie aziendali in relazione alla gestione di rapporti di apprendistato. Emerge che in tempi di ciclo negativo, le imprese, soprattutto in Paesi dove sono forti le leggi a protezione del posto di lavoro, ma deboli le tutele del lavoratore sul mercato, tendono a mantenere e a formare solo un nucleo

ristretto di lavoratori già competenti – quelli il cui rapporto di lavoro è più difficilmente risolvibile – a scapito delle fasce marginali, che risultano invece impiegate con contratti di lavoro più volatili, tra cui figura l'apprendistato. La qualità di apprendistati attivati in tali circostanze è genericamente bassa, risultando non tanto in un percorso compiuto di formazione e consolidamento nel mercato del lavoro quanto, dal punto di vista dell'apprendista, come una situazione transitoria in attesa di trovare migliori sistemazioni. Dal punto di vista dell'azienda, in situazioni di crisi le piccole imprese perdono capacità formativa, data anche la ridotta possibilità di fare economie di scala, stante la frequente necessità di ridurre i costi del lavoro (utilizzando l'apprendistato dunque per la leva motivazionale economica) e di contenere il numero di dipendenti in azienda, eliminando figure che potrebbero ricoprire il ruolo di tutor. La motivazione esclusivamente economica (dunque estrinseca) all'assunzione di apprendisti è, per l'Autore, dannosa alla buona riuscita dell'apprendistato anche in un altro senso: in congiunture di alta disoccupazione, per le aziende risulta più facile proporre salari più bassi anche a lavoratori già competenti e dunque, se è il risparmio economico ad animare la scelta del datore, risulta più conveniente assumere esperti piuttosto che investire in formazione.

Esistono però anche ritorni di tipo immateriale per l'azienda formatrice. Trattenere gli apprendisti migliori, anziché cercare personale qualificato, permette di approfondire la conoscenza di competenze necessarie alla professionalità e a darne un valore, quindi a sapere in anticipo la retribuzione di un professionista. Sfruttando queste informazioni, l'azienda può fare valutazioni più oculate sulla retribuzione delle risorse in ingresso. Inoltre, formare apprendisti è indice di buona salute. Se percepito all'esterno, dà all'azienda un fattore di reputazione positivo, contribuisce, in altre parole, all'*employer branding.* Ciò può portare ad un'accresciuta capacità di attrarre professionisti più competitivi e, quindi, ad avere un migliore paniere di competenze al proprio interno (MUEHLEMANN e WOLTER 2014).

Il confronto Germania-Svizzera è ricorrente: se l'azienda formatrice, in Germania, nel periodo di apprendistato, va in perdita, al contrario in Svizzera si riscontrano guadagni, causa, sembra, l'allocazione di più mansioni produttive in capo all'apprendista, a beneficio della produttività aziendale globale (DIONISIUS et al. 2009).

In Svizzera, inoltre, dove la dimensione media delle aziende è più ridotta, l'assegnazione di mansioni più produttive può essere spiegata anche con il fatto che le piccole imprese locali, facendo fatica a trattenere l'apprendista – e quindi il proprio investimento – si trovano costrette a recuperare i costi della formazione entro la fine del periodo di apprendistato. Esiste, poi, anche in Germania, dove si riscontra una maggiore propensione all'apprendistato nelle realtà più capaci di trattenere gli apprendisti, un 30% di aziende formatrici che, incaricando gli apprendisti di attività più produttive, ha portato in attivo il risultato economico dell'esperienza di apprendistato (MUEHLEMANN e WOLTER 2014). Nel bilancio costi-benefici una voce importante è costituita dai sussidi statali alla formazione, presenti nella generalità degli ordinamenti europei. La letteratura raccolta evidenzia che questi sembrano essere determinanti nell'incoraggiare l'impresa ad avviare iniziative di formazione, ma non nel proseguire quelle già in atto (MÜHLEMANN et al. 2007).

Mancano nella letteratura euro-continentale, mentre sono presenti in quella statunitense e del Regno Unito (MCINTOSH 2007; REED et al. 2012) studi sulle esternalità dei sistemi di apprendistato sulla collettività. Da menzionare la preoccupazione circa la possibilità che il finanziamento pubblico dei percorsi in apprendistato provochi una sostituzione di manodopera non qualificata assunta a tempo indeterminato con apprendisti[1] più flessibili e meno costosi, soprattutto in periodi di congiuntura economica negativa (BRUNELLO, 2009) e laddove gli incentivi vengano concessi non già dove la formazione risulta più costosa, ma uniformemente su tutto il tessuto produttivo (WOLTER e RYAN 2011).

L'analisi della Commissione Europea fornisce anche risultati interessanti per quanto riguarda gli effetti dell'apprendistato sugli esiti occupazionali dei giovani europei: un'incidenza alta dell'apprendistato è correlata ad aumenti del tasso di occupazione e riduzioni di quello di disoccupazione. Nello specifico, un punto percentuale in più nella quota di apprendisti (fascia d'età 15-24 anni) è associato ad uno 0,95 punti percentuali in più nel tasso di occupazione e 0,8 in meno nel tasso di disoccupazione.

[1] Nel testo di riferimento l'apprendistato viene considerato alla stregua di un contratto atipico tanto quanto il contratto a tempo determinato o la collaborazione coordinata.

Sempre in seno al rapporto della Commissione viene riservata particolare attenzione alla situazione italiana. Esaminando in particolare gli effetti della riforma dell'istituto avvenuta nel 2003[2] sugli esiti occupazionali degli apprendisti, emerge che questi hanno il 5% in meno di probabilità, rispetto ai lavoratori a tempo determinato, di rimanere disoccupati nel medio termine – scarto che sale al 6,3% nel confronto con lavoratori in possesso di qualifica meno che terziaria di istruzione – mentre hanno maggiori probabilità (+16%), rispetto ad altri lavoratori impiegati con contratto a termine di ottenere un lavoro stabile. Degno di nota il fatto che gli effetti positivi si estendano alle donne tanto quanto agli uomini[3].

La letteratura sui benefici dell'apprendistato in Italia si è concentrata sugli effetti dell'applicazione della Riforma Biagi del 2003, che ha sistematizzato la regolamentazione dell'apprendistato. Premettendo che l'analisi è stata possibile grazie al ritardo di alcune Regioni e alcuni settori nell'implementazione della riforma, (metodo *"difference in difference"*), si rileva che, a parità di altri fattori, le imprese toccate dalla nuova regolamentazione dell'apprendistato hanno aumentato il numero di apprendisti assunti (sostituendoli ai collaboratori esterni, soprattutto a progetto), ottenendo contestualmente: +1,5% di valore aggiunto per lavoratore, +0,9 punti nelle vendite per lavoratore ed una produttività globale maggiore dell'1,6% (CAPPELLARI et al. 2012).

Peculiare il combinato effetto dell'aumento dell'età massima per l'assunzione in apprendistato con la riforma dell'istruzione universitaria "3+2", legge 15 maggio 1997, n. 127, che ha causato un considerevole incremento di laureati tra gli apprendisti, fattispecie pressoché inesistente in precedenza.

Approfondendo la tematica italiana, lo studio europeo si basa su una bibliografia prevalentemente del decennio scorso, se non degli anni '90, e concentrata soprattutto sull'involuzione del mercato del lavoro italiano in una cornice dualista –

[2] Così detta "Riforma Biagi", Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276

[3] Altri Autori, invece, evidenziano che la forza lavoro femminile partecipa solo limitatamente ai vantaggi dell'apprendistato. Studi condotti nel Regno Unito (RYAN 1998 e 2001) spiegano questo fenomeno alla luce non tanto di caratteristiche intrinseche dell'istituto quanto di una maggiore "segregazione occupazionale" delle donne in determinati settori, proprio quelli in cui l'apprendistato sembra non dispiegare appieno i suoi effetti benefici.

causata dalle "*two tier reforms*" che hanno liberalizzato contratti atipici senza toccare la protezione dei lavoratori a tempo indeterminato (BOERI e GARIBALDI 2007) – e sulla distinzione tra le teorie che vedono il contratto a termine come un "trampolino di lancio" contro quelle che lo considerano invece un "vicolo cieco". Si registra un certo consenso verso la seconda visione (ICHINO et al. 2005; BRUNO et al. 2012). Di contro, l'apprendistato spicca per la miglior capacità di evitare periodi di disoccupazione in seguito al suo espletamento e di traghettare il lavoratore verso un impiego stabile (BERTON et al. 2011).

Si ritiene utile soffermarsi sul lavoro di Cappellari, Dell'Aringa e Leonardi (CAPPELLARI et al. 2012). Gli Autori cercano di cogliere i benefici dell'apprendistato, come riformato dalla Legge Biagi del 2003, nel confronto con il contratto di lavoro a tempo determinato, parimenti riformato dal Decreto Legislativo 6 settembre 2001, n. 368. Gli Autori considerano efficace la riforma il cui effetto è quello di incrementare l'utilizzo, da parte delle imprese, del contratto che si intende promuovere e liberalizzare, in sostituzione di altre forme contrattuali. La Riforma Biagi, a differenza della riforma del lavoro a termine, ha avuto successo: le imprese hanno aumentato il ricorso all'apprendistato, a scapito delle collaborazioni continuate e continuative, e parimenti hanno incrementato la propria produttività in tutti gli indici considerati (vedi *supra*). Le ragioni di questi cambiamenti sembrano essere correlate: i partecipanti a percorsi in apprendistato, giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, ricalcano la stessa composizione della forza lavoro precedentemente assunta con contratti di collaborazione autonoma (coordinata e continuativa o a progetto). Grazie a percorsi che prevedono una durata più lunga rispetto a quella della collaborazione e con una formazione più solida, l'apprendistato stimola la componente motivazionale intrinseca all'assunzione, con ricadute positive sul piano della produttività individuale e quindi aziendale. Il contrario è avvenuto per le imprese toccate solamente dalla riforma del lavoro a termine, mentre si riscontra una sostanziale neutralità della riforma dell'apprendistato su altri indici della vita aziendale: quota capitale/lavoro, quota lavoro manuale/di concetto e propensione all'investimento.

Riprendendo il lavoro di CAPPELLARI et al. sopra citato, il Servizio Studi della Banca d'Italia (VIVIANO 2014) ha riscontrato che un maggior utilizzo dell'apprendistato da

parte delle imprese stimola l'attività innovativa delle stesse. Avvalendosi della stessa matrice econometrica, che sfrutta il ritardo di alcune realtà locali e settoriali nella ricezione della Riforma Biagi sull'apprendistato, risulta che, a parità di fattori, le imprese interessate dalla nuova disciplina hanno visto un incremento del numero di apprendisti sul numero di lavoratori qualificati di 0,3 punti percentuali, accompagnato da un aumento di innovatività pari a +2 brevetti ogni 1000 imprese. L'apprendistato si caratterizza per tre elementi che creano terreno fertile all'attività lavorativa: durata lunga, tendenziale flessibilità in uscita e finalità formativa. A questo proposito, risulta molto probabile che sia stato l'accumulo di capitale umano a promuovere l'attività innovativa: escludendo statisticamente altri fattori (ad esempio la possibilità che le Regioni abbiano deciso di adottare la riforma per incentivare solo un nucleo di imprese più propense all'innovazione), si nota come le imprese più innovative siano quelle in cui la regolamentazione adottata ha previsto l'obbligatorietà della formazione esterna, quelle in cui cioè gli apprendisti hanno ricevuto più formazione.

Ritorna il confronto con il lavoro a termine nel paper di BRUNO et al. (2012), in cui si cerca di stabilire se il lavoro a tempo determinato, come risultante dopo il 2003, costituisca in Italia un «trampolino di lancio» o un «vicolo cieco». Dopo aver esposto le opportunità (canale di uscita dalla disoccupazione, possibilità di esperienza di lavoro, creazione di contatti professionali) ed i rischi (retribuzioni tendenzialmente ridotte, formazione più bassa o assente, allontanamento dal lavoro stabile) del lavoro a termine, gli Autori riscontrano un effetto di "trampolino" per i maschi adulti delle regioni centro-settentrionali, ma non per i margini della forza lavoro italiana. Donne, lavoratori del sud ma soprattutto giovani uscenti dal sistema di istruzione hanno alte probabilità di rimanere disoccupati dopo il primo contratto di lavoro temporaneo o di non riuscire a stabilizzarsi nemmeno dopo anni di successione di rapporti a tempo determinato intervallati da periodi di disoccupazione. Quest'ultima circostanza abbassa ulteriormente la probabilità di acquisizione di competenze e di occupabilità, come evidenziato da ampia letteratura in tema di «*scarring effect*» (ARULAMPALAM, 2001; BOOTH, FRANCESCONI, FRANK, 2002; BERTON, DEVICIENTI, PACELLI, 2011; MOOI-RECI, DEKKER, 2013).

Altra letteratura suggerisce di considerare orizzonti temporali di più lungo periodo per valutare gli effetti di programmi di arricchimento di capitale umano basati su formazione d'aula e in situazione di lavoro («*on the job*»). Questi, secondo misurazioni basate su esiti occupazionali e guadagni degli ex partecipanti ai programmi formativi, possono dare benefici nulli, se non addirittura effetti negativi, nel breve periodo, mentre sono determinanti per situazioni di vantaggio nel medio termine (CARD et al. 2010).

L'apprendistato, invece, secondo lo studio di PICCHIO e STAFFOLANI (2013), è un canale lento ma affidabile di ingresso nel mercato del lavoro stabile. Il dato è ancora più forte in ottica endoaziendale: gli apprendisti, cioè, una volta formati, tendono a rimanere all'interno dell'impresa formatrice in percentuale maggiore rispetto ad ogni altro tipo di contratto a termine[4]. Si evidenziano ulteriori rilevazioni: gli apprendisti hanno più probabilità di stabilizzarsi a due anni dall'inizio dell'apprendistato, se confrontati con lavoratori impiegati con altri rapporti temporanei; le probabilità aumentano a tre anni dall'assunzione, soprattutto in seno all'azienda formatrice; molto ridotte, invece, le probabilità di trovare un lavoro stabile fuori dalla *training firm*, indice forse di scarsa formazione generale trasmessa in azienda (cfr. MUELLER e NEUBÄUMER, 2016). Peculiare è la situazione ad un anno dall'inizio del rapporto di lavoro: gli apprendisti si stabilizzano in percentuali ridotte rispetto ai lavoratori a termine e, sempre nello stesso lasso di tempo, hanno più probabilità di interrompere il rapporto di lavoro. Per quest'ultimo dato gli Autori hanno ipotizzato che sia la formazione a giocare un ruolo chiave nelle scelte delle parti: viene portata a termine senza fretta di stabilizzare il rapporto, oppure si interrompe, se entro l'anno non si sono ancora ottenuti i risultati attesi dall'apprendista o dal datore di lavoro.

Nelle conclusioni è contenuta un'ipotesi di grande interesse. Il maggior accumulo di capitale umano rispetto ad altri lavoratori temporanei e la maggior propensione a considerare l'apprendista come un investimento a lungo termine sembrano non essere fattori sufficienti a giustificare l'ampiezza del fenomeno dell'elevata ritenzione aziendale dell'apprendista. La risposta andrebbe allora cercata tra le variabili non osservate: le imprese formatrici, proprio grazie al fatto di aver

[4] Vedi nota 1

impartito, verificato e valutato la formazione, dispongono di informazioni sulla qualità dell'apprendista che le concorrenti non possono avere. «*Training can facilitate screening*» (la formazione può facilitare la valutazione) è l'espressione usata dagli Autori per sintetizzare come formazione e selezione vadano di pari passo, rendendo l'apprendistato «il canale più efficace per approdare ad un lavoro stabile».

Restando sull'argomento, è utile un confronto con la visione socio-giuridica di SOLIERI e BARANI (2012). La ricerca sulla normativa italiana in tema di apprendistato evidenzia come, in certa misura, il legislatore smentisca il dato empirico della convenienza dell'apprendistato, imponendo al datore di lavoro la prosecuzione di un certo numero di rapporti nel caso volesse assumere altri apprendisti. La normativa frustra il *quid pluris* della formazione anche attraverso la concessione di incentivi alle imprese, fornendo cioè agli imprenditori motivazioni non intrinseche alla specialità del rapporto, con il rischio (cfr. a questo proposito BRUNELLO, 2009) che si innestino logiche di sostituzione, anziché di investimento. La contro prova è data dal successo del contratto di apprendistato professionalizzante sul contratto di alta formazione e soprattutto sull'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale – di cui si parlerà *funditus* nella prossima sezione.

COMINELLI et al. (2010) approfondiscono la tematica dell'apprendistato di primo livello, contribuendo a chiarire le ragioni del mancato decollo dell'istituto. Introdotto in Italia dalla Riforma del Lavoro del 2003, e successivamente trasfuso con alcune modifiche nel Testo Unico del 2011, si tratta di uno speciale rapporto per l'impiego di minorenni, attraverso il quale essi possono adempiere all'obbligo formativo ed al conseguimento di una qualifica di studio. È stato però per lungo tempo un contratto presente solo sulla carta e mai applicato realmente dalle aziende, trovandosi stretto tra la riforma del Titolo V della Costituzione[5] – e quindi del riparto di materie tra Stato e Regioni – e quella dell'istruzione, la Riforma Moratti[6] dello stesso anno, le cui more nell'implementazione ne hanno profondamente condizionato il successo. L'accordo tra Regione Lombardia ed i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione,

[5] Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, recante «Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione»

[6] Legge 28 marzo 2003, n.53, recante «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.»

siglato nel settembre del 2010, è per l'Autore l'occasione per ricordare i vantaggi di questo particolare tipo di apprendistato.

A partire anzitutto dalla *ratio* della sua introduzione, vale a dire il contrasto alla dispersione scolastica, prevedendo un canale alternativo e complementare ai giovani il cui talento non può essere espresso nella scuola tradizionale, ed all'impiego di minori con contratti senza tutele e senza formazione, le cui esternalità ricadono anche sulle imprese – in termini di maggior effettività della formazione aziendale, valorizzazione dell'investimento in capitale umano (pensato in un primo momento soprattutto per il mondo artigianale) – e sulla collettività *tout court* – incremento della scolarità della popolazione, contrasto alla disoccupazione giovanile e agevolazione dell'incontro tra domanda ed offerta di lavoro, nonché accesso di qualità alla prima esperienza di lavoro.

Il saggio di RYAN (2011) conclude questa sezione con una panoramica generale sull'apprendistato in Europa, da cui l'Autore estrae un modello ideale di apprendistato quale sintesi ed integrazione di teoria e pratica che vada oltre la giustapposizione tra addestramento sul campo ed acquisizione di nozioni in aula. I vantaggi di un'alternanza ben strutturata («*blending, not juxtaposing*») in situazione lavorativa si vedono nella facilità di approccio con il giovane e nella sua più intensa partecipazione all'apprendimento, con benefici sia sul piano motivazionale che cognitivo (già noti alla letteratura pedagogica) oltre che sulla carriera futura dell'apprendista. Non mancano tuttavia alcuni svantaggi, vale a dire i rischi legati alla selettività degli effetti pedagogici, legati alla soggettività del discente, ed all'imprevedibilità della scelta aziendale, se impiegare l'apprendista per ruoli direttamente e più scarsamente produttivi o investire sulla sua formazione con ritorni meno immediati. Lo stesso Autore, pur invitando le istituzioni comunitarie a trovare un modello di apprendistato comune agli Stati Membri, mette in guardia dall'adozione di uno schema monolitico, per cui non-storicità e rigore potrebbero comprometterne la resistenza ai mutamenti del mercato del lavoro e delle condizioni sociali in genere.

Sulla ricostruzione di una policy formativa ideale si cimentano anche altri studi (MARTIN e GRUBB 2001) in cui vengono individuati quattro criteri per la migliore riuscita dello scopo. Primo: concentrarsi su un target di partecipanti ristretto; secondo:

elaborare programmi su una scala relativamente ristretta; terzo: concludere tali programmi con una certificazione o una qualifica che sia riconosciuta e valorizzata dal mercato del lavoro; quarto: inserire nei programmi una forte componente di formazione *on the job* e, quindi, stabilire una altrettanto forte connessione con i datori di lavoro locali.

Capitolo II

Alternanza scuola-lavoro, Apprendistato di primo livello, Istruzione e formazione professionale

I contributi dottrinali per ricostruire la genesi del moderno apprendistato in Italia sono abbondanti e ricchi di particolari, soprattutto in ragione della complessa congiuntura normativa, istituzionale, sociale ed economica cha fa da cornice alla stagione di riforme dei primi anni del 2000 quando, dopo le pietre miliari del Libro Bianco[7] del 2001 e del Patto per l'Italia[8] del 2002, con la legge 14 febbraio 2003, n. 30, il Parlamento delega al Governo il compito di «valorizzare l'attività formativa svolta in azienda, confermando l'apprendistato come strumento formativo anche nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione e della formazione». Nel più generale quadro di riforma dei contratti a contenuto formativo, la delega trova attuazione con il Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, ed in particolare con il Titolo VI, Capo I, dove si colloca l'art. 48 rubricato "Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione", che, insieme ai dispositivi degli artt. 49, "Apprendistato professionalizzante" e 50 "Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione", forma un sistema di apprendistato tripartito.

Per inquadrare da un punto di vista economico-sociale la congiuntura di inizio secolo, si veda il saggio di CAROLEO & PASTORE (2004) condotto per il CELPE

[7] BIAGI M., SACCONI M. (a cura di), (2001) *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma

[8] Accordo Interconfederale 5 Luglio 2002 - Patto per L'italia – Contratto per IL Lavoro - Intesa per la Competitività e l'inclusione Sociale

dell'Università di Salerno nel contesto del progetto di ricerca TSER-EU su "Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe". Richiamando la Strategia Europea per l'Occupazione definita nel Consiglio Europeo di Lussemburgo (12 e 13 dicembre 1997), che «pone in risalto la riforma dei sistemi d'istruzione e di formazione professionale, nonché le politiche attive per l'impiego come strumento principe per combattere la disoccupazione giovanile (…) e facilitare la difficile transizione scuola-lavoro», e l'Agenda Sociale Europea derivante dal Consiglio di Nizza e dal Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000), gli Autori mettono in luce i rischi insiti nello strumento della flessibilità contrattuale nel contrasto alla disoccupazione ed all'esclusione sociale dei giovani. In particolare, a giudizio degli Autori, una maggiore ed indistinta flessibilità di ingresso nel mercato del lavoro avvantaggerebbe solo quei giovani che riescono ad accedere a sistemi di istruzione e formazione professionale di alta qualità, a tutto danno dell'obiettivo di inclusione sociale (a proposito di effetti a lungo termine determinati da un accesso di qualità nel mercato del lavoro, cfr. MUELLER e NEUBÄUMER 2016).

Tale circostanza è ben rispecchiata dal quadro congiunturale italiano, come riportato nello stesso saggio dagli Autori: nel 2000 la disoccupazione tra i 18 e i 24 anni è del 18,1% tra i giovani del Centro-Nord, ma è del 55,7% al Sud. Riguardo invece ai tassi di occupazione si riscontra una differenza anche di genere. Per il Nord la situazione è: 37,7% maschile, 30% femminile; di contro al Sud: 18,2% per gli uomini, solo il 10% per le donne. Il dato italiano è dovuto in parte anche al livello di istruzione, dove si evidenzia un numero di laureati ancora troppo basso ed un radicamento, ritenuto anacronistico (cfr. DE VINCENTI 2012), del concetto di «istruzione sequenziale», quella per cui, nelle parole degli Autori, «si richiede al giovane di acquisire la formazione professionale solo dopo aver completato l'istruzione formale».

Il saggio si conclude invitando a prestare attenzione a fattori di svantaggio per i giovani italiani che nulla hanno a che vedere con la flessibilità di ingresso al mercato del lavoro: carenza di pregresse esperienze lavorative, affidamento sul sostegno finanziario della famiglia di origine – vero e proprio «welfare contro la disoccupazione» – ed una trappola della formazione professionale (simile a quella sperimentata dalla fascia bassa di utenti del sistema duale tedesco, cfr. SOLGA et al. 2014) tale per cui i

percorsi formativi in essere nei primi anni del 2000 rendono più probabile la partecipazione ad altri corsi piuttosto che l'ingresso nel mercato del lavoro. Concausa e conseguenza è quindi una transizione dalla formazione al lavoro particolarmente sofferta e difficile.

Il legislatore della riforma del 2003 sembra essere dello stesso avviso, intervenendo «per valorizzare l'attività formativa svolta in azienda, [e] confermando l'apprendistato come strumento formativo anche nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione e della formazione, nonché il passaggio da un sistema all'altro[9]». Il contratto di apprendistato, dunque, si avvia ad essere più valorizzato per la sua finalità educativa che per l'inserimento nel mercato del lavoro, come dimostrano le due tipologie di cui agli artt. 48 e 50, detti anche apprendistato di primo e di terzo livello. Pur individuando un prodromo dell'apprendistato di primo livello nella precedente riforma Treu, attuata con legge 24 giugno 1997, n. 196[10], da cui la l. 30/2003 riprende «obiettivi e criteri[11]» la Dottrina (su tutti, GAROFALO 2005) individua nella Legge Biagi il primo ingresso dell'apprendistato formativo in Italia, in un contesto di riforma normativa profonda e strutturale. Parallelamente il Legislatore procede anche alla riforma dei cicli dell'istruzione, delineata dalla legge 28 marzo 2003, n. 53, nota anche come Riforma Moratti, per l'introduzione nell'ordinamento italiano di un sistema di Istruzione e formazione professionale complementare e parallelo a quello dell'istruzione più tecnico-liceale e generalista[12]. Entrambe le riforme si trovano tuttavia ad essere condizionate dalla riforma costituzionale attuata con legge costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3, di riforma del Titolo V della Costituzione, che aveva restituito all'ordinamento un non facilmente leggibile riparto di competenze tra enti territoriali, Stato e Regioni (TIRABOSCHI 2006).

---

[9] Art. 2, c. 1, let. B), legge 14 febbraio 2003, n. 30.

[10] L'Autore (ma v. anche BROLLO 2006; D'AGOSTINO 2008) traccia in particolare un parallelismo con il combinato disposto dell'art. 16, comma 12 della legge Treu, che aveva riavvicinato l'apprendistato alla formazione professionale, e la previsione dell'art. 68 della l. 144/1999, che introduce la possibilità di adempiere all'obbligo formativo fino a 18 anni in apprendistato. Sulla nozione di obbligo formativo, vedi anche *infra*.

[11] Segnatamente, quelli di cui all'art. 16, comma 5, della legge 24 giugno 1997, n. 196.

[12] Cfr. art. 2, c. 1, lett g) della l. 53/2003 «il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato».

La configurazione del sistema scolastico italiano, nelle previsioni della riforma del 2003, è concepita nel doppio canale liceale e della Istruzione e formazione professionale, quest'ultima volta a «realizzare profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale» che «costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore» e se «di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università[13]». È questo il canale formativo pensato per essere svolto eventualmente anche in apprendistato di primo livello[14].

Il quadro normativo italiano in materia di contratti a contenuto normativo viene riscostruito dopo importanti decisioni prese a livello comunitario. Si ricorda la vicenda riguardante la conformità agli ordinamenti comunitari in materia di aiuti di Stato alla occupazione che aveva portato la Corte di Giustizia Europea (Causa C-310/99, Repubblica italiana c. Commissione delle Comunità europee) a condannare l'Italia alla restituzione delle agevolazioni cocesse alle aziende sottoscriventi contratti di formazione e lavoro (BROLLO 2006; ZOPPOLI e SARACINI 2004; TIRABOSCHI 2006 b). La Commissione Europea, pronunciandosi in merito agli «aiuti per l'assunzione tramite contratti di Formazione e Lavoro concessi dopo il novembre 2015, e cioè successivamente all'approvazione da parte della Commissione degli Orientamenti in materia di Aiuti all'Occupazione» condanna lo Stato italiano a «recuperare dalle imprese (…) i benefici illegittimamente goduti» (SARACINI e ZAPPOLI 2004).

L'apprendistato di primo livello, dunque, come definito dal Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, si configura come un percorso accessibile ai giovani a partire dai 15 anni, finalizzato al raggiungimento di una qualifica professionale del sistema di Istruzione e formazione professionale (IeFP) in fase di introduzione con la Legge 28 marzo 2003, n.53, con libera recedibilità per le parti, secondo la disciplina comune dei rapporti di lavoro a tempo indeterminato di cui all'art. 2118 c.c., al termine di un periodo di formazione la cui durata, comunque non superiore ai tre anni, è «determinata in considerazione della qualifica da conseguire, del titolo di studio, dei crediti

[13] Art. 2, c. 1, lett. h) l. 53/2003
[14] Art. 48, c. 2, Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276

professionali e formativi acquisiti, nonché del bilancio delle competenze realizzato dai servizi pubblici per l'impiego o dai soggetti privati accreditati, mediante l'accertamento dei crediti formativi definiti ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53». All'emanazione del decreto legislativo, tuttavia, non sono ancora entrati in vigore i decreti attuativi della Legge 28 marzo 2003, n.53. La norma citata non è l'unica non immediatamente applicabile. La regolamentazione dei profili formativi, infatti, viene demandata a regioni e province autonome (ciascuna regione, ciascuna provincia) subordinata al raggiungimento di un'intesa che coinvolge il Ministero del lavoro e delle politiche sociali (MLPS) ed il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), sentite – per espresso obbligo di legge – le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. Anche tale regolamentazione non può prescindere dall'attuazione della Legge 28 marzo 2003, n.53, indispensabile per la definizione della qualifica professionale cui è finalizzato l'apprendistato ed il monte ore congruamente stabilito secondo gli standard minimi previsti dalla stessa legge. Riguardo, infine, alle modalità di erogazione della formazione aziendale, l'onere di regolamentazione grava sui contratti collettivi nazionali, territoriali o aziendali stipulati da associazioni datoriali e sindacali più rappresentative (sulle more dell'attuazione della Legge 28 marzo 2003, n.53, cfr. TIRABOSCHI 2011 b).

La Legge 28 marzo 2003, n. 53, sulla scorta anche dei coevi orientamenti europei (su tutti, il Processo di Copenaghen e le riforme del sistema duale tedesco, cfr. BALLARINO 2013), introduce quindi in Italia la possibilità di svolgere percorsi in alternanza scuola-lavoro, di cui l'apprendistato costituisce un'articolazione, come individuato dalla «culturalmente coerente» Legge 14 febbraio 2003, n. 30 (cfr. DE VINCENTI 2012, nonché MASSAGLI in BURATTI et al. 2015). Sul piano culturale TONARELLI (2014), richiamando autorevole dottrina (MORIN 1999; GARDNER 1994), presenta in questi termini la genesi dell'alternanza quale metodologia educativa: «L'alternanza nasce da una concezione pedagogica che riconosce la pluralità e la complementarietà dei diversi approcci nell'apprendimento de dei diversi stili cognitivi con particolare riferimento all'approccio transdisciplinare di Edgar Morin e alla teoria delle intelligenze multiple di Haward Gardner».

Nonostante la fase di espansione del suo utilizzo (cfr. CEFALO 2015), il contratto l'apprendistato di cui all'art. 48 del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, nasce in un clima di difficoltà, per la confusione del quadro normativo vigente (TIRABOSCHI 2011 b). Legato a doppio filo alla realizzazione della riforma Moratti, i cui decreti attuativi erano stati previsti per essere realizzati entro due anni dall'entrata in vigore della Legge 28 marzo 2003, n.53[15], la *ratio* dell'apprendistato in Diritto e Dovere di Istruzione e Formazione si innesta nella logica secondo cui, «ogni contatto col mercato del lavoro viene realizzato attraverso canali obbligatori, sebbene alternativi (esperienze di formazione e lavoro; apprendistato), corresponsabilizzando (…) anche il datore di lavoro che ha presso di sé l'apprendista». Lo Stato, dunque, avendo assunto l'onere di condurre la persona al conseguimento dell'obbligo scolastico (art. 34 Cost.) e a quello formativo (art. 68, Legge 17 maggio 1999, n. 144) per adempiere appieno deve assicurare la possibilità di poter conseguire almeno la qualifica professionale attraverso l'alternanza scuola lavoro anche tramite apprendistato. Il diritto-dovere di istruzione e formazione viene normato nei suoi caratteri generali solo due anni dopo l'emanazione delle due riforme, nel 2005, con il Decreto Legislativo n. 76 del 15 aprile. La nuova normazione incide significativamente sull'istituto della capacità al lavoro (BERTAGNA 2009), in termini sia giuridici che pedagogici. La possibilità di impiegare al lavoro una persona quindicenne, infatti, non deroga all'acquisizione di tale capacità, possibile solo «al momento in cui il minore ha concluso il periodo di istruzione obbligatoria»[16], bensì configura un canale (tra quelli obbligatori per espressa previsione di legge) per l'adempimento del diritto-dovere in assetto lavorativo da parte del minore. In altre parole, il quindicenne impegnato in un percorso di apprendistato di primo livello non acquisisce tale capacità perché apprendista, bensì è proprio attraverso l'apprendistato (momento formativo prima ancora che lavorativo) che matura la suddetta capacità al lavoro. Ciò «spiega l'estensione (…) al datore di lavoro e al tutor aziendale degli obblighi e delle sanzioni connesse al diritto-dovere» (GAROFALO 2005).

La fiducia accordata dal legislatore all'impresa di costituirsi come realtà formativa non è da tutta la dottrina pacificamente accettata, pur con l'importante garanzia data dalla possibilità, da parte del contrattazione collettiva, di definire la

[15] Cfr. Art. 1, c. 1, Legge 28 marzo 2003, n.53
[16] Art. 3 Legge 17 ottobre 1967, n. 977, come modificato dall'art. 5, d.lgs 345/1999.

capacità dell'impresa di essere formativa per lo meno in relazione ai percorsi in apprendistato[17].

Una articolata e vasta critica della capacità formativa dell'impresa è presente in DAL LAGO (2012). Con ampia rassegna della letteratura filosofica, sociologica e della teoria dell'organizzazione, l'Autore mette in guardia dal considerare il lavoro come unica fonte di formazione e l'impresa come contesto formativo autosufficiente. Contrario alla separazione tra istruzione professionale (per la forza lavoro che esegue) dalla formazione generalista (per i dirigenti) cita il contrasto tra il filosofo e pedagogista John Dewey[18] ed il Commissario della Pubblica Istruzione del Massachussets David Snedden, per sottolineare la valenza democratica del suo pensiero: il secondo, «sostenitore di un sistema di formazione professionale finanziato dallo stato che rispondesse direttamente ai fabbisogni professionali specifici identificati dal mondo delle imprese», viene contrastato da Dewey sotto il profilo della anti-democraticità della proposta. Dewey reputava l'assenza di istruzione generalista un pericolo per la democrazia, in quanto prodromo di una società in cui, anziché essere diminuite, le differenze sociali sono rafforzate, a causa di individui inconsapevoli del proprio posto nella vita sociale.

Sotto questa luce viene ricostruita una storia dell'istruzione professionale al cospetto dei mutamenti all'interno dell'organizzazione del lavoro, dalla rivoluzione industriale ad oggi. È a partire dall'organizzazione capitalistica dei mezzi di produzione, infatti, che inizia un processo di progressiva specializzazione del lavoro, che comporta un restringimento delle mansioni ed un conseguente impoverimento della professionalità. Già Adam Smith[19], primo economista moderno, suggeriva di introdurre una scolarizzazione minima e generale per i lavoratori salariati, affinché non subissero un depauperamento eccessivo delle proprie facoltà sociali ed intellettuali. Émile Durkheim[20], invece, trovava che la scolarizzazione generale confliggesse con i processi di meccanizzazione del lavoro in atto, in quanto portatrice di aspettative di mobilità

[17] Art. 49, c. 5, lett. b) del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276

[18] Dell'Autore vengono citate le opere *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2000, p. 377; *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano, 1950, p. 81; *Some dangers in the Present Movement for industrial Education*, 1913, in *The middle Works*, vol. 7, pp. 00-102

[19] Dal Lago cita *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino, 1975, p. 94

[20] *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 113

sociale e di arricchimento professionale frustrate invece dai modi di lavoro sempre più parcellizzati ed automatizzati (sul punto, cfr. BALLARINO 2013, che vede quale effetto della scolarizzazione superiore di massa – incentivata da una massiccia promozione statale – e della "liceizzazione" della formazione professionale un primo passo verso lo stigma di quest'ultima, relegata non già alle fasce di popolazione meno ambiziose, ma a quelle meno performanti). In questo filone, l'Autore inserisce anche il pensiero di Vittorio Foa[21], latore della tesi secondo cui gli scioperi occorsi nel Regno Unito del primo '900 sarebbero stati causati proprio dall'insofferenza dei giovani lavoratori sovra-istruiti. Il quadro descritto è destinato ad aggravarsi nei decenni successivi, con il relativo benessere economico nel Secondo Dopoguerra (quindi con maggiori aspettative e maggior istruzione della classe operaia) e l'intensificarsi dell'applicazione delle teorie sull'organizzazione scientifica del lavoro. La nuova stagione di messa in discussione delle teorie tayloriste e di germinazione di innovativi modelli di organizzazione del lavoro non porta significative novità. Tali modelli, infatti, vengono adottati non tanto per una maggiore autonomia decisionale del lavoratore fine a se stessa, quanto per una maggiore produttività, a scapito anche, in ultima istanza, di una maggiore autonomia. Il lavoratore, in questi più recenti schemi, può discutere e controllare meglio la propria mansione (a patto di assumersene maggiore responsabilità), ma, una volta perfezionata, questa torna ad essere standardizzata e parcellizzata sotto il controllo del datore di lavoro (principio dell'eteronomia dei processi produttivi, nelle parole dell'Autore), che non può che perseguire una sua «strategia di costrizione» (cfr. tuttavia MUEHLEMANN e WOLTER 2014, nonché BALLARINO e CHECCHI 2013, per i quali la standardizzazione di mansioni e professioni porta il vantaggio di rendere l'esperienza acquisita dal lavoratore più trasferibile e utile alla mobilità inter-aziendale). Processi simili non avvengono solo nell'industria, ma anche e soprattutto nel terziario. In questo settore, che va a superare il comparto industriale, nelle economie più avanzate, quanto a capacità di assorbimento di forza lavoro, il taylorismo si fa «taylorismo digitale», la competizione diventa globale e globalizzata e fa crescere la domanda di lavori dequalificati - quali ad esempio i servizi alla persona, il commerciale "porta a porta" ed altri mestieri in cui non sono richieste particolari competenze tecniche o personali, ma solo accettabili capacità relazionali. Il risultato è una progressiva ed ulteriore riduzione del potere contrattuale dei lavoratori.

[21] *La Gerusalemme rimandata*, Einaudi, Torino, 2009, pp. 87-88]

Per Dal Lago i processi sopra descritti sono inevitabili ed irreversibili: è la struttura stessa dell'economia capitalista a renderli tali. Il tratto distintivo del controllo sul processo di lavoro («eterodirezione») non scompare nei mutamenti delle forme di organizzazione, dal momento che è dal processo di lavoro che il capitale estrae il proprio plusvalore. Se viene meno il controllo, viene meno il capitalismo. Il diritto del lavoro, come già sostenuto da Karl Marx, opera come una sovrastruttura che prende la struttura economica come data.

Ecco dunque il cuore della critica: secondo l'Autore, il taylor-fordismo non è mai stato superato e non si può considerare formativa l'esperienza di lavoro senza dare a tale concetto un'accezione ideologicamente connotata. La pedagogia è in errore se pensa il contrario: anche la così detta «economia della conoscenza», citata dai pedagogisti come nuova struttura dei rapporti di lavoro, è in realtà illusoria e mai scientificamente dimostrata (cfr. a questo proposito GRAZZINI 2008, per cui esiste una contraddizione tra capitalismo e conoscenza, dal momento che «il capitalismo da un lato stimola la produzione di conoscenze per ottenere il vantaggio competitivo e il profitto, dall'altro frena la creazione e la diffusione delle innovazioni, perché non riesce a rispettare la natura sostanzialmente non proprietaria e non esclusiva delle conoscenze»). Il sapere tecnico-professionale non è quindi una cultura della persona, ma ideologia finalizzata a giustificare il capitalismo, portatrice di saperi ristretti ed inevitabilmente soggetti a rapida obsolescenza. Tanto più che il sistema capitalista solo paradossalmente potrebbe avallare l'educazione generale di massa, che, come dimostrato, è carburante di conflitto ed agitazione sindacale. Non è esente da critiche nemmeno il tentativo, operato anche e a più riprese in Italia, di "scolarizzare" la formazione professionale. Due sono i limiti di questo processo: il primo è «un'eccessiva fiducia nell'efficacia causale dell'educazione», mentre il secondo è storicamente stato l'assenza di un'analisi scientifica dei (presunti) mutamenti sociali in atto. In conclusione, l'Autore auspica che l'educazione del cittadino venga attuata solo in contesti non subalterni alle logiche di produzione: se è vero che l'educazione non può negare il capitalismo, può però formare il pensiero critico che può metterlo in discussione, solo a patto di mantenere margini di separazione tra produzione e formazione.

L'alternanza scuola-lavoro, come concetto e come percorso, viene criticata sotto diversi punti di vista. Quello che segue è un tentativo di raccolta della letteratura critica avversa all'integrazione tra momenti formativi d'aula e apprendimenti sul campo. Va premesso che non tutti gli Autori presentati possono collocarsi in una posizione meramente antagonista, osservato che i più adottano invece un punto di vista di messa in discussione e di dialogo.

L'incompatibilità tra la formazione erogata dal sistema impresa e l'istruzione della persona è una delle critiche più frequenti rivolte al concetto di alternanza scuola-lavoro. ESPOSITO (2011) pur riconoscendo alcuni meriti alla valenza istruttiva di esperienze in contesto lavorativo, ritiene le imprese italiane inadatte alla formazione dei giovani, poiché; eccessivamente orientate ad esigenze di produzione e di profitto, di dimensioni eccessivamente ridotte; ed operanti in una logica di abbassamento dei costi del lavoro (interessante a questo punto il parallelo con MUELLER e NEUBÄUMER 2016, che vedono nella disparità di dimensione delle aziende formatrici uno dei limiti del sistema duale di apprendistato tedesco). La distanza dal mondo del lavoro e da logiche aziendali è per l'Autrice una garanzia della conservazione della finalità pubblica del sistema scolastico. La Riforma Moratti del 2003, in questo senso, si pone come un inaccettabile passo verso una scuola non più «formazione sociale» ed «ente pubblico non economico» foriero di un servizio (anche di protezione) per il cittadino, ma asservita a dinamiche di mercato, concorrenziale e quindi operante come un'impresa, dove lo studente e la famiglia sono visti come clienti. La concorrenzialità tra istituzioni formative rappresenta un *vulnus*, quindi, per la scuola italiana. Antonio D'Andrea viene citato per sottolineare che «il diritto all'istruzione non è, pertanto, configurabile come libertà di scegliere la scuola meglio confacente alle proprie più varie esigenze – come pure a quelle della famiglia di provenienza – e non presuppone una o più scuole comunque alternative tra loro e diverse da quella pubblica-standard[22]».Da ciò discende la considerazione per cui le Regioni non avrebbero alcun motivo per istituire percorsi paralleli, eccentrici ed alternativi di formazione del cittadino: la Costituzione impone infatti che tutti i cittadini raggiungano la più alta elevazione economica e morale, a

[22] *Diritto all'istruzione e ruolo della Repubblica: qualche puntualizzazione di ordine costituzionale*, intervento al Convegno "Insegnanti Scuola Costituzione" tenutosi il 5/10/2009 a Roma in occasione della Giornata mondiale dell'insegnante 2009.

prescindere dalla propria origine. Se si danno più possibilità educative, una delle quali si suppone implicitamente deteriore rispetto all'altra, si genera invece il rischio che una di queste venga adoperata per impedire che una qualche categoria di persone possa perseguire l'obiettivo costituzionalmente stabilito. Riformare l'impianto dell'istruzione repubblicana vuol dire inoltre andare, citando Giuseppe Tognon[23], contro il «solco di una lunga tradizione culturale che vedeva la scuola come agenzia di alfabetizzazione del paese, come sostegno alla mobilità sociale e al riscatto delle plebi e come strumento della formazione delle élites, in sostanza come un modello sociale completo». È l'apprendistato scolastico l'oggetto della critica più dura. Nel saggio, più volte si cita che «obbligo di istruzione e contratto di apprendistato sono incompatibili[24]», in considerazione anche del fatto che le rilevazioni econometriche (cfr. ISFOL, anni vari, vedi *infra*) restituiscono effettivamente l'immagine di un apprendistato in cui la componente formativa è sistematicamente sottovalutata ed irrealizzata.

L'impianto complessivo del sistema di apprendistato formativo viene criticato anche da SARACINI e ZAPPOLI (2004) in ragione della «prevalente finalizzazione (…) alle esigenze delle imprese» della formazione interna, che comporta specularmente una scarsa attenzione alla formazione esterna all'azienda «che è l'unica effettivamente in grado di guidare un processo di riforma efficace sotto il profilo del miglioramento non effimero delle chance di occupazione, raccordabile anche alla riforma più generale del sistema scolastico» di cui alla Legge 28 marzo 2003, n.53. La critica si estende inoltre alla Legge Biagi (Legge 14 febbraio 2003, n. 30), colpevole di essere impostata su «obiettivi di breve periodo», avendo spostato l'asse culturale dei contratti a contenuto formativo «dalla cornice, più strutturale, dell'adattabilità a quella, più quantitativo-contingente dell'occupabilità». Altre critiche all'impostazione culturale dell'apprendistato di primo livello e della valenza formativa dell'istituto, vengono mosse in relazione al prematuro passaggio dal ciclo formativo a quello lavorativo in un età non ancora sufficientemente matura, facendo correre al giovane un grave rischio di «canalizzazione precoce» – problematica che secondo DAL LAGO (2012) interessa anche la formazione professionale e, per SOLGA et al. (2014) anche il sistema duale tedesco –

[23] *Il sistema scolastico: autonomia sì, devolution no* in CosmoPolis, rivista emestrale di cultura, 1/2006
[24] Titolo inoltre di una pubblicazione online che l'autrice più volte riprende, DACREMA F *Obbligo di istruzione e contratto di apprendistato sono incompatibili*, in www.educatioduepuntozero.it

ragione per cui si auspica un maggiore investimento da parte delle Regioni sulla formazione degli apprendisti (GUARRIELLO, 2004). Criticato è anche l'eccessivo peso delle competenze assegnate alle Parti Sociali nell'ambito della formazione dei giovani apprendisti, che ha portato alcuni autori (LOFFREDO, 2004) a temere per una possibile «liberalizzazione» del sistema formativo italiano. Dello stesso avviso anche ZOPPOLI (2004) e D'ONGHIA M.(2004), che denunciano una maggior attenzione da parte del legislatore del 2003 alle esigenze produttive espresse dalle aziende piuttosto che alle aspettative formative nutrite dai giovani. Gli Autori sopra citati sembrano uniti dal filo conduttore della critica ad una legislazione che rischia di favorire l'addestramento di risorse umane immediatamente inseribili in azienda, ma prive, per il futuro, di competenze di autoaggiornamento, occupabilità, e di formazione autonoma, esposte quindi al rischio di obsolescenza precoce della propria professionalità. Sullo scarsa considerazione verso le aspettative della persona, merita di essere ricordato DAL LAGO (2012) che ne vede la frustrazione alla base del disagio sociale e della lotta antagonista al sistema. FEDELI (2012) pur concordando sulla valenza formativa dell'apprendistato, visto come un canale per portare nelle aziende il potenziale creativo e promotore di produttività posseduto dai giovani, ne subordina gli effetti benefici alla realizzazione di percorsi che abbiano come origine appunto non tanto le esigenze produttive dell'impresa, ma le ambizioni del singolo individuo. Emerge dunque l'esigenza di distinguere, sul piano dell'orientamento al giovane, la differenza tra l'appiattimento di questo sulle contingenze del sistema tecno-economico di contesto e la valorizzazione dell'individuo a partire dal sé e dalle proprie aspirazioni. In MARCARINI (2009) questa ricostruzione avviene prendendo spunto da tre concezioni di orientamento. La prima è di Agostino Gemelli[25], per il quale l'orientamento coincide anzitutto con la scoperta della vocazione personale. La seconda, leggermente meno individualista, viene invece dall'UNESCO[26] ed è più incentrata sul prendere coscienza di sé, nel progresso continuo «in relazione alle mutevoli esigenze della vita». La terza, infine, è di Giuseppe Bertagna[27] ed in parte si discosta dalle precedenti: per orientare bisogna tenere conto,

[25] *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947, pp. 24-25
[26] Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava, 1970
[27] *Dietro Una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite di Fioroni»*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2008, pp. 189-190

certo non esclusivamente, delle dinamiche socio-economiche e tecnologiche che circondano la persona.

Infine, la critica che viene mossa alla creazione di canali formativi integrati di studio e lavoro è l'attitudine a ridursi ad un ultimo rifugio per persone che non hanno trovato realizzazione nei segmenti più generalisti e filo-accademici dell'istruzione. Entro tale critica si individuano almeno tre assunti degni di nota: a) non è stato eliminato lo stigma che l'istruzione professionale per (o attraverso) il lavoro ha storicamente avuto; b) non è stata dimostrata la capacità di inclusione di tale canale formativo e, c) da ultimo, l'istruzione e formazione professionale è destinata a diventare un canale di recupero per chi non ha saputo trovare la propria realizzazione in un contesto scolastico generalista o accademico (cfr. la ricostruzione in BENADUSI e NICEFORO 2010).

Riguardo al discredito di cui sono vittime la istruzione e formazione professionale ed i sistemi integrati di studio e lavoro, BALLARINO (2013) individua una causa storica. Il processo di scolarizzazione di massa in senso generalista, condotto dallo stato sussidiando o rendendo meno costosa la frequentazione di istituti di istruzione superiore e università, se da un lato ha dato modo alle classi meno agiate di accedere a questo tipo di formazione, dall'altro ha finito per rendere ancora più emarginati e ghettizzati gli utenti della istruzione e formazione professionale, andando quindi ad aggravare anziché risolvere la stratificazione sociale esistente (cfr. D'ANIELLO et al. 2012). Il rischio di segmentazione, come si vedrà più approfonditamente in seguito, non è assente nemmeno nelle esperienze più mature di alternanza scuola-lavoro, come è il caso dell'apprendistato tedesco del sistema duale (cfr. BALLARINO e CHECCHI 2013; SOLGA et al. 2014).

Proprio nei sistemi più maturi e compiuti di alternanza formativa rischia di trovare compimento il secondo degli assunti di cui sopra. Secondo MUEHLEMANN e WOLTER (2014) la diffusione dell'apprendistato, soprattutto scolastico, può produrre un'esternalità negativa per i lavoratori meno competenti non più in età da apprendistato scolastico. In un'economia dove i posti di lavoro sono scarsi, le imprese tenderebbero infatti ad assumere apprendisti da formare al proprio interno, piuttosto che lavoratori *low skilled* già formati. La possibilità di impiegare giovani promettenti andrebbe quindi

a discapito dell'assunzione di lavoratori meno giovani e con maggior rischio di emarginazione.

Venendo al terzo assunto, MARTIN e GRUBB (2001), fornendo ampia revisione della letteratura pregressa, mostrano come le politiche attive del lavoro, le misure cioè adottate per facilitare transizioni occupazionali o avvicinare gli inattivi al mercato del lavoro, si siano rivelate per lo più fallimentari nei confronti di giovani in condizione di svantaggio – come sono ad esempio i *drop-out*, giovani fuoriusciti dal sistema scolastico senza aver raggiunto il titolo di studio cui erano candidati. Gli Autori ricordano inoltre come, per avere un qualche apprezzabile effetto, misure di inclusione vadano applicate a soggetti ancora a rischio ma che non abbiano già consolidato un'esperienza di emarginazione. Prima si attuano interventi di inclusione, più significativi sono i benefici. A vuoto, invece, la maggior parte dei tentativi di recupero a posteriori. L'apprendistato può essere considerato una politica attiva del lavoro. La Commissione Europea[28], a più riprese, ha inteso l'apprendistato come «politica attiva e investimento sociale in grado di combattere la disoccupazione giovanile e la dispersione scolastica attraverso un percorso di sviluppo del capitale umano» (CEFALO 2015). E sempre a livello comunitario, con il lancio dell'Alleanza per l'apprendistato avvenuto a Lipsia il 2 luglio 2013, il Consiglio dell'Unione Europea ha voluto promuovere l'apprendistato come politica attiva del lavoro e canale di recupero per giovani a rischio di inattività ed esclusione, chiedendo alle aziende un investimento nella formazione dei giovani. Si concepisce infatti l'apprendistato come un percorso da integrare in programmi formativi aperti a tutti, non solo a pochi selezionati, e con una forte attenzione per la qualità della formazione, seppure solo all'interno dell'Istruzione e formazione professionale (cioè il canale storicamente adibito alla funzoine di ultimo appello e recupero). A questo proposito, si invitano gli Stati aderenti a incentivare le piccole e medie imprese, affinché diano adeguata copertura alle richieste di formazione, soprattutto nei settori in espansione produttiva ed occupazionale. A conclusione, vengono sollecitate campagne di sensibilizzazione verso l'apprendistato volte anche a favorire la partecipazione a tali percorsi da parte dei giovani meno occupabili.

[28] L'Autore cita *The effectiveness and costs-benefits of apprenticeships: Results of the quantitative analysis* del 2012 e *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors* del 2013.

Oltre ad aperte critiche, la Dottrina esaminata evidenzia area di criticità, che pur non pregiudicando la bontà di fondo dei principi dell'alternanza formativa costituiscono certamente degli aspetti su cui sono possibili alcuni miglioramenti. D'AGOSTINO (2008) constata la diffusione ancora insufficiente dell'istituto dell'apprendistato, causata da una congiuntura negativa del ciclo economico. BALLARINO (2013) sostiene a questo proposito che la domanda di competenze qualificate (e quindi la domanda di qualificazione delle competenze) è messa alla prova da processi di deindustrializzazione e terziarizzazione del sistema produttivo (cfr. sul punto il lavoro di DAL LAGO 2012), che provocano, nelle economie meno preparate, la scelta di competere al ribasso di costi e di competenze contro le economie emergenti.

D'ANIELLO et al. (2012), oltre al pregiudizio culturale avverso alla formazione professionale, vedono quali debolezze dell'apprendistato un'offerta formativa inadeguata, concausa dalla mancata realizzazione – stando al dato pratico-empirico – della circolarità tra scuola e lavoro, ed una disattenzione di fondo delle imprese verso la formazione, vista come un fardello necessario per l'accesso agli incentivi economici dell'apprendistato. Gli Autori sottolineano la necessità di ritrovare progettualità nei percorsi di apprendistato, che non può trovare espansione se considerato solo alla stregua di centro di raccolta per sotto-occupazione ed insuccesso formativo.

Altra Letteratura fa notare, poi, come l'apprendistato può trovare diffusione migliore nelle grandi aziende (per quanto, ad esempio, il sistema duale tedesco sia stato progettato per le piccole e medie, cfr. BALLARINO e CHECCHI 2013) laddove una maggiore standardizzazione dei processi produttivi permettere una migliore individuazione delle competenze neccesarie all'impresa e quindi un collocamento più agevole per l'apprendista (MUELLER e NEUBÄUMER 2016). Ciò favorisce la diffusione dell'apprendistato nelle realtà meglio strutturate, ma evidenzia un'ulteriore difficoltà per le piccole (cfr. BALSAMO 2015b): il rischio di inaccessibilità dell'apprendistato per le aziende di dimensioni ridotte. Queste, per recuperare i costi dell'investimento nella nuova risorsa avrebbero davanti due strade: fare ancora più affidamento sugli incentivi pubblici, con il rischio di trascurare la parte formativa del rapporto (cfr. BRUNELLO 2009), e allocare l'apprendista su mansioni immediatamente produttive, ad esempio quelle che richiedono competenze meno sofisticate e che, in conseguenza di ciò, il

neoassunto può svolgere in realtiva autonomia (cfr. MUELLER e NEUBÄUMER 2016), a scapito della possibilità di sperimentare mansioni più qualificanti e spendibili per la propria crescita professionale.

BERTAGNA (2009), denuncia la sfiducia aprioristica nella capacità formativa del contesto di lavoro alla stregua di una «patologia pedagogica e culturale» del paese. Con un excursus statistico, da cui emerge che esiste un notevole disallineamento tra le competenze richieste da settori chiave dell'economia italiana (su tutti, l'artigianato) e quelle in uscita dai sistemi scolastici, nonché una preoccupante impreparazione degli apprendisti adulti, metà dei quali è fermo alla licenza media, l'Autore giunge alla conclusione che la scarsa considerazione in cui versa l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere è da contestualizzare all'interno di un circolo vizioso originato da un pregiudizio negativo verso la valenza formativa del lavoro. A sua volta il pregiudizio (impropriamente, fa notare, definito «gentiliano») deriva dal mancato accoglimento, risalente al primo Novecento, nel sistema scolastico italiano[29], della così detta «seconda strategia» per la formazione, quella cioè che non origina «della "popolarizzazione di una cultura" (…) storicamente patrimonio delle classi dirigenti dal rinascimento in avanti, condensatasi nel modello classico-generalista (…) degenerata spesso nell'accademismo» bensì della «scuola fondata sulla popolarità delle culture», e che contestualizza il sapere del popolo la cui esemplare espressione sono appunto il lavoro ed i mestieri, in senso scientifico e "scolastico".

L'artigianato, comparto non preso in considerazione dalla citata letteratura scettica verso la capacità formativa dell'impresa industriale (su tutti, DAL LAGO 2012), è in DE VINCENTI (2012) il punto di partenza per la rivalutazione della formatività del lavoro manuale. Nella figura dell'artigiano, infatti, sono inscindibili l'aspetto progettuale (di "testa") e quello esecutivo (la "mano") e si compie una sintesi tra i due aspetti dell'abilità cognitiva umana: l'imparare facendo. Citando il lavoro di Bertrand Schwartz *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale*[30], l'Autrice riporta che «non può esserci formazione generale senza applicazione professionale, e non dovrebbe esserci formaione professionale senza

[29] Si fa riferimento alla Commissione Reale nominata con Regio Decreto, N. 527, in data 19 novembre 1905, su proposta del Ministro della Pubblica Istruzione Bianchi.
[30] Ed. Anicia, Roma, 2005, p. 59

sviluppo e progresso personali, e cioè senza formazione generale», dal momento che "conoscenza" ed "azione" non possono essere visti come concetti distinti, poiché il conoscere è esso stesso un'azione e non si dà azione consapevole e ragionata senza conoscenze pregresse. In questo senso, il lavoro manuale può essere riabilitato dal discredito patito superando la concezione lineare della formazione, quella cioè per cui esiste un'età per imparare ed una per mettere in pratica, a lavoro, quanto imparato.

Dello stesso avviso, altra dottrina (TONARELLI 2014) riconosce quale conseguenza dell'artificiosa separazione dei saperi, e del sapere dal saper fare, una debolezza di fondo del senso di responsabilità caratterizzante la cultura contemporanea, di cui l'alternanza scuola-lavoro si candida ad essere un rimedio. «L'indebolimento del senso di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso di responsabilità, poiché ciascuno tende a essere responsabile solo del proprio compito specializzato». La riscoperta della pluralità dei contesti (v. *infra*) conduce invece ad una conoscenza che ricompone i blocchi in cui la cultura si trova spezzata: non solo tra cultura scientifica e cultura umanistica, ma anche tra cultura e civiltà – in questo senso, il richiamo è nuovamente a MORIN (1999). Cultura, intesa come portato valoriale della comunità, e civiltà, processo attraverso il quale la società trasmette tecniche, scienze e saperi, possono incontrarsi in terreno reso fecondo dall'abitudine alla «reciprocità dei processi del "pensare" e del "fare"», presupposti essenziali della teoria dell'alternanza formativa.

Una lettura costituzionalmente orientata del diritto ad una formazione in contesto lavorativo si ha con REGA (2012), che analizza il tentativo di riabilitare la valenza formativa del lavoro operato, nei primi anni successivi alla nascita della Repubblica, dall'on. Guido Gonella con il Disegno di Legge del 13 luglio 1951, n. 2100. Negli intenti della proposta vi era la creazione di un canale di istruzione professionale che si ponesse come un «valido strumento per il miglioramento salariale dei lavoratori e per l'incremento della produzione», e che avrebbe dialogato «con le iniziative di scuola popolare rispondendo, con efficacia, alle esigenze educative della stragrande popolazione giovanile dei 14enni». Il presupposto di fondo era quindi la composizione della frattura originata dalla concezione filo-elitaria della istruzione scolastica statale, il cui carattere di fatto esclusivo aveva condotto fuori dalla partecipazione socio-politica una parte della popolazione italiana dell'epoca, in

contrasto quindi con i valori dell'impegno al lavoro e dell'uguaglianza di cui agli artt. 1 e 3 della Costituzione democratica da poco entrata in vigore. Il Disegno di Legge non venne attuato, perdendo l'occasione di fondare un canale formativo realmente dialogante con le esigenze del tessuto produttivo locale ed innestare così una sistematizzazione dello scambio reciproco scuola-impresa-territorio che di lì a breve avrebbe portato l'Italia a vivere la proficua esperienza dell'economia dei distretti.

Dalla letteratura esaminata sono emerse ulteriori adesioni all'opportunità di avvicinare i programmi formativi scolastici, anche degli apprendisti, alle istanze del mercato del lavoro. Le esigenze delle imprese non necessariamente collidono con quelle del giovane in formazione, la possono anzi avvalorare (TIRABOSCHI 2012). Un'istruzione più *market oriented*, se resa trasparente agli occhi delle aziende, può aiutare a far guadagnare credibilità alle istituzioni formative (cfr. FEDELI 2012) e, allo stesso tempo, a far propendere le strategie di *recruitment* verso l'assunzione di apprendisti con un bagaglio di competenze meno oneroso da costruire. La "corsa all'apprendista", infine, coinvolgerebbe anche i meno preparati, che troverebbero dunque occasione di inclusione (MUEHLEMANN e WOLTER 2014).

Riguardo alla compatibilità tra l'impianto concettuale del sistema dell'istruzione e dell'alternanza scuola-lavoro, di cui l'apprendistato scolastico costituisce un'articolazione, BRIGUGLIO (2011) propone un punto di vista che vede invece con favore la declinazione al plurale delle scelte educative della persona. Con la possibilità di adempiere all'obbligo formativo in più contesti, il sistema italiano dell'istruzione e della istruzione e formazione professionale deve necessariamente individuare una sua coerenza ed assicurarsi che venga rispettata. Se nel sistema ante-riforma Moratti la garanzia di tale rispetto è un compito di routine, nell'assetto dei canali plurali percorribili (per di più in alternanza scuola-lavoro), questo non può più essere un automatismo scontato, bensì azione concreta di personalizzazione e verifica dei percorsi. La personalizzazione della formazione porta ad una migliore rispondenza alle esigenze ed alle attitudini della persona per un verso e ad una necessaria riconduzione, per altro verso, al comune obiettivo di ogni canale della scuola secondaria superiore: il Profilo educativo culturale e professionale dello studente (PECUP), espresso nel Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, recante «Norme generali e livelli essenziali

delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53.»[31]. Le modalità di questo controllo sono esplicitate nella stessa normativa: le modalità di erogazione della formazione, per quanto differenziabile da Regione a Regione, fanno capo ai Livelli Essenziali della Prestazione (LEP), mentre la base di competenze di cui dotare gli allievi viene raccolta sotto la nomenclatura di Standard Minimi di Formazione (SFM). In conclusione, l'Autrice vede nella riforma degli anni 2003-2005 un passo importante e più che positivo verso una formazione che superi le discipline per approdare all'insegnamento per competenze, mediatori dialogici di contatto con il mondo esterno alla scuola.

Posizioni contrastanti sull'istituto dell'apprendistato non si riscontrano solamente in dottrina. La Corte Costituzionale, sin dagli albori della riforma dell'apprendistato, si trova a dover affrontare le questioni sollevate dalle Regioni «su ogni principio o criterio direttivo» (GAROFALO 2005) contenuto nella Legge 14 febbraio 2003, n. 30, con risultati per altro poco apprezzabili, dal momento che le uniche eccezioni accolte, per altro marginali, arrivano solo con la sentenza del 28 gennaio 2005, n. 50. La sentenza in esame viene ricordata (cfr. BROLLO 2006) sia per i richiami ai princìpi di "leale collaborazione" tra Stato e Regioni e "prevalenza", sia per il rischio che la qualificazione della formazione interna come parte del sinallagma contrattuale possa sollevare ulteriori questioni – come effettivamente avverrà nel 2010 (DI CASOLA 2011) – in materia di competenza legislativa.

Nel 2006 la riforma dell'apprendistato in alternanza scuola-lavoro è ancora lungi dall'essere completa. La complessa attuazione della riforma scolastica è ferma al Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, che definisce i Livelli Essenziali per le Prestazioni (LEP) del sistema di educazione secondaria e gli Standard Minimi Formativi del Secondo Ciclo solo in riferimento però alle competenze dei base. Mancano infatti le delibere regionali riguardanti le competenze in esito alla formazione professionale, di loro competenza. D'altra parte, non giova alla piena realizzazione dell'istituto il mutamento del quadro politico regionale. Tra il 2003 ed il 2006 le regioni la cui giunta è guidata da un esponente del centro sinistra (quindi presumibilmente avverso alle riforme

[31] Art. 1, c. 5, D.Lgs. 266/2005. V. anche "Allegato 1" allo stesso Decreto Legislativo.

espresse da un governo di segno opposto) passano da sette a sedici. Gli interventi regionali in materia sono sporadici, solo undici dal 2005 al 2008, e limitati a richiami testuali o dichiarazioni di principio (v. D'AGOSTINO, 2008).

Nello stesso periodo, il dibattito sull'occupazione giovanile, come emerge da un saggio di TIRABOSCHI (2006 a) per "The International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations", è fermo ancora su una supposta lotta ideologica (di classe[32]), mentre continuano a mancare interventi in materia di transizioni occupazionali ed arricchimento del capitale umano. Gli studenti italiani tra i 15 e i 19 anni, riporta l'Autore su dati OECD (2004), non conoscono l'abitudine a portare in parallelo studio e lavoro, a differenza dei coetanei di Paesi Bassi, Danimarca e Germania. Il 35% degli Italiani nella stessa fascia d'età, inoltre, è senza lavoro e non frequenta alcun corso di formazione.

Alcuni Autori (BROLLO 2006) portano in luce la particolare problematica dello strabismo della legislazione italiana in merito alle forme contrattuali appositamente previste per la componente giovanile, che a causa del sempre più tardivo ingresso nel mercato del lavoro finiscono per rivolgersi a chi giovane non è. Visto come un contratto «flessibile» e reso appetibile alle imprese non tanto per la finalità intrinseca (la formazione, appunto) quanto per gli incentivi: economici, la cui efficacia viene messa in dubbio anche dalla dottrina economica (BRUNELLO 2009). Questi, che consistono nella codifica di un «salario di ingresso» e nella concessione di agevolazioni fiscali e contributive, si aggiungono agli incentivi normativi, come la possibilità di recesso ex art. 2118 al termine del periodo formativo («via di fuga per i datori dal sistema di tutele contro i licenziamenti individuali») e la non computabilità degli apprendisti per l'applicazione di particolari discipline. Interessante l'inquadramento storico operato a questo proposito da BROLLO (2006), che giustifica la singolarità della disciplina dell'apprendistato nella cornice dell'eccezionale «emergenza giovani» già invocata verso la fine degli anni '80 dalla Corte Costituzionale[33] e tuttavia, come sottolineato, divenuta strutturale già a metà degli anni 2000.

---

[32] L'Autore cita a questo proposito CAZZOLA G. (2004), *Lavoro e welfare: giovani* versus *anziani. Conflitto tra generazioni o lotta di classe del XXI secolo?* Rubettino, 2004

[33] Corte Costituzionale 10-12 aprile 1989, n. 181

Non giova al raccordo tra mercato del lavoro e sistema di istruzione e formazione l'Accordo raggiunto il 17 luglio 2006 tra ARAN e Cgil, Cisl e Uil[34], per l'attuazione della riforma dei cicli scolastici, che, non riuscendo a trovare in sede contrattuale una disciplina condivisa per l'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative, rende opzionale l'adozione di un portfolio delle competenze a disposizione di ogni studente (BRIGUGLIO 2011).

A fine 2006, viene emanato il Decreto Interministeriale Prot. n. 2868/FE, di concerto tra il MIUR e il MLPS, che recepisce l'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 5 ottobre del 2006 con il quale erano state individuate le competenze tecnico professionali da sviluppare nell'ambito di quattordici figure in percorsi di istruzione e formazione professionale, presupposto indispensabile alla costruzione di piani formativi per l'apprendistato scolastico. Tuttavia, non si segnalano interventi legislativi a livello regionale per la promozione dell'istituto.

D'AGOSTINO (2008) riprende il tema della sottovalutazione e della sostanziale mancata attuazione dell'apprendistato come canale formativo, evidenziando tre aree di difficoltà attraversate dall'istituto in esame: un quadro normativo penalizzato da un non chiaro riparto di competenze (vedi anche DI CASOLA 2011), una contrazione dell'offerta e della domanda di lavoro; un'offerta formativa quantitativamente e qualitativamente inadeguata ad assicurare il conseguimento della qualifica professionale. Innovative le proposte presentate dall'Autrice, (in linea, per altro, con il Decreto Legislativo n. 167[35] di correzione e di adeguamento ai tempi dell'istituto che verrà emanato nel 2011): estensione della platea di potenziali fruitori del primo livello ai maggiorenni privi di qualifica professionale, ripensamento dell'istituto in armonia con i percorsi di istruzione e formazione professionale già erogati dalle regioni e previsione di gruppi classe omogenei quali beneficiari privilegiati (cfr. il suggerimento di MARTIN & GRUBB 2001 di rivolgere le misure di politica attiva del lavoro a un target molto specifico di destinatari).

[34] Sequenza contrattuale ai sensi dell'art. 43 C.C.N.L. Scuola 24.03.2003

[35] Decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, recante «Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della Legge 24 dicembre 2007, n. 247».

Nel 2007 viene emanato il Decreto Legge 31 gennaio 2007, n. 7, convertito con modificazioni in Legge 2 aprile 2007, n. 40, recante, all'articolo 13, disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale. A giugno dello stesso anno, con l'Atto di Indirizzo del Ministro della Pubblica Istruzione per l'anno 2008[36], vengono stabilite le linee strategiche di intervento per una nuova riforma scolastica, alla realizzazione della quale viene assegnata un'apposita Commissione Ministeriale (istituita il 14 dicembre 2007 con Decreto Dipartimentale n. 81). A parere della dottrina (TONARELLI 2014), è forte l'influenza della cultura dell'alternanza scuola-lavoro nei lavori della Commissione, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra competenze e contenuti formativi. In questo ambito, lo sforzo che appare perseguito dal legislatore è spostare il sistema italiano dalla assoluta prevalenza per l'impostazione che mette i contenuti, descritti sotto forma di saperi, al centro del paradigma educativo – premiante per l'insegnante portatore di una sapere specifico cristallizzato nella singola disciplina – ad una concezione che metta sempre più al centro lo studente ed i suoi obiettivi di apprendimento, «descritti in termini di competenze, generalmente fissate da istanze esterne (es. il mondo del lavoro)».

Gli stessi temi erano stati abbondantemente dibattuti in ambito europeo già dagli anni '90, allo scopo di favorire l'adozione di strumenti per la messa in trasparenza e il riconoscimento di competenze, comunque acquisite, nonché per la personalizzazione di percorsi formativi. Nel decennio successivo, la legislazione dell'Unione Europea pone l'accento su alcuni aspetti ritenuti strategici, come lo sviluppo di competenze di base e trasversali[37]. La Commissione[38], secondo un orientamento mantenuto negli anni, ha insistito sull'aspetto trasversale dell'acquisizione di competenze piuttosto che di discipline. Il risultato positivo degli interventi europei in materia è stato certamente quello di aver dato un lessico comune alla creazione di percorsi tra il sistema dell'istruzione e quello del lavoro (presupposto fondamentale all'avvicinamento dei due mondi) e di aver operato un passaggio essenziale «da una concezione della formazione

[36] MIUR, PROT. n. AOOUFGAB 9914/FR, Roma, 4 luglio 2007

[37] Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10

[38] Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici", COM/2012/0669

basata sui contenuti (input oriented) ad una centrata sulle competenze acquisite (output oriented)» (DI FRANCESCO 2015).

Contemporaneamente, tornando a livello nazionale, l'intervento della legge Finanziaria 2007[39] sembra insistere nello spostare il focus sull'apprendistato dalla sua componente formativa all'agevolazione economica connessa: riduce drasticamente l'onere contributivo (art. 1, comma 773) per l'impresa che assume apprendisti, divenuto ora quasi simbolico per quelle di piccole dimensioni, ma soprattutto alza l'età di accesso al lavoro da quindici a sedici anni. Il provvedimento non trova accoglienza pacifica da parte della dottrina (D'AGOSTINO, 2008; BERTAGNA, 2009) che contesta soprattutto un certo fraintendimento della ratio della macro-riforma del 2003: non istituire un sistema di formazione professionale che preparasse all'apprendistato, quanto un apprendistato strumentale al conseguimento di un percorso formativo professionale, cosa non certo possibile se si postula l'accesso all'apprendistato stesso una volta espletato il diritto-dovere di istruzione da parte del giovane.

L'ultimo significativo atto legislativo del 2007, la Legge 24 dicembre 2007, n. 247, riconosce la debolezza che nel corso degli anni aveva afflitto il sistema di apprendistato, preparando il terreno ad un'ulteriore riforma dell'istituto. Al comma 30 dell'articolo 1 viene data delega per il riordino dell'istituto. Al comma 33 dello stesso articolo vengono enunciati i principi cui la delega si dovrà attenere: rafforzamento del ruolo della contrattazione collettiva; individuazione di standard nazionali omogenei per «agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti» (crf. MUELLER e NEUBÄUMER 2016, che nella mobilità degli apprendisti vedono una soluzione al problema del mancato vantaggio occupazionale degli apprendisti formati in aziende e regioni meno ricche) nel rispetto delle decisioni della normazione decentrata; adozione di misure volte ad assicurare il corretto utilizzo dei contratti di apprendistato.

Parallelamente alle dinamiche legislative, si muovono le concezioni culturali sulla formazione e sulle sue declinazioni. Il paper di BENADUSI e NICEFORO (2010) per la Fondazione Giovanni Agnelli, di ricognizione della storia dell'obbligo scolastico e di istruzione in Italia, è a questo punto della trattazione particolarmente utile per

[39] Legge 27 dicembre 2006, n. 296, vedi in particolare i commi 622 e 773 dell'art. 1.

contestualizzare le altalenanti vicende italiane sia dell'apprendistato che del sistema di istruzione e formazione professionale in genere. Gli Autori fanno emergere una sorta di alternanza tra due concezioni politiche opposte volte alla realizzazione di un comune obiettivo: la realizzazione di un sistema scolastico inclusivo ed allo stesso tempo equo ed in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Le divergenze politiche vertono sulla «scelta tra obbligo scolastico, inteso come obbligo di frequentare scuole, e obbligo di istruzione, inteso come obbligo di frequentare scuole oppure, in alternativa, corsi di formazione professionale o percorsi misti di lavoro e formazione», il primo sostenuto dalle forze politiche di sinistra, il secondo dalla Democrazia Cristiana prima e dal centro-destra poi. Secondo gli Autori, entrambe le linee di pensiero presentano delle falle: la strenua difesa del monopolio della scuola (intesa come luogo altro rispetto al centro di formazione professionale, e tanto più dell'impresa, come ambiente formativo) cozza contro la valorizzazione dei talenti inadatti, per così dire, all'istruzione sui banchi, che vengono più facilmente dispersi; la concezione opposta, d'altra parte, non dimostra di conoscere una risposta efficace al problema della «pari dignità» tra il percorso scolastico-liceale e quello dell'istruzione e formazione professionale, messo in ombra anche dal costante spostamento di preferenze dei giovani studenti verso il primo canale formativo.

L'ultima riforma presa in considerazione dal saggio della Fondazione Agnelli è quella intervenuta con il Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 122, convertito con Legge 6 agosto 2008, n. 133, conosciuta anche con il nome di riforma Gelmini, dal nome del Ministro dell'Istruzione allora in carica. Inizialmente accolta con favore da ambo i lati delle Camere parlamentari, soprattutto per i riferimenti alla meritocrazia ed alla volontà di nobilitare la condizione degli insegnanti italiani, la riforma viene successivamente osteggiata per pesanti tagli di risorse finanziarie ed umane apportate al sistema scolastico – sulla resistenza delle Parti Sociali a rappresentanza del corpo docente, vedi *infra*. Pur non attenendo all'apprendistato di primo livello, la riforma è una pietra miliare per l'assolvimento della formazione in apprendistato (in questo caso di tipo professionalizzante) interamente in azienda[40], istituendo un "canale parallelo" di formazione alternativo disciplinato dalla contrattazione collettiva, nelle more dei

[40] Mediante l'introduzione di un comma 5-*ter* all'art. 49 del d.lgs.276/2003, ad opera dell'art. 23 del d.l. 122/2008.

provvedimenti regionali. Il "canale parallelo" e interamente aziendale diventerà (vedi *infra*) motivo di contenzioso ed oggetto di una pronuncia della Corte Costituzionale – nonché di forte critica dottrinale, cfr. DAL LAGO (2012).

Proprio a proposito della farraginosa attuazione della riforma sull'apprendistato, lo stesso paper illustra l'intesa del 16 marzo 2009 tra Regione Lombardia e MIUR per la sperimentazione regionale di percorsi di istruzione e formazione professionale; innovativa poiché ricompone i contrasti incrociati intercorsi tra la Regione ed il Governo precedentemente in carica, appunto in materia di riparto di competenze[41].

Arricchisce il quadro un dato statistico. Nel biennio 2008-2009 la diffusione dell'apprendistato in Italia raggiunge il suo apice preparandosi però ad una linea discendente che non conoscerà negli anni successivi alcuna inversione di tendenza (ISFOL 2009). È il 2008, in particolare, l'ultimo anno di espansione dell'apprendistato, espansione lieve (+0,9% di occupati in apprendistato sull'anno precedente) che fa da preludio all'incombente crisi economica. La dottrina econometrica sottolinea che è del 2007 il sopravanzamento del contratto di apprendistato regolato dal Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, rispetto a quello della Legge 24 giugno 1997, n., 196. Mutano anche altri scenari: nel 2005, infatti, l'apprendistato cessa di essere un contratto utilizzato prevalentemente dal settore artigiano e trova il terziario quale comparto di maggior diffusione – interessante a questo proposito un confronto con il destino dell'apprendistato nelle visioni di istituto dell'industria e del nuovo corso del terziario avanzato in BALLARINO (2013) e DAL LAGO (2012) contro la proposta di riscoprire la valenza dello stesso in senso più artigianale, DE VINCENTI (2012) e pre-industriale, D'ANIELLO et al. (2012).

Sempre nel 2008, otto Regioni – Emilia Romagna, Liguria, Toscana, Basilicata, Piemonte, Marche, Puglia e Lazio – sollevano questione di legittimità costituzionale avverso l'art. 23 del Decreto Legislativo 25 giugno 2008, n. 122, lamentando l'illegittima ed ingiustificata erosione di competenze legislative regionali esclusive e concorrenti in materia di formazione professionale, laddove il decreto legge in oggetto

[41] Si fa riferimento all'impugnazione di Regione Lombardia contro lo Stato per l'emanazione delle leggi n. 40 e n. 247 del 2007, a seguito dell'impugnazione, da parte dello Stato, della legge regionale n. 19 del 2007.

sancisce la cancellazione del limite minimo di durata del contratto di apprendistato professionalizzante e stabilisce la possibilità di espletare il relativo compito formativo interamente in azienda. L'intervento legislativo del 2008 si era reso necessario al fine di stimolare l'iniziativa dei governi regionali, la cui inerzia nell'emanare una regolamentazione attuativa, ma prima ancora nel predisporre un'offerta formativa adeguata (CARMINATI 2010), stava causando pesanti ritardi nella fruizione di formazione professionale rivolta agli apprendisti.

Stime econometriche sembrano dare una conferma statistica a quanto appena espresso. Nel 2008 il passaggio alla più recente disciplina dell'apprendistato è ancora lento ed incompleto. È il contratto di apprendistato professionalizzante a ricevere più consenso, sebbene il dato qualitativo non eguagli il più che positivo dato quantitativo (v. supra CAPPELLARI et al. 2012). A ricevere formazione pubblica regionale è infatti solo il 17,4% delle persone impiegate con contratto di apprendistato, mentre non si hanno stime di quanti ricevano una formazione aziendale. Il dato è ancora più drammatico per il Meridione, dove solo il 5,1% degli apprendisti (con un calo di 5 punti percentuali sull'anno precedente) è coinvolto in percorsi formativi. Rimangono aperte inoltre questioni legate alla certificazione delle competenze ed alla confusione tra profili formativi regionali e profili professionali contrattuali. Ancora virtuale resta inoltre l'apprendistato in diritto e dovere di istruzione e formazione, mentre gli apprendisti minorenni (non necessariamente impiegati con il contratto ex art. 48 del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276) vengono esposti al rischio di rimanere privi di formazione o di orientarsi verso contratti meno tutelanti: nel 2007 solo uno su cinque riceve formazione, spesso insufficiente a coprire il monte ore annuale previsto (ISFOL 2009).

La premessa legislativa alla normazione del nuovo decennio, che si concretizzerà con il Testo Unico dell'apprendistato di cui al Decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, è la ripresa della delega di cui all'articolo 1, comma 30, lettera c), della Legge 24 dicembre 2007, n. 247, come sostituito dall'articolo 46, comma 1, lettera b), della Legge 4 novembre 2010, n. 183 (vedi *supra*), preannunciata dall'Intesa sottoscritta da Governo, Regioni e Province Autonome e Parti Sociali il 27 ottobre 2010, intitolata significativamente "Per il rilancio dell'apprendistato" (TIRABOSCHI, a

cura di, 2011). La premessa culturale (BERTAGNA 2011 a), invece, può ascriversi al riconoscimento della potenzialità formativa del sistema impresa, nelle cui aziende gli apprendisti possono trovare compiuta formazione. Affinché la potenzialità si traduca in atto, è necessario il rispetto di particolari condizioni compiutamente descritte nel Testo Unico stesso, la cui determinazione è in molti casi demandata alle Parti Sociali – in particolar modo standard formativi, standard professionali e la armonizzazione tra di essi. Il superamento, di fatto, dell'industria Taylor-Fordista verso l'arricchimento e l'espansione delle mansioni fa da sponda ad un ragionamento che porta a vedere lo sbiadirsi della distinzione tra competenze tecnico professionali e competenze dell'area base e trasversale, posto che la loro messa in atto contribuisce pari merito alla formazione a tutto tondo della persona. La valutazione ora espressa porta anche a considerare risolte le resistenze culturali espresse da parte datoriale, formazione come orpello pedagogico estraneo all'impresa, e sindacale, formazione come maschera per le aziende che vogliono beneficiare degli incentivi sull'apprendistato per conseguire un indebito guadagno. Epistemologicamente, teoria e pratica possono coesistere come rette parallele destinate a non incontrarsi mai, e proprio questo vuole essere evitato dall'impianto dell'apprestato come rinnovato dal Testo Unico.

La quasi contemporanea riforma dell'istruzione, che porta il nome del ministro Gelmini promotore, sembra però discostarsi dall'affermazione dell'alternanza quale percorso formativo, relegandola invece ad un ruolo strumentale alla formazione. Il riferimento, in questo caso, è alle Linee-Guida di cui alla Direttiva n. 69 del 1° agosto 2012[42], laddove l'alternanza scuola-lavoro viene intesa talvolta come metodologia, altre volte come strumento. Lo stesso accostamento avviene all'articolo 5, comma 2, del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88: «Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio» (cfr. BURATTI et al. 2015). La dottrina ha ricorrentemente messo in guardia dalla strumentalizzazione dell'alternanza scuola-lavoro, intesa come riconduzione della stessa a strumento: sostenere che l'alternanza sia uno strumento per realizzare un percorso formativo è cosa diversa dal sostenere che l'alternanza sia essa stessa un percorso

[42] Linee guida per i percorsi degli istituti tecnici relative alle ulteriori articolazioni delle aree di indirizzo negli spazi di flessibilita' previsti dall'articolo 5, comma 3, lettera b), e dall'articolo 8, comma 2, lettera d) del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88.

formativo. La stessa dottrina (vedi *infra*) ritiene inoltre che questo spostamento concettuale, da percorso a strumento, possa comportare in ultima istanza risvolti negativi nel dialogo tra il sistema formativo e quello dell'impresa Nel panorama culturale italiano il messaggio sembra essere ben recepito, ma con un paradosso: se vi è un generale consenso sulla necessità dell'istituto, altrettanto condivisa non è però la sua messa in opera all'atto pratico (NICOLI e CARFAGNINI 2014).

Riguardo ai sistemi di integrazione scuola-lavoro, al 2010 risultano molto diffusi i tirocini curricolari, ma poco dei veri e propri percorsi strutturati. Questa problematica si inserisce nel più ampio solco del gap tra istruzione e lavoro, di cui tratta ampia dottrina. Tra le circostanze che contribuiscono all'allargamento del divario scuola-lavoro, BALLARINO & PEROTTI (2011) citano la mancanza di insegnanti che siano allo stesso tempo professionisti del settore produttivo di cui insegnano la disciplina, figli, probabilmente, della «idea, diffusa negli anni 70-80, secondo cui modalità di funzionamento e obiettivi sociali di scuola e aziende sono antitetici», idea che «ispira un forte antagonismo del mondo scolastico nei confronti del mondo economico». La ricerca citata ha il limite di concentrarsi sulla soddisfazione delle aziende (per altro alta) nei confronti dei diplomati assunti e di prendere in considerazione, quindi, figure già selezionate. Pur trascurando la parte più problematica della coorte di diplomati, quelli appunto non assunti, è comunque un indizio rivelatore che i diplomati (per lo meno in Lombardia), generalmente, non deludano le aspettative delle aziende in cui lavorano.

Sebbene già dalla rubrica «Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale» l'articolo 3 del Testo Unico del 2011 appaia porsi in discontinuità nei confronti dell'articolo 48 dell'abrogato Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, rubricato «Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione», in realtà non è mutata l'idea delle «virtù formative dell'attività lavorativa» che fa da sfondo alla disciplina dell'apprendistato per i giovani in formazione dell'obbligo. Ripristinata, grazie all'articolo 48, comma 8, della Legge 4 novembre 2010, n. 183, la valenza formativa dell'apprendistato anche per i più giovani, con la previsione che l'obbligo di istruzione decennale potesse essere assolto, a partire dal quindicesimo anno di età, anche in apprendistato, il legislatore vuole riaffermare il concetto per cui l'apprendistato costituisca una modalità per intraprendere una

formazione integrata scuola-lavoro che è tanto diritto per il discente, chiamato ad impegnare al massimo le proprie potenzialità intellettuali, manuali, artistiche, sociali, per mettere a frutto l'opportunità presentata, quanto dovere per la Repubblica di assicurare che questa possibilità sia concretamente fruibile. L'apprendistato di cui all'art. 3 è rivolto a giovani frequentanti gli istituti di Istruzione e formazione professionale (IeFP) di cui al Capo III del Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. L'orientamento didattico della istruzione e formazione professionale in apprendistato, insieme alla volontà di istituire un canale per la familiarizzazione con il lavoro che faccia, eventualmente, da prodromo per il prosieguo della formazione in ogni sua possibile articolazione, sono le premesse pedagogiche e culturali alla formulazione del Testo Unico. La formula di legge si pone in continuità culturale con le considerazioni secondo cui non esiste un'età per prepararsi al lavoro ed un'età per esercitarlo (cfr. DE VINCENTI 2012), posto che per tutta la vita sarà necessario, a maggior ragione in periodi di forte spinta tecnologica sui processi produttivi, insistere su formazione ed aggiornamento (cfr. BALLARINO 2013, per il quale però il passaggio non è automatico, ma richiede un forte correttivo alle rigidità del mercato del lavoro), che trovano in impresa quegli *asset* strategici che permettono di acquisire le basi di occupabilità – familiarizzazione al lavoro, spirito di intraprendenza, aggiornamento costante – di cui il lavoratore beneficia lungo tutto l'arco della vita. *Asset* di cui l'apporo del tutor («mastro») è parte integrante e cruciale. Nobile, ma non esclusiva, la funzione dell'apprendistato di recupero degli espulsi dal sistema formativo: il Testo Unico, in continuità con il Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, intende infatti in primo luogo promuovere l'apprendistato come un canale formativo di pari dignità rispetto ai percorsi tradizionali di istruzione e di IeFP (BERTAGNA 2011 b).

Valori, comportamenti e sistemi di regole vengono trasmessi dal maestro all'apprendista, nella cornice di una cultura che si contrappone alla cultura retorica propria della categoria sociale degli "ottimati". La cultura del popolo, quella dei mestieri e della trasmissione di questi, non è quindi meno profonda ed umanizzante, bensì parallela, a quella della classe dominante. Il recupero della tradizione nelle dinamiche contemporanee reca l'opportunità non solo di elevare il livello di istruzione degli apprendisti – ricordando che la larga maggioranza non ha titoli di studio oltre la terza media – ma anche di superare il retaggio culturale che nega al lavoro una valenza

educativa per i giovani. In altre parole si tratterebbe di ricollocare idealmente il precetto costituzionale dell'articolo 35, secondo comma, della Costituzione, «[La Repubblica] cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori», dalla sfera dei Rapporti economici a quella dei Rapporti etico-sociali, di cui agli articoli 33 e 34 immediatamente precedenti. Dare occasione di lavoro agli studenti potenziandone il contenuto formativo e valorizzando le relazioni umane sottese – in primo luogo quella con il tutor-maestro, il quale a sua volta è necessario che riceva una formazione pedagogica specifica – vuol dire superare il timore verso il rischio di formare il giovane unicamente in quanto risorsa produttiva ed accompagnarlo verso una ricerca autonoma di collocazione nel mondo del lavoro il più possibile lontana dai sofferti tentativi di cui, soprattutto in tempi di crisi economica, fanno esperienza i giovani al primo contatto con la ricerca di un impiego. (D'ANIELLO et al. 2012).

Il "primo livello" del Testo Unico del 2011 nasce quindi geneticamente connesso al sistema di IeFP (BURATTI et al. 2014) e cerca di superare le aporie che hanno portato alla prematura scomparsa del predecessore (l'istituto di cui all'art. 48 del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276) lasciando all'iniziativa delle singole regioni l'adozione di regolamentazioni sulla parte formativa del rapporto. Non più quindi un accordo trilaterale MIUR-MLPS-Regione, ma un accordo a monte che vede coinvolti Governo, Regioni e Province Autonome e le associazioni sindacali dei datori e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. La nuova formula ha il merito di attivare l'iniziativa regionale sul piano normativo a cui non seguirà però, altrettanto pronta messa in pratica. Restano inerti, oltre ai legislatori regionali, anche i contratti collettivi nazionali di lavoro: non tutti, infatti, danno attuazione all'apprendistato di cui all'articolo 3, preferendo di gran lunga occuparsi di quello di tipo professionalizzante e relegando l'apprendistato dei più giovani a futuri accordi, come avviene nel caso dell'industria metalmeccanica (Contratto Collettivo Nazionale 5 dicembre 2012) e nel settore terziario – Accordo di Riordino Complessivo della disciplina dell'Apprendistato nel settore terziario, distribuzione, servizi, 26 aprile 2012. La connessione dell'apprendistato di primo livello al sistema dell'Istruzione e formazione professionale regionale, porta con sé anche le differenze con cui il sistema IeFP viene recepito ed attuato nelle diverse regioni italiane. Il quadro delle modalità

attuative dei percorsi di IeFP al 2012 è estremamente variegato ed eterogeneo: sono ben 18, di cui otto assenti dal repertorio nazionale delle offerte formative (ZAGARDO 2012).

Il Testo Unico dell'apprendistato viene approvato in un momento di forte crisi per l'istituto. Nel 2011, il trend discendente prosegue e il numero medio di apprendisti scende del 6,9% rispetto all'anno precedente. È ancora il comparto artigiano a perdere il maggior numero di apprendisti, soprattutto sotto i 24 anni. Nella prassi l'apprendistato cambia dunque definitivamente fisionomia, rivolgendosi ad una platea di giovani presumibilmente già formati, e certamente non più adolescenti. A livello territoriale, è la Lombardia a registrare il ribasso più consistente, in considerazione anche del fatto che si trova proprio in questa regione la più alta concentrazione di apprendisti. Se da un lato si riscontra una diminuzione del numero di apprendisti minorenni, degno di nota è il fatto che quelli che ricevono formazione si riducono più che proporzionalmente. Volendo valutare il numero di apprendisti avviati unicamente dopo la messa a regime del Testo Unico, 57.600 sono le imprese che hanno avviato rapporti di apprendistato professionalizzante e 86.625 il numero di apprendisti assunti. Di questi, una grossa parte sono stagionali (12.554) ed in parte assunti dalle liste di mobilità (1.031) (ISFOL 2012).

L'apprendistato di cui all'articolo 3 del Testo Unico trova effettiva attuazione solo con l'Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, sancito in nella seduta del 15 marzo 2012. I principi fondamentali dell'accordo riguardano il rilascio degli attestati e le relative figure nazionali di riferimento, che vengono individuate in quelle previste per il sistema dell'Istruzione e formazione professionale dal Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, nonché gli standard formativi minimi delle competenze tecniche e di base, anch'essi ricondotti all'ambito del medesimo decreto, mentre per le competenze tecniche comuni si fa riferimento a quanto previsto dal Decreto Ministeriale 15 giugno 2010, a sua volta frutto di un precedente Accordo Stato-Regioni. Viene infine fissata a 400 ore la durata minima di formazione strutturata che consente l'adempimento annuale formativo. Su questo punto, tuttavia, le diverse regioni interverranno in maniera eterogenea, prevedendo differenti discipline in materia di soggetti erogatori, articolazioni e durate effettive della formazione strutturata da erogare per ogni anno di vigenza contrattuale (ISFOL 2012).

La legge di Stabilità del 2012, legge 12 novembre 2011, n. 183[43], cerca di incentivare le assunzioni in apprendistato concedendo agli imprenditori con meno di 9 addetti alle dipendenze uno sgravio totale sugli oneri contributivi per gli apprendisti assunti a partire dal 1° gennaio 2012.

Tra il 2008 ed il 2012 vengono persi 175.000 posti di lavoro in apprendistato. Le condizioni economiche delle famiglie italiane, peggiorate gravemente nel corso della crisi economica, influiscono sulle scelte degli apprendisti, facendo perdere all'apprendistato la valenza di contratto "volatile", quella cioè di uno strumento – l'utilizzo di questo termine, contestato dalla più attenta dottrina (cfr. BURATTI et al 2015, NICOLI e CARFAGNINI 2014) in questo contesto, è appropriato – utilizzato dai giovani per acquisire rapidamente competenze ed esperienza lavorativa al fine di cercare poi altrove condizioni contrattuali più remunerative. La deduzione viene avvalorata dai dati raccolti, che registrano un aumento della durata dei rapporti in apprendistato ed una contrazione degli avviamenti cui si accompagna un freno all'andamento delle cessazioni. Nel breve periodo, l'emanazione del Testo Unico dell'Apprendistato non sembra aver influito sulla diffusione della formazione rivolta agli apprendisti. Gli accordi collettivi a livello nazionale si sono concentrati, ancora una volta, sul tipo professionalizzante, mentre dal lato delle Regioni, sono ben 16 quelle che hanno predisposto una formazione professionale per gli apprendisti del nuovo art. 4 del Testo Unico. Alla quantità, ancora una volta non corrisponde però la quantità. Dal 2011 al 2012 cala il numero di giovani inseriti in attività formative (-6,5%), mentre il tasso di copertura, vale a dire il rapporto tra apprendisti occupati ed apprendisti inseriti in percorsi pubblici di formazione, diminuisce dell'1,4%: a ricevere formazione è il 31% degli occupati in apprendistato. Passando invece all'apprendistato di primo livello, la situazione è la seguente: nel corso del 2013 quasi tutte le regioni (tranne Valle d'Aosta e Lazio) hanno dato attuazione alla nuova disciplina dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, ma ad aver previsto un'effettiva offerta pubblica sono solo sette (ISFOL 2013).

I primi correttivi normativi all'apprendistato successivi all'entrata in vigore del Testo Unico avvengono con l'approvazione della Legge 28 giugno 2012, n. 92, altresì

[43] Art. 22, c. 1, l. 183/2011

detta Riforma Fornero, dal nome del ministro del lavoro in carica. Gli interventi su cui la riforma si concentra, volti a valorizzare «l'apprendistato come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro[44]» sono essenzialmente quattro: i) l'introduzione di un limite minimo di durata per il contratto di apprendistato, fissato a sei mesi[45], una precisazione sul rapporto di lavoro intercorrente durante il preavviso che si danno le parti in casi di recesso al termine del periodo formativo (il rapporto è ancora di apprendistato)[46], un ampliamento sul numero massimo di apprendisti impiegabili in azienda, cioè in rapporto di 3 a 2 con il personale qualificato in tutte le realtà con più di 10 addetti[47], ed infine un vincolo alla prosecuzione del rapporto con almeno il 20% degli apprendisti assunti nel triennio precedente per poter procedere all'assunzione di nuovi apprendisti[48]. (D'ELIA e SANTAMARIA, 2012; TAGLIENTE 2012). La stessa legge prevede inoltre una manovra di disincentivo normativo ed economico verso i tirocini extracurricolari, le collaborazioni coordinate e continuative rese anche sotto forma di progetto e l'impiego di lavoratori autonomi in regime fiscale di Partita IVA. Improntato all'obiettivo di promuovere usi virtuosi delle diverse tipologie contrattuali offerte dall'ordinamento, l'impianto della Riforma Fornero non convince però tutta la Dottrina, che evidenzia, invece, come con l'incentivo economico "a contrario", non venga reso più conveniente l'apprendistato, ma meno convenienti i contratti "concorrenti", definiti da altri Autori «concorrenza sleale» (TAGLIENTE 2012). Unito alla norma sul contingentamento degli apprendisti, l'intervento riformatore rischia di annacquare la valenza formativa dell'istituto e rendere più difficile il lavoro dei tutor; mentre, d'altra parte, prevedendo una percentuale di conferma, il legislatore può sì suggerire alle aziende di investire di più nella formazione degli apprendisti, ma su competenze più *firm specific* che trasferibili. Il risultato che traspare è un apprendistato complessivamente non meno formativo, ma orientato verso un addestramento professionale peraltro non troppo approfondito (CARINCI 2012).

Nello stesso periodo, con la sigla del Memorandum di Intesa tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della

[44] Art. 1, c. 1, lett, b), L. 92/2012
[45] Art. 1, c. 16, lett a), L. 92/2012
[46] Art. 1, c. 16, lett b), L. 92/2012
[47] Art. 1, c. 16, lett c), L. 92/2012
[48] Art. 1, c. 16, lett d), L. 92/2012

Ricerca della Repubblica Italiana e il Ministero Federale dei Lavoro e degli Affari Sociali e il Ministero Federale dell'Educazione e la Ricerca della Repubblica Federale di Germania[49] che ha tra gli obiettivi anche quello di favorire uno scambio di esperienze su «misure di politica del lavoro (…) (con particolare riferimento al contratto di apprendistato)», l'interesse per il sistema duale tedesco si riaccende.

Alcuni Autori (CARBONE et al. 2015) vedono nel sistema duale, *duale Ausbildung*[50], la chiave successo dei paesi germanofoni nel contrastare la disoccupazione giovanile. Pur notandone le criticità, quali la difficile attuazione in imprese di dimensioni ridotte e l'insufficienza formativa verso i meno abili, viene invocato un maggior utilizzo anche in Italia per contrastare con più forza l'inoccupazione giovanile, ricomporre il distacco tra istruzione e lavoro, rafforzare le competenze tecnico-professionali della forza lavoro e dare cittadinanza nel sistema formativo all'apprendimento *on the job*.

BAUMGARTNER (2010) dà una panoramica del sistema duale praticato in Italia nella Provincia autonoma di Bolzano, nella regione storica dell'Alto Adige/Südtirol, di lingua e cultura tedesca. Tra le debolezze del sistema evidenzia in particolare la segmentazione dei mestieri che il sistema duale produce, dividendo le professioni in "mestieri da apprendistato", che godono di una reputazione peggiore, ed altri, che invece vengono praticati in genere dopo l'espletamento di un percorso generalista. Lo stigma (vedi *supra*) verso i primi aveva causato una sorta di segregazione dell'utenza della formazione professionale entro una scelta occupazionale molto ristretta, allargata in parte con l'introduzione di ulteriori annualità formative abilitanti all'accesso all'università. Le debolezze vengono però superate dai punti di forza: la consolidata prassi di riconoscere una qualifica professionale di rilevanza pubblica al superamento dell'esame di fine apprendistato, una rete attiva di scuole professionali, docenti in costante aggiornamento e finanziamenti pubblici, la prassi del distacco dell'apprendista presso diverse aziende, per consolidarne le competenze trasversali ed infine, ma non affatto meno importante, una cultura professionale che anche linguisticamente riconosce

[49] Napoli, 12 novembre 2012
[50] Cfr. lexikon.stangl.eu/7885/duale-ausbildung/, © *Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik*, con definizione più ampia rispetto al Glossario Europass, europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary

la professionalità come parte del bagaglio culturale della persona – l'Autrice fa notare che «in tedesco si dice "*Ich bin tischler*", cioè "*Sono un falegname*", che ha un'altra connotazione rispetto a "*Faccio il falegname*"».

Le esigenze di maggiore sinergia tra scuola ed impresa non sfuggono al mondo produttivo, che si trova di fronte ad ingenti cambiamenti. Già nella metà del secolo scorso, «i nuovi caratteri di "flessibilità" dei programmi produttivi e delle tecnologie impiegate rendono necessaria una corrispondente "flessibilità" del lavoro umano cui è richiesto di sviluppare capacità di iniziativa, esercizio della discrezionalità, modalità innovative nello svolgimento dei compiti» (MARCHIORI 2009), portando ad una ridiscussione dei concetti di mansione, ruolo, competenza e professionalità – cfr. D'ANIELLO et al. (2012), per i quali il concetto di professionalità coincide con l'acquisizione profonda delle tecniche di un mestiere, di una figura professionale, nelle maglie della quale sta all'individuo dare una sua personale interpretazione del luogo, mettendo in atto cioè le proprie competenze personali e relazionali. Professionalità che non è unicamente una sommatoria di esperienze ed abitudini esecutive, bensì «un continuo percorso di crescita che scommette sulla competitività e tende ad incrementare le competenze», che trova la miglior espressione nell'equilibrio proprio di un percorso compiuto di integrazione scuola-lavoro. Torna il tema del superamento del pregiudizio storico verso il lavoro da parte del sistema formativo italiano. In questo senso, alimentare il pregiudizio può tradursi in un aggravamento dello squilibrio, già presente ed osservato, nella distribuzione di titoli di studio, ma prima ancora di scelte educative, tra i giovani italiani. La preoccupazione è certamente quella di preservare l'equilibrio che permette al sistema delle aziende di creare posti di lavoro veri ed adeguati all'offerta di competenze che proviene dal mondo dell'istruzione. In altre parole, un'educazione inefficiente si traduce in una esternalità negativa (una «diseconomia esterna») per il paese, pregiudizievole per ogni attore sul mercato del lavoro. (GENTILI 2013).

Il mondo dell'istruzione è chiamato a relazionarsi con una nuova generazione di discenti che difficilmente si trova a proprio agio con gli schemi dell'educazione scolastica *ex cathedra.* I "nativi digitali", come rilevato dall'informatico ideatore del

fortunato neologismo Marc Prensky[51], mostrano esigenze del tutto nuove, quali la multimedialità, l'esigenza di lavorare in gruppo e la volontà di creazione. Perseguendo l'obiettivo di mettere al centro della didattica il discente, l'insegnante è allora chiamato ad un mutamento di ruolo, che preservi la sua autorevolezza pur facendosi guida e "allenatore" (nonché, all'occorrenza, collega e consulente dei tecnici aziendali chiamati ad integrare le competenze già presenti nelle istituzioni formative, cfr. D'ANIELLO et al., 2012) che sprona e accompagna gli studenti in tutti gli ambiti in cui può verificarsi una scoperta, un'acquisizione di saperi: non solo l'ambito formale, ma anche quello informale e non-formale (su questo punto, cfr. PEROTTI 2015 e VAIRETTI 2010). Anche in questo caso, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro si rivela vantaggiosa: adattandosi agli stili cognitivi del soggetto, che dispone infatti di un piano formativo personalizzato, e portandolo alla scoperta di sfere dell'apprendimento ulteriori rispetto alla scuola, non solo educa con integrazione e continuità, ma educa anche alla integrazione, alla responsabilità ed alla continuità. Se è vero che «apprendere ad apprendere sostiene tutte le attività di apprendimento», come da Raccomandazione del Parlamento e della Commissione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), allora è questa – e non più l'attività di impartire lezioni – il fulcro della missione educativa del sistema di istruzione e formazione (TONARELLI 2014).

Le rilevazioni ISFOL (ISFOL 2015) provano a dare conto delle modifiche legislative sull'istituto osservabili dal dato statistico quelle cioè introdotte dal Decreto Legge del 28 giugno 2013, n. 76, (possibilità di trasformare il rapporto ex art. 3 Testo Unico in apprendistato professionalizzante al termine del periodo formativo, cfr. BURATTI e TIRABOSCHI 2013), e dal Decreto Legge 20 marzo 2014, n. 34 (che introduce modifiche relative alla componente retributiva del rapporto ed alla stagionalità dello stesso, cfr. BURATTI et al. 2014).

L'Italia sembra vivere un paradosso occupazionale. In questo paradosso, che riguarda la componente giovanile della popolazione, convivono sovra-istruzione (vale a dire il possesso di titoli di studio più elevati di quello che richiede l'attività lavorativa

[51] PRENSKY, M. (2010) *Teaching Digital Natives: Partnering for real Learning*, Paperback, citato in TONARELLI (2014)

esercitata) e forte disoccupazione intellettuale, tale per cui tra i laureati si registrano tassi di inattività ingenti e duri a diminuire. Diminuiscono invece «le quote di occupati in professioni che richiedono un titolo di studio alto o medio (rispettivamente -9,9% e -3,9%) mentre aumenta del 16,8% (…) quella relativa alle professioni che richiedono un titolo di studio basso». A fronte di un «generalizzato aumento dei livelli d'istruzione», le conseguenze sono «un effetto spiazzamento dei diplomati a vantaggio dei laureati» ed una «dispersione del capitale umano accumulato nel corso dell'iter formativo» (TONARELLI 2014).

I trend nell'occupazione giovanile (15-29 anni) continuano ad essere in discesa. Dal 33,7% del 2011 si passa prima al 32,5% del 2012 ed infine al 29,4% del 2013. Per gli stessi anni il tasso di giovani impiegati in apprendistato sul totale degli occupati è rispettivamente il 14,1%, il 13,9% ed il 14,8%. La "ripresa" tra il 2013 ed il 2014 non deve ingannare: sul totale dei giovani, il numero degli apprendisti è in costante calo: dal 2011 al 2012 -4,9%, dal 2012 al 2013 -3,7%. L'apprendistato professionalizzante cannibalizza gli altri tipi che si riducono al 9,2% sul totale degli apprendistati. Erano ancora il 21,7% fino al 2011. Sempre meno (-32,6% dal 2012 al 2013) minorenni accedono a percorsi di apprendistato: quelli sotto i 19 anni avviati nel 2011 solo in 4 casi su 10 hanno mantenuto il rapporto di apprendistato per più di un anno nella stessa azienda. La ricezione dell'art. 3 del Testo Unico è stata lenta: alle soglie del 2015 le Isole avevano appena terminato di darne piena attuazione. È però anche vero che fuori dalla "roccaforte bolzanina" iniziavano ad essere sperimentati con discreto successo dei percorsi formativi per il conseguimento della qualifica professionale in Piemonte (MARTELENGO 2016) e Lombardia (CAGNA 2016). In quest'ultima regione, in particolare, il sistema dotale aveva permesso di finanziare i percorsi formativi a 110 apprendisti nel 2013 e a 168 nel 2014 (ISFOL 2015).

Nel 2013 in Alto Adige risultavano iscritti 1.304 apprendisti per la qualifica professionale e 1.725 per il diploma professionale. La prima stesura dello schema di decreto legislativo recante il riordino delle tipologie contrattuali e dell'apprendistato, tuttavia, minacciava di travolgere proprio questa feconda esperienza, eliminando la possibilità di conseguire in apprendistato l'annualità di IeFP post diploma professionale

valevole per il conseguimento dell'esame di Stato che dà accesso all'Università (TIRABOSCHI 2015).

Nello stesso periodo, il legislatore si accinge ad una nuova riforma dell'istruzione scolastica, preannunciata dal documento «La Buona Scuola» (MIUR 2014), diventata Disegno Di Legge 2994-C e successivamente attuata con la Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti». Nella versione del 12 marzo, il DDL dà ancora spazio ai percorsi in apprendistato (in seguito espunti per essere inseriti nel "parallelo" Decreto di riordino delle tipologie contrattuali), ma sul fronte dell'apprendimento basato sul lavoro è l'alternanza formativa a ricevere le maggiori attenzioni del legislatore. Questa, infatti, diventa un diritto-dovere di ogni studente del secondo ciclo superiore, per 400 ore in un triennio (o 200 per i licei), il cui target si amplia ad ogni azienda anche non organizzata in forma di impresa (BALSAMO 2015). La *ratio* si rinviene nel tentativo di ridurre le persistenti difficoltà di dialogo tra il mondo formativo e l'impresa, rendendo l'alternanza scuola-lavoro un argomento che ogni insegnante è chiamato ad affrontare (GAROFALO 2015). La nuova riforma prevede anche la possibilità di istituire «laboratori territoriali per l'occupabilità[52]» che potrebbero assumere la funzione che nel sistema duale tedesco è svolta da centri di formazione co-gestiti da più imprese dello stesso distretto (cfr. CEFALO 2015), la cui importanza si può cogliere se si pensa che questi fanno da collettori e da *training center* condivisi da più aziende di piccola dimensione, che riescono così a sfruttare economie di scala per migliorare la propria capacità formativa (cfr. MUEHLEMANN e WOLT 2001).

Tuttavia se con il potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro l'obiettivo annunciato da "La Buona Scuola" è quello di imitare il modello tedesco, rischia invece di non raggiungere la dimensione integrata che si propone a causa delle spinte centripete che trascurano il coinvolgimento degli attori del mercato del lavoro (su tutti, i sindacati) e si espone all'eventualità che il diritto-dovere di alternanza venga aggirato da forme simulate di apprendimento in situazione lavorativa, meno professionalizzanti, ma anche più protettive nei confronti del numero di cattedre agibili (MASSAGLI 2015). La letteratura riconosce, inoltre, che le esperienze di alternanza scuola-lavoro condotte dal

[52] Art. 1, c. 60 legge 13 luglio 2015, n. 107

2005 si sono rivelate, più che altro, assist alla diffusione del tirocinio curricolare, pur avendo avuto il merito della diffusione di un vocabolario comune scuola-imprese e di aver contribuito ad una mobilitazione degli istituti scolastici più dinamici (BALLARINO 2013).

La stessa dottrina economica tedesca, inoltre, inizia ad interrogarsi e a sollevare dubbi sul ruolo giocato dal sistema di formazione duale preso a modello a livello internazionale. SOLGA et al. (2014) compiono un'articolata rassegna delle criticità del sistema duale, rilevando come questo, lungi dall'essere un canale di recupero sociale e di prevenzione delle situazioni di rischio, sia un apparato sociale che non mette in discussione bensì giustifica e consolida le stratificazioni presenti nella società tedesca. Anzitutto viene ricostruita una panoramica del mercato del lavoro tedesco e della sua regolazione, di cui il sistema duale è colonna portante. L'equilibrio su cui si regge è il frutto di una *governance* condivisa tra le Parti Sociali, i Governi locali, il Governo federale e le Camere di Commercio. Il mercato del lavoro tedesco, è un mercato dove il ruolo del mestiere è determinante. Assegnata una professione in esito al percorso formativo, con il rilascio del Certificato di Mestiere da parte della Camera di Commercio, al lavoratore è assicurata una mobilità alta tra azienda ed azienda, ma, di contro, una possibilità limitata di poter cambiare mestiere. Una volta acquisito il titolo in esito ad un percorso di istruzione e formazione professionale (percorso che è seguito dalla maggioranza dei giovani tedeschi), il lavoratore è sì fortemente canalizzato, ma anche sicuro di poter spendere agevolmente la formazione acquisita. Le aziende apprezzano i lavoratori in possesso di tali certificati, ma solo il 25% si rende disponibile ad offrire, agli apprendsti, questo tipo di formazione. L'accesso ad un corso di istruzione e formazione professionale (che ha alla base l'assunzione come apprendista presso un'impresa formatrice) è altamente competitivo e la competizione, come dimostrano gli Autori, è sul titolo di studio posseduto prima di intraprendere l'apprendistato. Per i diplomati in percorsi di scuola secondaria superiore le possibilità di accedere ad un apprendistato qualificante e qualificato sono decisamente più alte rispetto ai colleghi fermi all'istruzione primaria. Per questi ultimi sono stati previsti dei corsi "pre-professionali" («*pre-vocational*») durante i quali l'aspirante apprendista frequenta un corso di IeFP e può cercare di collocarsi presso un'azienda formatrice. La possibilità di riuscita è però scarsa, rendendo quindi tali canali formativi un centro di

raccolta senza reali capacità di qualificazione. Il mercato del lavoro, infatti, non sembra interessato a persone già scartate, se non per l'assolvimento di compiti a bassa intensità professionale, mentre il sistema di istruzione terziaria non riconosce le qualifiche ottenute frequentando i corsi "pre-professionali" – sul punto cfr. MUELLER e NEUBÄUMER, (2016) che individuano un rischio di segmentazione anche nella diversa dimensione delle aziende formatrici.

Il sistema duale non è sempre rimasto uguale a se stesso, ma ha dovuto adattarsi ai cambiamenti economici in atto (cfr. BALLARINO 2013), tra i quali spicca la tendenza alla terziarizzazione che, anche in un'economia ad alta intensità manifatturiera come la Germania, ha reso il settore dei servizi il principale canale di assorbimento dell'offerta di lavoro. Il sistema duale, per quanto non precluda l'accesso a professioni del terziario avanzato (come quella, per fare un esempio, dell'operatore di banca) rimane però una prerogativa del settore industriale manifatturiero. Il secondo cambiamento osservato dagli autori è il così detto processo di *upskilling* (domanda di competenze di tenore elevato) che ha trasversalmente interessato tutti i comparti merceologici con l'avvento dell'economia della conoscenza. Gli Autori, tuttavia, ridimensionano il portato di tale cambiamento. Dalle analisi condotte, risulta che le competenze richieste alla forza lavoro non sono necessariamente aumentate in numero né in livello di complessità (cfr. a questo proposito DAL LAGO 2012) e che dove questo fenomeno è occorso non ha portato ad un'elevazione professionale dell'intera forza lavoro, ma ad una sua segmentazione, che ha reso i lavoratori più abili e qualificati più richiesti, mentre ha diminuito le possibilità di carriera di quelli meno capaci.

Le possibilità di successo formativo e professionale degli studenti meno capaci si scontra con il lato meno inclusivo dell'istruzione e formazione professionale tedesca (cfr. MASSAGLI 2016). Questo, infatti, prevedendo sistemi di "parcheggio" come i corsi "pre-professionali" più che tendere a migliorare la resa degli studenti mediocri ha la funzione di non far ascrivere queste persone alla quota NEET. Solo un terzo dei frequentanti di corsi *pre-vocational* riesce ad accedere ad un posto di lavoro, solitamente poco qualificato ed instabile. Molti dei candidati subiscono permanentemente lo stigma di un accesso difficoltoso al mercato del lavoro, condizione ritenuta inaccettabile dai datori di lavoro. Proprio questo discredito sociale spinge molti

candidati ad accettare posizioni di lavoro di scarso prestigio e non remunerative. Dalle ricerche degli Autori emerge anche che la tendenza a marginalizzare le persone in ragione della condizione occupazionale è in crescita all'interno della società tedesca. Questo fattore, unito alla competizione elevata per un posto di apprendistato ed alla particolare conformazione del mercato del lavoro tedesco, fa sì che per gli studenti meno capaci la strada del corso *pre-vocational* sia una scelta obbligata, in esito alla quale le possibilità sono due: la frequenza di un altro corso "pre-professionale" (cfr. *training trap*, CAROLEO & PASTORE, 2005) oppure l'accesso ad un mestiere di bassa estrazione che, tendenzialmente, non sarà possibile cambiare. BALLARINO (2013) si pone in linea di continuità con quanto affermato ed aggiunge all'analisi la considerazione per cui l'equilibrio del sistema duale tedesco, retto dal peso preponderante delle piccole e medie imprese, che impedisce l'eccessivo appiattimento della formazione alle esigenze delle grandi realtà produttive, è stato in tempi recenti messo a repentaglio dalla volontà di queste ultime di gestire internamente anche la conduzione degli esami di fine apprendistato, con la possibilità quindi di poter erogare una formazione totalmente autoreferenziale. La forza delle piccole imprese è ulteriormente sminuita dall'aggressività della competenza sui costi a livello internazionale che si riverbera quindi in una più accesa competizione interna per le prestazioni degli apprendisti migliori.

Se queste sono le criticità, la letteratura non manca però di evidenziare le potenzialità vantaggiose del sistema di apprendistato duale. Cogestione (ad opera delle Parti Sociali) e credenzialismo sono i due concetti messi in campo per spiegare la buona tenuta del modello tedesco. Il primo si riferisce ad un dato storico: il *dual system* è stato partorito e mantenuto in funzione da una sinergia di attori pubblici e privati, sindacali e datoriali, e si basa sulla presenza di "vincoli benefici" alla libera attività di impresa, soprattutto nell'aspetto della ricerca e selezione del personale. Le credenziali per l'impiego di una persona qualificata, di un *Meister*, in Germania più che nel resto d'Europa, sono quelle date dal Certificato di Mestiere, che in alcuni casi diventano scelte obbligate per l'azienda. Tale fattore si riflette in una maggior coesione della forza lavoro che, unita al tradizionale atteggiamento collaborativo delle organizzazioni sindacali, può spiegare anche la maggior gestibilità e quindi la più elevata diffusione della grande impresa in Germania. La presenza di aziende strutturate e popolose,

dunque, è sia requisito agevolante che conseguenza del sistema duale. Il rischio di stratificazione sociale, poi, è visto dalla letteratura in materia ambigua. Se è vero che i corsi *pre-vocational* sono fattori di ghettizzazione, dall'altro lato gli indici che misurano la disparità sociale, migliori rispetto a quelli italiani, evidenziano invece una generica condizione positiva. Le spiegazioni proposte sono due: la prima è che, paradossalmente, il maggior effetto di canalizzazione operato dalla scuola tedesca (dove l'accesso ad un certo canale è determinato quasi esclusivamente dall'esito della scuola dell'obbligo) è compensato dal ruolo dell'insegnante, rilevante e quasi vincolante in tema di orientamento, che impedisce quindi che le scelte educative siano una riproposizione delle condizioni della famiglia di origine. La seconda si ricava invece da dati storici: in Germania le riforme del lavoro e dell'istruzione sono state condotte in parallelo (e diversamente non potrebbe essere, dal momento che l'apprendistato è più un canale formativo che un contratto di lavoro) e che quindi non si è creato quell'effetto di spiazzamento che ha interessato, ad esempio, il mercato del lavoro italiano, dove la Riforma Biagi e la Riforma Moratti sono state attuate a velocità diverse – vedi *supra.* A differenza che in Italia, poi, al momento di introdurre flessibilità del mercato del lavoro la scelta tedesca è stata la riduzione di rigidità all'interno del rapporto di lavoro (con orari di lavoro e salari ridotti), facendo sopportare ai già occupati, quindi, il peso della congiuntura negativa, come non è avvenuto invece in Italia, dove sono stati i margini della forza lavoro a pagare, con contratti di lavoro meno garantiti, l'altalenante andamento dell'economia (BALLARINO & CHECCHI, 2013).

Sulle differenze tra Germania ed Italia, CEFALO (2015) opera una ricostruzione che abbraccia divergenze sindacali, culturali, promozionali, ed occupazionali. Partendo dalle ultime, l'Autore vede nell'adozione di un repertorio delle professioni un passo azzardato per la riproposizione in Italia di un sistema duale. Il mercato del lavoro italiano, infatti, non fa del mestiere il proprio perno tanto quanto quello tedesco. A determinare le chance di assunzione sono infatti il titolo di studio e le esperienze di lavoro pregresse. Coerentemente, quindi, sarebbe più opportuno lasciare alle aziende maggiore libertà di scelta riguardo al tipo di formazione da impartire, senza scoraggiare la tendenza a concentrarsi su competenze *firm specific.* Proprio questa inclinazione infatti può rivelarsi doppiamente vantaggiosa: per l'azienda si traduce in un incentivo alla conferma in servizio dell'apprendista (che, per altro, impegnato in compiti più

specializzati dà anche un ritorno economico maggiore all'azienda) e per il giovane in una possibilità in più di accedere ad un lavoro a tempo indeterminato, quindi, verosimilmente, più stabile e più prestigioso ai fini del *curriculum vitae*. Differenze promozionali sono invece quelle legate all'incentivazione dell'apprendistato. In questo senso, l'ordinamento statale e contrattuale italiano vedono nell'apprendista un lavoratore a basso costo più che uno studente "prestato" all'azienda. Prova ne è il diverso trattamento economico nei due paesi. In Italia l'apprendistato professionalizzante è retribuito non troppo diversamente dal contratto standard di un lavoratore con basse qualificazioni professionali (cfr. invece *infra* le regole per la retribuzione dell'apprendista di primo livello entrate in vigore con la Riforma del 2015), mentre in Germania il salario di un apprendista si attesta tra il 25% e il 33% della retribuzione di un qualificato. Come già evidenziato da altra Dottrina (cfr. BAUMGARTNER 2010) la cultura tedesca e quella italiana sono difformi: manca nella seconda il valore della garanzia e del controllo (l'assenza dei "vincoli benefici" di cui sopra ne è un esempio), mentre si tende ad introdurre rigidità solo apparenti e si dà eccessiva fiducia alla semplificazione normativa. Infine, in Italia, come non avviene in Germania, le Parti Sociali sono in disaccordo sulla validità dell'istruzione duale.

La più recente riforma dell'istruzione[53] ha trovato, in Italia, opposizioni da parte dei sindacati. Per quanto riguarda l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato ad essere criticata non è stata la valenza formativa dell'esperienza di lavoro, verso la quale sono stati riscontrati invece «aspetti condivisibili», ma determinati dettagli i quali lasciano trasparire che l'alternanza scuola-lavoro della legge di riforma sia stata concepita non come «una modalità della didattica, ma semmai come ingresso precoce nel lavoro». Ad essere richiamati come gravi omissioni sono «la mancanza di indicazioni sui requisiti formativi delle imprese e dei tutor aziendali», nonché «il permanere esplicito della norma sull'alternanza durante i periodi di sospensione dell'attività didattica che strizza l'occhio alle recenti affermazioni del Ministro del Lavoro Poletti e alle prestazioni lavorative gratuite degli studenti spacciate per percorsi educativi». Così condotta, in altre parole, l'alternanza rischia di passare da percorso educativo a mero addestramento. Leggendo invece il testo della Legge 13 luglio 2015, n. 107, insieme al decreto

[53] Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».

legislativo di riordino delle tipologie contrattuali[54], viene sottolineata la gravità dell'abbassamento al secondo anno, negli istituti tecnici e professionali, della soglia di accesso all'apprendistato. «La mancata definizione dei diritti degli studenti coinvolti e dei requisiti delle imprese, l'assenza del tutor scolastico delineano un quadro al tempo stesso desolante e preoccupante sul rapporto tra lavoro e istruzione». La previsione di istituire «Laboratori per l'occupabilità» viene presentata invece con dubbio. Possono essere un'opportunità concreta a patto che vengano meglio raccordati con le norme su alternanza scuola lavoro ed apprendistato (FLC-CGIL 2015).

Anche su questo punto, si rivela di contrario parere parte del sindacato, impegnata in attività di opposizione all'approvazione del disegno di legge che ha portato alla riforma scolastica del 2015. Con la volontà di tutelare il ruolo dell'insegnante nella sua funzione ritenuta tradizionale, si afferma la centralità della figura del docente nel sistema dell'istruzione e la preminenza della trasmissione di conoscenze quale principale modalità educativa: «La "nostra buona scuola" è fatta da "buoni insegnanti" che lavorano in classe giorno dopo giorno, trasmettono le conoscenze e formano il senso critico dei nostri giovani, senza dover dimostrare di essere migliori solo perché fanno altro rispetto all'insegnamento» (GILDA NAZIONALE DEGLI INSEGNANTI 2014). La stessa corrente di pensiero si riscontra in letteratura. FERRONI (2015), nel mettere in guardia dalla creazione di un sistema-scuola «senza vitalità culturale, senza passione, senza bellezza e armonia» riafferma il ruolo dei contenuti nozionistici quali fulcro del processo di insegnamento-apprendimento: «resta comunque il fatto che in ogni processo educativo è essenziale il rapporto con dei contenuti, con la loro alterità e resistenza: e che i contenuti scaturiscono dal corpo delle discipline che si è andato faticosamente costruendo ed elaborando nel corso dei secoli». La possibilità di accedere a informazioni, dunque contenuti, data dalla rete significa quindi rapidità, ma non facilità di acquisizione delle stesse: «non si può offrire ai giovani l'illusione che le risultanze del sapere e dell'esperienza siano raggiungibili e mutuabili facilmente solo perché si possono trovare lì nella rete, acquisire e combinare con qualche clic».

[54] Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, rubricato «Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183».

Tuttavia in altra letteratura sono state riscontrate evidenze, pur limitate geograficamente alla regione Lombardia, da cui si deduce che l'estensione dell'alternanza scuola-lavoro può contribuire ad alimentare un circolo virtuoso di interscambio scuola-impresa-territorio. La prima ragione è da ricercare nell'attitudine delle aziende alla formazione. Queste, effettivamente erogano formazione ai neodiplomati assunti, ma, e qui sta la ragione per cui si auspica una sistematizzazione diffusa dei percorsi integrati scuola-lavoro, nell'80% dei casi non si tratta di formazione volta a colmare i ritardi di aggiornamento tecnico generale di cui si accusa il sistema scolastico, ma di formazione di matrice idiosincratica, incentrata sulle specificità aziendali. È stata inoltre riscontrata una polarizzazione nei rapporti scuola-impresa tale per cui a imprese in contatto con numerose scuole si contrappone un numero di imprese che non hanno affatto contatti; le seconde sono spesso insoddisfatte delle collaborazioni con il mondo dell'istruzione e tendono ad abbandonare le iniziative intraprese. Al contrario, le imprese che riescono a mantenere attivi più rapporti mostrano interesse a proseguire sulla medesima strada. Il merito delle collaborazioni di successo sembra dover essere attribuito alla scuola, più precisamente all'iniziativa personale di insegnanti motivati a fare da tramite tra i due sistemi. Certamente, il «volontarismo» non può essere sostenibile nel lungo periodo, motivo per cui viene raccomandata l'adozione di politiche che rendano l'alternanza (prima ancora: il contatto scuola-impresa) strutturale e diffusa. (BALLARINO & PEROTTI 2011). Nel sostenere la necessità di una più sistematica connessione tra il mondo formativo ed il mondo produttivo, alcuni Autori riscontrano che l'estensione dei contatti dal modello scuola-azienda al modello sistema-sistema possa rendere più proficua anche la frequentazione tra insegnanti e professionisti aziendali, condizione fondamentale alla commistione dei due ambienti (TONARELLI 2014). Altri, invece, trovano che possa essere un passaggio importante per uscire dall' «effetto Matteo» che si riscontra attualmente nelle pratiche dell'alternanza all'italiana: le scuole che già attuano piani di buona integrazione scuola-lavoro, favorite da prossimità geografica e frequenza di contatto con il mondo dell'impresa, non fanno che migliorare i propri percorsi, mentre quelle meno performanti si auto-escludono dal processo di innovazione (BALLARINO 2013).

Per altri Autori, «il luogo di lavoro rappresenta un ambiente privilegiato per l'apprendimento» (PEROTTI 2015). Il presupposto esplicito al riconoscimento della

valenza educativa del lavoro è la concezione di competenza quale risultato di un percorso di apprendimento che può snodarsi (e per essere efficace è in parte necessario che lo sia) indifferentemente – ma con criterio – tra formazione e lavoro. OCSE, Banca Mondiale e Commissione Europea, vengono citati in PEROTTI (2015) a supporto di quanto affermato, ciò di cui si ha riscontro anche dall'esperienza di quei paesi dove i programmi di istruzione e formazione professionale prevedono robuste connessioni con il mondo del lavoro. Fondamentale in queste esperienze è la sinergia delle Parti Sociali, sia tra loro che verso l'attore pubblico (cfr. anche BALLARINO & CHECCHI, 2013). Citando ampia dottrina, vengono illustrati i vantaggi che l'apprendimento sul posto di lavoro comportano per l'impresa formativa, per i discenti e per la società in generale.

Ad integrazione di quanto esposto sopra, ed estendendo l'orizzonte di ricerca dall'apprendistato al più generale campo dell'apprendimento basato sul lavoro, si riportano ulteriori benefici. Per le imprese, aumento di produttività – gli apprendisti dimostrano di essere più attenti alla qualità del lavoro; maggior conoscenza della platea di potenziali candidati per posizioni di lavoro vacanti, soprattutto quando l'apprendimento sul lavoro ed il processo di formazione-selezione (cfr. PICCHIO & STAFFOLANI 2013 nonché MUEHLEMANN & WOLTER, 2001) viene attivato in programmi di integrazione scuola-lavoro estesi ad un'ampia schiera di discenti; miglioramento dell'immagine dell'azienda; fidelizzazione delle risorse umane; ed infine miglior capacità di rispondere ad imprevisti. Per il discente i vantaggi riguardano la migliore acquisizione, grazie al coinvolgimento diretto, di competenze tecniche e conoscenze tacite, opportunamente valorizzate; la familiarizzazione con competenze ed atteggiamenti che possono essere appresi solo in contesto reale; il positivo impatto sull'autostima della risorsa in formazione, dal momento che la presa di coscienza sulle abilità trasversali avviene solo quando queste sono espresse in contesto pratico; la «migliore comprensione della cultura e delle aspettative lavorative» legata alla possibilità di svolgere incarichi di lavoro effettivi; e, per concludere, una maggiore responsabilizzazione verso la propria carriera, dovuta in particolar modo all'acquisizione della capacità di apprendere ad apprendere (cfr. D'ANIELLO et al. 2012). Il sistema-paese si avvantaggia di questi benefici riscontrando transizioni scuola-lavoro più facili ed una maggiore spinta all'imprenditorialità nei propri cittadini. L'avverarsi degli esiti favorevoli sopra esposti è possibile solo in presenza di

determinate condizioni: anzitutto deve essere superato il pregiudizio che stigmatizza come fallimento personale la mancata realizzazione in un percorso accademico; di seguito vengono la maggiore diffusione dell'apprendimento basato sul lavoro nell'istruzione superiore, apprendistato in primo luogo, cui si aggiungono auspicabilmente l'apertura in ogni settore dell'educazione ed il riconoscimento formale degli esiti di percorsi di apprendimento così strutturati (PEROTTI 2015).

Il monitoraggio ISFOL relativo all'anno 2015 (ISFOL 2016) viene intitolato «Verso il sistema duale». I dati emersi dal rapporto attestano nuovamente un calo nel ricorso, da parte delle aziende, all'istituto. La riduzione delle assunzioni in apprendistato sul totale delle soluzioni contrattuali è generale e diffusa in tutto il territorio italiano, eccezion fatta per le province di Trento (+3,3% dal 2013 al 2014, ma solo +0,6% dal 2014 al 2015) e di Bolzano (+6,7% e +5,3%). Nelle sei regioni italiane in cui vi era stato un aumento nell'anno precedente (in media +0,83% dal 2013 al 2014), stando all'ultima rilevazione si registra un forte calo (in media, - 7,05%). La diminuzione più profonda si registra per le tipologie di apprendistato non professionalizzante (-28,9% dal 2014 al 2015). Sono soprattutto le aziende artigianali a sancire il crollo nelle assunzioni in apprendistato (nel Mezzogiorno, - 15,8% dal 2013 al 2014 e – 16,9% dal 2014 al 2015), mentre nella manifattura meccanica non si registrano né aumenti né diminuzioni (crescita 0 dal 2014 al 2015, ma +6,6% nel passaggio d'anno precedente). Gli occupati nella fascia d'età 15-24 anni sono 928 mila nel 2015, di cui il 21% assunti con contratto di apprendistato. Nella stessa fascia d'età il 25% dei lavoratori non è in possesso di alcun titolo di studio di scuola secondaria superiore. Aumenta però il numero di trasformazioni, propriamente intese come conversioni del contratto di apprendistato in contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato prima del termine del periodo formativo: sono 86 mila, pari al +23,5% sull'anno precedente. La durata media dei rapporti di apprendistato rimane bassa. I settori in cui è più elevata sono finanza e industria chimica, mentre all'opposto sono i settori interessati da stagionalità: accoglienza, costruzioni, e alimentari. Confrontando i dati del 2015 con quelli del 2010 si evidenzia però una durata maggiore nelle fasce d'età "estreme", cioè minorenni e over 30, nella finanza, nel tessile e nell'industria metalmeccanica. Cala, nelle regioni del Centro e del Mezzogiorno il numero di iscritti alla formazione pubblica (-5,5% e -5,6%), ma, grazie anche all'aumento di fondi a disposizione, il tasso di

copertura del 34% è il più alto degli ultimi 10 anni. Dai dati ISFOL si ricava inoltre che nei settori dove la durata media è più bassa, le trasformazioni da apprendistato in contratto a tempo subordinato a tempo indeterminato sono più frequenti.

Con la Legge 10 dicembre 2014, n. 183[55], il Governo riceve delega per emanare normative allo scopo di «rafforzare le opportunità di ingresso nel mondo del lavoro da parte di coloro che sono in cerca di occupazione, nonché di riordinare i contratti di lavoro vigenti per renderli maggiormente coerenti con le attuali esigenze del contesto occupazionale e produttivo» attraverso, anche, il «rafforzamento degli strumenti per favorire l'alternanza tra scuola e lavoro[56]». L'entrata in vigore del Decreto Legislativo 25 giugno 2015, n. 81, che recepisce la delega, sancisce l'abrogazione del Testo Unico dell'apprendistato del 2011[57]. (CARBONE et al., 2105)

Le aspettative degli operatori economici, alla soglia dell'annunciata riforma del mercato del lavoro conosciuta come «Jobs Act», sono rilevate in KPMG (2015), indagine a campione su una platea di responsabili del personale di 290 grandi aziende italiane. Pubblicata successivamente all'emanazione della Legge 10 dicembre 2014, n. 183, si inserisce in un periodo in cui il contratto di lavoro a termine sta sostituendo l'apprendistato quale primo canale di contatto del giovane con il mercato del lavoro (nonostante i disincentivi introdotti dalla Legge 28 giugno 2012, n. 92), favorito dalla liberalizzazione normativa attuata con il Decreto-Legge 20 marzo 2014, n. 34, recante «Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese», che ha reso a-causale il ricorso al contratto di lavoro a tempo determinato. Ciononostante, il 56% degli intervistati dichiara di aver aumentato il ricorso al contratto di apprendistato dopo l'approvazione della Riforma Fornero, mentre solo il 16% lo ha diminuito. Più contenuto l'aumento al ricorso di schemi normativi "concorrenti". Le previsioni sulla imminente riforma «Jobs Act» sembrano favorevoli all'apprendistato: verrà più utilizzato dal 31% di questi, mentre il 58% non muterà il proprio orientamento.

[55] Recante «Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro».
[56] Art. 1, c. 7, lett. D), l. 183/2014
[57] Art. 55, c. 1, lett. g) del D.Lgs. 81/2015

Il modello di apprendimento duale ed il sistema duale di alternanza scuola-lavoro praticato nei paesi di lingua tedesca viene nuovamente preso a modello dal Governo per promuovere le riforme sull'integrazione tra istruzione e lavoro[58]. Il 24 settembre 2015, in sede di Conferenza Stato-Regioni viene raggiunto un «Accordo sul progetto sperimentale recante: "Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e formazione professionale"» (Repertorio Atti n.: 158/CSR del 24/09/2015), con il quale si dà avvio ad una sperimentazione che, coinvolgendo 300 centri di formazione professionale e circa 60 mila giovani, punta a creare percorsi formativi di IeFP che prevedano un placement potenziato e, citando il testo dell'Accordo, «contenuti di applicazione pratica non inferiori al 40 per cento dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50 per cento per il terzo e quarto anno».

La dottrina (TIRABOSCHI 2015b) non è unanime del ritenere la nuova normativa realmente migliorativa o innovativa. In particolare l'apprendistato del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, sembra ora uscire da una logica di sistema e dalla funzione di placement ottimale per i giovani, per entrare invece in una dimensione quasi esclusivamente contrattualistica. Pesano su questo giudizio l'introduzione di adempimenti ministero-centrici, il ridotto spazio lasciato alle Parti Sociali, l'incoerente ridefinizione del raccordo tra standard professionali e formativi e la concomitante soppressione del Libretto Formativo. In tema di governance dell'istituto, altri Autori (LUCIANI 2016) vedono invece molto ridotta la competenza delle Regioni, probabilmente a causa di una scarsa fiducia verso di esse da parte del legislatore, con la probabilità però di dar luogo a meccanismi di selezione positiva di quelle normative regionali che si dimostrassero in grado di esprimere «capacità progettuali e propositive» volte a dare al sistema una geometria variabile e ritagliata sulle esigenze del territorio. Si aggiungono però diversi dubbi legati al raccordo con il «Repertorio delle Qualifiche Professionali» istituito con Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, all'interno del quale la mancanza di un coerente sistema di validazione degli apprendimenti non formali e la dubbia capacità di aggiornarsi al passo con i rapidi mutamenti del mondo del lavoro fanno presagire un arretramento lungo il percorso di costruzione

[58] Si consulti ad esempio il sito internet governativo sistemaduale.lavoro.gov.it/

dell'apprendistato-sistema. Sempre lo stesso Repertorio secondo altri Autori (CASANO 2015) manca di un quadro coeso di standard di riferimento per l'apprendistato e rischia di essere sterile rispetto al repertorio di cui all'articolo 6 del Testo Unico ora abrogato. In particolare viene fatta notare la contrapposizione tra la natura dinamica e partecipata delle declaratorie indicate nei contratti collettivi di lavoro e l'astrattezza formalizzata che potrebbe generarsi affidando il compito di standardizzare le modalità di rappresentazione delle qualifiche ottenibili in apprendistato ad un organismo tecnico ministeriale. Il Repertorio, mai effettivamente messo a regime, una volta attuato potrebbe tradursi nel risultato di una «attività di sommatoria e duplicazione di repertori già esistenti». Altri (NICOLI e CARFAGNINI 2014) ritengono che non sia possibile valorizzare adeguatamente le esperienze, e quindi metterne in risalto gli apprendimenti non-formali ed informali, basandosi su Piani Formativi precostituiti, essendo la necessaria personalizzazione uno sviluppo in divenire che segue il percorso individuale dell'apprendista. La letteratura in materia di teoria organizzativa evidenzia invece come anche nelle aziende più strutturate la predisposizione di un set di performance e competenze debba venire necessariamente a patti con il "nodo irrisolto" dell'attualità delle competenze: quelle desiderabili nel presente possono diventare presto obsolete in futuro (MARCHIORI 2009).

GAROFALO (2015) esprime invece un giudizio positivo. L'adozione di uno schema di decreto concordata con Regioni e Province Autonome rende più agevole la condivisione del dettato normativo. Opportuna è la previsione di un sistema di "bocciatura" e "recupero" dell'apprendista che non dovesse riuscire a qualificarsi o ad ottenere il titolo di studio desiderato. L'azienda ha la possibilità di prolungare di un anno il rapporto di apprendistato, oppure sciogliere il lavoratore dal vincolo contrattuale. Se l'insuccesso formativo dipenderà da una colpevole disapplicazione dell'apprendista si potrà configurare un giustificato motivo soggettivo, se invece questo sarà la conseguenza di una incompatibilità insanabile tra il percorso formativo e le capacità del giovane, allora si potrà trattare di giustificato motivo oggettivo. Al termine del percorso viene poi ribadita la possibilità di fa conseguire una «qualificazione» contrattuale, tramite la stipula di un contratto di apprendistato professionalizzante, dove per «qualificazione» l'Autore intende un'accresciuta capacità del soggetto di acquisire una specifica preparazione lavorativa, in ottica dinamica – per CARBONE et al. (2015) il

termine «qualificazione» ha invece rilevanza sotto il profilo della distinzione da «qualifica» inteso come titolo di formazione.

CARBONE et al. (2105) trovano nella disciplina dell'apprendistato contenuta nel Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, un'evidente volontà di semplificazione e promozione dell'istituto. Anzitutto, la forma del contratto di apprendistato è scritta ai soli fini della prova. Ne consegue che lavoratori irregolari possono essere regolarizzati, prestando consenso, al momento della visita ispettiva se possiedono comunque requisiti per essere definiti apprendisti. Positivo aver ridimensionato il ruolo della contrattazione collettiva rispetto al Testo Unico del 2011. Vengono evidenziati inoltre gli ingenti incentivi di cui l'apprendistato in alternanza scuola-lavoro (primo e terzo livello) gode, tra cui una forte riduzione dell'onere retributivo (esonero per le ore di formazione esterna, 10% del dovuto per le ore di formazione interna) ed uno sgravio contributivo ulteriore per l'apprendistato di primo livello[59].

Un punto critico dell'impianto del «Jobs Act» viene individuato nella difficile convivenza del contratto di apprendistato con le novità normative introdotte per il contratto di lavoro a tempo indeterminato: la sperimentale decontribuzione totale per i primi tre anni dalla data di nuova assunzione[60] e la formulazione di un nuovo sistema di tutele per il licenziamento illegittimo per gli assunti a far data dal 7 marzo 2015, le così dette "tutele crescenti[61]". Abbassando i costi del lavoro (cfr. ZANOTTO 2015) e rendendo presumibilmente più certi i costi di licenziamento, il contratto di lavoro standard rischia di entrare in competizione con il contratto di apprendistato. LUCIANI (2016) illustra i rapporti tra le due discipline. Per gli apprendisti assunti dopo il 7 marzo 2015, il rapporto di lavoro che continuasse dopo il periodo di apprendistato prosegue, come da previsione di legge (pur nell'imprecisione del testo che parla di «conversione» in luogo del più corretto «prosecuzione»[62]) come un rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato in regime di "tutele crescenti". La stessa disciplina governerebbe, inoltre, il licenziamento durante il periodo formativo. A contrario, i rapporti di apprendistato non risolti alla scadenza del periodo formativo stipulati in un tempo antecedente

[59] Art. 32, Decreto Legislativo 14 settembre 2015, n. 150
[60] Art. 1, cc. 118-122, Legge 23 dicembre 2014, n. 190
[61] Decreto Legislativo 4 marzo 2015, n. 23, recante «Disposizioni in materia di contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183»
[62] Art. 1, c. 2, Decreto Legislativo 4 marzo 2015, n. 23

all'entrata in vigore del Decreto Legislativo 4 marzo 2015, n. 23, non facendo rientrare i contraenti nella categoria dei «nuovi assunti» non possono che proseguire come contratti di lavoro subordinato soggetti alla disciplina previgente. Punto critico della riforma dell'apprendistato è però l'apparato sanzionatorio. Questo viene visto come complicato ed eccessivamente punitivo. Secondo l'Autore, se l'apprendista venisse licenziato senza possibilità di reintegra nel posto di lavoro (che questi può sempre rifiutare) e senza possibilità di completare la formazione, il datore di lavoro si vedrebbe sanzionato ingentemente ma senza possibilità di recuperare l'adempimento dell'onere formativo. Inoltre, se il recesso ex art. 2118 c.c. venisse impugnato per inottemperanza del patto formativo, il rapporto potrebbe essere riconfigurato come subordinazione ordinaria dal momento della stipula, con la conseguenza che il datore dovrebbe reintegrare il lavoratore poiché il licenziamento sarebbe, in questo caso, immotivato nella forma e nella sostanza. L'Autore presenta queste considerazioni come esempio di un discutibile successo nella semplificazione delle norme sull'apprendistato.

BOCCHIERI (2016) ravvisa invece un mancato collegamento tra le norme a tutela del lavoro minorile e quelle previste per il nuovo apprendistato di primo livello. La legislazione in materia di lavoro dei minori italiana[63], infatti, tratta il lavoratore quindicenne alla stregua di un «fanciullo[64]», prescrivendo, di conseguenza, al datore di lavoro vincoli piuttosto stringenti sul suo impiego produttivo. In particolare viene ristretto l'orario di lavoro a 35 ore settimanali pari a non più di 7 ore lavorative al giorno per non più di 5 giorni a settimana[65]. Vengono inoltre elencate una serie di mansioni vietate ed imposta una revisione del Documento di Valutazione dei Rischi in relazione alla non completa formazione psico-fisica del giovane. Chiarito che le mansioni vietate dalla normativa possono essere comunque espletate per imprescindibili esigenze di formazione professionale, l'Autore auspica che il legislatore e gli interpreti del testo legislativo vengano orientati alla luce dell'ordinamento europeo che già con la Direttiva 94/33/CE raccomandava una composizione ragionata tra le norme che tutelano la salute e la sicurezza del lavoratore minore e quelle che garantiscono il diritto all'accesso ad una formazione di qualità all'interno di un sistema di istruzione duale.

[63] Legge 17 ottobre 1967, n. 977, recante «Tutela del lavoro dei fanciulli e degli adolescenti»
[64] Cfr. art. 1, c. 622, Legge 27 dicembre 2006, n. 296
[65] V. anche Interpello al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali n. 11/2016

Se da un lato è pacifica la non coincidenza del contratto di apprendistato con la mera finalità di inserimento, è pur vero che con l'assunzione di un giovane apprendista in azienda effettivamente un inserimento si verifica. Dal punto di vista aziendale, questo comporta un processo più o meno lungo e dei costi da sostenere per assicurare la tendenzialmente perfetta sovrapposizione tra le competenze di cui la risorsa è portatrice e quelle di cui l'apparato aziendale necessita per ricoprire al meglio la posizione individuata (POETTO 2013). In questo senso, la finalità della rilevazione delle competenze è identificarne un insieme coerente con il ruolo, per verificarne l'effettivo allineamento con il portato professionale della persona (MARCHIORI 2009).

Indagini qualitative riscontrano effettivamente la possibilità che le imprese sviluppino una certa resistenza alla formazione di una risorsa troppo giovane soprattutto in contesti in cui il prodotto/processo produttivo non è sufficientemente standardizzato da poter essere appreso unicamente con la pratica lavorativa. Altre cause del mancato decollo dell'apprendistato di primo livello sono state individuate nella mancata emanazione di bandi a livello regionale, nell'impreparazione dei consulenti esterni all'impresa e nella difficoltà, da parte degli Enti di formazione, ad intercettare gli apprendisti potenzialmente interessati. La tipologia di aziende su cui maggiormente si riversano queste condizioni di difficoltà è la micro-piccola-media impresa, particolarmente diffusa in Italia, che non trova nelle agevolazioni previste per l'apprendistato una motivazione sufficiente ad attivarsi per la sua messa in funzione. Pur avendo una convenienza a lungo termine nel creare posizioni di apprendistato, la piccola impresa (cfr. MUELLER e NEUBÄUMER, 2016) necessita di una rete di attori a supporto per rendere l'apprendista protagonista del proprio percorso. In questo senso, anche l'impresa sembra concordare con la dottrina secondo cui per l'arricchimento della persona in termini di competenze e capitale umano, questa sia necessariamente al centro della propria educazione, evitando quindi che l'apprendimento (e l'apprendistato) sia uno "strumento" o, peggio, un "servizio" per l'apprendista. Condizione necessaria per la riuscita dell'apprendistato è infatti la migrazione logica dall'esperienza alla competenza (NICOLI e CARFAGNINI 2014).

In conclusione, MARTIN e GRUBB (2001), pur all'interno di un lavoro di ricerca in cui evidenziano la generale inefficacia delle misure di reinserimento occupazionale

per giovani in situazione di disagio, individuano cinque fattori di successo per piani di politiche attive: 1) forte leagme con il mercato del lavoro locale; 2) acquisizione di competenze tecniche in un mix tra formazione d'aula ed *on the job*; 3) spazio ad evenutali percorsi di formazione ulteriore; 4) personalizzazione del servizio e del supporto; 5) monitoraggio e *follow-up* dell'esperienza. In più, forniscono due considerazioni di contorno. In primo luogo, il ruolo delle scuole deve essere quello di consentire esperienze continuative, non occasionali. Inoltre, è necessario preparare ogni intervento con largo anticipo, dal momento che gli effetti si rivelano significativi e positivi solo quando le misure vengono adottate in tempo utile, mentre sono inosservabili o nulli quando il "rigetto" dal sistema è già avvenuto.

Capitolo III
Valutazione e contesti

Finalità educativa, istruttiva, formativa, e gestione del rapporto di lavoro si incontrano nell'ambito delle competenze.

Il termine competenza è stato definito da ampia dottrina. Secondo la nomenclatura europea (CEDEFOP 2008), competenza è «la capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto (istruzione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento». DA RE (2013), con ricca raccolta bibliografica, ricostruisce l'evoluzione temporale del concetto di competenza, in tre fasi: 1) «come somma di parti (conoscenze, abilità, capacità) e, [che] quindi, pone a oggetto di cura i frammenti (conoscenze, abilità, capacità) e non il tutto»; 2) «come performance, qindi come un requisito relativo al piano organizzativo e non alla persona»; 3) «come l'atto di mobilitazione efficace di fronte a problemi». Da ciò, l'Autrice sintetizza una definizione di competenza come «integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali)».

Nello stesso saggio, riporta il cosoddetto motello tripartito di ISFOL, per cui esistono competenze "di base" (linguistiche, matematiche, scientifiche, disciplinari o "scolastiche"), competenze "professionali" (più legate a contesti lavorativi), ed infine trasversali («identificate come diagnosticare, relazionarsi, affrontare, ecc.»).

La dottrina in lingua inglese utilizza i termini "*competence*" e "*competency*", talvolta come sinonimi, a volte con sfumature di significato diverso. La *literature review* contenuta in MEGAHED et al (2012), dà a "*competency*" il significato di un concetto legato alla dimensione lavorativa, «*work-related*», cioè relativo al compito in cui una persona deve essere competente, mentre "*competence*" afferisce più alla dimensione personale «*person-related*», che definisce i comportamenti sottostanti ad una prestazione competente. In questo senso, "*competency*" significa anche «*a skill performed to a specific standard under specific conditions*», un'abilità agita ad uno specifico livello sottostando a specifiche condizioni (SULLIVAN & MCINTOSH 1996). Lo stesso termine viene definito anche come «*a knowledge, skill, or attitude that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment*» e come «*the combination of skills, abilities, and knowledge to perform a specific task*» (di nuovo, MEGAHED et al. 2012, citando fonti istituzionali[66]).

Una categoria di competenze discussa a livello dottrinale e mediatico è la categoria delle competenze trasversali[67], o *soft skill*, definite (CEDEFOP 2015) come competenze «trasversali rispetto ai singoli mestieri e connesse alle competenze personali (fiducia in se stessi, disciplina, imprenditorialità) e sociali («predisposizione al lavoro di gruppo, comunicazione, empatia»). MASSAGLI (2016) riprende ed arricchisce la definizione poco sopra riportata puntualizzando che tali competenze sono trasversali anche «nei confronti delle "competenze disciplinari"» dal momento che «si ritrovano in ogni diversa disciplina di studio e quindi non possono essere oggetto di un

[66] Si propongono le seguenti traduzioni, rispettivamente: "una conoscenza, capacità, o attitudine che abilita a mettere fattivamente in atto le attività di un dato impiego o funzione ai livelli attesi all'assunzione"; e "la combinazione di capacità, abilità, e conoscenza necessarie alla prestazione di uno specifico compito". Le citazioni riportate dagli autori sono tratte, rispettivamente, dall'International Board of Standards for Training and Performance Instruction (IBSTPI); e da Youn S., Stepich D., e Cox D. (2006), *Building a Competency-Based Curriculum Architecture to Educate 21st-Century Business Practitioners*, in *Journal of Education for Business*, Heldref Publications, pp. 307-311

[67] Vedi anche nota n. 37.

solo insegnamento». Le competenze trasversali, così definite, sono inoltre «utili a risolvere problemi complessi» e «slegate dal singolo posto di lavoro, ma fondamentali per affrontare correttamente ogni situazione». Secondo l'Autore, riprendendo concetti derivati da ampia raccolta dottrinale, tali competenze trasversali sono, in quanto «dimensione innata della persona», impossibili da trasmettere dal sistema dell'istruzione, che al più può aiutare a farle emergere ed insegnare ad utilizzarle al meglio. La necessità di ciò è più volte sottolineata: competenze trasversali sono necessarie per l'occupabilità della persona e oggetto di intensa ricerca da parte dei datori di lavoro.

Anche CIANCIOTTA e PAGANINI (2015) trattano il tema delle competenze trasversali, definite come «attitudini personali». Gli Autori, riprendendo VACCANI[68], sottolineano importanza, centralità, e preminenza delle competenze trasversali sulle competenze tecniche e professionali della persona, soprattutto in ottica di proiezione verso il mercato del lavoro futuro: «la competenza e la conoscenza rappresentano fattori indispensabili ma non sufficienti per la professione e la carriera» poiché «le attitudini personali hanno spesso valenza superiore alla conoscenza nella determinazione dei sentiri di carriera». Per gli Autori, nell'incontro tra domanda e offerta di lavoro, candidati e selezionatori «dovrebbero concentrarsi maggiormente sulle attitudini rispetto alla conoscenza e alla competenza dato che (…) eventuali lacune in questi ultimi due ambiti possono essere colmate con interventi formativi». Ritorna dunque il concetto di impossibilità di formare attitudini personali e opportunità di far sviluppare "sul campo" competenze pratiche ed operative, pur nella certezza che il "mestiere" sia un concetto «superato a vantaggio di un'idea più ampia di professionalità». Le "attitudini personali" sono alla base non solo della spendibilità della risorsa sul mercato, ma ne orientano persino la carriera, con una sorta di predestinazione deterministica, tanto che: «a fare la differenza, insomma, è il nostro modo di essere e di presentarsi nonché di utilizzare quelle *soft skills* [sic] che, a differenza delle competenze di mestiere, sono maggiormente difficili da apprendere in aula o sul campo, ma che senz'altro ci fanno propendere verso certe attività professionali rispetto a delle altre».

[68] La citazione riportata dagli Autori è tratta da VACCANI R (1992), *Professionalità, attitudini e carriera*, Etas.

Esiste una letteratura sulla gestione per competenze delle risorse umane, nata con lo spostamento del fulcro della progettazione organizzativa dalla mansione, oggettiva, al ruolo, soggettivo, che, si riflette nello sviluppo di approcci innovativi, come il *competency based approach*. In quest'ottica, rilevare e valutare le competenze delle persone diventa una modalità di incentivazione all'interpretazione efficace del ruolo, attivando assunzione di responsabilità, innovazione ed attitudine al *problem solving*. (BOYATZIS 1982; MARCHIORI 2009).

Per MEGAHED et al. (2012)[69] esiste un sistema tradizionale di gestione delle risorse umane, contrapposto ad un sistema basato sulle competenze. In questo senso, il sistema tradizionale, burocratico e messo in crisi dalle moderne esigenze di flessibilità organizzativa, si caratterizza per essere eccessivamente focalizzato sul posto di lavoro della persona. Un modello, invece, basato sulle competenze, è quello che identifica i comportamenti richiesti per svolgere uno specifico ruolo, secondo l'accezione data da DRAGANIDIS e MENTZAS (2006): «*A competency model provides identification of the competencies employees need to develop in order to improve their performance in their current job, or to prepare for other jobs via promotion or transfer. Competencies are the building blocks of competency models, and each competency in the model is defined using behavioral descriptions of how exemplary and lower levels of proficiency are demonstrated*[70]».

Sono disponibili inoltre, per approfondire e dettagliare la ricognizione teorica sul fenomeno, contributi specifici per la realtà regionale di riferimento, la Lombardia (BALLARINO & PEROTTI 2011), e persino a livello locale, il territorio del Lecchese (BONOMI, a cura di, 2015).

---

[69] Il saggio degli Autori è di particolare interesse per sottolineare l'universalità dei metodi organizzativi per competenze: l'opera è infatti dedicata alla formazione del personale diplomatico per i Paesi del Medio Oriente, ma si sviluppa grazie ad una raccolta letteraria a tutto tondo.

[70] Si propone la seguente traduzione: "un modello per competenze fornisce identificazione delle competenze che i lavoratori hanno bisogno di sviluppare allo scopo di migliorare le proprie prestazioni nel lavoro attuale, o in quelli a cui si preparano per il futuro, in caso di promozione o trasferimento. Le competenze sono i mattoni che compongono i modelli per competenze, e ogni competenza nel modello è definita utilizzando descrittori comportamentali per cui si dimostrano livelli esemplari o più bassi di abilità". La citazione riportata dagli autori è tratta da DRAGANIDIS F., e MENTZAS G. (2006), *Competency Based Management: A Review of Systems and Approaches* in *Journal of Information Management & Computer Security*, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 14, No. 1, pp. 51-64.

In letteratura, come con ampia raccolta bibliografica mostra il saggio di MARASCHINI (2002), è stato da tempo evidenziato il superamento di strumenti tradizionali di selezione in ingresso delle risorse umane, risultati scolastici o accademici e referenze, in quanto inadeguati a prevedere la performance, intesa come rendimento produttivo, della persona una volta inserita nel nuovo contesto lavorativo. Come sottolinea l'Autore, nell'ambito dell'economia aziendale, inoltre, il tema delle competenze nasce con il concetto di capitale intellettuale e con il tentativo di inserire questa voce tra quelle del bilancio d'esercizio, per calcolarne il peso, in senso monetario, nell'attribuzione di valore di mercato alle aziende. Tuttavia, presto il concetto evolve e si estende. Il ricorso alla nozione di competenza diventa centrale quando incontra quello di performance: si afferma la necessità di una selezione predittiva basata sulle competenze possedute ed attivabili dalla risorsa selezionata, per la miglior resa di prestazioni ad alto livello.

SULLIVAN e MCINTOSH (1996), con abbondante messe di contributi dottrinali, individuano, a proposito di sistemi basati sulle competenze, due diversi tipi di approccio anche alla formazione della persona: uno tradizionale adottato dal sistema di istruzione scolastico-accademico ed uno basato appunto sulle competenze (nel senso di "*competency*", a cui danno la definizione sopra riportata), ritenuto più appropriato ed efficiente. Interessante la concezione data al "sistema tradizionale", definito "*time-based*", basato sul tempo: «*at any given time during the year the teacher is expected to be at a specific point of the textbook of course content. While not every student may progress at the same rate, the schedule typically requires everyone to move at the same rate as the teacher*[71]». L'approccio "*time-based*" è inefficiente quando l'obiettivo è formare gli individui a mettere in pratica competenze di mestiere. Ulteriore differenza tra l'approccio tradizionale e quello per competenze è la centralità della persona: nel primo approccio è l'insegnante la figura centrale, nel secondo è il discente. Sono cinque, per gli Autori, le caratteristiche che rendono tale un sistema formativo per

[71] Tradotto come: "ad ogni dato momento dell'anno l'insegnante dovrebbe essere giunto ad uno specifico punto del libro di testo di contenuto certo. Mentre non tutti gli studenti possono avere lo stesso passo, la tabella di marcia richiede a ciascuno di muoversi allo stesso passo dell'insegnante".

competenze, riprendendo le idee di NORTON[72]: 1) le competenze da raggiungere sono accuratamente identificate, verificate, e rese pubbliche in anticipo; 2) i criteri da usare per la valutazione del loro raggiungimento e le condizioni in cui tali conseguimenti saranno valutati sono esplicitamente dichiarati e resi pubblici in anticipo; 3) il programma formativo fornisce piani di sviluppo individuali e piani per la valutazione di ciascuna specifica competenza; 4) la valutazione delle competenze tiene conto delle conoscenze e delle attitudini del partecipante, ma richiede come prima fonte di prova la reale messa in atto della competenza stessa; 5) la formazione dei partecipanti progredisce lungo il programma formativo

La dottrina italiana ribadisce la necessità di una «didattica per competenze». Per DA RE (2013), «le competenze costituiscono il significato dell'istruzione» (cfr. BRIGUGLIO 2011). Anche l'Autrice distingue una metodologia tradizionale della didattica, «l'apparato tradizionale», basato sulla «trasmissione delle conoscenze» e sulla «esercitazione di procedure», contrapposto alla didattica per competenze che, invece, procede attraverso la «contestualizzazione dei concetti (…) nella realtà e nell'esperienza», «la proposizione in chiave problematica ed interlocutoria dei contenuti di conoscenza», «la valorizzazione dell'esperienza dell'allievo», «la riflessione e la riformulazione metacognitive continue», e «l'apprendimento in contesto sociale e cooperativo per dare rilievo ai contributi, alle capacità e alle attitudini diverse».

L'obiettivo di portare i sistemi formativi europei verso una programmazione per competenze piuttosto che per discipline viene perseguito anche dalle Istituzioni europee – vedi a questo proposito la Raccomandazione 18 dicembre 2006 relativa alle "competenze chiave" che «contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione» – nonché recepito dall'ordinamento italiano – cfr. il punto 2 dell'Accordo tra governo, regioni e parti sociali del 17 febbraio 2010. Restano però diverse le concezioni con cui il mondo aziendale e quello della formazione intendono il termine "competenza". «Mentre in azienda competenza significa anzitutto capacità di fare e si misura a partire dai risultati che la persona

[72] NORTON R. E. (1987), *Competency-Based Education and Training: A Humanistic Approach to Technical and Vocational Instruction,* paper presentato al *Regional Workshop on Technical/Vocational Teacher Training* presso Chiba City, Giappone. ERIC: ED 279910

ottiene con il proprio lavoro, a scuola e all'università è piuttosto un dimostrare di sapere, si verifica prevalentemente mediante prove che richiedono l'utilizzo di concetti e nozioni disciplinari» (VAIRETTI 2010).

Nella progettazione di percorsi integrati in alternanza scuola-lavoro è fondamentale trovare un linguaggio comune. L'assunto di partenza è che esiste la possibilità di esercitare le stesse competenze in attività differenti, con diverse performance, in diversi contesti. Osservando quindi le prestazioni lavorative di una persona, si possono rilevare sia i comportamenti che le conoscenze utilizzate per raggiungere un certo risultato, a prescindere dal fatto che l'acquisizione di queste conoscenze sia stata consapevole ed intenzionale o meno. Volendo avvicinare l'istruzione al mondo del lavoro, dunque, da parte del sistema educativo un approccio efficace è quello per cui l'azione didattica è volta a portare gli studenti ad essere in grado di sostenere prove e portare a termine incarichi che, come un processo di lavoro, attivino tutto l'arsenale di competenze che lo studente ha maturato. A questo risultato vanno orientate le modalità di insegnamento, giacché non dai contenuti, bensì «dalle modalità con cui il sapere viene acquisito dipende in grande misura la capacità di applicarlo». Per le aziende le competenze possedute devono necessariamente tradursi nella capacità, diretta o indiretta, di concorrere alla produzione, secondo i condivisi valori aziendali di riferimento. Pertanto, nel caso della formazione professionale, tra gli obiettivi della formazione non si può non tener conto della osservazione (e non della mera emulazione o teorizzazione) del profilo professionale di riferimento. Un profilo che andrà quindi articolato in una serie di competenze che, a loro volta, devono essere rese riconoscibili attraverso un ulteriore articolazione in performance esercitate nel particolare contesto lavorativo (VAIRETTI 2010, cfr. anche CAROLI, 2015; BATINI e DE CARLO 2016). La teoria sull'apprendimento in situazione lavorativa, termine che vuole tradurre la locuzione anglosassone *Work Based Learning*, suggerisce di partire dall'osservazione delle prestazioni (performance) della persona per rilevare il grado di acquisizione e padronanza della competenza esercitata in particolari situazioni di compito. La corretta osservazione non può prescindere dall'utilizzo di appositi strumenti, rubriche prima di tutto (ELLERANI 2004), il cui scopo è tentare di rendere quanto possibile oggettiva e quindi trasferibile la valutazione effettuata sul soggetto.

La riflessione pedagogica sullo sviluppo educativo della persona, a tutto tondo, che avviene nelle modalità dell'alternanza scuola-lavoro, invita ad un approfondimento della tematica del contesto. La letteratura è in questo senso molto ampia. La competenza stessa non si ha se non in relazione ad un dato contesto. «La competenza non esiste in sé, ma deve sempre essere rapportata ad un problema particolare e all'interno di un contesto specifico di riferimento» (TONARELLI 2014) Secondo altri Autori, il contesto di riferimento influenza lo sviluppo di competenze di una persona nella misura in cui questa è capace di attivare filtri percettivi e processi di significazione in grado di attualizzare (o in altri termini, contestualizzare) il proprio lavoro. Diventa allora fondamentale, per l'educazione olistica della persona, educare alla capacità di operare questa astrazione della formazione professionale dal contesto specifico di impiego: la competenza può essere trasferita su più contesti in maniera liquida, ma la conoscenza, il sapere, rimane al soggetto, a prescindere dalla prestazione, dal saper fare (GUERCI et al. 2007). Altra dottrina afferma, sulla stessa linea, che non può essere acquisita conoscenza se non accompagnata dalla capacità di applicare la stessa in un determinato contesto. Da questa considerazione deriva il suggerimento di non progettare un percorso formativo con «discesa a cascata» delle competenze, ma di farlo tenendo presente che è necessario trasmettere in primo luogo la capacità di conoscere i contesti in cui applicare le conoscenze. Questo discorso salva in parte il ruolo delle discipline: la competenza non sarebbe preesistente, ma una esternalità positiva del processo di conoscenza, che non supera, ma orienta, l'educazione per discipline (MEDICINA 2007). Il contesto è una tematica irrinunciabile: affinché maturino e sviluppino competenze è necessario «offrire agli allievi occasioni di assolvere i "compiti significativi", cioè compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza». Anche parlando di orientamento della persona, il contesto rimane una tematica centrale. Conoscere i contesti presenti (e possibilmente futuri) ed educare la persona a questo esercizio di individuazione e consapevolezza aiuta su un duplice fronte: per il presente, permette di riconoscere le modalità con cui sono state utilizzate le conoscenze e agiti i comportamenti in passato; per il futuro, permette di avvantaggiarsi raccogliendo ed organizzando informazioni che descrivono i contesti professionali-obiettivo per l'avvenire (VAIRETTI 2007). Tuttavia, una formazione parossisticamente *on demand* rispetto alle esigenze tecniche

dell'azienda non è più utile di una formazione generica non vocazionale: la necessità di rinnovamento continuo e le competenze di adattabilità orientano le scelte aziendali verso una domanda di competenze trasversali complessa, valorizzando l'*employability*, vale a dire educazione all'occupazione più che formazione ad una sola occupazione (BALLARINO & PEROTTI 2011).

Per la progettazione di un percorso in alternanza scuola-lavoro, quindui, il primo passo fondamentale è descrivere le competenze da svilupparsi come obiettivi di apprendimento e declinare le stesse in indicatori oggettivamente osservabili e misurabili, cioè in termini di performance, attraverso un processo di selezione, articolazione, ponderazione, e predisposizione che sia «coordinato, congiunto e co-progettato tra sistema scolastico e sistema produttivo». Gli apprendimenti conseguiti in tali percorsi, infatti, devono poter essere messi in luce secondo una doppia funzione: come valutazione scolastica dello studente e come elemento utile al *placement* della persona nel mercato del lavoro (CAROLI 2015).

La formazione in alternanza scuola-lavoro va certamente valutata, come da previsione normativa[73]. La necessità di valutazione non è determinata solamente dalla esigenza di dare un riscontro scolastico al percorso compiuto, o di sola segnalazione del grado di acquisizione delle competenze sviluppate, ma è anche una parte indispensabile nell'ossatura di una buona progettazione del percorso integrato. Progettare una buona valutazione, quindi, è la base di una progettazione solida e robusta ed allo stesso tempo è indice di qualità stessa del percorso. Per la miglior riuscita del percorso in alternanza scuola-lavoro «bisogna superare la visione selettiva della valutazione, fotografia di una scuola che non incoraggia all'errore» (BATINI e DE CARLO 2016). Preludio all'attestazione della competenza ottenuta, su questo era stato chiaro anche il Testo Unico del 2011, la valutazione della performance durante il percorso di apprendistato concorre anche ad inverare il diritto dell'individuo al riconoscimento del risultato ottenuto in un'ottica di elevazione professionale non meno che civile ed umana, utile anche all'azienda formatrice per verificare la rispondenza dei risultati ottenuti ai percorsi formativi attivati (BERTAGNA 2011 b).

[73] V. l. n. 53/2003 e d.lgs. 77/2005

La valutazione in ambito di alternanza scuola-lavoro, secondo DA RE (2013) non può che essere una valutazione formativa, di tipo affatto diverso dalla valutazione del profitto scolastico. Quest'ultima modalità di valutazione, abitualmente adottata dalle scuole per decidere il destino formativo della pesona (bocciatura/promozione), è in grado di misurare sufficientemente bene conoscenze ed abilità, ma non è affatto capace di rilevare "cosa sappia fare" l'individuo né di quale qualità sia il suo apprendimento. La valutazione ideale per un percorso di alternanza scuola-lavoro deve essere immanente al processo di insegnamento/apprendimento ed avere lo scopo di monitorare un procedimento, più che di assegnare un giudizio. È necessario che sia una valutazione di tipo positivo, che riveli cosa è in grado di fare una persona, piuttosto che di polarità negativa, ovvero potenzialmente utilizzabile per marcare di incapacità il discente. Per l'Autrice, la valutazione è un atto di responsabilità da parte dell'insegnante, a maggior ragione per il fatto che un giudizio negativo o di bocciatura porta a stigmatizzare (vedi la seconda parte della presente trattazione) talvolta indelebilmente la persona. In altre parole, un sistema formativo attento dovrebbe rendere conto dei risultati comunque conseguiti, anche imperfettamente, dalla persona, non di ciò che non è riuscita a raggiungere. A monte di ogni processo valutativo vi è una fase di verifica, vale a dire un momento di raccolta sistematica di dati che perdura fintanto che non se ne hanno a sufficienza per poterli interpretare. L'autrice suggerisce di effettuare tale raccolta mediante osservazione e di sottoporre i discenti a "prove esperte", vale a dire a prove che misurino le capacità di risolvere problemi non precostituiti, compoere scelte, argomentare, produrre un manufatto, e testare aspetti di diverse competenze. Consiglia invece, quale metodo di riporto dei risultati, di utilizzare una scala ad intervalli, che permetta di ordinare le prestazioni dei soggetti secondo le loro caratteristiche, apprezzando la distanza tra le posizioni.

A livello di legge[74]., il compito di valutare l'apprendimento maturato in alternanza scuola-lavoro è dell'istituzione scolastica o formativa cui lo studente è iscritto, che, per assolvere a tale dovere, è chiamata a tener conto delle indicazioni fornite in merito dal tutor aziendale. In questo senso, le competenze acquisite dagli studenti «costituiscono crediti, sia ai fini della prosecuzione del percorso scolastico o formativo (…) sia per gli eventuali passaggi tra i sistemi, ivi compresa l'eventuale

[74] Cfr. art. 6, D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77

transizione nei percorsi di apprendistato». Crediti, intesi come punteggio aggiuntivo dato in esito all'esame di Stato, sono diciplinati dalla legge italiana[75]. I crediti formativi riconoscibili in esito ad un buon percorso in alternanza formativa sono tutavia troppo poco rilevanti (la misura è uno) per fare la differenza (cfr. CAROLI 2015; BATINI e DE CARLO, 2016). Per avere una valutazione effettiva sul percorso di alternanza scuola-lavoro, più opportuno appare rivolgersi alla normativa in tema di valutazioni scolastiche[76], la quale attesta che la valutazione in esito ai percorsi in alterenanza formativa è pienamente riconosciuta come un diritto dello studente «e che questa può essere liberamente gestita dal docente, a patto che il collegio docenti definisca "modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza"», attraverso una delibera che autorizzi, gli insegnanti a considerare, quale «debita documentazione», una scheda di valutazione compilata dal tutor aziendale e redatta secondo norme e criteri stabiliti in sede di progettazione congiunta scuola-azienda (CAROLI 2015).

Non è pacifico tuttavia che processi di valutazione adeguatamente strutturati siano alla portata della micro-piccola-media impresa (cfr. BRUNELLO 2009, secondo cui in periodi di crisi, le piccole imprese perdono capacità formativa, e cfr. MUELLER e NEUBÄUMER 2016), che, anzi, può trovarsi di fronte a più problemi di quanti la valutazione di performance e competenze non ne risolva. La predisposizione di sistemi appropriati sconta infatti il problema di una consistente onerosità sia in termini di tempo che di denaro. L'appoggio ad una struttura esterna – che è certamente l'ente formativo nei casi di alternanza scuola-lavoro – diventa in questi casi essenziale (MARCHIORI 2009). Ricerche condotte su un significativo numero di aziende situate in Lombardia evidenziano che da una parte il sistema delle imprese «lamenta lo scarso aggiornamento delle competenze tecnico-professionali dei neo diplomati (…) dall'altra si lamenta la carenza, nei diplomati, di una serie di competenze di base, che li rendono poco capaci di inserirsi immediatamente e senza problemi in un'organizzazione». In altre parole, le aziende chiedono professionalizzazione, declinata in una domanda composita di competenze: da un lato *technicalities* all'avanguardia, dall'altro un'alfabetizzazione/socializzazione all'ambiente di lavoro ed al lavoro in genere, che si

[75] DPR 23 luglio 1998, n. 323, che promulga il «Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore».

[76] DPR 22 giugno 2009, n. 122, che promulga il «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.»

traduce in un inserimento rapido e nella disposizione ad apprendere sul campo. Il rapporto tra competenze trasversali e tecnico-professionali è complesso: dalla ricerca emerge che le aziende chiedono con più insistenza le prime, ma non è certamente trascurabile la domanda delle seconde, posto che riguarda in particolar modo settori strategici per l'economia regionale (ma anche nazionale) quali la manifattura metalmeccanica ed il comparto turistico dell'accoglienza. Il sistema impresa, che risulta carente di familiarità con la scuola e tende a dar più peso al "nome" dell'istituto che al voto finale del diplomato, chiede più formazione laboratoriale e più possibilità di interazione con gli studenti (BALLARINO e PEROTTI 2011).

Riguardo alla formazione in apprendistato, nonostante l'Intesa Stato-Regioni del 22 gennaio 2015[77], la certificazione delle competenze secondo gli schemi del Sistema Nazionale[78] rimane materia problematica. Resta fermo che «in linea di continuità con il TU [del 2011], la formazione dell'apprendista deve essere caratterizzata da uno standard qualitativo che la renda certificabile» (CARBONE et al. 2015).

[77] Conferenza Stato-Regioni, «Intesa sullo schema di decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca concernente la definizione di un quadro operativo di riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13».

[78] Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, recante «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92»

Introduzione

È possibile, nel contesto italiano, replicare il modello formativo duale di stampo tedesco, al di fuori dei confini della Provincia Autonoma di Bolzano? Può un sistema impresa caratterizzato da realtà di piccole dimensioni, e non particolarmente propense alla formazione del capitale umano, far gemmare aziende formatrici in grado di curare l'istruzione e la formazione personale di giovani apprendisti? Esiste la possibilità che un sistema di istruzione conservatore e restio a riformarsi accolga la sfida del dialogo con il mondo produttivo? E, infine, se tutte le domande di cui sopra avessero risposta affermativa, come? Sono necessari incentivi e "bonus" erogati di volta in volta o può costituirsi un sistema strutturale?

Il dibattito istituzionale e mediatico circa il tema della "via italiana la sistema duale" sembra giunto a sintesi con l'approvazione della riforma "La Buona Scuola", che prevede l'obbligatorietà di esperienze di alternanza scuola-lavoro, ed il completamento del quadro normativo circa l'operatività dell'apprendistato così detto "di primo livello", ossia l'apprendistato che permette di conseguire, adempiendo anche all'obbligo formativo, una qualifica o un diploma di IeFP, un titolo di studio di scuola secondaria superiore, e una certificazione IFTS attraverso formazione in aula e sul posto di lavoro, anche in modalità di formazione *on the job.* Tuttavia, le sperimentazioni, pur notevoli, condotte su scala microscopica, non consentono ancora di poter dire che nell'Italia sub-altoatesina si stia sviluppando un sistema paragonabile a quello tedesco, costituito, oltre che dalla nota modalità di formazione scuola-impresa, anche da un paradigma di rapporti istituzionali, sindacali, e lavorativi in grado di reggere un'unità coerente all'interno di contesti affatto differenziati e non certamente esenti da problematiche contingenti e strutturali.

Il primo capitolo della trattazione che segue si soffermerà sulle opportunità di integrare nell'esperienza formativa e lavorativa italiana un sistema quanto più vicino possibile al sistema duale di derivazione germanica.

Il secondo analizzerà questioni strutturali e problematizzerà istanze formative della integrazione scuola-lavoro, valide per il sistema dell'alternanza formativa in genere, per l'apprendistato a maggior ragione, e a *fortiori* per il sistema duale – o quantomeno per un sistema di "apprendistato diffuso".

Il terzo capitolo proporrà una sintesi delle esigenze di sistemi formativi e del tessuto imprenditoriale, cercando di trovare un punto di incontro nel mercato non solo del lavoro e non solo della formazione, ma delle competenze, debitamente validate ed attestate.

Il quarto capitolo, infine, darà testimonianza dell'esperienza di Fondazione A. Badoni e del Network Occupazione Lecco, realtà territoriali che, grazie al contributo del sistema imprenditoriale e di un centro di formazione professionale all'avanguardia, sono riuscite a creare un canale di formazione parallelo a quello tradizionale, che integra formazione scolastica e formazione sul posto di lavoro, all'interno dei dispositivi legali del tirocinio curricolare (alternanza scuola-lavoro), dell'apprendistato di primo livello, e dell'apprendistato professionalizzante.

Capitolo I
L'opportunità di un modello formativo duale in Italia

SOMMARIO: 1. Il contesto – 2. Transizioni occupazionali – 3. Apprendistato, un percorso per le aziende: un investimento fruttifero sul capitale umano – 4. Apprendistato, un percorso per la salute del mercato del lavoro – Apprendistato, un percorso per i giovani – 6. Conclusioni

1. Il contesto

Il mercato del lavoro italiano soffre di un grave problema: sembra non essere in grado di portare ad una condizione occupazionale soddisfacente la coorte più giovane delle proprie risorse umane. Il tasso di disoccupazione e di inattività in tutte le fasce d'età giovanile rappresenta nient'altro che un malsano spreco di potenziale, che a lungo andare rischia di infettare anche le aree più sane del mercato. Parallelamente, il sistema formativo si ritrova affetto da una generica incapacità di avviare i suoi utenti verso una condizione di partecipazione attiva alla vita economica, e quindi sociale, del Paese, producendo disaffezione, rischio di abbandono scolastico, condizioni di disagio formativo. È con l'acronimo di NEET (*neither in employment, education, or training*) che si indicano quei giovani che non studiano e che non lavorano, condizione di particolare fragilità della persona sul piano, oltre che formativo ed occupazionale, anche personale e sociale.

A prescindere dalla varietà di situazioni che si possono riscontrare all'interno di una tanto eterogenea fascia di popolazione, vi è una condizione in comune: i NEET sono giovani le cui occupazioni prescindono dall'apprendimento di competenze in ambito formale o non formale. Affrontare il problema da questo punto di vista, significa considerare il sistema-paese come un *unicum*, come un insieme di cittadini certamente liberi di sviluppare le competenze che preferiscono, ma il cui benessere dipende in parte anche dalla complementarietà delle competenze che al sistema

offrono. Se si verificano squilibri nell'offerta e nella domanda di competenze, si creano sbilanciamenti nella tenuta globale del sistema. In quest'ottica, il problema dei NEET si ripercuote sulla capacità competitiva del capitale umano – e quindi del sistema economico – nel suo complesso. Risorse che potrebbero giovare allo sviluppo del territorio sono invece persone che devono essere sostentate da altri.

2. Transizioni occupazionali

L'origine del problema viene ricercata nelle transizioni scuola-lavoro che i giovani affrontano tra i 15 ed i 24 anni, quando avviene il distacco dal sistema formativo ed inizia, o dovrebbe iniziare, la ricerca di un'attività lavorativa o di un tirocinio. È in questa fase della vita e della carriera di una persona che vegngono poste le basi del futuro professionale. Ingressi difficili nel mercato del lavoro, come dimostrato dalla letteratura esaminata, si traducono in difficili percorsi di carriera, a loro volta fonte di disagi sul piano personale. Sono gli effetti di cicatrice, *scarring effect*, a rendere permanenti le difficoltà di carriera iniziali. Le ricerche condotte in materia spiegano in due modi l'insorgere ed il persistere di tali effetti. Anzitutto sotto il profilo della perdita o del deterioramento di competenze: soprattutto rispetto a lunghi cicli formativi, come un diploma quinquennale o una laurea a ciclo unico, la mancanza, all'esito del percorso di studi, di un contesto in cui esercitare quanto appreso significa l'impossibilità di agire le proprie competenze che, quindi, sono destinate a indebolirsi. In secondo luogo, sotto il profilo dell'incontro domanda/offerta di lavoro e, più nello specifico, della capacità dell'individuo di affrontare un processo di selezione per accedere ad un posto di lavoro: la presenza di periodi di disoccupazione lancia un cattivo segnale al *recruiter*, che interpreta tali "buchi" come un indizio dell'incapacità del candidato di essere competitivo sul mercato del lavoro. Ciò si aggrava quando il candidato non ha mai avuto esperienze di lavoro per periodi lunghi dopo la conclusione degli studi: se non è mai stato selezionato, si presume esista un motivo. A contrario, essere già stati selezionati funge da garanzia, in quanto indice che già altri hanno dato fiducia alle competenze della persona. Viceversa, un brillante inizio di carriera, con un ingresso rapido ed immediato nel mercato del lavoro, senza tempi di attesa per la prima

esperienza professionale e senza soluzione di continuità nelle fasi iniziali della stessa, è la base di un prosieguo non problematico, con transizioni occupazionali fluide, maggiore stabilità, arricchimento di competenze e guadagni più alti in prospettiva futura. In questo senso può dirsi allora che presentarsi sul mercato del lavoro con un'occupazione è già di per sé un vantaggio per la futura occupabilità della persona. Quale occupazione? Le ricerche condotte sembrano mettere in luce l'esistenza una sorta di gerarchia all'interno dei diversi tipi di occupazione (così come sembra esisterne una tra i diversi indirizzi di sutio, vedi capitolo successivo), tale per cui rapporti meno volatili sono atti a segnalare un riconoscimento di fiducia (e quindi una garanzia) superiore rispetto ad altri caratterizzati da brevità della durata o dalla possibilità di una più agevole risoluzione. In questo senso, si può dire che l'apprendistato, un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, sia, ai fini di un positivo effetto di segnalazione, più valido di un tirocinio, rapporto non di lavoro, bensì di formazione, ed a tempo determinato.

Le transizioni tra scuola e lavoro, tuttavia, non sempre avvengono al termine del percorso formativo ed è invero frequente il caso di interruzione – e mai più ripresa – del percorso di studi. Si parla in questo caso di dispersione scolastica e si indica come "disperso" uno studente che risulta aver lasciato un percorso di studi senza che sia registrato il conseguimento di un titolo di studio negli anni successivi.

La condizione di doppia assenza caratterizzante il fenomeno NEET (assenza dalla formazione ed assenza dall'occupazione), difficilmente può essere curata a posteriori. Una volta prodottisi, gli *scarring effect* richiedono, per essere eliminati, il ripristino di una certa "fiducia" tra la persona e il mercato del lavoro. L'espulsione, o autoespulsione, dal sistema formativo e la mancanza di lavoro se non gestite in tempi brevi diventano quindi condizioni che si aggravano col tempo. L'insorgenza della condizione di NEET può tuttavia essere prevenuta, curando l'ingresso dei giovani nella vita produttiva ed il passaggio tra l'esperienza scolastica e quella lavorativa, mettendo in atto collegamenti e raccordi tra le due esperienze.

3. Apprendistato, un percorso per le aziende: un investimento fruttifero sul capitale umano

Dalle ricerche condotte è emersa una correlazione tra la propensione delle imprese alla formazione e l'insorgere di periodi di crisi economica. Secondo quanto esaminato, le imprese, al momento di far fronte a periodi critici, assumono comportamenti diversi. Per quanto sia stato registrato un interesse a dotarsi di competenze strategiche per "adattare le vele al vento", è stata altresì riscontrata una perdita di capacità formativa, soprattutto da parte di piccole e medie aziende, proprio in periordi critici. È possibile, conducendo una ricerca statistica, ottenere indizi su quali comportamenti abbiano messo in atto le imprese italiane, negli ultimi anni di crisi, di fronte a questa problematica?

Ci si può chiedere se, nei recenti anni di recessione, le aziende italiane abbiano preferito riorganizzarsi assumendo giovani da formare in apprendistato, per colmare il gap di competenze possedute rispetto a quelle richieste dalle nuove esigenze di mercato, oppure rimandare la decisione di riorganizzazione al futuro, sfruttando per il momento il ricorso ad ammortizzatori sociali passivi quali la Cassa Integrazione Guadagni. Le due situazioni possono essere prese come poli di strategia opposti: da un lato una reazione espansiva (più competenze, prospettiva di lungo periodo), dall'altro una reazione difensiva (mantenimento delle competenze, prospettiva di breve periodo).

Annualmente, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali registra il numero di avviamenti al lavoro da parte delle imprese avvalendosi delle comunicazioni obbligatorie a cui sono tenuti i datori di lavoro[79]. Leggendo i dati raccolti, si può supporre che, se si verifica un aumento di avviamenti in apprendistato durante periodi di crisi, la risposta delle aziende alla recessione può effettivamente essere l'acquisizione e la formazione di nuove competenze, per consentire una riorganizzazione al proprio interno. Tuttavia, già il solo fatto che in periodi di crisi si verifichi una netta diminuzione di liquidità circolante rende improbabile l'avveramento di questa condizione. L'analisi dei dati dal 2009 al 2015 smentisce definitivamente questa prima ipotesi: il numero di avviamenti, negli anni di massima recessione, è

[79] I rapporti annuali sono disponibili sul portale internet del Ministero del Lavoro, lavoro.gov.it

infatti calato, relativamente, soprattutto, agli avviamenti con contratto di apprendistato – quello che si suppone presenti una maggiore probabilità di essere impiegato quale mezzo per l'investimento a lungo termine sulle competenze nel nuovo assunto. Ulteriore conferma è data dall'entità del ricorso al contratto di lavoro a tempo determinato nel 2015, quando cioè la motivazione alla base è stata quanto mai esogena (la concessione di ampi e generosi incentivi all'assunzione con contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato previsti dalla Legge di Stabilità del 2015, legge 23 dicembre 2014, n. 190): secondo le ultime rilevazioni, il lavoro subordinato a termine è stato la tipologia contrattuale più diffusa di tutte, ottenendo una percentuale sul totale di contratti avviati del 65,5%. A questo dato si aggiunga quello sulla durata prevista del contratto al momento dell'attivazione: il 79,6% dei contratti di lavoro a tempo determinato attivati hanno avuto durata prevista inferiore ai 6 mesi. La prospettiva della generalità delle aziende, quindi, è stata di breve periodo.

Con lo stesso set di dati è possibile tenere traccia anche degli avviamenti in apprendistato. I dati raccolti non lasciano dubbi sul fatto che le aziende abbiano progressivamente perso fiducia in questo particolare rapporto di lavoro. A prescindere dalle cause (che verranno esaminate nel corso della trattazione), l'apprendistato non è stata la naturale risposta all'esigenza di riorganizzazione. Rispetto al 2009, nel 2015 gli avviamenti con contratto di apprendistato si sono ridotti del 32,4%, con un trend negativo interrotto solo nel 2014 (+4,4%), ma ripreso drasticamente l'anno successivo (-20,0%).

La seconda strada, temporeggiare ricorrendo alla Cassa Integrazione Guadagni (CIG), è stata certamente la più battuta. I dati, raccolti dall'INPS[80] mostrano un aumento esponenziale delle richieste e del ricorso ad ore di CIG da parte delle aziende italiane nel corso del decennio 2006 – 2015. Rispetto al 2006, nel 2015 il ricorso ad integrazioni del reddito è aumentato del 193,4%, per un totale di circa 7,7 miliardi di ore autorizzate. Dal 2008 al 2009 l'aumento è stato del 301,32%. In tutto, durante gli anni di recessione sono state concesse 7 miliardi di ore di CIG, pur essendo il dato in diminuzione negli ultimi tre anni. È da notare come il ricorso alla CIG sia di per sé un fattore che esclude quasi totalmente la possibilità di formare giovani in apprendistato.

[80] Disponibili sul portale online dell'Istituto, inps.it

È infatti logico pensare che in un'unità produttiva in cui parte del personale è assente, la figura del tutor, in affiancamento agli apprendisti, venga a mancare, disincentivando ulteriormente l'investimento in formazione. Sul piano normativo, invece, non esiste una disposizione che vieti l'assunzione di personale a tempo indeterminato in costanza di sospensioni dell'orario di lavoro per Cassa Integrazione, ma, significativamente, nell'eventualità che queste vi fossero, il datore è tenuto a comunicarle e a giustificarle nel Programma di Crisi Aziendale, indispensabile per la valutazione della concessione dell'integrazione salariale[81].

In conclusione, si può affermare che, se è vero – come risulta dalle ricerche condotte – che l'utilizzo dell'apprendistato favorisce sotto diversi profili le imprese formative, è vero anche che queste non sembrano avvalersene diffusamente, soprattutto nei periodi di recessione.

4. Apprendistato, un percorso per la salute del mercato del lavoro

Uno dei rischi insiti nel processo di ricerca e selezione di giovani alla prima esperienza lavorativa è che il mercato, in questo frangente, possa avvicinarsi al fallimento a causa di scarse – o peggio, pregiudizievoli – informazioni esistenti tra le parti, vale a dire tra datori e prestatori di lavoro. Se da un lato i prestatori faranno forza sul titolo di studio acquisito per testimoniare le proprie capacità, dall'altro lato i datori saranno portati a dubitare della reale valenza formativa del titolo, se le precedenti esperienze hanno dato evidenza di una mancata correlazione tra titolo di studio e competenze possedute. In questa ipotesi, la situazione di stallo può risolversi o chiedendo ad un terzo garante di creare affidamento tra le due parti oppure di sottoporre quella tra le due più debole ad un test per verificarne la reale validità. Entrambe le soluzioni comportano dei costi – se non monetari, quantomeno organizzativi – che, qualora dovessero essere percepiti come eccessivi, potrebbero indurre le parti a non incontrarsi.

[81] Cfr. anche le norme contenute negli artt. 14, 20 e 32 del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, che vietano, rispettivamente, l'assunzione di lavoratori intermittenti, a tempo determinato o in somministrazione «presso unità produttive nelle quali sono operanti una sospensione del lavoro o una riduzione dell'orario in regime di cassa integrazione guadagni, che interessano lavoratori adibiti alle mansioni cui si riferisce il contratto di lavoro».

In uscita dal percorso formativo, le risorse "*junior*", ancor più se alla prima esperienza di lavoro, hanno dunque fisiologicamente più difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro. Una delle cause, come evidenziato dalla dottrina raccolta, risiede nel mancato allineamento tra le competenze in uscita dal sistema formativo e quelle richieste, in ingresso, dal mondo produttivo. Le imprese, di conseguenza, si trovano a dover colmare tale gap di competenze con un periodo formativo iniziale che spesso coincide con un rapporto di lavoro a termine o con un tirocinio. Come esaminato nei paragrafi precedenti, la ricorrenza di questo schema ha, a livello macroscopico, conseguenze negative sul futuro professionale dei giovani.

Il sistema delle imprese ha in più occasioni sottolineato come le competenze di cui i giovani in uscita dai sistemi formativi difettano sono quelle attinenti ad una prima "alfabetizzazione professionale", vale a dire quell'insieme di competenze che costituiscono l'ossatura su cui costruire la professionalità dell'individuo, che comporta per le aziende e per i giovani un periodo di inserimento lungo e poco produttivo, durante il quale il neoassunto deve acquisire le basi non solo del mestiere ma anche della condizione di lavoratore. Come si diceva, laddove si verifichino rapporti di lavoro a termine o di tirocinio extracurricolare discontinui e non coerenti con un percorso di carriera e di acquisizione di un mestiere, le conseguenze per il futuro professionale dei giovani tendono ad essere decisamente negative.

Se domanda ed offerta di lavoro non si incontrano, il mercato del lavoro si impoverisce. La diffusione di pratiche di alternanza scuola-lavoro può arginare l'insorgere di due fenomeni: lo "spiazzamento" che i giovani in uscita dal sistema formativo attualmente vivono da un lato e la necessità, per le imprese, di impegnarsi in tirocini formativi extracurricolari per testare/formare le risorse in ingresso. In questo senso, anticipare il momento della formazione aziendale può tradursi in un risparmio di tempo e risorse sia in fase di selezione che in fase di inserimento. In situazione di mobilità inter-aziendale, è utile tornare su un concetto espresso in precedenza. Considerato quanto sopra esposto in termini di affidabilità, ai fini dell'effetto di segnalazione, tra i rapporti di lavoro pregressi, è ragionevole pensare che aver affrontato in alternanza scuola-lavoro un rapporto di lavoro più strutturato, come un rapporto di apprendistato, può amplificare gli effetti positivi dell'istituto.

5. Apprendistato, un percorso per i giovani

Se è vero che appare opportuno strutturare un sistema formativo di tipo duale in apprendistato per la miglior gestione aziendale delle risorse umane, soprattutto in fase di inserimento, e per la salute del mercato, non è ancora stato chiarito se la scelta di questo particolare dispositivo legale, piuttosto che di un altro, sia o meno opportuna per i giovani discenti.

Certamente una decisione di questo tipo può avere importanti ricadute in termini formativi. Alcune competenze, quali la gestione del rapporto di lavoro di tipo dipendente, risultano essere particolarmente apprezzate dalle imrpese, dal momento che il loro possesso in capo al neoassunto comporta un minor dispendio di tempo circa il suo inserimento nel nuovo contesto. In questo senso, un rapporto di lavoro "standard" come l'apprendistato (che è di tipo subordinato ed a tempo indeterminato) può essere preferibile rispetto ad un rapporto di tirocinio curricolare che, ad esempio, non prevede una retribuzione, né quindi una busta paga, né altre istanze burocratiche che si riscontrano nei comuni rapporti di lavoro. La scelta dell'apprendistato "di primo livello", in altre parole, può essere presa per la miglior formazione di competenze di occupabilità.

Non è vero tuttavia che il rapporto di apprendistato sia privo di difetti. È possibile infatti che, almeno in un primo momento, sia l'una che l'altra parte del contratto di apprendistato non trovino il giusto *fit* per proseguire e che si trovino ostacolate a risolvere il rapporto di lavoro dalle disposizioni, piuttosto rigide, in materia. Per gli apprendisti più giovani, poi, ad esempio quindicenni, il rischio di non riuscire a gestire da subito burocrazia e retribuzione può soverchiare i vantaggi positivi dell'esperienza di lavoro.

La modalità del tirocinio curricolare, allora, in questo senso, può fare da anticamera eccellente ad una futura esperienza di apprendistato, almeno fino al momento in cui non sia ragionevole pensare che le parti abbiano avuto il tempo necessario ad esperire una sorta di "periodo di prova", a patto che il percorso si muova,

formativamente parlando, sugli stessi binari e che sia concepito non come un susseguirsi di esperienze distinte, ma come un sentiero unico, corente.

6. Conclusioni

Le ricerche condotte si mostrano pressoché unanimi nell'attestare i vantaggi formativi ed occupaizonali dati dal rapporto di apprendistato, in particolare nei paesi in cui è diffuso nella prassi, ed istituzionalizzato a livello normativo, come un sistema coeso e coerente.

L'esperienza italiana mostra invece che, senza una prassi di questo genere, il mercato del lavoro sembra in sofferenza, soprattutto nella sua componente giovanile, la quale, date le premesse, rischia di peggiorare la propria condizione.

Le aziende italiane, anche piccole, potrebbero invece beneficiare di una modalità formativa e gestionale assistita dal sistema formativo e co-finanziata dal sistema pubblico attraverso sgravi ed incentivi economici, l'apprendistato di primo livello, aumentando al tempo stesso le proprie potenzialità in termini di valorizzazione del capitale umano.

I giovani, infine, potrebbero avvalersi del sistema duale per sfuggire alla condizione di "condanna" che lo stato di NEET sembra portare irremediabilmente con sé, non necessariamente incanalandosi in un rapporto di solo apprendistato, ma certamente formandosi attraverso un percorso integrato di scuola e lavoro. Resta da capire come integrare le due condizioni, argomento che verrà trattato nei prossimi capitoli.

Capitolo II

Alternanza Scuola Lavoro, Apprendistato di Primo Livello, Istruzione e Formazione Professionale

SOMMARIO: 1. Alternanza come metodo formativo – 1.1. Il focus su minorenni in alternanza scuola-lavoro – 1.2. Possibilità di comporre la contraddizione del sistema scolastico: inclusione vs. Eccellenza – 1.3. Superare l'anacronismo dell'istruzione sequenziale – 1.4. Percezioni dell'alternanza: perché evitare di chiamarla "strumento" non è solo una questione semantica – 2. Tirocinio curricolare come dispositivo normativo dell'alternanza formativa – 2.1. Pregi e difetti di un assetto pratico, a determinate condizioni, ma non esaustivo – 3. Apprendistato di primo livello come dispositivo normativo dell'alternanza formativa – 3.1. Pregi e difetti di un assetto non pratico ma esaustivo – 3.2. La necessità di una cabina di regia per il passaggio da "piano di recupero" a sistema – 4. Il metodo dell'alternanza formativa nella istruzione e formazione professionale – 4.1. Formare alla professionalità, nella professionalità – 4.2. Un sistema agibile, da subito – 5. Critiche al metodo formativo ed alle sue articolazioni – 5.1. Verso una scuola che non include, ma seleziona, come il mercato del lavoro – 5.2. Critiche all'alternanza curricolare – 5.3. Discredito e sminuimento dell'insegnante? – Medoto "market oriented" – 5.5. Critiche all'apprendistato scolastico – 5.5.1. Scarsa diffusione, indice di basso gradimento – 5.5.2. Paradosso della convenienza – 5.5.3. Una cornice normativa troppo complessa e scoraggiante – 5.5.4. Disinteresse per la formazione – 5.5.5. Interazioni con il sistema formativo assenti – 5.5.6. Un contratto, ormai, per giovani già formati? – 5.5.7. Repertori precostituiti di competenze: rischio di immobilismo – 6. Risposte alle critiche – 6.1. La nuova generazione di discenti, pronta a risolvere il paradosso dell'inclusione – 6.2. Se la scuola è esclusiva, ma la cultura non lo è… – 6.3. Il mercato del lavoro si apre alla scuola – 6.4. Il discente al centro del processo formativo – 6.5. Chi crea le aspettative che verranno frustrate? Cultura dei mestieri e del lavoro, per scelte informate – 6.6. L'apprendistato diffuso: i suoi caratteri – 6.6.1 l'apprendistato diffuso: il sistema

risolve le incertezze normative – 6.6.2 l'apprendistato diffuso: il sistema abbassa i costi di transazione senza diventare un extra-sussidio – 7. Conclusioni

1. Alternanza come metodo formativo

Il concetto di alternanza scuola-lavoro può esser meglio reso parlando di integrazione tra scuola e lavoro. Sebbene nell'uso colloquiale e generale il primo termine si sia affermato solo di recente, la letteratura in materia, di ogni estrazione, precisa ormai da tempo che non è tanto il succedersi di momenti di formazione scolastico/accademica e di pratica lavorativa, giustapposti in sequenza temporale, ad avere valore, quanto la loro commistione positiva e la loro circolarizzazione operativa e concettuale. Ai fini del presente lavoro, tuttavia, si può considerare il termine "alternanza" quale sinonimo di "integrazione", proprio in ragione dell'affermazione del vocabolo sia a livello normativo[82] che nel dibattito generale.

In ogni ordine e grado di istruzione formale, quindi, l'alternanza scuola-lavoro può costituire – e, secondo il dettato normativo vigente, deve costituire – un fondamento della crescita e dello sviluppo della persona. È importante sottolineare come ciò non sia ristretto all'istruzione e formazione professionale, benché è in questo campo abbia tipicamente trovato cittadinanza, ma abbracci ogni declinazione delle scelte educative, siano esse tecniche, professionali o liceali. Le implicazioni di questo presupposto non sono però state sufficientemente esplorate, quantomeno nell'aspetto di avvicinamento fra le tre colonne del sistema dell'istruzione italiana.

In termini educativi, le ricerche condotte indicano l'alternanza scuola-lavoro quale risultato di riflessioni intorno al ruolo della pluralità dei contesti, della multi/trans-disciplinarietà, e dell'attivazione di intelligenze multiple nell'educazione della persona a tutto tondo, contro, invece, un'impostazione tradizionale che risente di eccessiva fiducia negli schemi più classici di educazione come trasmissione di conoscenze e nozioni quanto più astratte, teoriche, speculative, e disconnesse dalla pratica e dall'operatività. In letteratura è stato evidenziato come quest'ultima idea di istruzione, almeno in Italia, sia il frutto di una scelta politica risalente agli albori del sistema formativo italiano, ad

[82] Cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107

inizio ‘900, che tuttavia ha influenzato la pedagogia e la normativa in campo scolastico fino al presente. Tale scelta politica si può riassumere nella decisione di estendere a tutte le classi sociali l’istruzione riservata alle classi elitarie e aristocratiche, classi che, tuttavia, per la propria affermazione non necessitavano tanto quanto le altre di una istruzione che coniugasse educazione e mobilità sociale. Il contrasto tra lavoro e pensiero, tra popolo ed aristocrazia, tra i molti e gli ottimati non è stato superato e, anzi, si è accentuato, producendo una crepa che ha portato a concepire l’istruzione come un momento non solo separato dal lavoro (e a maggior ragione dal lavoro manuale) ma che fosse agente essa stessa di separazione e distinzione dalla condizione di lavoratore. Il danno maggiore, dunque, si è riscontrato sulle persone che nei ranghi dell’istruzione cattedratica, speculativa, e filo-accademica, non hanno trovato la propria realizzazione.

L’integrazione tra scuola e lavoro, così come la formazione professionale, trova nella letteratura e nel dibattito politico ampio risalto quale misura di politica attiva del lavoro volta alla fluidificazione delle transizioni occupazionali, alla prevenzione del rischio di esclusione sociale dei giovani, ed alla promozione dell’occupazione giovanile. I tre obiettivi sono connessi da un assunto: il lavoro, per i giovani, è occasione di formazione e inclusione sociale. La letteratura, di ogni estrazione, mette però in guardia dal generalizzare tale concetto: non ogni modalità di lavoro porta agli stessi risultati, così come non ogni tipo di formazione porta a sbocchi lavorativi. L’esigenza di inclusione e partecipazione alla vita attiva, dunque, si può realizzare in senso generale (ma ancor più per le fasce di popolazione in stato di bisogno) mediante percorsi di formazione e lavoro, a patto che, tuttavia, questi possano portare realmente ad un risultato di accrescimento del bagaglio esperienziale della persona. Se questo è prevedibile per chi possiede condizioni sociali favorevoli ed abilità lavorative adeguate, non lo è altrettanto per chi invece si trova in difetto. Le ricerche condotte sembrerebbero indicare che la piena inclusione sociale sia un obiettivo che travalica le potenzialità delle politiche attive del lavoro e del portato del diritto del lavoro stesso. Da un lato, quindi, occorrono modalità di formazione e lavoro specifiche per segmenti di popolazione specifici, dall’altro pare ineliminabile una segmentazione che separa la funzione di “recupero” da quella di “potenziamento” della persona. Il presente lavoro vuole muoversi entro un alveo di considerazioni tripartito: giuridiche, in quanto l’uguaglianza è anche tema di diritto; pedagogiche, poiché la formazione è anche

responsabilità educativa; ed economiche, dal momento che non esiste integrazione tra formazione e lavoro senza uno studio della convenienza di quest'ultima, esplorando criticità e potenzialità per cercare di raggiungere una sintesi che possa teorizzare un percorso di formazione e lavoro adeguato a comporre entrambe le istanze sopra menzionate.

1.1 Il focus su minorenni in alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro è una modalità formativa che dispiega i suoi benefici in ogni ordine e grado di istruzione e di istruzione e formazione professionale. In letteratura non si trovano controindicazioni al suo ricorso in alcun ambito formativo. Esistono, se mai, indicazioni favorevoli ad un avvicinamento non tardivo dello studente al mondo del lavoro e ad una formazione con componenti importanti di apprendimento sul luogo di lavoro.

L'ordinamento italiano riconosce chiaramente la possibilità ad ogni minore di 18 anni, che abbia compiuto già i 15, di realizzare in tutto o in parte il proprio percorso di studi in modalità di alternanza scuola-lavoro. Ciò risponde all'esigenza concettuale e pedagogica di considerare i dieci anni di formazione obbligatoria non già un presupposto per il contatto con il mondo del lavoro, ma come un percorso formativo che può essere compiuto anche attraverso momenti di integrazione con esso.

Il presente lavoro restringe il proprio ambito di trattazione sulla spendibilità del metodo dell'alternanza formativa unicamente per la fascia di età più giovane (15-18 anni), per la quale esistono peculiarità che sono estranee alla stessa modalità formativa nell'alta formazione e nei livelli di istruzione più elevati. Le peculiarità che la letteratura esaminata ha messo in evidenza sono il portato educativo che l'istruzione presenta per questa tipologia di soggetti, la presenza del sistema scolastico come fattore determinante, e la particolare efficacia nel dispiegamento di ogni suo effetto.

1.2 Possibilità di comporre la contraddizione del sistema scolastico: inclusione vs. eccellenza

Il sistema scolastico presente una caratteristica che l'integrazione scuola-lavoro mette in risalto a livello sia concettuale che operativo. La contraddizione del sistema scolastico che si riassume in "inclusione vs. eccellenza" è il risultato di un processo storico che vede opporsi una concezione di scuola (nel senso più lato del termine) aperta a chiunque, che "cammina al passo del più lento", contro un'altra che vorrebbe invece una maggiore attenzione per la coltivazione di eccellenze e valorizzazione del merito. La contraddizione appare insanabile: stando alle ricerche condotte non è possibile applicare le stesse politiche sia per l'inclusione sociale dell'individuo che per la promozione delle eccellenze. In ottica economica, soprattutto, politiche attive del lavoro rivolte a pioggia alle varie componenti giovanili paiono aumentare il divario di opportunità anziché diminuirlo.

Attualmente, secondo le ricerche condotte, il sistema d'istruzione italiano può definirsi liberale, nel senso che si concentra principalmente sulla diffusione di una cultura generalista e filo-accademica non particolarmente connessa con le reali esigenze di competenze richieste della società extra-scolastica. Rilevato che nemmeno l'università è sistematicamente connessa con le esigenze occupazionali esterne, il generalismo ed il separazionismo che gli studenti incontrano durante la scuola secondaria superiore vengono loro riproposti senza sostanziali differenze anche dopo l'accesso all'istruzione terziaria.

Il sistema così delineato non può dirsi inclusivo. La letteratura esaminata mostra come la mancata inclusione dipenda da un atteggiamento selettivo del sistema scolastico, che più che premiare il merito penalizza (senza cercare di compensare) l'insuccesso. L'atteggiamento selettivo è inoltre connesso bilateralmente al senso di stigma che vivono gli studenti ritenuti meno capaci, a sua volta alimentato dalle aspettative dell'ambiente sociale circostante. Nei dieci anni di scuola dell'obbligo e nei tre che occorrono per concludere un percorso scolastico tecnico-liceale, gli studenti incontrano tre cicli formativi, di cui due vengono conclusi prima che la persona possa aver avuto accesso ad una formazione che non sia stata quella generalista e *comprehensive* dell'obbligo. Ad entrambi i momenti, la fine della scuola primaria di

primo grado e della scuola secondaria di primo grado, corrispondono due "picchi" di probabilità di incorrere in un insuccesso scolastico, conseguente ad un mancato o non brillante esito. Esiste inoltre una gerarchia comunemente riconosciuta, per quanto normativamente, pedagogicamente e lavoristicamente immotivata, tra tipologie e aree formative, una sorta di una "gerarchia del discredito" tra gli ordini scolastici, per effetto della quale, in caso di insuccesso, per tentare di rimanere comunque entro l'alveo del sistema di istruzione, l'alunno percorre un sentiero a senso unico che lo porterà ad incontrare, dopo aver sperimentato senza successo gli altri gradi di istruzione, il gradino più basso, ossia l'istruzione e formazione professionale e da lì a non poter più aspirare ad una "risalita" verso canali formativi maggiormente accreditati. Al sistema di IeFP, infatti, è attribuito un ruolo di recupero dell'insuccesso formativo della propria utenza. L'impercorribilità a ritroso di tale sentiero non è sancita da alcuna norma, se non da regole sociali non scritte, che hanno tuttavia una cogenza misurabile: nessun contributo dottrinale esaminato ha preso in considerazione la possibilità di far traghettare verso sistemi formativi più teorici e speculativi alunni insofferenti verso l'iniziale scelta per una formazione di tipo professionale.

Un altro risultato emerso dalle ricerche è che la capacità di inclusione attribuita al sistema della IeFP non è tale per sua natura, bensì perché non ha altra scelta che esserlo. Dovendo fare da prestatore di istruzione di ultima istanza, l'espulsione di una persona da esso significa la condanna alla dispersione scolastica. Di conseguenza, data la "impercorribilità a ritroso" del sentiero dell'insuccesso formativo e lo stop al gradino più basso, si può affermare che il sistema italiano nel suo complesso (composto dall'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale) non ha una valenza inclusiva assoluta, ma tende anzi ad espellere – si potrebbe dire spontaneamente – gli studenti più difficili da trattenere al proprio interno. Il ruolo dell'integrazione scuola-lavoro in questo processo verrà discusso nei paragrafi successivi.

Se il sistema italiano non è inclusivo, può darsi allora che assolva, *a contrario*, ad un ruolo di promozione del merito e del successo. Tuttavia, il sistema dell'istruzione ed istruzione e formazione professionale italiano non può nemmeno dirsi teso a far emergere un élite di pochi selezionati, portatori di competenze più elevate e di capacità misurabili sopra la media. La autoreferenzialità, riscontrata dalla letteratura e dovuta

principalmente ad un distacco cronico dal mondo esterno, è una caratteristica ampiamente riconosciuta al sistema scolastico/accademico italiano e comporta la mancanza di un riscontro della efficacia del sistema stesso al contatto con la realtà al suo esterno. Tale riscontro (o meglio, tale incontro/scontro) grava infatti sulle spalle dello studente, che, in uscita dal sistema formativo, per la prima volta si trova messo alla prova con le aspettative di un sistema diverso e sconosciuto. Sono infatti ben pochi i contatti sistematici tra le competenze adottate dal sistema scolastico e quelle invece esprimibili nel mondo esterno – che comprende, oltre al mondo del lavoro, anche altre sfere della vita sociale, che non vengono approcciate dal sistema scolastico attuale. Chi viene dunque premiato per il merito scolastico non può avere la certezza di essere altrettanto premiato anche una volta uscito dal sistema formativo. Le ricerche condotte hanno invece messo in evidenza come spesso sia una serie di fattori incontrollabili dalla persona (come ad esempio luogo di nascita e famiglia di provenienza) a determinare transizioni occupazionali, inclusione sociale e occupazione.

La contrapposizione tra inclusione e selezione propria del sistema formativo viene trattata come un dato, nel presente lavoro. Nonostante le riforme dei cicli dell'istruzione succedutesi nel corso del secolo abbiano tentato di eliminarla, questa si è costantemente riproposta sino al presente. I dati relativi all'ultima riforma, inoltre, non sono stati sufficienti per stabilire se abbia avuto significativi e misurabili effetti o meno.

1.3. Superare l'anomalia dell'istruzione sequenziale

Più voci, nel dibattito dottrinale, sollecitano il superamento della concezione sequenziale dell'istruzione, quella per cui cioè l'età della formazione e quella del lavoro si succedono in una immutabile sequenza temporale, prima l'una e poi l'altra. A livello teorico è stato dato atto di esperienze internazionali in cui la sequenzialità non comporta i problemi di spiazzamento che interessano l'Italia. L'esempio del Giappone è rilevante. Anche in Giappone la formazione è di tipo prevalentemente generalista e sequenziale, tale per cui in uscita dal sistema formativo l'ex studente non ha maturato esperienze significativamente professionalizzanti. In Giappone, tuttavia, i datori di lavoro fanno affidamento sul portato valoriale che la scuola giapponese trasmette più di ogni altro tipo di competenza. Il Giappone, quindi, sposta su un piano diverso l'incontro tra le

esigenze del mondo del lavoro e la formazione scolastica. Punta infatti ad un incontro di competenze quanto mai trasversali e virtualmente impassibili di obsolescenza: la cultura dell'impegno, della dedizione, e dell'accuratezza.

Al contrario, l'impostazione "pseudo-elitaria" e "sequenzialista" italiana sembrerebbe generare un circolo vizioso: se da un lato protegge dal contatto con il mondo del lavoro, allungando la durata dei percorsi formativi, dall'altro impedisce che alla fine del percorso l'incontro sia positivo. Tale "incontro mancato" può generare a sua volta un altro effetto negativo, ossia la ricaduta di ulteriore discredito sul mondo del lavoro, accusato non solo di reificare il lavoro dell'individuo, ma anche di non essere pronto o capace di valorizzare i talenti che hanno dimostrato le proprie qualità in ambito formativo.

Il superamento della concezione sequenzialista, quindi, si rende necessario. È stato dimostrato che una istruzione sequenziale non permette sistematiche commistioni tra studio e lavoro, può comportare per i giovani più scolasticamente (ma non lavorativamente) competenti effetti di spiazzamento indesiderati, e, per quelli invece meno performanti, acuisce i danni dello stigma sociale che tale separazione comporta.

1.4. Percezioni dell'alternanza: perché definirla "strumento" non è solo una questione semantica

I paragrafi precedenti hanno chiarito in quali termini si pone il problema del distacco tra le esperienze di contatto con il mondo del lavoro e la formazione scolastica. Anzitutto è stata riaffermata la valenza educativa dell'apprendimento sul campo per i più giovani. Successivamente è stato sottolineato il carattere più autoreferenziale che inclusivo o selettivo del sistema scolastico italiano. Infine si è data evidenza del necessario superamento della concezione sequenziale dei momenti formativi rispetto al confronto con l'atto pratico.

Ciò premesso, prima di entrare nel merito degli strumenti attuativi dell'integrazione scuola-lavoro, occorre una precisazione terminologica: riferirsi all'alternanza scuola-lavoro come ad uno strumento non è solo normativamente scorretto (i testi di legge in materia ne parlano come di una "modalità") ma è anche un

pericoloso spiraglio aperto alla concezione di un'alternanza finalizzata alla formazione e dunque diversa da essa. La dottrina più attenta ha evidenziato la necessità di riferirsi all'alternanza scuola-lavoro come ad una modalità, e non già come strumento, di formazione. L'idea di strumentalità, infatti, rende sostanzialmente l'alternanza scuola-lavoro un momento non immediatamente formativo, tanto quanto uno strumento non è immediatamente azione bensì un accessorio, bisognoso di un agente, affinché l'azione si realizzi. Ne discende quindi che l'integrazione tra scuola e lavoro è formazione immediata quantomeno a livello concettuale, valevole quindi per ogni tipo di formazione e a prescindere dal dispositivo fattuale in cui viene realizzata, pur con dovuti e necessari adattamenti affinché, nei diversi contesti, possa esprimere al livello più alto il proprio potenziale.

2. Tirocinio curricolare come dispositivo normativo dell'alternanza formativa

Pur non essendo certamente uno "strumento", l'alternanza formativa si avvale dunque di strumenti, o dispositivi, per potersi realizzare. La letteratura e lo studio delle norme hanno individuato nell'ordinamento italiano diverse possibilità in questo senso. Non tutte richiedono un inserimento diretto del giovane in un luogo di lavoro. Si pensi, ad esempio, alla modalità dell'impresa formativa simulata prevista dall'ultima riforma del sistema scolastico[83]. Tra i dispositivi legali per la realizzazione dell'alternanza scuola-lavoro, rimanendo in ambito italiano, storicamente è il tirocinio curricolare ad essere stato più utilizzato. Nel paragrafo che segue verranno valutati i punti di forza e le debolezze di un'alternanza scuola lavoro condotta in tirocinio curricolare.

[83] Art. 1, c. 35, Legge 13 luglio 2015, n. 107

2.1 Pregi e difetti di un assetto pratico, a determinate condizioni, ma non esaustivo

Il tirocinio curricolare è il dispositivo legale con cui l'alternanza scuola-lavoro è entrata nel sistema scolastico italiano. Analisi quantitative confermano la preferenza delle istituzioni scolastiche e delle imprese per tale cornice, seppure, come rilevato dalle stesse analisi, per esperienze brevi e decontestualizzate. La letteratura è concorde nel ritenere la semplice adozione del tirocinio curricolare una pratica insufficiente ad instaurare percorsi di alternanza scuola lavoro. Anzitutto, occorre che l'esperienza di contatto con il lavoro sia preceduta e seguita da momenti di raccordo, condizione necessaria affinché gli apprendimenti nei diversi contesti siano messi in circolazione e non giustapposti in semplice sequenza temporale. A questo scopo, è necessario il coinvolgimento di ogni disciplina in cui si articola il percorso scolastico dello studente, affinché sia equamente ripartito il compito di situare il tirocinio presso una realtà lavorativa ed attivare tutte le aree del sapere, dell'abilità, e quindi della formazione della persona. Come fa notare la dottrina, è con la valutazione degli apprendimenti, di ogni apprendimento sia tecnico che relazionale, che si realizza la piena circolarità dei due momenti formativi[84].

La consuetudine che gli operatori hanno maturato nell'alternanza scuola-lavoro in tirocinio curricolare è un punto di forza. Se infatti le prassi più burocratiche e logistiche sono consolidate, il tempo a queste dedicato sarà ridotto, a vantaggio di aspetti più complessi dell'organizzazione, quelli cioè afferenti alla collocazione dell'esperienza lavorativa nello svolgimento dell'attività didattica, alla progettazione delle competenze-obiettivo, alla condivisione di strumenti di valutazione, ed alla personalizzazione dei piani formativi.

Questa consuetudine si deve in parte all'atteggiamento favorevole del sistema impresa verso l'instaurazione di rapporti di tirocinio. Il tirocinio curricolare non comporta l'apertura di un posto di lavoro né, nella maggior parte dei casi, una retribuzione – al più, un rimborso delle spese sostenute dal tirocinante. Oneri assicurativi e di salute e sicurezza sono comunque presenti, ma costituiscono ormai parte della routine per istituzioni formative ed aziende.

[84] L'argomento verrà trattato approfonditamente nella terza parte della ricerca.

Anche dal lato-studente il tirocinio curricolare presenta punti di forza. Anzitutto sottolinea la continuità delle esperienze tra scuola e lavoro, giacché è considerato a tutti gli effetti parte dell'attività formativa scolastica. L'importanza di mantenere lo "status" di studente è strategica. Dato il contesto congiunturale, una forte disoccupazione giovanile e una quota di NEET sproporzionata, date le aspettative dei giovani, che cercano di evitare quanto più possibile di ricadere nella stigmatizzante condizione di NEET, e dato il radicamento della concezione sequenziale dei momenti formativi, raggiungere il mondo del lavoro precocemente può provocare una sensazione di appagamento deleteria. Il giovane potrebbe essere infatti portato a ritenere che, una volta ottenuto il primo contratto di lavoro, la parte formativa della sua vita sia terminata. Cosa che senz'altro non è vera, ma che, visto anche il ruolo attribuito dalla letteratura alle aspettative individuali, sarebbe sbagliato non tenere in considerazione.

A livello sistemico, infine, punto di forza del tirocinio curricolare è la tendenziale assenza di meccanismi di selezione. Generalmente, posto che la convenzione di tirocinio non costituisce un impegno all'instaurazione di un rapporto di lavoro, le aziende accettano senza eccessive riserve che sia l'istituzione formativa a inviare loro il tirocinante, rinunciando a un preventivo *screening* sulle competenze dello stesso e, quindi, assumendo l'onere di formarlo qualunque sia il livello di partenza.

Dal punto di vista dell'effettività dell'esperienza di lavoro, tuttavia, i pregi sopra elencati si possono rivelare come altrettanti difetti. Per effettività dell'esperienza si intende in questo frangente la somiglianza dell'alternanza scuola-lavoro ad un rapporto di lavoro vero e proprio. Il tirocinante sperimenta dinamiche relazionali, formative e lavorative paragonabili a quelle di un lavoratore, ma non identiche. Viene comunque alienato da altre dinamiche altrettanto importanti per la propria alfabetizzazione professionale: non ha lo status di lavoratore, ma mantiene quello di studente, e non affronta un processo di selezione. Per il sistema impresa il discorso è analogo. Senza entrare nel merito dell'impegno alla formazione – riguardo al quale non è stata dimostrata una tendenza al minor impegno formativo verso i tirocinanti piuttosto che verso altri partecipanti ad esperienze di alternanza – è evidente come l'inserimento a pieno titolo entro la struttura di un'organizzazione porti ad una maggior presa di consapevolezza da parte del datore di lavoro. Rischioso, infine, è anche l'affidamento su

uno schema consolidato, che può tradursi in ritrosia ad affrontare il cambiamento e ad aprirsi verso altri dispositivi per la realizzazione di percorsi in alternanza.

In conclusione, si può affermare che, per quanto possa essere candidato a costituire un ottimo schema normativo per l'alternanza scuola-lavoro, il tirocinio curricolare resta uno strumento parziale, che va necessariamente visto in una logica di complementarietà e non di concorrenza con altri schemi per l'attuazione di programmi di formazione curricolare congiunta.

3. Apprendistato di Primo Livello come dispositivo normativo dell'alternanza formativa

La possibilità di realizzare l'alternanza scuola-lavoro in apprendistato di primo livello è stata presa in considerazione da ampia e documentata dottrina, che, pur non trovando unanimità nella valenza formativa di tale schema normativo, non ha sollevato obiezioni nei confronti della sua praticabilità a livello teorico. Anche a livello legale, è attualmente possibile ricorrere al contratto di apprendistato di primo livello pressoché in ogni azienda italiana. Rimandando le osservazioni critiche su quest'ultimo aspetto ai paragrafi successivi, quello che segue è un bilancio di punti di forza e di debolezza pratico-operativi analogo a quanto operato per il tirocinio curricolare.

3.1. Pregi e difetti di un assetto non pratico ma esaustivo

A differenza del tirocinio curricolare, sul piano legale e normativo l'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale realizza un rapporto di lavoro effettivo e può quindi candidarsi ad un'esaustività che, per sua natura, il tirocinio non può avere. Per evitare ripetizioni, basti la considerazione che quanto ascritto a difetto per il tirocinio curricolare certamente si risolve in vantaggio per un percorso in apprendistato di primo livello. La gestione di un contratto di lavoro, di una retribuzione e delle possibilità che questo offre – a solo titolo di esempio: la possibilità di

familiarizzare con la propria posizione contributiva – sono dinamiche che certamente contribuiscono alla crescita professionale della persona.

Sul confronto con il processo di selezione, invece, il giudizio non può essere altrettanto netto. La letteratura esaminata conferma quanto possa essere fatale, per i giovani, il fallimento o il successo professionale/formativo nei primi anni di carriera. Confidare nell'apprendistato per un progetto formativo su larga scala, mimando l'esperienza tedesca, può rivelarsi un'arma a doppio taglio, poiché potrebbe tendere a premiare i selezionati (più performanti) e a stigmatizzare i meno occupabili.

3.2. La necessità di una cabina di regia per il passaggio da "piano di recupero" a sistema

Nei paragrafi precedenti si è parlato della diffusione della concezione sequenziale dell'istruzione. La conseguenza di questa mentalità diffusa si riflette nella scarsa attivazione di contratti di apprendistato con giovani ancora in formazione. Infatti, se il momento della formazione è separato dal momento del lavoro, a maggior ragione il contratto di lavoro interessa solo chi è già formato. Ciò contribuisce a spiegare anche la sproporzione tra l'utilizzo dell'apprendistato professionalizzante, generalmente stipulato con persone non più in formazione, e l'utilizzo delle altre due tipologie.

Il contratto di apprendistato come canale di istruzione è un concetto ancora nuovo in Italia. La stessa formulazione normativa ha storicamente tenuto ben distinti gli status di studente e lavoratore. Solo con l'ultima riforma, infatti, è stato chiarito che lo studente, al momento di intraprendere un percorso in apprendistato, non rinuncia allo studio, bensì rimane iscritto all'ente formativo[85]. L'apprendistato, anche in considerazione di ciò, tradizionalmente è stato interpretato dal sistema dell'istruzione come una "seconda chance" per giovani che non hanno saputo trovare il proprio successo formativo nei canali tradizionali. Questo utilizzo dell'apprendistato frustra però le potenzialità dell'istituto e lo relega di fatto ad essere applicato solo ad un utenza di persone poco performanti. Per la costruzione di un sistema globale questo aspetto

[85] Vedi l'art. 43, comma 6, del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81: «Il datore di lavoro che intende stipulare il contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore sottoscrive un protocollo con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto».

potrebbe essere problematico. La funzione “sociale” dell’apprendistato va nettamente distinta da quella più strategica e gestionale, pena il disinteresse (per altro già presente) da parte delle aziende – salvo il caso in cui queste non vogliano formare apprendisti in ossequio a politiche di responsabilità sociale di impresa, rispettabili, ma che costringerebbero ad ogni modo l’apprendistato di primo livello ad un ruolo di nicchia.

Tuttavia, distinguere le funzioni non è una questione solamente di immagine. Adottando il punto di vista delle istituzioni che erogano formazione scolastica o IeFP, è più agevole avere corsi dedicati esclusivamente agli apprendisti che non includerli in gruppi classe già presenti. Anche queste strutture, infatti, sfruttano economie di scala, tali per cui la formazione del singolo non è praticabile, mentre lo è l’apertura di un corso rivolto a molti. Si crea però un problema logistico, a questo punto. Conciliare le esigenze organizzative di un’azienda e di un ente formativo può non essere di per sé un problema. Diventa problematico però conciliare le esigenze di tutte le imprese formatrici con quelle dell’ente.

Se dunque il problema è tenere distinte le funzioni dell’apprendistato (quella tradizionale, più orientata al recupero, e quella sistemica, orientata alla formazione della persona *in toto*), la soluzione non può essere lasciata solo ad enti formativi e ad imprese, dal momento che, se non assistite, potrebbero rinunciare alla creazione del sistema per la complessità dei compiti che richiede. Sarebbe opportuno quindi che un ente terzo e *super partes* si occupasse di tali aspetti, in modo da lasciare agli operatori solo i compiti più propri: vale a dire la formazione e l’inserimento della persona nel proprio contesto.

4. Il metodo dell'alternanza formativa nella Istruzione e Formazione Professionale

L’istruzione e formazione professionale è stata fino all’ultima riforma la destinataria esclusiva dei percorsi in apprendistato di primo livello. L’alternanza scuola-lavoro non è certamente un esclusiva, ma indubbiamente svolge un ruolo preponderante in percorsi di questo tipo.

4.1 Formare alla professionalità, nella professionalità

Se il pregio dell'alternanza scuola-lavoro è fornire una formazione che sia quanto più possibile reale e non simulata, rispetto a ciò che uno studente può trovare nel mondo esterno, allora la formazione professionale, il cui scopo è formare la persona (non solo alla, ma anche) attraverso la professionalità, non può prescindere dalla metodologia didattica dell'integrazione tra apprendimenti in aula e apprendimenti in contesto di lavoro.

L'approccio diretto con professionisti e condizioni del mondo del lavoro educa al confronto con stili cognitivi e dinamiche di apprendimento plurali, che agiscono anche inconsapevolmente sulla crescita del discente, in modo tale da renderlo pronto ad affrontare situazioni analoghe in esito al proprio percorso lavorativo. Da questo punto di vista, dunque, la valenza dell'Istruzione e formazione professionale quale agente privilegiato della transizione occupazionale e dell'introduzione nel mercato del lavoro, pare non essere esclusiva e dominante, ma un positivo risvolto della formazione della persona.

4.2. Un sistema agibile, da subito

La connessione tra alternanza scuola-lavoro e istruzione e formazione professionale non è solo teorica, ma anche pratico-operativa. Esclusa la IeFP erogata in istituti statali, con le modalità della sussidiarietà complementare e integrativa, la formazione professionale regionale è particolarmente adatta alla sperimentazione di percorsi con integrazione scuola-lavoro a geometria variabile, dal momento che la disponibilità di risorse umane e materiali non è soggetta alle rigidità – solo in parte in via di superamento – proprie del sistema scolastico statale.

Alcune delle criticità, ma anche delle resistenze, riscontrate in letteratura all'impiego dell'alternanza scuola-lavoro nei percorsi ordinamentali attengono alla gestione degli insegnanti ed all'integrazione di questi con professionisti del mondo del lavoro. La IeFP, potendo contare su una tradizionale collaborazione tra insegnanti professionisti e docenti di provenienza aziendale, ha maggiori possibilità di variare orari

di lavoro e orari di lezione, conciliando anche operativamente momenti formativi e momenti di sperimentazione sul campo.

5. Critiche al metodo formativo ed alle sue articolazioni

L'alternanza scuola-lavoro è stata oggetto di critiche sin dal momento della sua introduzione, in Italia, ad opera della Legge 28 marzo 2003, n.53. La letteratura raccolta ne ha dato ampia traccia. Oggetto della presente trattazione è l'alternanza curricolare nella scuola secondaria superiore. Esulano da quanto segue le modalità di alternanza che si svolgono, per esempio, nel contesto della formazione continua o nell'accesso a professioni ordinistiche.

Verranno di seguito sintetizzate le osservazioni critiche più significative da un punto di vista pratico-operativo, per quanto la loro origine sia stata il più delle volte concettuale e teoretica.

5.1. Verso una scuola che non include, ma seleziona, come il mercato del lavoro

Il sistema scolastico ha la funzione di istruire e formare la persona secondo principi di uguaglianza e pari opportunità. L'istruzione è un diritto-dovere: diritto per chi vi partecipa (quindi, dall'altro lato dovere della Repubblica a mettere ciascuno nella condizione di poter esercitare tale diritto) ma anche dovere inteso come obbligo di formarsi e di istruirsi. Il sistema scolastico non può limitarsi ad escludere i peggiori e a far emergere le eccellenze, deve cercare di portare ogni suo utente ad un livello accettabile di competenza.

Il contatto con il mondo del lavoro reca con sé il rischio di una disparità pericolosa. Non tutte le scuole, infatti, sono inserite in un contesto tale da poter assicurare che i percorsi di alternanza formativa attivati siano sufficienti per tutti gli alunni e parimenti formativi. Può darsi quindi il caso che in certe aree geografiche manchino solidi legami tra istituti formativi ed aziende con alto potenziale formativo o con spiccata propensione alla cura del capitale umano. Inoltre, non è detto che tali realtà

si rivelino disposte ad accettare di formare ogni tipo di individuo, ben potendo esprimere marcate preferenze per i più performanti e rifiutare di lavorare con risorse meno abili.

Le ricerche condotte mettono in evidenza come le disparità di accesso ad una formazione di qualità abbiano conseguenze che si ripercuotono nel lungo periodo su tutta la vita della persona. Pertanto, afferma la letteratura più critica, se il sistema scolastico vuole continuare ad adempiere al proprio dovere costituzionale di formazione della persona senza discriminazioni, deve evitare commistioni con un sistema, quello del mercato del lavoro, che si basa su principi di selezione e di esclusione dei meno capaci.

5.2. Rischio di canalizzazione precoce della persona

Compito del sistema scolastico, secondo alcuni filoni di pensiero riscontrati nelle ricerche condotte, è fornire agli studenti una solida base di competenze che permettano loro di muoversi negli ambiti della vita che più ritengono adatti alla propria realizzazione personale. La consapevolezza di sé e dell'ambiente è in questo senso il primo obiettivo, poiché, l'istruzione è un prerequisito della libertà della persona.

Indirizzare, lo studente verso una particolare carriera, con modalità che rischiano di essere arbitrarie, significa ingabbiare e cristallizzare il futuro di quella persona entro un percorso precostituito, dal quale non è detto riesca ad uscire. Si ritiene, per di più, che a 15 anni, l'età in cui è permesso iniziare un percorso in alternanza scuola-lavoro, un giovane non sia ancora in grado di decidere autonomamente il proprio destino, non avendo ancora maturato il senso critico che può invece acquisire adempiendo all'obbligo formativo.

In sintesi, si muovono critiche al metodo dell'alternanza formativa giacché si ritiene la professionalizzazione della persona una pericolosa anticamera alla canalizzazione precoce che, a sua volta, può impedire alla persona la formazione della auto-consapevolezza necessaria a perseguire la propria realizzazione.

5.3. Discredito e sminuimento dell'insegnante?

La diffusione dell'alternanza scuola-lavoro è stata contestata anche con riferimento al ruolo dell'insegnante, la figura che storicamente è responsabile dell'istruzione e dell'arricchimento culturale degli studenti. Introducendo il concetto di alternanza scuola-lavoro, e rendendo per di più l'esperienza obbligatoria, il legislatore ha tolto parte di questa responsabilità all'insegnante, che si trova per certi versi privato delle proprie prerogative. Una scuola che perde di credibilità può perdere autorevolezza ed essere considerata ridondante dagli studenti, in quanto non sufficiente, da sola, a condurli, in tutti i sensi, verso la maturità.

Il problema della disaffezione verso il sistema formativo e della dispersione scolastica è reale. Le evidenze statistiche raccolte mostrano come una grande quota di coloro che abbandonano prima del tempo il percorso di studi intrapreso finisca nella condizione di NEET, complice anche la congiuntura economica negativa che ha ridotto le possibilità di impiego per chi ha una bassa qualifica di studio.

5.4. Metodo "market oriented": disinteresse per le aspirazioni della persona

Le aziende seriamente impegnate in percorsi di alternanza scuola-lavoro sono quelle che mettono gli studenti partecipanti nelle condizioni di poter maturare un'esperienza significativa all'interno del contesto aziendale, occupandosi, all'atto pratico, di attività che realmente vengono svolte nell'ambiente di lavoro. Per avere ritorni che non siano solamente di immagine, ma che massimizzino il profitto del coinvolgimento, il sistema impresa forma le competenze che meglio rispondono all'esigenza del momento. La lungimiranza di queste scelte è oggetto di dibattito.

Inoltre, uno dei presupposti dell'alternanza scuola-lavoro è il perseguimento dell'occupabilità della persona, inteso come possiblità di maturare un bagaglio di competenze da spendere entro un determinato settore o una determinata occupazione. Se le competenze maturate sono quelle richieste dalle aziende che hanno partecipato alla progettazione e all'attuazione dell'alternanza, allora la persona sarà incanalata verso una di queste realtà e orientata a trovare una collocazione prevalentemente al loro interno.

Una pratica di questo genere va contro il principio, ben espresso dalla letteratura pedagogica, della centralità della persona nelle offerte formative. È infatti dalla aspirazioni della persona, dalle sue qualità, e dalle sue volontà che parte un valido orientamento e una proficua istruzione. Risulterebbe infatti limitante e riduttivo curare la preparazione di un individuo al solo fine di riempire le lacune di competenze del sistema impresa, a prescindere dalla sua volontà. Ciò considerato, l'alternanza scuola-lavoro rischia di diventare un canale, controllato dal sistema impresa, che punta all'addestramento pratico della futura forza lavoro anziché istruire alla creazione di consapevolezza e spirito critico.

5.5. Critiche all'apprendistato scolastico

L'apprendistato di primo livello consente l'adempimento di un percorso di studio del sistema di istruzione e istruzione e formazione professionale della scuola superiore. In questo senso, lo si definisce "scolastico" per via del marcato collegamento che ha con l'istruzione nelle scuole. Non solo, con la riforma del 2015, alcuni adempimenti relativi al rapporto di lavoro, primo fra tutti la stesura del Piano Formativo Individuale, sono a carico della istituzione scolastica cui l'apprendista è iscritto.

Questo nesso con il sistema delle scuole è stato oggetto di discussioni e critiche mirate, di cui si cerca di dar ragione nei paragrafi che seguono.

5.5.1. Scarsa diffusione, indice di basso gradimento

L'apprendistato scolastico, al di fuori della Provincia autonoma di Bolzano, ha storicamente trovato una diffusione scarsa nel resto d'Italia. Gli operatori economici non hanno mai espresso concretamente la volontà di attivare percorsi di questo tipo. La mancata previsione, all'interno dei contratti collettivi nazionali di lavoro più diffusi sul territorio nazionale, quelli cioè delle federazioni che raccolgono il maggior numero di imprese iscritte, di una disciplina specifica sull'apprendistato di primo livello sembra dar ragione dello scarso interesse.

Questa critica fa leva dunque sulla storica scarsa diffusione dell'istituto per giustificarne la dubbia spendibilità nel futuro, anche qualora dovesse esserne promossa l'adozione.

5.5.2. Paradosso della convenienza

Tale critica muove dal presupposto che le piccole e medie imprese, costituenti la larga maggioranza delle realtà aziendali d'Italia, non possono, da un punto di vista economico, permettersi l'instaurazione di rapporti di apprendistato a meno di non esserne sufficientemente incentivate. Tuttavia, la dottrina dimostra che tanto più le aziende attivano apprendistati spinte da un motivo economico, tanto più queste saranno disinteressate ad un investimento formativo a lungo termine e, quindi, al fornire l'apprendista di una formazione approfondita e spendibile anche al di fuori della specifica attività aziendale.

Tutto ciò pare confermato da un ulteriore dato emerso dalle ricerche: gli incentivi distribuiti a pioggia sembrano provocare l'attivazione delle sole imprese già impegnate nel formare i propri dipendenti, mentre hanno un effetto non significativo su quelle che non fanno formazione. In altre parole, gli incentivi connessi all'apprendistato non sono uno stimolo sufficiente per aziende che comunque non sono interessate alla formazione.

Un dato ulteriore sembra corroborare questa tesi. Le aziende di piccole dimensioni spesso non riescono a sostenere l'investimento nella formazione di un apprendista nemmeno con gli incentivi loro concessi. L'unico modo per rientrare nell'investimento, allora, è trattenere l'apprendista presso di sé come lavoratore qualificato. Ma in questo caso, con la prospettiva di confermare l'apprendista, le aziende sarebbero ancora più propense ad impartire una formazione molto settorializzata e poco spendibile esternamente.

Sembra dunque che per essere percepito come conveniente l'apprendistato debba perdere parte della valenza formativa che connota l'istituto, come effettivamente avviene: le ricerche condotte dimostrano infatti che la tipologia di apprendistato più diffusa in Italia è anche quella che ha un peso formativo minore.

5.5.3. Una cornice normativa troppo complessa e scoraggiante

La normativa sull'apprendistato è di competenza statale, regionale e contrattuale. A ciò si aggiungono le disposizioni degli accordi interconfederali che colmano le lacune del contratto collettivo nazionale di alcuni settori. La progettazione di un percorso in apprendistato, inoltre, non può prescindere dalla conoscenza, anche basilare, della normativa riguardante l'indirizzo scolastico di riferimento. In altre parole, occorrono conoscenze approfondite e specialistiche, che la maggior parte degli operatori potrebbe non avere.

Storicamente, l'istituto dell'apprendistato è stato interessato da un numero di interventi correttivi tale da non aver permesso il formarsi di consolidati orientamenti e prassi nel suo utilizzo. Gli operatori, in altre parole, si sono più volte ritrovati a doversi confrontare con discpline nuove ed inedite.

In questo senso, puntare sull'apprendistato di primo livello per la creazione di un sistema di alternanza scuola-lavoro rischia di rivelarsi un fallimento per l'effetto scoraggiante che una normativa troppo complessa – e di cui non si può affermare che esista una prassi consolidata – può esercitare su chi è chiamato a mettere il sistema in pratica.

5.5.4. Disinteresse per la formazione

Rilevazioni statistiche mostrano come la maggior parte degli apprendisti, in Italia, non riceva alcun tipo di formazione. I dati, tuttavia, sono riferiti esclusivamente all'apprendistato che finora è stato praticato su larga scala, vale a dire l'apprendistato professionalizzante, che richiede un onere formativo relativamente basso.

La critica sul disinteresse per la formazione può a maggior ragione essere pertinente nel caso di apprendisti di primo livello, chiamati ad adempiere ad un obbligo formativo di consistenza ben superiore. La preoccupazione della letteratura in cui questa critica trova spazio si esprime essenzialmente in una sfiducia per la capacità del sistema-impresa di contribuire alla crescita della persona, avvalorata dai dati statistici

che rivelano quanto poco siano diffuse buone pratiche di formazione sul territorio italiano.

5.5.5. Interazioni con il sistema formativo assenti

Il mondo dell'impresa non è abituato a confrontarsi con il sistema dell'istruzione pubblica. Le rilevazioni esaminate dimostrano effettivamente che non è ancora stato sperimentato, in Italia, un modello di interazione continuo e sistematico tra il mondo aziendale e quello scolastico, ma che quanto finora realizzato nel campo dell'alternanza scuola-lavoro è dovuto al volontarismo di docenti e dirigenti scolastici che, grazie ad una propria rete di conoscenze e contatti, sono riusciti a rendere interessante l'istruzione degli studenti agli occhi dell'impresa, aprendo così corsie preferenziali alle sperimentazioni.

Le ragioni di questa critica sono anche sul piano valoriale: essendo l'impresa orientata alla creazione di profitto, e non riscontrandosi un analogo orientamento nel sistema dell'istruzione, la natura dei due ambiti pare inconciliabile per ragioni di profonda incompatibilità. A farne le spese, secondo quanto emerso dalla letteratura più critica, sarebbero proprio i giovani protagonisti dei percorsi formativi, avviati ad essere addestrati e selezionati per meglio incontrare le esigenze del luogo di lavoro, piuttosto che per essere formati quali fautori della propria realizzazione.

5.5.6. Un contratto, ormai, per giovani già formati?

Il contratto di apprendistato non è più, ormai, la cornice normativa di un rapporto di lavoro rivolto a giovani in formazione, bensì un mezzo di ingresso nel mercato del lavoro, a costi inferiori, per giovani già formati. Lo dimostrano i dati quantitativi emersi dai periodici monitoraggi effettuati in Italia dall'istituto ISFOL. Confrontati con i dati che danno ragione dell'effettiva sequenzialità delle tempistiche di formazione e lavoro, i monitoraggi rilevano che l'apprendistato viene adoperato come canale di inserimento lavorativo *ex post*, piuttosto che come una reale opzione formativa nell'alveo del sistema di istruzione e istruzione e formazione professionale.

La diffusione della prassi può giustificare alcune incertezze da parte degli operatori. Si chiede un cambiamento culturale al sistema delle imprese: concepire l'apprendista come una risorsa alla quale si fornisce formazione e dalla quale non ci si può attendere un livello completo di preparazione, di produttività, e di rispondenza al ruolo professionale attribuito. La letteratura critica non riscontra nella prassi il cambiamento di mentalità necessario a rendere l'apprendistato adeguato ad una funzione di formazione della persona. Anche in questo caso, la critica finisce per giustificare la diffusa sfiducia nell'istututo, in particolare da un punto di vista culturale.

5.5.7. Repertori precostituiti di competenze: rischio di immobilismo

La letteratura, anche favorevole all'apprendistato come dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro, critica la attuale configurazione normativa trovando nell'aggancio tra competenze in esito al percorso formativo e competenze professionali sottostanti un ostacolo passibile di vanificare le potenzialità dell'istituto.

Tale critica afferma che la precostituzione "a tavolino" o "ministeriale" di un repertorio di competenze leda gravemente la natura dinamica dell'alternanza scuola-lavoro che, dovendo avvicinare le persone in formazione alla realtà, non può essere che dinamica, mutevole, ed adattabile quanto la realtà stessa è ed esige. Di conseguenza, prevederne la cristallizzazione entro un piano formativo che, per quanto non immutabile, è in ogni caso redatto secondo una scelta di insiemi di competenze prestabilite, espone gli apprendimenti dell'apprendista ad alto rischio di obsolescenza, dal momento che si rimette unicamente alla lungimiranza del compilatore la possibilità che questi siano atti a formare non solo la professionalità attuale, ma anche quella che nel futuro verrà richiesta.

6. Risposte alle critiche

Nei paragrafi successivi saranno esaminate le risposte, riscontrate in letteratura, date alle critiche di cui sopra, prima di tentare un bilanciamento tra di esse e giungere a una sintesi dei risultati emersi nel corso delle ricerche.

6.1. La nuova generazione di discenti, pronta a risolvere il paradosso dell'inclusione

In letteratura si riscontrano evidenze di quanto la nuova generazione di discenti abbia preso consapevolezza delle sfide che nel futuro attendono i giovani impegnati in percorsi di formazione e in transizioni occupazionali. La crisi economica degli ultimi anni, inoltre, ha reso la disponibilità di posti di lavoro una risorsa scarsa, ragion per cui risulta più evidente, per i giovani, la necessità di trovarsi preparati quando sarà il momento di affrontare le selezioni per essere ammessi in uno di questi posti – selezioni, dunque, ora più aspre che in passato.

Le recenti evoluzioni sociali e tecnologiche aggiungono a questa sensibilità delle nuove generazioni alcuni caratteri peculiari, quali la propensione ad essere coinvolti in modalità di apprendimento non più nozionistico, ma cognitivo e fattuale. La rete internet e l'accessibilità ad essa (praticamente illimitata ed illimitabile) rendono il possesso della nozione una risorsa abbondante e gratuita, quindi di valore meno stimabile rispetto alla padronanza della competenza che, invece, è una condizione non automaticamente ottenibile. Per padroneggiare una competenza, è inffatti necessario l'esercizio in un contesto reale. Se il sistema dell'istruzione non è più il luogo esclusivo di trasmissione delle nozioni, e di questo i discenti si dimostrano consapevoli, allora è stata l'evoluzione sociale stessa a rompere la barriera che le concrezioni concettuali dell'istruzione avevano eretto tra l'ambiente scuola e quello esterno. In altre parole, studenti consapevoli dell'illimitata disponibilità di nozioni e della limitata possibilità di accesso ad un mondo del lavoro (di qualità) richiedono al sistema dell'istruzione un diverso approccio rispetto alle generazioni precedenti, per le quali invece il rapporto tra la disponibilità di nozioni e posizioni lavorative era praticamente inverso.

Il processo di inclusione o di esclusione delle persone dal sistema formativo ha una forte componente soggettiva, come è stato esaminato nei paragrafi precedenti. Preso

atto di ciò, la soggettività della persona acquisisce centralità ai fini del raggiungimento dei risultati sperati: se la persona non si percepisce inclusa, tende ad escludersi. Se la persona non percepisce i vantaggi della istruzione, tende a disaffezionarsi e a dar luogo a fenomeni di sfiducia, abbandono scolastico e dispersione.

La domanda formativa espressa dai nuovi discenti va dunque nella direzione di una dimensione più sperimentale e meno nozionistica. L'alternanza scuola-lavoro, soprattutto nella configurazione in apprendistato di primo livello, si candida quindi ad essere una modalità adeguata al soddisfacimento di tale domanda, dando la possibilità a sempre più discenti di sentirsi partecipi di un percorso di carattere innovativo, personalizzato, pratico, e in cui le nozioni fanno da supporto, non già da anima, alla formazione. A partire da questo presupposto, nei paragrafi successivi verranno messi in evidenza ulteriori risvolti positivi emersi dalle ricerche condotte.

6.2. Se la scuola è esclusiva, ma la cultura non lo è…

Il sistema di istruzione e di istruzione e formazione professionale ha un carattere esclusivo difficilmente eliminabile, dal momento che affonda le proprie radici in concezioni culturali consolidate e persistenti. Gli interventi normativi succedutisi nel tempo non hanno finora dimostrato di poter arginare gli effetti peggiori di tali concezioni. Invertire la tendenza in atto sembra quindi essere un risultato che va al di là delle potenzialità dell'intervento del legislatore.

Tuttavia, grazie alle ricerche condotte è stato possibile risalire all'origine dell'impostazione (concettuale ma anche normativa) dei caratteri del sistema di istruzione italiano. Tale origine è di natura culturale. Non è dunque un carattere intrinseco ed immanente del sistema stesso, ma un'impostazione che, per quanto aborigena, non è impassibile di mutamenti.

Lo spazio occupato dal lavoro nella vita e nell'identità della persona non è sempre stato identico nel tempo e non è una costante omogenea. Approfondimenti su questo aspetto condotti nelle regioni, anche italiane, in cui l'alternanza scuola-lavoro è praticata sistematicamente mostrano come il successo di questa sia un presupposto ed una conseguenza di una cultura del lavoro fortemente connessa con l'identità della

persona. A questo proposito, si ricorda l'accoglienza più che favorevole del sistema dell'alternanza formativa nelle zone italiane di lingua tedesca, dove – anche linguisticamente – l'identità professionale occupa una parte importante all'interno dell'identità personale. Tale cultura non presenta caratteri di esclusività. La cultura del lavoro è, in altre parole, comunicabile e trasmissibile Dove questa cultura è già diffusa, è diffusa anche la cultura della promozione professionale per meriti e mestieri, piuttosto che per il possesso di titoli di studio elitari o esclusivi.

Ponendo il problema dell'inclusione mediante percorsi di alternanza scuola-lavoro, si è riscontrata una limitatezza del mezzo per il fine, ma non una sua inadeguatezza intrinseca. In altre parole, se l'alternanza scuola-lavoro è una condizione necessaria all'inclusione del maggior numero di persone nella vita sociale e lavorativa, non è detto che questa sia sufficiente. È possibile però riscontrare come il fine venga raggiunto più agevolmente dove e quando esistono cinghie di collegamento tra istruzione e lavoro piuttosto che laddove questo non avviene. I risultati delle rilevazioni condotte mostrano infatti inequivocabilmente un livello di occupazione più alto laddove l'alternanza scuola-lavoro è praticata nella cornice di un sistema diffuso, ma mostrano altresì che questa, dove introdotta da poco, non può essere considerata la panacea a risolvere ogni problematica sociale connessa al mondo giovanile. Altre azioni di politica attiva del lavoro risentono dello stesso problema di insufficienza. Ne deriva quindi che per quanto utile, il ricorso all'alternanza scuola-lavoro anche in termini di politica attiva non può essere considerata una soluzione totalizzante.

Rimane fermo tuttavia un prezioso risultato: l'eliminazione di processi di esclusione e selezione precoce è un obiettivo raggiungibile da politiche sociali e del lavoro in effetto combinato. Si tratta ora di capire quanto e come può essere fatto per coniugare le esigenze di formazione inclusiva della persona e le esigenze produttive del mercato del lavoro attraverso sistemi che integrino le due sfere.

6.3. Il mercato del lavoro si apre alla scuola

Le critiche mosse all'integrazione scuola-lavoro come dispositivo di canalizzazione precoce della persona e di strumentalizzazione della formazione,

asservita a scopi di mero profitto economico, non sono prive di fondamento. Sono anzi sorrette da rilevazioni e considerazioni puntuali ed effettive.

Tali critiche, tuttavia, sembrano ignorare il percorso che il mondo produttivo ha intrapreso per avvicinarsi a quello dell'istruzione e dell'istruzione e formazione professionale. La letteratura in materia e le esperienze prese in considerazione dalle ricerche svolte evidenziano che un sistema dell'alternanza scuola-lavoro, tanto più uno realizzato mediante apprendistato di primo livello, può esistere solo laddove venga preso un impegno da parte del sistema delle imprese a rendersi partecipe ed aperto, e tale impegno può dirsi effettivamente riscontrato in più di un'occasione[86]. La critica, quindi, si scontra con il dato empirico, mostrando come il sistema produttivo accetti l'apertura e la "curvatura" di se stesso per venire incontro ad esigenze formative con al centro la persona protagonista dei percorsi.

6.4. Il discente al centro del processo formativo

Alcune critiche all'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro evidenziano come da un lato sia dannoso per il discente entrare precocemente in logiche che valorizzano capacità lavorative – quindi di produzione e profitto – tali da metterne in ombra la centralità, dall'altro un pari danno è subito dalla figura del docente, che si vede privato della funzione esclusiva di operatore della trasmissione di conoscenze e saperi.

Tale critica trova però ampi contrasti da parte della letteratura. Partendo dal secondo aspetto, l'alternanza scuola-lavoro non depotenzia il ruolo dell'insegnante, anzi, come riscontrato in numerose ricerche condotte, lo arricchisce di competenze e di funzioni, facendone un punto di riferimento ancora più autorevole per la crescita degli studenti, in senso sia personale che professionale. L'insegnante ha infatti il compito di contestualizzare l'esperienza lavorativa con gli apprendimenti generici di cui il giovane ha bisogno, processo delicato e che deve essere svolto da personale competente e preparato. Il docente diventa altresì co-progettista, dal momento che ne sono richieste le

[86] A titolo esemplificativo si possono citare le esperienze di IMO e Traineeship condotte da FEDERMECCANICA in partnership con, rispettivamente, Federmanager e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il materiale documentale e normativo riguardante entrambe le esperienze di alternanza scuola-lavoro è consultabile sul portale federmeccanica.it.

competenze per strutturare un percorso che sia condiviso con il mondo produttivo esterno e non da questo imposto. È quindi una figura essenziale da cui non è possibile prescindere e che, anche secondo la normativa della recente riforma, ha diritto ad un riconoscimento anche economico della propria professionalità.

La centralità del discente nel percorso di integrazione scuola-lavoro, in qualsiasi cornice normativa, trova riscontro in ogni ricerca condotta sul tema. La dottrina giuridico-pedagogica vede proprio nell'alternanza scuola-lavoro il presupposto necessario all'instaurazione di un sistema istruttivo in grado di adattarsi e di aderire alla personalità dello studente: dovendo questi affrontare un percorso per certi versi imprevedibile, quanto imprevedibili sono le situazioni sul luogo di lavoro, essenziale sarà il riconoscimento degli apprendimenti sviluppatisi in modo quasi inconsapevole – cfr. la questione dell'apprendimento informale di cui si darà conto nella terza parte del presente lavoro. Giocoforza non esiste alternanza scuola-lavoro senza attenzione alle situazioni personali del discente e, dunque, senza una attenzione personale e particolare al suo sviluppo. Ogni percorso di alternanza scuola-lavoro, in altre parole, è personale e deve essere personalizzato mantenendo al centro del percorso formativo il discente.

6.5. Chi crea le aspettative che verranno frustrate? Cultura dei mestieri e del lavoro, per scelte informate

L'alternanza scuola-lavoro è una modalità formativa altamente personalizzabile che richiede, invero, di essere personalizzata proprio per poter dispiegare in maniera ottimale i propri effetti. Appurato ciò, non viene comunque risolto il problema delle aspettative della persona riguardo il proprio percorso di vita e la propria professionalità. Resta, in altre parole, scoperta la tematica dell'indirizzo dell'orientamento: se, cioè, questo debba partire dalle aspirazioni coltivate dalla persona o se debba invece essere ritagliato sulla base delle possibilità concrete che questa ha nel contesto in cui si trova.

La letteratura in materia sembra aver fatto emergere orientamenti di compromesso tra le due opzioni. Da un lato, appare riduttivo limitare le aspirazioni di un giovane in formazione a quanto offerto in un preciso momento da un preciso contesto. Pur con i limiti alla mobilità giovanile di cui le stesse ricerche prendono atto,

le possibilità formative attualmente offerte consentono di superare il vincolo del *hic et nunc* e, quindi, di non considerare strettamente cogente il mercato del lavoro e le condizioni economiche dell'ambiente della persona orientata. È però altrettanto ampiamente riconosciuto che aprire a possibilità indeterminate ed infinite diviene una pratica che richiama tutto fuorché l'orientamento. Tale pratica attiene più a quella che si può definire come la generazione di aspettative indefinite, aspettative che, probabilmente, se non opportunamente orientate avranno un'alta possibilità di essere frustrate. L'impostazione sequenzialista dell'istruzione, la genericità dei contenuti di questa, l'autoreferenzialità dei metodi, e la fiducia nella possibilità di spendere le nozioni trasmesse possono effettivamente essere viste come pratiche di generazione di aspettative irrelate dal contesto in cui le persone si trovano. Si generano, dunque, aspettative passibili di essere facilmente frustrate al primo incontro con il contesto reale.

Grazie all'alternanza scuola-lavoro sembra possibile presentare alla persona in orientamento quelle che sono le opportunità offerte dal tessuto produttivo territoriale, lasciandole comunque libertà di scelta nel prosieguo formativo-professionale che deciderà di intraprendere. Affinché le asimmetrie informative siano quanto più ridotte è però necessario che l'alternanza scuola-lavoro sia un percorso effettivo, consapevole e co-progettato, in modo che realmente avvicini le due realtà e possa dispiegare al meglio i propri effetti.

6.6. L'apprendistato diffuso: i suoi caratteri

Chiarite le potenzialità dell'alternanza scuola-lavoro, verranno ora esaminate più specificamente quelle dell'apprendistato di primo livello, cornice normativa della più intensa integrazione tra istruzione e lavoro. Nei paragrafi seguenti verrà illustrata in particolare la valenza della diffusione di un sistema di apprendistato pienamente integrato nel sistema formativo, quindi di ciò che dovrebbe risultare dal superamento di prassi meramente sperimentali, irrelate, e di replicabilità limitata. Un sistema di istruzione e formazione duale, infatti, è più della sommatoria di esperienze di apprendistato di primo livello, è una pratica abituale e familiare ad ogni operatore e come tale problematizzata non nella sua attuazione ma nella sua possibilità di miglioramento.

I caratteri di un sistema duale sono l'interazione costante tra i suoi attori – enti formativi, imprese, studenti e famiglie, tutor, docenti, enti pubblici – la possibilità di riconoscere la formazione sul posto di lavoro valevole ai fini del percorso di istruzione, e la partecipazione costante e non occasionale di tutti i soggetti coinvolti.

È utile un chiarimento sul concetto di apprendistato diffuso, termine introdotto per differenziare dall'esperienza occasionale di alternanza scuola-lavoro in apprendistato i modelli di sistema duale più propriamente detti. In parole essenziali, si può dire che "apprendistato (di primo livello) diffuso" è la situazione che risulta da un'intensa diffusione di pratiche di apprendistato di primo livello. In particolare, per apprendistato diffuso si intende quella condizione tale per cui ogni datore di lavoro conosce per vie dirette almeno un altro datore di lavoro che abbia praticato esperienze di apprendistato (o comunque di intensa alternanza scuola-lavoro) con successo e con l'intenzione di continuare a praticarne. La definizione, atecnica, non ha pretesa di esaustività e non è suffragata da indagini statistiche in merito. Invero, può ad ogni modo considerarsi sufficientemente precisa per illustrare i punti che seguono, nei quali verranno trattate le conseguenze del raggiungimento di una tale condizione.

6.6.1 L'apprendistato diffuso: il sistema risolve le incertezze normative

La normativa in tema di apprendistato, più volte rimaneggiata è stata almeno dal 2008 un ostacolo alla sua diffusione. Le ricerche condotte hanno messo in luce sia il carattere discontinuo della normazione in materia sia il calo nella diffusione del suo utilizzo. È stata espressa in letteratura la correlazione tra i due dati.

Attualmente non vi sono ostacoli alla instaurazione di rapporti di lavoro in apprendistato di primo livello nell'industria, nel terziario, e nell'artigianato italiano. A livello normativo, infatti, ogni previsione attuativa è stata soddisfatta. La legislazione statale di cornice è infatti espressa nel Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81 e dal decreto ministeriale attuativo emanato il 12 ottobre 2015 e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 21 dicembre dello stesso anno, che definisce gli standard formativi e fornisce moduli per l'adempimento degli oneri burocratici connessi; le Regioni e le Province Autonome hanno emanato normativa di recepimento – e ad ogni modo la

normativa statale stessa aveva previsto possibilità di superare anche l'eventuale ostacolo di una normazione regionale tardiva; ed infine nei settori dell'industria e dell'artigianato sono stati raggiunti accordi interconfederali statali o regionali per disciplinare gli aspetti connessi alla retribuzione dell'apprendista. L'accordo di Confindustria e Cgil, Cisl e Uil del 18 maggio 2015, in particolare, rende l'apprendistato di primo livello esigibile in ogni azienda che applica un contratto collettivo siglato da federazioni aderenti alla Confindustria, tra le quali è presente non solo la manifattura in senso stretto, ma anche entità del settore terziario[87]. In forza dell'interpello ministeriale n. 4/2013, che prevede la possibilità di far ricorso alla disciplina contrattuale collettiva di un settore affine per la regolamentazione di rapporti di apprendistato in realtà aziendali dove si applica un CCNL che non lo disciplina, è quindi possibile affermare che in ogni settore produttivo può trovare applicazione il contratto di apprendistato di primo livello.

Non tutte le imprese hanno però ancora una familiarità adeguata con l'istituto. Vista la scarsa diffusione non è scorretto, anzi, affermare che la maggior parte non ne abbia. È però vero anche che la messa a sistema di pratiche condivise e di abitudini ricorrenti può mettere gli operatori in condizione di trattare con problematiche prevedibili e quindi aumentare la propria dimestichezza con esse, aiutate anche da consulenti o associazioni di rappresentanza datoriale.

In futuro le ricerche sull'apprendistato di primo livello potrebbero partire proprio dai dati messi a disposizione dalle sperimentazioni di sistema attualmente in fase di promozione, per confermare o smentire l'ipotesi secondo cui una maggior diffusione dell'istituto è presupposto – e non conseguenza – della percezione di semplificazione normativa attuata sullo stesso.

[87] Rilevano, per le realtà del commercio e del terziario, anche altri due Accordi Interconfederali siglati nel corso del 2016: l'Accordo tra Confesercenti e Filcams-Cgil, Fisascat-Cisl, Uiltucs-Uil, 21 novembre 2016; e prima di questo, l'Accordo Confcommercio, Filcams, Fisascat, Uiltucs, 19 ottobre 2016 – Commercio: accordo per l'apprendistato di I e III livello, 19 ottobre 2016

6.6.2. L'apprendistato diffuso: il sistema abbassa i costi di transazione senza diventare un extra-sussidio

Premesso quanto esposto nei paragrafi precedenti, resta irrisolto il paradosso della convenienza dell'apprendistato in alternanza scuola-lavoro, tale per cui la possibilità di una sua diffusione è legata alla concessione di sussidi per il suo utilizzo, i quali, tuttavia, possono diventarne la ragione esclusiva di impiego, frustrandone le potenzialità formative e strategiche. Il paradosso è di difficile risoluzione: senza incentivi le piccole e medie imprese, che costituiscono la quota principale del tessuto produttivo in Italia, non possono permettersi la formazione di un apprendista, mentre con la concessione di sussidi è probabile che ad attivarsi siano solo delle realtà interessate a manodopera a basso costo. La recente riforma è intervenuta sia con ulteriori sussidi che con una importante riduzione dell'obbligo retributivo a carico dell'imprese, bilanciata da una richiesta di maggior impegno nella formazione dell'apprendista. Equilibrati, i due aspetti sembrano compensarsi a vicenda. Inoltre, quanto operato potrebbe essere di stimolo per gli apprendisti che cercano nell'istituto un canale formativo, scoraggiando invece chi è più interessato a prospettive di guadagno economico.

La diffusione di un sistema di apprendistato può però abbassare ulteriormente i costi del ricorso all'istituto in maniera indiretta. Le aziende sostengono costi indiretti legati all'instaurazione di un rapporto di apprendistato: sono i costi connessi al chiarimento della normativa, al reperimento di partner con cui iniziare la formazione degli apprendisti, ed infine quelli legati all'adempimento di oneri burocratici legati all'istituto. Se però in fase di attuazione pratica questi processi divenissero abituali, il tempo loro dedicato verrebbe ridotto, risultando così in un risparmio per l'azienda che potrebbe dedicare le proprie risorse al miglioramento dell'esperienza, non alla sua messa in pratica. Il vantaggio quindi della diffusione di un sistema di apprendistato duale sta anche nella capacità di accrescere la dimestichezza degli operatori economici nei suoi confronti, risultando in un risparmio che rende la partecipazione accessibile anche alle realtà meno grandi e strutturate.

7. Conclusioni

Nel presente capitolo sono state esaminate le difficoltà di conciliazione tra istruzione e lavoro e le modalità di superamento di esse. La comprensione delle prime e la realizzabilità delle seconde sono ritenute presupposti irrinunciabili alla costruzione di un percorso in alternanza scuola-lavoro sul modello duale pienamente rispondente alle esigenze della persona e del sistema produttivo. Il nucleo delle criticità risiede nella sfiducia che la cultura dominante ripone nella formazione professionale ad ergersi a formazione per la persona. Da ciò discendono tentativi concettuali e pratici di osteggiare l'applicazione sistematica dell'alternanza scuola-lavoro, vista come dispositivo anti-culturale, asservito ad esigenze altre rispetto a quelle di formazione e inclusione della persona.

La chiave per risolvere l'aporia della formazione e dell'inclusione potrebbe risiedere nell'avvicinamento tra cultura e formazione professionale e tra cultura e formazione generica, che l'integrazione di apprendimenti in contesto scolastico e in situazione di lavoro può operare. Se infatti un tale avvicinamento è stato storicamente ricercato nella "liceizzazione" dell'istruzione tecnico/professionale, ora è l'educazione liceale a doversi confrontare con una sorta di professionalizzazione indotta dall'alternanza scuola-lavoro, con tutte le ricadute che questo processo può avere. Ragionando per macro-sistemi, sono individuabili almeno quattro conseguenze positive scaturenti da questa nuova situazione.

La prima attiene all'occupabilità degli studenti frequentanti percorsi liceali. La distanza dal mondo – e dal mercato – del lavoro che l'istruzione liceale ha storicamente avuto potrebbe essere destinata ad abbreviarsi, dal momento che anche lo studente liceale potrebbe ritrovare competenze professionali maturate ed asseverate all'interno del percorso scolastico. Certamente tali competenze non sarebbero sufficienti per individuare una figura professionale spendibile immediatamente in contesti di lavoro, ma nemmeno si può escludere a priori che quanto acquisito possa essere del tutto ignorato dal lato della domanda di professionalità. La stessa domanda, del resto, potrebbe avvantaggiarsi della conoscenza più approfondita dell'istruzione impartita nei licei per rendere più proficuo il reperimento di competenze sul mercato, provando in primo luogo ad orientare l'offerta formativa, ma anche solo mettendo in trasparenza

cosa effettivamente si può trovare dietro ad un opaco titolo di studio. Risulta infatti poco credibile ritenere del tutto assenti potenzialità professionali in esito a percorsi liceali, dato che, sebbene la scelta dominante in esito al liceo sia la prosecuzione degli studi in ambito accademico (76,4% delle preferenze) il tasso di occupazione degli studenti liceali a un anno dal conseguimento del diploma, risulta ben lungi dall'essere nullo (20,6%, sommando un 3,4% di studenti non lavoratori ed un 17,2% di persone che conciliano studio e lavoro), per quanto inferiore ai livelli riscontrati per l'istruzione tecnica (38,7%) e professionale (43,3%)[88] .

La seconda conseguenza, data l'evidenza di una spendibilità professionale degli ex studenti liceali, attiene all'orientamento della persona in esito al percorso formativo. Se è vero che la scelta dello studio universitario è la prima in assoluto per tale categoria di persone[89], è vero anche che una scelta operata a maggior ragion veduta potrebbe significativamente ridurre il numero di abbandoni dello studio universitario ed una migliore collocazione dello studente in un ambito professionale piuttosto che in un altro. Non va trascurata nemmeno la possibilità che l'orientamento avvenga "a contrario": sperimentato un campo lavorativo lo studente può mettere in dubbio e riflettere criticamente su scelte di istruzione già date per assodate.

Una terza auspicabile ricaduta può essere inoltre il riadattamento, all'interno dei margini di autonomia formativa di cui la scuola secondaria gode, dei programmi di studio offerti. Senza scardinare l'impianto ed il senso dell'istruzione liceale, individuare

---

[88] Cfr. Almalaurea (2015), Le scelte dei diplomati 2014: condizione occupazionale e formativa ad un anno dal titolo, p. 66, pubblicato sul portale dell'Autore e disponibile all'indirizzo: https://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/schede-a-un-anno_2015.pdf. Si ritiene opportuno specificare ulteriormente il dato statistico: secondo il campione raccolto, ad un anno dal conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, la distribuzione occupazionale è ripartita tra: studenti universitari, studenti lavoratori, lavoratori non studenti, persone in cerca di lavoro che non lavorano e non frequentano percorsi di studio ed infine persone che non cercano lavoro, non lavorano e non frequentano percorsi di studio – queste ultime due categorie si potrebbero rinominare "NEET attivi" e "NEET inattivi". I risultati sono, per gli ex studenti liceali, rispettivamente, i seguenti: 76,4%; 17,2%;3,4%; 2,6%; 2,1%. Per gli ex studenti di istituti tecnici, invece: 37,1%; 10,7%; 28,0%; 19,4%; 4,8%. In ultimo, per i diplomati dell'istruzione professionale: 14,6%; 4,4%; 38,9%; 36,1% 6,1%. Le riflessioni su questi dati, tra cui a titolo di esempio la considerazione per cui gli ex studenti liceali risultano i più portati a conciliare studio e lavoro e a non risultare NEET, non verrà esaminata nella presente trattazione, pur potendo diventare uno spunto di sicuro interesse per future ricerche sul tema, specialmente ai fini di un'analisi delle conseguenze sul piano occupazionale dell'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro obbligatoria.

[89] Cfr. nota precedente

le competenze professionali più spendibili sul territorio, sul settore dominante e sulle tendenze generali del lavoro, l'impegno nel progettare l'alternanza scuola-lavoro può essere un primo passo per puntare sulla loro formazione di tali competenze, aumentando occupabilità e capacità orientativa degli studenti in uscita. Senza considerare i possibili vantaggi occupazionali, l'idea stessa che nei licei si facciano strada insegnamenti più direttamente spendibili in ambito lavorativo può portare le imprese a superare un certo pregiudizio sulla scarsa occupabilità degli ex liceali, innestando così un circolo positivo di maggior volontà di collaborazione con detti istituti. La diffusione dell'alternanza scuola-lavoro nei licei, dunque, può in una certa misura alimentare se stessa.

Infine, si può auspicare la generazione di un processo di superamento della segregazione "culturale" che tiene separata l'istruzione liceale da quella tecnica e professionale. Se alla prova dei fatti è poco ciò che accomuna questi canali formativi, a livello di percezione e di opinione comune, diversi studi mettono in luce le conseguenze negative della discriminazione che gli ex studenti degli istituti professionali si ritrovano a subire. L'istruzione professionale, e ancor più la IeFP, sono infatti storicamente considerate percorsi di recupero per studenti (si passi l'espressione) "che non ce l'hanno fatta", per persone dunque che non sono riuscite ad accedere ad una istruzione sufficientemente qualificata dal punto di vista della cultura generale e che vivono perciò una condizione di insuccesso formativo. L'impianto delle critiche all'alternanza formativa sembra trovare in ciò il proprio vertice.

Tale concezione, trattata dalla letteratura in materia alla stregua di un pregiudizio, è fonte e alimento di un circolo vizioso a tutto danno dell'istruzione professionale: non solo scredita gli istituti ed i loro docenti, ma fa gravare sulle spalle degli studenti meno capaci tutto il peso del fallimento educativo e, dunque, umano. Questi ultimi, infatti, possono essere indirizzati verso percorsi personalizzati che coniugano scuola e lavoro sotto forma di tirocinio o, più raramente, di apprendistato, ma se non riescono a qualificarsi o diplomarsi nemmeno con questa modalità sono destinati a non trovare realizzazione in alcun canale previsto dal sistema educativo. Si pensi a chi frequenta l'istruzione professionale o la IeFP come seconda scelta: un ulteriore fallimento è l'anticamera di un probabile abbandono degli studi e di ogni tipo di formazione. Partendo dal presupposto, confermato dalla dottrina, che in Italia

l'orientamento scolastico di una persona avviene più sulla base della cultura di famiglia che per un serio bilanciamento di potenzialità e competenze (nonché sulla base di una informazione seria sulle conseguenze occupazionali della scelta) e che la scuola, in senso lato, professionale è vista come fonte di "canalizzazione precoce", si può dire che lo stigma sociale giochi un ruolo fondamentale nella distanza che separa il lavoro dalla educazione ed i canali educativi tra loro. Se però i tre principali canali avessero in comune la messa in pratica della alternanza scuola-lavoro e di ogni sua implicazione (ad esempio la commistione con il mondo delle imprese e la valutazione a fini scolastici degli apprendimenti sul posto di lavoro), parte della forza cogente dello stigma potrebbe realisticamente venir meno. Se a ciò si aggiunge il peso dato alla ricerca di lavoro nella congiuntura attuale e la diversa resa che i canali formativi hanno, con l'istruzione professionale in testa quanto a possibilità occupazionali in esito[90], la probabilità che questa si "nobiliti" agli occhi della opinione pubblica sale. Viceversa, dato che non può più preservare i propri iscritti da un contatto con il mondo del lavoro, l'educazione liceale verrà percepita come meno elitaria ed esclusiva, ad ulteriore riduzione della distanza con quella tecnica e professionale. La sfida di chi si adopera per contrastare la segregazione culturale della formazione professionale e di chi si oppone alla canalizzazione precoce della persona può essere riorientata in una direzione affatto favorevole all'integrazione tra studio e lavoro: evitare che le possibilità di tirocinio o apprendistato migliori, quelle a contatto con professionalità più alte, vadano a replicare una qualsiasi stratificazione sociale. Per rendere quanto detto con un esempio, in futuro lo studente del liceo classico e dell'istituto professionale potrebbero trovarsi ad essere "colleghi" tirocinanti affiancati ad un impiegato qualificato in uno studio legale, tanto quanto potrebbero ritrovarsi nel reparto "Ricerca e Sviluppo" di un'azienda della manifattura. La scelta di inserirsi nel mercato del lavoro da subito o frequentare la facoltà di giurisprudenza piuttosto che di ingegneria sarebbe perseguibile con maggiore probabilità, rispetto al presente, tanto dall'uno quanto dall'altro studente.

In conclusione, l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro curricolare può ricucire lo strappo che da sempre, nella storia dell'istruzione italiana, separa l'istruzione basata sulla cultura generale da quella basata sulla tecnica o dalla professionalità. L'aporia che ha paralizzato ogni riforma dell'istruzione è stata, nello specifico, la

[90] Cfr., nuovamente, nota n. 88

mancata sintesi, e la mancata pari dignità, tra una formazione inclusiva che valorizzasse le competenze di ciascuno (compresi soprattutto i giovani meno inclini allo studio teorico e cattedratico) ed un'istruzione che portasse ogni persona all'eccellenza, valorizzando i migliori. L'integrazione con il mondo del lavoro potrebbe mettere a comun denominatore entrambe le esigenze, aiutando a risolvere le contraddizioni tra inclusione ed eccellenza, dando inoltre la possibilità ad ogni ex studente di sentirsi internamente ed apparire anche esteriormente più occupabile nel mondo del lavoro.

È giusto dare evidenza del fatto che nemmeno l'alternanza scuola-lavoro può porsi come una soluzione totalizzante per i problemi che affliggono l'occupabilità dei giovani: non è ancora stato dimostrato infatti che un sistema, per quanto integrato e consolidato, di commistione studio-lavoro possa risolvere le incognite di chi non trova né nel lavoro né in ulteriore studio la strada della propria realizzazione. Si dà atto che tale problematica va oltre l'oggetto di indagine della presente ricerca e che coinvolge riflessioni sulla società meritevoli di ben altro spazio e ben altre competenze.

Capitolo III
Competenze e valutazione: la prassi di un sistema duale in alternanza scuola-lavoro in Italia

SOMMARIO: 1. Introduzione – 2. La gestione di un percorso formativo per competenze – 2.1. Il ruolo delle competenze trasversali – 2.2. Progettare l'alternanza scuola-lavoro – 3. Valutazione degli apprendimenti e attestazione delle competenze: opportunità senza burocrazia – 4. Conclusioni

1. Introduzione

Nei capitoli precedenti è stata esaminata l'opportunità, in termini quantitativi, della realizzazione di un sistema di alternanza scuola-lavoro sul modello duale e la realizzabilità dello stesso, in termini sia pratici che normativi, all'interno del contesto di riferimento, vale a dire l'impresa italiana.

Questa terza parte della trattazione cercherà di dimostrare come un sistema duale, in Italia, nel contesto produttivo di riferimento caratterizzato da piccole e medie imprese, sia non solo opportuno e normativamente fattibile, ma altresì già realizzabile in pratica, se delineato lungo alcune direttrici che la dottrina raccolta ha individuato.

In primo luogo, dunque, si cercherà di strutturare i caratteri essenziali di una buona progettazione di un sistema in alternanza scuola-lavoro, si passerà quindi ad illustrare i metodi di raccordo ed allacciamento, suggeriti dalla letteratura, tra il contesto scolastico e l'impresa, per concludere infine con una disanima dei vantaggi di un'attenta attestazione delle competenze maturate nell'esperienza di alternanza scuola-lavoro senza tuttavia addentrarsi nelle formalità richieste dalla legislazione vigente[91] in tema di certificazione. Nelle conclusioni si cercherà di dar conto di quanto espresso al fine di rispondere alla domanda di ricerca: "se è possibile realizzare un buon percorso di tipo duale, in Italia, quali sono i criteri della sua progettazione?".

2. La gestione di un percorso formativo per competenze

Nel secondo capitolo della presente trattazione si è giunti alla conclusione per cui un sistema formativo moderno e rispondente ai bisogni della società contemporanea

[91] D.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, recante «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92».

non possa prescindere dal formare competenze in grado di rendere l'individuo capace di affrontare la realtà sociale e di muoversi senza eccessiva difficoltà nel mondo del lavoro.

Uno degli assunti ricavati è che un'istruzione nozionistica, arroccata sulla trasmissione di contenuti, ed eccessivamente generalista sia insufficiente al compito prospettato. Si è altresì invece rilevato come, grazie all'alternanza scuola-lavoro, la progettazione di ogni sistema formativo che accolga tale modalità debba necessariamente arricchirsi di metodiche in grado di valorizzare la pluralità di contesti e di dimensioni dell'apprendimento, guardando dunque non più solo al processo di apprendimento, cioè il tempo studio, secondo una concezione prettamente *time-based*, ma anche al risultato, all'obiettivo raggiunto. In tale ambito si può notare come le frontiere della formazione e quelle dell'organizzazione delle risorse umane tendano verso il medesimo terreno di incontro: quello in cui il tempo di impegno (impegno lavorativo o impegno scolastico/di studio) perdono la tradizionale posizione di preminenza per lasciare spazio invece alla valorizzazione del portato della persona, in termini di risultato conseguito.

Pur non essendo questa la sede per una compiuta trattazione in materia, basti rilevare come l'attenzione teorica, normativa, contrattuale, e persino mediatica intorno all'organizzazione del lavoro si sia spostata da una concezione del lavoro con l'ora-lavoro quale unità di misura, ad una che al centro vede invece il risultato portato dalla risorsa, risultato che facilmente può essere conseguito anche in contesti diversi – ad esempio, in modalità di *smart working* o "lavoro agile"[92].

Allo stesso tempo, al sistema di istruzione e istruzione e formazione professionale non si chiede più tanto di rendere gli studenti edotti, di fare in modo che gli alunni possano restare il più a lungo possibile all'interno del sistema, o che si impegnino per un tempo elevato sui banchi o sui libri, bensì che li renda in grado di mettere a frutto gli insegnamenti/apprendimenti necessari a conseguire la propria realizzazione personale e professionale. Al sistema formativo si chiede, in altre parole, di far diventare capaci di raggiungere i propri obiettivi. Obiettivi che non consistono nel possesso di nozioni, ma nella capacità di utilizzarle nel modo più opportuno al momento giusto. La dottrina più attenta al tema vede nell'alternanza scuola-lavoro una modalità particolarmente utile allo scopo, dal momento che, nella pluralità di contesti, non è possibile perpetrare la metodologia tradizionale di istruzione, quella attenta alla prova decontestualizzata e che premia il tempo dedicato allo studio, mentre diventa fondamentale valorizzare i risultati di apprendimento, conseguiti a prescindere dal percorso intrapreso per il loro raggiungimento.

[92] Disegno di Legge n. AS 2233, XVII Legislatura

Una definizione di competenza che avvicini il lessico aziendale con quello scolastico può partire da questo assunto: si può apprendere come svolgere un ruolo, una funzione, un mestiere articolato in tutte le sue parti. Le parti in cui è articolato un ruolo, una funzione, o un mestiere sono prestazioni di tipo tecnico e professionale. Prestazioni (o *performance*) tra loro contigue, messe in atto in un contesto lavorativo che preveda compiti autentici, sono in grado di rivelare il grado di acquisizione di una particolare competenza sottostante le prestazioni stesse. Certamente, non è affatto escluso che anche prestazioni diverse possano rendere conto di una stessa competenza, dal momento che le prime sono immediata espressione di un'azione umana, di un fatto, di un oggetto dell'esperienza, mentre le seconde non possono che essere una generalizzazione sintetica della realtà.

Sono definite "competenze" anche gli obiettivi di apprendimento in esito ai percorsi formativi istituzionali e non, compresi i percorsi in modalità di alternanza scuola-lavoro. Sono obiettivi di apprendimento *sui generis*, dal momento che non prevedono, a differenza del conseguimento del profitto scolastico, una dimensione negativa: se è vero, ad esempio, che può essere negativa una prova scritta che presenti un numero di errori superiore alla soglia di sufficienza prestabilita, non può tuttavia essere negativa l'esecuzione di una performance, che sarà, al più, impossibile da attestare nel suo più alto livello di esecuzione. In questo senso, un giovane apprendista potrà avere lacune (ad esempio) nel cablaggio di quadri elettrici e conseguire un'attestazione che riporti "*esegue, se guidato da personale esperto, semplici interventi di cablaggio"* piuttosto che "*esegue in autonomia e senza errori interventi di cablaggio anche complessi".* Dunque, competenza è sia capacità di una persona che obiettivo di apprendimento, tale per cui si presta ad essere articolata, oltre che in conoscenze ed abilità, che ne costituiscono i mattoni strutturali, anche in prestazioni (o *performance*), che ne rivelano il grado di padronanza da parte della persona.

È necessario, a questo punto, chiarire il delicato rapporto esistente tra conoscenze ed abilità da un lato e prestazioni dall'altro. Va ribadito, come attesta l'ampia maggioranza delle fonti esaminate, che una competenza è (e non può essere che) la messa in atto in contesto autentico di conoscenze ed abilità possedute dalla persona. Una competenza è costituita da conoscenze ed abilità. Conoscenze ed abilità, però, difficilmente si rivelano nella resa immediata della competenza. Tornando al cablatore di cui all'esempio sopra proposto, cosa lo rende competente nell'esecuzione del cablaggio, la conoscenza teorica di base o l'abilità manuale con cui esegue i collegamenti elettrici? Osservando il lavoro svolto si possono intuire forse alcuni aspetti, ma non si potrà mai sapere con certezza (a meno che non glielo si chieda) se la sua capacità è frutto della teoria o se è l'abilità manuale eccellente a compensare le lacune teoriche che purtroppo ha. Certamente, si diceva per inciso, lo si può interrogare per metterlo alla prova sull'uno o sull'altro versante, ma in questo caso non si avrebbe un riscontro immediato, bensì mediato, poiché si avvale di un mezzo (l'interrogazione,

prova orale) per provare il possesso di qualcosa che l'osservazione soltanto non può rivelare.

È a questo proposito che viene introdotto il concetto di prestazione come oggetto dell'osservazione, formulato in modo tale per cui si possa asseverare a partire dall'osservazione un grado di acquisizione della competenza più o meno elevato. Acquisizione che riguarda, qui, indifferentemente conoscenze ed abilità. Scuola e impresa, in questo campo, si sono tradizionalmente mosse in modi affatto differenti. Il processo di maturazione e fruizione di competenze è infatti un "incidente" nel primo contesto e un più o meno consapevole e strutturato paradigma nel secondo. Il sistema-scuola, tradizionalmente, pone al centro e difende le discipline scolastiche, le materie, e la figura dell'insegnante, possessore delle conoscenze disciplinari e figura incaricata della trasmissione di queste agli studenti. A prescindere dal metodo di acquisizione di tali conoscenze ed abilità, mnemonico o di concetto, il merito dello studente viene misurato sulla base di prove non immediate, precostituite, e generalmente a risposta univoca. Nella grande maggioranza dei casi si tratta di prove individuali, eppure identiche per tutti gli studenti, a prescindere dalle capacità dimostrate e dai conseguimenti pregressi. Il contesto in cui si svolgono le prove è un contesto astratto, al più laboratoriale o simulato. Le ricerche condotte, inoltre, sono concordi su un punto: l'esperienza acquisita in contesto scolastico è difficilmente spendibile, dal momento che, tendenzialmente, quanto appreso all'interno di una determinata disciplina sarà superato con il progredire dell'anno scolastico, secondo la documentata prassi dell'approccio *time-based* all'istruzione. La formazione di competenze complete, inoltre, è un'eventualità, ma non vi è evidenza che ciò rientri nella prassi scolastica, dal momento che le prove somministrate non sono generalmente in grado di attestarlo. Il contesto del luogo di lavoro, invece, mostra dinamiche opposte. Il possesso di conoscenze ed abilità può essere dato per presupposto (o non rilevare affatto) se la persona dimostra, nell'attività quotidiana e nella gestione di imprevisti fuori dall'ordinario, la resa di competenze sufficienti a permettergli di ricoprire il proprio ruolo. I problemi che fuoriescono dall'ordinario non hanno una risposta precostituita, ma, generalmente, devono essere risolti caso per caso, senza avere la certezza che la persona, o il superiore gerarchico o altri, abbiano la risposta. La risoluzione collettiva di un problema, se del caso, è spesso incoraggiata. Il contesto, secondo logica, non è praticamente mai simulato – nessun datore di lavoro sarebbe interessato a simulare più problemi di quanti già non ne abbia. L'esperienza, in questo caso, è rilevante: aver risolto problemi in passato assicura, almeno in parte, che si possa affrontare gli stessi o casi simili in futuro. Se ciò non avviene, allora si procede con indagini su carenze di conoscenze e/o abilità nelle risorse umane, ma sempre fermo restando il valore intrinseco dell'esperienza. La maturazione di competenze è, dunque, incoraggiata.

2.1. Il ruolo delle competenze trasversali

La letteratura esaminata e la dottrina raccolta sono pressoché unanimi nell'attribuire alle competenze così dette "trasversali" o "personali" (definite anche con il termine inglese di "*soft skill"* o come "attitudini personali" o "saper essere") un ruolo preminente nei desiderata del mercato del lavoro nei confronti delle persone che si muovono al suo interno. Le ricerche condotte mostrerebbero che i datori di lavoro sono realmente interessati più alle capacità relazionali, comunicative, ed organizzative della persona piuttosto che alle sue competenze tecniche e professionali. Per tale ragione, diversi Autori auspicano che i progetti di alternanza scuola-lavoro ne tengano conto, promuovendone lo sviluppo e la maturazione all'interno dei percorsi svolti tra contesto scolastico e contesto lavorativo. Non si può dire, d'altra parte, che il sistema della formazione abbia rigettato l'invito, dimostrandosi invero, nella prassi, disponibile e pronto a raccogliere tali istanze.

La promozione delle così dette *soft skill* reca in sé e con è un'importante considerazione sul ruolo del datore di lavoro nei confronti della formazione e della carriera della persona. Se è vero che la selezione delle risorse umane in ingresso avviene principalmente sulla base delle competenze personali di cui la persona è portatrice, e che queste difficilmente si prestano ad essere formate, a differenza delle competenze tecniche e professionali, allora il datore di lavoro potrebbe trascurare l'apporto tecnico dato da nuove risorse, ben potendo colmare le lacune in questo campo autonomamente ed *ex post*, nulla potendo invece nell'ambito delle capacità trasversali della persona. Accogliendo questo assunto, i datori di lavoro dovrebbero allora essere costantemente impegnati in interventi formativi sulle proprie risorse, preferendo soluzioni contrattuali senza apposizione di un termine al rapporto di lavoro, termine che, in mancanza di certezze sul tempo necessario alla formazione di competenze tecniche, sarebbe di ostacolo all'inserimento della persona nel contesto lavorativo. Parallelamente, i datori di lavoro dovrebbero rinunciare all'assunzione per tempi brevi, per progetti specifici, per singoli cicli produttivi, dal momento che la componente tecnica riservata a tali ambiti sarebbe certamente inarrivabile per chi è portatore di competenze esclusivamente trasversali.

I dati statistici, e le esaminate teorie sulla moderna organizzazione dei rapporti di lavoro, escludono però tali ipotesi. Il contratto di lavoro proposto più frequentemente è di gran lunga il rapporto di lavoro a tempo determinato. La maggior parte di tali rapporti, inoltre, ha una durata tanto bassa da far supporre che difficilmente vi sia tempo a sufficienza per impostare e realizzare un compiuto percorso formativo. Persino i dati sull'apprendistato – che pur dovrebbe essere la modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro – dimostrano quanto volatili siano i rapporti di lavoro e quanta poca attenzione venga data alla formazione, generalmente parlando.

Si possono formulare diverse ipotesi sul successo del concetto di *soft skill* e sui motivi per cui, effettivamente, le ricerche condotte arrivano a dimostrare la loro richiesta da parte del mondo produttivo. La teoria della preminenza delle competenze trasversali sembra ignorare come avviene la selezione di risorse umane e nasconde in realtà un alibi da parte del sistema formativo. I processi di ricerca e selezione delle risorse umane consistono essenzialmente in scremature di candidature progressivamente più capillari e precise. Le prime scremature avvengono in base a quanto dichiarato dal *curriculum vitae* (quindi sulla base di titoli di studio e pregresse esperienze), metodo, come visto, poco efficace, ma necessario. Solitamente questo primo step è esternalizzato ad agenzie per il lavoro o affidato a personale "*junior*" interno, mentre i successivi si svolgono come incontri dal vivo, o *assessment center*, gestiti da personale progressivamente più esperto con il procedere della selezione. Certamente i selezionatori (ed i tecnici) che incontrano i candidati nei colloqui più avanzati possono cercare nel candidato le competenze e le attitudini personali che meglio si adattano al ruolo che dovrà ricoprire, e sono proprio queste le figure contattate per rispondere ai sondaggi su quali competenze si cerchino nei candidati. In altre parole, non sembra azzardato dire che gli studi esaminati potrebbero soffrire di un effetto di "selezione positiva del campione" e che, per quanto sia attendibile la domanda di *soft skill*, questa avviene all'interno di un campione per il quale le competenze tecniche e professionali sono già state in qualche modo accertate. Di conseguenza, emergerebbe la necessità di rivedere la preminenza delle competenze trasversali e rimarcare invece quella della professionalizzazione della persona.

Dall'altro lato, si diceva, il sistema formativo-scolastico può trarre vantaggio dal focus sulle attitudini personali, utilizzandolo quale alibi per una meno radicale riprogettazione dei percorsi scolastici di fronte all'esigenza di includere momenti formativi in alternanza scuola-lavoro. Una programmazione incentrata sulle *soft skill* sarebbe infatti meno radicale per i seguenti motivi. Anzitutto permetterebbe ai docenti di non individuare una (pur vaga) figura professionale in esito al percorso, o che possa accompagnare, quale tutor, lo studente-tirocinante. Se è vero infatti che una buona alternanza scuola-lavoro individua alcune attività – *performance* – effettivamente richieste al personale in forza in azienda e che rivelino il grado di acquisizione della competenza da parte del tirocinante, dall'altra parte è pur vero che, sbrigativamente, i docenti referenti per l'alternanza scuola-lavoro potrebbero prevedere l'esercizio di quelle "prestazioni trasversali" spendibili, appunto, in ogni contesto, ad esempio: presentarsi puntuali, relazionarsi correttamente con i colleghi, curarsi della propria salute e della propria sicurezza. In tal modo, non sarebbe più necessaria la progettazione individuale del percorso per ogni studente. Tuttavia il rischio è che realtà meno attente alla formazione del giovane lo releghino a ruoli poco qualificanti – come casi portati a risalto a livello mediatico sembrano dimostrare. La prassi mostra inoltre una certa diffidenza, da parte dei docenti con minori contatti verso il mondo aziendale, a cedere

l'esclusiva sulla formazione propria del ruolo. Cedendo la formazione di competenze trasversali – che, come visto, possono essere considerate innate nell'individuo – tacitamente gli Istituti e gli enti formativi meno propensi all'alternanza formativa potrebbero continuare a rivendicare un ruolo formativo primario, stravolgendo e svilendo però il significato ed il portato dell'alternanza scuola-lavoro. In altre parole, si può dire che una progettazione per le competenze trasversali sia "senza sforzo". Se da un lato, ad ogni modo, appare giusto mettere in dubbio la preminenza delle competenze trasversali su quelle tecnico-professionali, dall'altro lato non è affatto legittimo metterne in dubbio l'importanza.

2.2. Progettare l'alternanza scuola-lavoro

Si propone a questo punto una sintesi tra le posizioni sopra espresse. Una buona progettazione di percorsi in alternanza scuola-lavoro non può prescindere da una esatta identificazione delle competenze che si vogliono (anche solo parzialmente) far raggiungere, necessariamente articolate in una serie ordinata di prestazioni che si vogliono far sperimentare. Il rapporto tra performance e competenza è quello che intercorre tra lo studio e l'esercitazione, con l'importante differenza che la resa di una determinata prestazione, in ambito lavorativo, avviene sempre in un contesto autentico. Trovare le competenze più rilevanti e declinarle nelle più rivelatrici prestazioni è compito di un tavolo di lavoro congiunto scuola-impresa, cui sarebbe opportuno sedesse anche una terza parte, con il ruolo di mediatore e facilitatore – ruolo che le associazioni datoriali frequentemente assumono. Un approccio logico e funzionalistico suggerirebbe di partire dalla determinazione delle prestazioni che possono essere ragionevolmente richieste a tirocinanti o apprendisti, declinate a seconda della età e dell'esperienza di questi, nonché sulla base delle mansioni effettivamente richieste al personale occupato nel posto di lavoro di destinazione. In tal modo si può calare in un'esperienza il più reale possibile il partecipante. Successivamente, si può procedere ad una "referenziazione" delle prestazioni così individuate all'interno della competenza che, esercitate, rivelano e contribuiscono a formare. È importante che le prestazioni in oggetto siano quanto più possibile tecniche, in modo da non lasciare nulla di indeterminato riguardo all'attività da svolgersi. È però possibile che le competenze in esito siano di tipo trasversale, ben potendo l'esercizio di una prestazioni a carattere tecnico far maturare e dar conto di un "saper essere" della persona. Ad esempio, prevedendo un compito tecnico, come la conduzione di indagini all'interno di una o più aree aziendali, possono essere accertate, a seconda di come si formula la corrispondente competenza, *skill* di tipo tecnico (afferenti all'area professionale della gestione risorse umane o del controllo di gestione, a seconda dei casi) ma anche *skill* di tipo trasversale, quali la capacità di relazionarsi con personale di diverse aree e di diverso ruolo gerarchico, la precisione nell'esecuzione del compito, o la puntualità.

3. Valutazione degli apprendimenti e attestazione delle competenze: opportunità senza burocrazia

La legislazione italiana in materia di alternanza scuola-lavoro indica chiaramente che gli apprendimenti conseguiti in percorsi di tirocinio e apprendistato devono essere valutati, e che la valutazione è una facoltà del docente, ma anche un suo dovere nei confronti del discente. Teoricamente, e secondo previsione di legge, la valutazione del percorso in alternanza scuola-lavoro dovrebbe essere un *unicum*, dal momento che rileverebbe, stando al testo dell'art. 6, D.lgs. 77/2005, solo come credito formativo da assegnare in sede di valutazione conclusiva del ciclo di studi. Il combinato disposto con la disciplina in materia di assegnazione dei crediti formativi, DPR 323/1998, mostra come sia di un solo singolo credito il *range* entro cui l'assolvimento di un percorso di alternanza scuola-lavoro può fare la differenza. Ma, una differenza che non fa la differenza non è una differenza, motivo per cui si può parlare di un vuoto normativo in materia. Oltre al vuoto, la infelice disposizione del legislatore reca con sé un pericoloso sottointeso e cioè che non vadano valutati, ed attestati, gli apprendimenti conseguiti in alternanza scuola-lavoro, bensì il percorso stesso, come se non si trattasse di un momento formativo, ma di una esperienza di altro tipo o, peggio, di una disciplina a parte. Anche in questo caso, potrebbe trattarsi di una scappatoia di comodo per eludere la possibilità, e con la legge n. 107/2015 l'obbligo, di predisporre sistemi di valutazione efficaci per l'alternanza scuola-lavoro.

Per realizzare un sistema duale in alternanza scuola-lavoro, a maggior ragione, la valutazione degli apprendimenti dovrebbe investire ogni contesto nel quale tale processo avviene e fare la differenza in ogni ambito, sia esso di occupabilità – cioè come segnalazione e messa in trasparenza per i futuri datori di lavoro – che come contributo alle conoscenze disciplinari del discente. La dottrina, invero, ha rilevato modalità di valutazione efficaci, che fanno leva sulla facoltà, data agli insegnanti, se a ciò autorizzati, di poter considerare quale prova documentale ai fini della valutazione anche le documentate rilevazioni del tutor aziendale, mentre non è ancora chiaro quale tipo di attestazione possa debitamente essere utilizzata ai fini della certificazione delle competenze acquisite. Sul tema della certificazione delle competenze la presente trattazione non si sofferma, preferendo concentrarsi sulla possibilità di procedere ad un'attestazione atecnica dei risultati conseguiti, che possa comunque essere considerata valida ai fini di segnalare capacità e potenzialità della persona valutata.

Non esiste attestazione efficace che non abbia alle spalle un sistema di valutazione riconosciuto affidabile da parte di tutti gli attori coinvolti: valutati, valutatori, ed ogni altro interessato alla valutazione. Occorrono, in altre parole, garanzie circa la spendibilità della attestazione in esito alla valutazione, tali da non poter essere contestate dal valutato. La valutazione deve essere perciò semplice da eseguire da parte

del valutatore, ma chiara e attendibile per l'interessato. Non a torto, la letteratura suggerisce di iniziare dalla strutturazione del sistema di formazione quale primo passo per la programmazione di percorsi in alternanza scuola-lavoro. Se tutti gli attori contribuiscono alla realizzazione del sistema di valutazione e attestazione, è più facile che lo trovino attendibile ed affidabile. Tornando invece alle tecniche di valutazione ed attestazione, occorre anzitutto richiamare i contributi dottrinali per stabilire secondo quali criteri si può parlare di un buon sistema di valutazione. Anzitutto, viene in luce il tema delle modalità e degli strumenti di valutazione. Quanto le prime, contesto scolastico e lavorativo, come si è già detto, adottano approcci diametralmente opposti. La valutazione in aula è di tipo mediato. Gli apprendimenti conseguiti in tale contesto devono essere messi in luce con un mezzo, tipicamente con una prova orale o scritta. L'approccio in situazione di realtà, nel mondo del lavoro, è invece di tipo immediato, tramite osservazione, e solo in via residuale si avvale di prove appositamente strutturate. Un sistema di valutazione che volesse realmente integrare le due aree di esperienza, quindi, non può eludere la considerazione sopra esposta, ma deve prendere in considerazione l'approccio di tipo osservativo. Non può dunque prevedere le sofisticazioni che le prove scolastiche generalmente prevedono, bensì adottare una scala di valutazione oggettiva, semplice, immediata, tale da poter essere compilata senza problemi da parte di personale tecnico, anche non specificamente formato in materia – almeno fintanto che un sistema duale non si sarà diffuso e non saranno diventate di ordinaria amministrazione le tematiche proprie della formazione duale. Possibilmente, lo strumento principale del sistema di valutazione da parte del tutor aziendale dovrebbe essere basato su una scheda di facile compilazione e dalla quale si possano facilmente estrarre dati in vista sia di un'analisi della progettazione e dell'andamento individuale del percorso, sia per l'attestazione delle competenze maturate dalla persona.

La creazione di un sistema duale diffuso passa anche da questo punto: la predisposizione di un attestato che sia sottratta alle logiche dell'attuale sistema burocratico, ma che sia opportunamente ritenuto come indice di qualità da parte di un numero sufficiente di interessati, come, ad esempio, tutti gli enti formativi di un territorio o la generalità delle imprese locali. In tal modo, l'effetto di garanzia imparziale e terza non è dato "dall'alto" – la certificazione statale – ma "dal basso".

4. Conclusioni

Un buon sistema di formazione duale non può che basarsi su una formazione di tipo *competency based*, dal momento che si presta a formare la persona attraverso la professionalità e che, quindi, alla formazione della professionalità non può rinunciare. Considerazioni dottrinali e di opportunità portano a ritenere che i caratteri di questa formazione siano: fattuale integrazione fra teoria e pratica, definizione accurata delle competenze in esito e delle performance che ne rivelano il possesso, essenziale

coincidenza tra le performance e la generalità delle mansioni assegnate al tirocinante/apprendista, metodi di valutazione con riscontro immediato basati anche sull'osservazione, flessibilità ed individualizzazione della progettazione formativa individuale, forte connessione con il contesto di riferimento, sistemi di valutazione oggettivi ed immediati, e possibilità di rendere trasparenti i conseguimenti ottenuti.

Su questo ultimo punto dovrebbero concentrarsi gli sforzi convergenti del sistema formativo e di quello produttivo, in quanto entrambi interessati, da un lato alla messa in luce della propria capacità formativa e progettuale, dall'altro, volendo anche per lo stesso motivo, ma soprattutto per poter contare su un affidabile sistema di segnalazione che valorizzi realmente il portato di competenze delle risorse in azienda così come sul mercato – con conseguente minor sforzo nella ricerca e selezione di personale. A questo impegno sarebbe opportuno contribuissero diversi attori istituzionali, anche pubblici, date le esternalità positive, confermate dalle ricerche condotte, che l'attuazione di un sistema duale comporta.

L'opportunità di dare concretezza al sistema sopra esposto viene anche dalla considerazione per cui la ricerca e l'offerta di formazione, così come la ricerca e l'offerta di lavoro stanno diventando sempre più ricerca ed offerta di competenze. L'agilità delle competenze è tale solo quando queste possono "viaggiare" e spostarsi anche immaterialmente, quando cioè, per fare ciò, si avvalgono di documentazione che attesti il possesso in capo al portatore.

Un valido sistema di formazione duale, in altre parole, non può prescindere da un altrettanto valido ed affidabile sistema di riconoscimento delle competenze della persona.

Capitolo IV

Un caso pratico: il sistema duale nato da un'idea progettuale della Fondazione A. Badoni, progetto "*Integrazione scuola-lavoro tramite alternanza potenziata, apprendistato di primo livello, e apprendistato professionalizzante*" (ISLA[93])

SOMMARIO: 1. Introduzione: la salvaguardia della cultura industriale – 1.1. Il progetto in sintesi – 1.2. I giovani nel territorio di Lecco – 1.3. L'esigenza di correggere le anomalie del mercato del lavoro – 1.4. Disallineamento tra competenze offerte e competenze domandate – 1.5. Prime conclusioni: un sistema rivolto ai giovani – 2. Il modello formativo – 2.1. Realizzazione del piano formativo – 3. Valutazione e attestazione di competenze in esito – 3.1. La valutazione degli apprendimenti in contesto scolastico – 3.2. La valutazione degli apprendimenti e delle prestazioni in contesto lavorativo – 3.3. Gli strumenti della valutazione: la scheda di valutazione delle prestazioni in contesto di lavoro e la scheda di referenziazione con le discipline scolastiche – 3.3.1. Elementi costituenti la scheda di valutazione fornita al tutor aziendale – 3.3.2. Elementi costituenti la scheda di referenziazione – 4 Conclusioni

INDICE DELLE TABELLE: Tab. 1 Prospettive di Sistema "Duale" in Alternanza Scuola-Lavoro e Apprendistato – Tab. 2 Esempio di scheda di valutazione – Tab. 3 Esempio di scheda di referenziazione.

1. Introduzione: la salvaguardia della cultura industriale

Lo scopo della «Fondazione A. Badoni per la salvaguardia della cultura industriale» è nella ragione sociale stessa dell'ente. Salvaguardare il patrimonio industriale del territorio lecchese, dove la Fondazione ha sede, non è solo un modo per preservare una tradizione produttiva, ma anche una via per attualizzare il retaggio di mestieri, competenze, intuizioni, che nei secoli hanno portato la provincia di Lecco ad avere una posizione di primo piano nel panorama industriale italiano e internazionale.

[93] La sigla ISLA non è ufficiale. Viene adottata, nella presente trattazione, solo per ragioni di brevità.

Intorno alla lavorazione del ferro e dell'acciaio sono fiorite, oltre alle industrie, anche scuole, università e laboratori di ricerca. L'intraprendenza della popolazione di Lecco ha dato vita ad un distretto metalmeccanico dove innovazione, operatività e cura del capitale umano si sono rincorse in proficui cicli positivi. Antonio Badoni, il sotto tenente di vascello da cui prende il nome la Fondazione costituita nel 2011, ha dato vita ad un'azienda che dalle sponde del Lario è arrivata a quelle del Mar di Marmara, su cui, nel 1972 costruì il ponte sul Bosforo, ad Istanbul.

I mestieri del settore metalmeccanico sono quindi l'oggetto della salvaguardia della Fondazione ed il soggetto di intensi cambiamenti che, negli anni, hanno visto la professionalità guadagnare terreno sulla mera esecuzione di compiti prestabiliti. In altre parole, nelle fabbriche più attente all'innovazione, come quelle di Lecco e provincia, l'operatore ed il tecnico meccanico hanno mutato più volte pelle, mantenendo l'essenza del lavoro, ma perdendo e guadagnando competenze nel proprio carniere.

Nel 2012 la Fondazione Badoni ha iniziato ad essere operativa e, nel corso del 2013, ha avviato una fase di studio per la realizzazione di un percorso formativo rivolto ad aspiranti operatori metalmeccanici e tecnici dell'automazione industriale, svolto quanto più possibile all'interno delle aziende, secondo lo schema dell'apprendistato duale di derivazione tedesca. Il paradigma di riferimento, però, non è stata la Germania, bensì l'Italia, nello specifico la provincia di Bolzano. La scelta della Fondazione A. Badoni di avviare la sperimentazione con un Centro di Formazione di competenza regionale e non statale è stata dettata da tre ordini di ragioni. Pratiche, perché la gestione non statale dell'istituto consente una flessibilità maggiore di impiego delle risorse umane dello stesso. Tecniche, dal momento che il CFP eroga formazione professionale per figure già richieste dalle aziende del territorio. Sociali, giacché l'utenza del CFP è tipicamente composta da persone con un passato di insuccesso scolastico, migrazione, emarginazione. Posto che allo studio viene data una finalità eminentemente pratica, l'oggetto principale dell'interesse è l'applicabilità del modello nella cornice normativa italiana.

1.1. Il progetto in sintesi

Il presente lavoro vuole dare evidenza della realizzazione di un canale formativo in alternanza scuola-lavoro messo a disposizione degli allievi del primo anno del Centro di Formazione Professionale (CFP) “Aldo Moro”, sito in Valmadrera (LC), che, avvalendosi degli schemi legali del tirocinio curricolare, dell’apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale e dell’apprendistato professionalizzante, integri entro un percorso coerente la formazione in aula e quella in azienda.

Si riporta di seguito una sintesi del progetto, mettendo a confronto il programma formativo tradizionalmente in uso presso il CFP e quello invece seguito per la messa in atto del programma sperimentale.

Tab. 1

PROSPETTIVE DI SISTEMA “DUALE”
IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E APPRENDISTATO

Percorso formativo tradizionale

- 990 ore formative all'anno per tre anni
- Tirocinio curricolare: 32 giornate nel corso del secondo anno, 50 giornate nel terzo anno. Si svolge in periodi di 2-3 settimane consecutive.
- È possibile svolgere un tirocinio estivo curricolare (senza obbligo di indennità da parte dell'azienda) tra il 2° e il 3° anno.
- Al termine del 3° anno lo studente è ammesso all'esame di qualifica professionale.

Percorso in alternanza con apprendistato dal 3° anno

Il programma prevede che il giovane, iscritto al CFP, frequenti il 2° anno in modalità di alternanza scuola-lavoro potenziata, al termine del quale intraprenderà un apprendistato di primo livello finalizzato alla qualifica di **operatore meccanico** (3° anno) e al diploma professionale di **tecnico dell'automazione industriale** (4° anno). Al termine del biennio in apprendistato di primo livello, è possibile trasformare il contratto in apprendistato professionalizzante, per il conseguimento di una qualifica contrattuale.

1° anno: programmazione formativa ordinaria, 990 ore – senza tirocinio.

2° anno: programmazione formativa ordinaria con alternanza potenziata.

- 1.190 ore di formazione per un totale di 170 giornate (alternanza compresa). La giornata scolastica è di 6 ore.
- Alternanza: 85 giornate in CFP e 85 giornate (da 8 ore ciascuna) in azienda, distribuite lungo il corso dell'anno scolastico (ottobre-maggio), come un part time verticale.
- Previsto un tirocinio curricolare estivo al termine del 2° anno, in preparazione all'assunzione in apprendistato.

<u>Al termine del tirocinio, assunzione da parte dell'azienda con contratto biennale di apprendistato 1° livello.</u>

3° anno: apprendistato di primo livello.

- La formazione esterna presso il CFP ammonta a 49 giornate formative da 8 ore ciascuna, distribuite uniformemente nel corso dell'anno formativo (ottobre-maggio).
- Al termine del 3° anno l'apprendista è ammesso all'esame di qualifica

professionale.

4° anno: apprendistato di primo livello.

- La formazione esterna presso il CFP ammonta a 48 giornate formative da 8 ore ciascuna, distribuite uniformemente nel corso dell'anno formativo (ottobre-maggio).
- Al termine del 4° anno l'apprendista è ammesso all'esame di diploma professionale.

Acquisito il diploma professionale, assunzione in apprendistato professionalizzante con durata di un anno.

5° anno: apprendistato professionalizzante.

- L'apprendistato professionalizzante prevede 80 ore di formazione da parte dell'azienda su competenze professionali specifiche (anche in affiancamento) e 80 ore di formazione trasversale erogata dagli enti accreditati per Regione Lombardia.

1.2. I giovani nel territorio di Lecco

Stando ai dati Istat raccolti nel corso del 2016[94], il territorio di Lecco è caratterizzato da una popolazione in rapido invecchiamento. Il tasso di dipendenza, l'indice statistico che rapporta il numero di persone considerate in età non attiva (minori di 14 anni e più anziani di 65) e quelle in età attiva (il resto della popolazione) ha raggiunto nel 2015 il valore del 34,4%, evidenziando una crescita costante negli ultimi 10 anni – era del 27,6% nel 2005. L'età media è in aumento: +3 anni dai 41,5 del 2002 agli attuali 44,5. Dato il saldo naturale negativo, il trend medio delle nascite

[94] L a fonte dei dati per questo paragrafo è il portale ISTAT istat.it; per i paragrafi successivi sono state utilizzate invece le rilevazioni effettuate dal Gruppo Class e pubblicate in GRUPPO CLASS (2016 a) *Young. Scuola, università e flussi verso il mercato del lavoro,* lc.camcom.gov.it, pp. 3-17; e in GRUPPO CLASS (2016 b) *Uno sguardo al futuro, si riparte. 6° Rapporto dell'Osservatorio Provinciale del Mercato del Lavoro,* sintesi.provincia.lecco.it, pp. 27-59.

degli ultimi 10 anni è calante dell'1,86% mentre i decessi sono mediamente in crescita dell'1,93%, si può dire che il contenimento del calo demografico nel lecchese sia frutto dell'immigrazione dall'estero, grazie ai 27.339 arrivi dal 2002 al 2015 (19.708 negli ultimi 10 anni) per un saldo migratorio positivo pari a 20.275 unità dal 2002. Un numero significativo di apprendisti avviati grazie al progetto di Fondazione Badoni ha un passato migratorio alle spalle.

Nell'ambito del sistema di istruzione secondaria superiore, l'anno scolastico 2014-2015 ha visto un calo nel numero di diplomati quinquennali (-2,3% rispetto all'anno precedente) in parte compensato da una crescita della quota di studenti che hanno portato a termine percorsi di Istruzione e formazione professionale (+1,0%). Cresce il tasso di "liceizzazione" del territorio: la quota di diplomati liceali, che nella penultima rilevazione ammontava al 47%, è ora del 54%. Si riduce invece, per il secondo anno consecutivo, la quota di diplomati che intraprendono percorsi di formazione universitaria, dal 73,7% dell'anno accademico 2010-2011 si è passati all'attuale 61,4% - l'anno precedente si registrava un 63,2% - che costituisce il dato più basso degli ultimi 10 anni.

La provincia di Lecco è un territorio in cui il tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) è storicamente più basso rispetto alla media italiana. Negli anni di recessione, dal 2008 al 2015, il dato si è mantenuto immutato. Tuttavia, va data evidenza di come i giovani in forza lavoro senza un'occupazione siano passati dall'8,0% del totale nel 2008 al 26,6% nel 2015, mentre i giovani occupati nella stessa fascia d'età si siano notevolmente ridotti: dal 2008, infatti, il tasso di occupazione nel lecchese è sempre stato in costante calo. Attualmente risulta occupato il 24% della forza lavoro giovanile. Estendendo la fascia di età della popolazione fino ai 29 anni, i Centri per l'Impiego della provincia registrano, tra il 2010 ed il 2014, un sensibile calo negli avviamenti al lavoro. Se nel 2010 i giovani under 30 costituivano il 39% delle assunzioni, 5 anni dopo la quota si è ridotta di due punti percentuali, al 37%. Significativa la riduzione di avviamenti con contratto di apprendistato, rimasta comunque piuttosto bassa nel corso degli anni. Nel 2008, infatti, il 5% dei giovani lecchesi iniziava un'esperienza lavorativa tramite apprendistato, mentre nel 2015 questi sono stati solo l'1,3%. In termini numerici, si è passati dai 900 avviamenti del

2014 ai 600 del 2015. Parallelamente, anche gli avviamenti in rapporto di collaborazione parasubordinata si sono ridotti, passando dal 4,7% del 2014 al 3,6% del 2015. Aumenta invece il ricorso al tirocinio extracurricolare. Stando ai dati a disposizione, nel corso dell'anno che va dal 1° novembre 2012 al 31 ottobre 2013 sono stati attivati 1.500 tirocini di questo tipo, cifra destinata a crescere con l'ultima rilevazione (1° novembre 2014 – 31 ottobre 2015) fino a quota 1.700 attivazioni.

Gli ultimi dati disponibili sulla dispersione scolastica nella Provincia di Lecco[95], riportano che il 28,6% degli iscritti al primo anno di scuole secondarie superiori statali nell'anno scolastico 2009/2010 risulta non aver conseguito alcun titolo di studio e non essere iscritto ad alcun percorso scolastico nell'anno 2013/2014. Il dato è certamente lacunoso, non tiene conto dell'istruzione non statale e quindi dell'eventuale passaggio da questo sistema a quello della formazione professionale regionale, ma mostra come il fenomeno sia presente in misura per altro superiore alla media nazionale: 27,9%. La dispersione scolastica ha tra le sue cause anche l'assenza di un valido canale alternativo, e di pari dignità, alla tradizionale istruzione cattedratica, che se privilegia le competenze degli studenti più portati all'apprendimento in contesto teorico, frustra invece quelle dei giovani con vocazione alla pratica.

1.3. L'esigenza di correggere le anomalie del mercato del lavoro

La provincia di Lecco, a cavallo tra la metà gli anni 2000 e i primi anni '10, anni caratterizzati da recessione economica, crisi dell'industria manifatturiera e terziarizzazione del mercato del lavoro, ha visto la quota di giovani NEET tra i 15 e i 24 anni aumentare drasticamente dal 3% del 2008 al 12% del 2014. NEET è l'acronimo inglese (*Neither in Education, Employment or Training*), comparso originariamente negli anni '80 nel Regno Unito, che indica i giovani non impegnati in percorsi di studio, in tirocinio o in attività lavorative.

[95] TUTTOSCUOLA (2014) *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, Roma, p. 21, disponibile sul sito internet tuttoscuola.it

È da segnalare come in provincia di Lecco si sia assistito nel corso dell'ultimo anno ad un depauperamento del vantaggio occupazionale dato da titoli di studio terziari. A 12 mesi dal conseguimento della laurea, si registra una quota di laureati non occupati tra il 35 e il 40%. L'incertezza del dato è causata dal fatto che l'unica fonte disponibile[96] non registra laureati autonomi o operanti fuori dalla regione Lombardia. Risultano invece occupati o tirocinanti in provincia di Lecco il 46,2% dei laureati. La rilevazione è significativa: è necessario ricorda re che da una parte i giovani in possesso di un titolo di studio alto, ma che non lavorano, possono soffrire di scoraggiamento e diventare NEET se non intraprendono un ulteriore percorso formativo, dall'altra è lecito supporre che i giovani di età inferiore, assistendo alla scarsa performance occupazionale dei neolaureati, possano perdere fiducia nella possibilità di realizzarsi investendo nelle propria istruzione. Non basta tuttavia un ingresso agevolato in occupazione: occorre anche che questo sia in linea con il proprio percorso e con le esigenze del sistema produttivo. Solo il 41% dei diplomati inseriti nel mondo del lavoro percepisce la propria posizione come coerente con il percorso di studi concluso.

Una delle linee guida del progetto della Fondazione A. Badoni è stata la volontà di mettere a disposizione delle imprese del territorio lecchese un canale di *talent acquisition* attraverso il quale potessero incontrare, conoscere ed inserire nella propria azienda risorse giovani e valide, in risposta alle inefficienze del mercato del lavoro che la crisi economica ha messo in evidenza. È stato infatti riscontrato che nella provincia di Lecco, così come nel resto del Paese, la reazione al ciclo economico negativo non raramente è stata poco strategica, ma, anzi, piuttosto conservativa (vedi Primo Capitolo).

Le aziende partecipanti al progetto della Fondazione A. Badoni sono state sensibilizzate sul vantaggio strategico che l'attivazione di percorsi in apprendistato porta con sé. In un primo momento si è trattato di chiarire come le perdite nette registrate in un primo momento, quelle legate ai costi sostenuti per la formazione, ma anche alla messa a punto di un sistema di sicurezza adatto a ospitare minorenni e adolescenti, sarebbero state assorbite grazie alla possibilità di anticipare

[96] GRUPPO CLASS (2016 A), op. cit., p. 10

anagraficamente il momento della completa autonomia della risorsa assunta. La possibilità di abbassare l'età media della popolazione aziendale e di operare all'interno della stessa un ricambio generazionale è stata particolarmente apprezzata in fase di progettazione. L'apprendista è una risorsa tanto più valida quanto più viene messa nelle condizioni di potersi spendere in mansioni produttive di reale utilità per l'economia aziendale, compatibilmente con il carico formativo. È stato tuttavia altrettanto importante insistere sul fatto che l'apprendistato dispiega i suoi maggiori benefici per l'azienda nel medio-lungo periodo. Nel periodo in cui si è discusso della struttura da dare al progetto, la Fondazione A. Badoni ha presentato alle aziende associate i risultati delle ricerche condotte in materia, che hanno evidenziato come nelle imprese in cui si attuano percorsi formativi in apprendistato alcuni significativi indici di redditività aziendale crescano considerevolmente. Questi indici sono: valore aggiunto per lavoratore, vendite per lavoratore, produttività globale ed innovatività. Le ricerche mostrano inoltre che quanto più le aziende percepiscono l'apprendistato come promotore di capitale umano (e che quindi adempiono appieno anche all'onere di formazione esterna per gli apprendisti) anziché come surrogato di forza lavoro a basso costo, tanto più si verificano gli incrementi di redditività sopra descritti.

Tuttavia, la progettazione del percorso quadriennale in alternanza scuola lavoro e apprendistato è stata condotta con l'intenzione di evitare che le aziende si concentrassero eccessivamente sul dato reddituale dell'operazione. Per instaurare, infatti, un sistema dell'apprendistato che andasse oltre alla attivazione di singoli percorsi, ma che considerasse ognuno di essi come parte di un tutto, è stato deciso di dare una valenza più strategica alla sperimentazione, insistendo sulla considerazione per cui la partecipazione delle aziende alla formazione dei giovani – non solo nel programma di cui si parla, ma anche negli altri progetti di integrazione scuola-lavoro curati dalla Fondazione – è strategica per ridurre i costi di transazione propri della ricerca e selezione di personale in età giovanile.

1.4. Disallineamento tra competenze offerte e competenze domandate

Le rilevazioni statistiche provinciali[97] condotte sul territorio lecchese mostrano che le aziende percepiscono un disallineamento tra le competenze in uscita dal sistema formativo e quelle realmente spendibili all'interno del contesto produttivo, soprattutto manifatturiero. Il comparto industriale in senso stesso è infatti il motore trainante dell'economia lecchese. Tra il 2014 e il 2015 le aziende del settore hanno incrementato il numero di assunzioni, passando da 10.750 a 11.850 unità. Relativizzando il dato, si osserva un trend crescente nella quota di avviamenti industriali sul totale degli avviamenti realizzati nell'anno: dal 29,2% del 2013 si è passati al 31,0% del 2015 al 34,0% dell'ultima rilevazione statistica. Questi dati hanno consegnato a Lecco la prima posizione regionale per peso del manifatturiero sul totale delle assunzioni. Al contrario, il settore dei servizi, pur rimanendo il principale canale di assorbimento di forza lavoro, perde terreno, passando dal 63,6% degli avviamenti nel 2014 all'attuale 60,4%. La manifattura si conferma inoltre come l'unico macro-ambito produttivo in cui cresce l'investimento in giovani altamente qualificati. È nell'industria, infatti, che trova collocazione circa il 20% dei giovani laureati lecchesi, mentre in Lombardia questo dato si riduce al 12%. L'ottimo risultato del territorio di Lecco può essere spiegato a fronte del fatto che una buona quota dei laureati locali proviene dall'ambito eocnomico-statistico (nel 2014, il 16,8% del totale per la laurea triennale, 13,8% per la specialistica) e delle facoltà di ingegneria (nel 2014, il 15,8% del totale per la laurea triennale, 18,5% per la specialistica), dove per altro si registra un costante aumento di laureati triennali (nel 2011 erano l'8,5%, poi passati negli anni successivi al 9,1%, al 14,2% ed infine, come ricordato poc'anzi, al 15,8%).

Parallelamente a questo risultato, se ne registra un altro di tenore affatto diverso per quanto riguarda l'istruzione secondaria superiore. In questo ambito, infatti, la scelta dominante è quella che porta i giovani a diplomarsi con la maturità liceale (54% del totale), con una prevalenza per l'area scientifica. Inferiori ed in calo i titoli di studio conseguiti in istituti tecnici e professionali. I primi nel corso del 2015 hanno visto diplomarsi il 33,5% degli studenti lecchesi – l'anno precedente la quota era stata leggermente più alta: 33,9%. La preferenza dei giovani studenti è andata a titoli con

[97] V. nota 94

parziale attinenza al mercato del lavoro industriale (il 29,4%, maggioranza relativa, ha scelto percorsi di specializzazione amministrativa) o con attinenza nulla (risultano diplomati in istituti tecnici per il turismo il 19,4% degli studenti). Le aree della chimica, dell'elettronica/elettrotecnica e della meccanica sono state scelte da soli 110 diplomati, così distribuiti: 22 nella prima, 39 nella seconda e 49 nella terza. Discorso analogo per il settore della formazione professionale statale. I diplomati sono stati il 12,7% del totale, in calo rispetto al 2014 (19,2%) e l'indirizzo preferito è risultato essere quello socio-sanitario. Più aderente alle richieste del mercato del lavoro, invece, la Istruzione e formazione professionale regionale, dove gli indirizzi "industriali" di meccanica ed elettronica hanno totalizzato, insieme, il 22,6% dei diplomati (10,3% i primi, 12,3% i secondi), staccando, pur di poco, il settore della ristorazione-accoglienza, che raggiunge il 20,8% delle preferenze. Il numero assoluto di qualificati e diplomati in IeFP resta comunque basso, pari, rispettivamente, a 492 e a 257 unità.

Resta ad ogni modo elevato il disallineamento percepito dalle aziende del comparto manifatturiero in provincia di Lecco. In questo settore negli ultimi tre anni l'evoluzione dell'economia e l'adozione di nuove tecnologie ha prodotto un fabbisogno professionale di operai specializzati e conduttori di macchinari automatizzati che non sempre è riuscito ad essere pienamente soddisfatto. Questi i dati della crescita della domanda: nel 2013 operai e tecnici specializzati hanno rappresentato il 51,1% delle assunzioni effettuate, quota salita al 67,3% nel 2014 ed al 71,7% nel 2015. Il trend mostra una forte crescita: rispetto al 2013, la quota del 2015 è aumentata del 40,3%. Nel corso dell'ultimo anno, il settore industriale ha espresso un forte bisogno di qualificati e diplomati professionali, pari al 21,1% delle assunzioni previste. Il dato è in costante crescita dal 2013 (7,4%, passando dal 9,5% del 2014). Si può supporre che l'assunzione di personale in possesso di questi titoli abbia sostituito quella di risorse con diploma quinquennale, che presenta un trend decisamente discendente, dal 52,6% del 2012 all'attuale 35,6%. Discorso analogo per i titoli dell'istruzione terziaria: sono previsti inserimenti di laureati per coprire il 9,6% delle posizioni aperte. Nel 2013 si trattava del 17,3%. A dimostrazione ulteriore del peso del manifatturiero nell'economia lecchese, i trend e le preferenze dell'economia in generale non presentano significativi discostamenti. Va sottolineato, tuttavia, che il

fabbisogno di laureati cresce se si considera anche il fabbisogno di collaboratori autonomi richiesto dal sistema produttivo.

A fronte di una domanda ed un'offerta di lavoro disallineate, le aziende hanno risposto in due diverse direzioni. Da un lato hanno ridotto le assunzioni previste per la fascia di età 15 – 24 anni in favore di quella che va dai 25 ai 29, per cercare nei giovani maggiore esperienza. Dall'altro, invece, hanno manifestato la necessità di formazione "post entry" per i neoassunti. Nel 2015 questa una specifica formazione in tal senso è risultata necessaria per il 74% delle aziende, in crescita rispetto all'anno precedente quando la quota era del 70%. È significativo il fatto che nemmeno i laureati sfuggano al bisogno di ulteriore formazione (avvertito dal datore di lavoro per il 69,4% del totale), così come la discrepanza tra diplomati, 87,6%, e qualificati nel sistema di IeFP, 67,4%, segno che, presumibilmente, l'istruzione e formazione professionale è riuscita nell'intento di preparare immediatamente al mondo del lavoro. Nel corso delle ultime rilevazioni è però calato il numero di imprese che ha effettuato (o ha fatto partecipare i propri dipendenti) a corsi di formazione: erano il 28,5% nel 2013 e sono state il 25,2% nell'ultimo sondaggio. La difficoltà a partecipare a corsi di formazione si giustappone all'aumento costante di persone in possesso di titolo di studio di scuola secondaria o di istruzione terziaria impegnate in tirocini extracurricolari. Se infatti nel 2013 diplomati e laureati costituivano, rispettivamente, il 24,2% e l'8,4% dei tirocinanti, nel corso del 2015 le quote sono salite al 40,1% ed al 13,5%. L'aumento, a fronte di un forte calo di tirocini avviati con persone non in possesso di alcun titolo di studio, è stato, rispettivamente, del 65,7% e del 60,7%.

1.5. Prime conclusioni: un sistema rivolto ai giovani

A favore dei giovani, dunque, l'inserimento in contesto lavorativo prima del conseguimento del primo titolo scolastico non ha seguito solamente la ragione culturale di confermare la valenza formativa del lavoro ai fini del, e non posteriore al, raggiungimento della maturazione personale, bensì ha voluto essere un "trampolino di lancio" verso una carriera con alla base una forte identità professionale e le competenze necessarie ad evolverla nel tempo, evitando un ingresso nel mercato del

lavoro indefinito e soggetto in ultima istanza all'esigenza di una professionalizzazione posteriore al superamento di una selezione per un posto di lavoro. Consci del rischio che le aziende avrebbero potuto, anche inconsapevolmente, correre – valorizzare più gli aspetti di risparmio piuttosto che quelli di raccordo strategico con il territorio – il progetto è stato sempre presentato come un sistema, oltre che, certamente, come un canale privilegiato per soddisfare le esigenze di risorse umane mediamente qualificate nel comparto produttivo di riferimento.

Il progetto della Fondazione A. Badoni, invero, ha di fatto abbassato i costi di ricerca, selezione e formazione di persoanle per le aziende. Il lavoro svolto in fase di progettazione non ha comportato costi per le imprese formatrici che, quindi, hanno potuto beneficiarne senza doverne sostenere le spese. Non si può però parlare di un sussidio pubblico alla formazione, fattore che spostando l'asse motivazionale dalla formazione al risparmio è causa frequente di difformità nell'utilizzo del contratto di apprendistato, bensì di una facilitazione messa a disposizione delle aziende, che hanno comunque partecipato in prima persona alla definizione del programma formativo. L'intento è coerente con le analisi scientifiche, che vedono nell'apprendistato una scelta economicamente redditizia, per l'azienda, qualora la motivazione alla base sia orientata all'investimento produttivo più che a mere ragioni di risparmio sul costo di manodopera.

Certamente, quindi, il progetto comporta un risparmio per l'azienda, che non fa però venir meno la componente di investimento, stanti sia la durata considerevole dell'impegno preso che il controllo, da parte della Fondazione e del CFP, sull'effettivo rispetto dell'onere formativo.

Attraverso l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato, la Fondazione A. Badoni ha cercato di progettare percorsi che si inserissero in una logica di sistema. Durante la progettazione, si è cercato di fare in modo che, una volta terminata la fase sperimentale, la presenza sul territorio del percorso progettato divenisse strutturale e che dunque, salvo sporadici interventi correttivi da parte della Fondazione A. Badoni, potesse sostenersi autonomamente. Operare all'interno di una cornice di sistema significa progettare senza compartimenti stagni, ma in maniera organica, in modo che ogni parte del progetto sia coerente con le altre e con il disegno di insieme.

La salvaguardia della cultura industriale, oggetto e ragione sociale della Fondazione, si è voluta perseguire salvaguardando anzitutto il capitale umano che è alla base di tale cultura. Sul modello del sistema duale germanico, in particolare quello sud-tirolese, che la Fondazione ha studiato partecipando ad una delegazione volta a incontrare le associazioni imprenditoriali di Bolzano nell'ottobre 2013, è stato progettato un sistema di alternanza scuola-lavoro realizzato entro le cornici legali del tirocinio curricolare e dell'apprendistato di primo livello, completato da un anno in apprendistato professionalizzante. La Fondazione Badoni ha negli anni messo in atto anche altri progetti che si integrano nella logica di un sistema più ampio di circolazione di domanda e offerta di lavoro, coinvolgendo l'associazione Confindustria Lecco e Sondrio, il Network Occupazione Lecco (di cui la Confindustria è socia insieme alle associazioni datoriali dell'edilizia, dell'artigianato e della piccola industria, e dei tre sindacati più rappresentativi, CGIL, CISL e UIL) e gli enti formativi del territorio. A proposito di enti formativi, nel capitolo seguente si ripercorrerà il percorso che ha portato alla strutturazione del piano formativo degli apprendisti secondo la logica della compenetrazione delle esperienze di apprendimento, mentre nel terzo verrà illustrata la messa a punto di un sistema di valutazione, attestazione, e segnalazione di competenze che permette gli ex-apprendisti (così come ad ogni ex partecipante ai programmi curati dalla Fondazione) di ottenere una scheda di sintesi personalizzata sui risultati conseguiti nell'ambito della formazione in contesto lavorativo.

2. L'apprendistato di primo livello per il sistema duale ISLA

La Fondazione A. Badoni ha scelto di fare dell'apprendistato di primo livello (ora rubricato come «Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore») il fulcro del proprio progetto di avvicinamento guidato di allievi del Centro di Formazione Professionale nel mondo del lavoro. Il progetto della Fondazione ha sin dall'inizio preso in considerazione l'ipotesi di coinvolgere i partecipanti in un percorso in alternanza scuola-lavoro all'interno della cornice normativa dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale (ex art. 3 dell'ora abrogato d.lgs. 167/2011) e la scelta è stata orientata da una finalità educativa. Se tra le competenze più richieste dalle

aziende rientrano infatti le competenze di gestione del proprio rapporto di lavoro – una volta acquisite le quali, si può considerare la persona sufficientemente alfabetizzata per il resto della carriera lavorativa – la trasferibilità e dunque la trasversalità di tali competenze sono certamente più in linea con lo schema legale dell'apprendistato (rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato) rispetto a quello dell'alternanza scuola-lavoro "curricolare" (rapporto di tirocinio), proprio per la possibilità di educare non solo al lavoro, ma anche al rapporto di lavoro. La decisione è invero motivata anche dalla scelta della figura professionale da formare, il tecnico specializzato dell'impresa metalmeccanica, molto vicina al prototipo del lavoratore industriale che ancora oggi è adottato quale punto di riferimento per il lavoro subordinato a tempo indeterminato – per quanto, va anticipato, la progettazione formativa abbia tenuto conto dei mutamenti intervenuti anche su questa figura di archetipo, cercando di arricchirla anche con competenze trasversali che rendessero la persona capace di muoversi autonomamente sul mercato del lavoro e con competenze imprenditoriali, non escludendo la possibilità della scelta di lavorare in proprio in un futuro successivo al completamento del percorso. Non inserimento per l'occupazione, non addestramento ad un compito circoscritto, ma occupabilità, presupposto indispensabile per evitare alla patologia della condizione NEET di trovare terreno su cui diffondersi, a danno dell'ecosistema sociale ed economico del territorio. Nel corso della progettazione, tuttavia, si è optato per una combinazione dei due dispositivi legali di cui sopra, prevedendo un anno in alternanza scuola-lavoro "potenziata" e diluita nel corso dell'anno formativo a cui fanno seguito due anni in apprendistato di primo livello, finalizzati prima alla qualifica e poi al diploma professionale. Ottenuto il diploma, il contratto di lavoro viene trasformato in apprendistato professionalizzante, per un ulteriore anno di specializzazione professionale.

2. Il modello formativo

Il rischio più alto, su questo fronte, corso dalla Fondazione A. Badoni è stato quello di rendere il percorso un surrogato all'assunzione di manodopera non qualificata a basso costo, fenomeno frequente soprattutto nelle imprese di dimensioni ridotte. Altrettanto alto è stato il rischio di ingabbiare l'apprendista entro un percorso che non

gli consentisse altri sbocchi se non la permanenza all'interno dell'azienda formatrice, come ricordato sopra. Anche su questo aspetto, la Fondazione A. Badoni è intervenuta per limitare i rischi che l'inoccupabilità della persona derivasse da un eccesso di settorializzazione.

Il sistema ISLA nasce da un'idea progettuale della Fondazione A. Badoni di tipo culturale, ancorché orientata da un committment occupazionale. Se la premessa culturale è infatti la salvaguardia della cultura industriale, con la creazione di un sistema formativo che nel contesto dell'azienda manifatturiera trovasse il luogo ideale per la trasmissione di saperi, conoscenze, e valori propri dell'industria, la finalità occupazionale, cioè la creazione di nuovi posti di lavoro riservati a risorse a cui trasmettere tali valori, conoscenze, e saperi, si pone in linea di continuità e coerenza, anche in senso pedagogico, nei confronti dello scopo di formare non solo al lavoro ed attraverso il lavoro, ma anche nell'alveo di un rapporto di lavoro vero e proprio, non simulato. Per la prima idea di sistema duale, quindi, l'attenzione è stata rivolta immediatamente all'apprendistato di primo livello che, nel gennaio 2014, corrispondeva ancora all'art. 3 del Testo Unico di cui al D.Lgs. 167/2011, teoricamente già operativo.

Le prime considerazioni progettuali nacquero intorno alla corretta assegnazione di un monte ore di formazione tale da poter permettere agli apprendisti partecipanti il superamento dell'annualità formativa e l'ammissione all'esame di qualifica o diploma professionale regionale, che secondo la legislazione vigente all'epoca[98], consta, per la Regione Lombardia, di 400 ore di formazione strutturata, intendendosi per tale quella svolta esternamente all'azienda e quella svolta in assetto formale all'interno della stessa, comprendendo, per espressa previsione della normativa regionale, anche la formazione *on the job*.

Non erano ancora chiare, tuttavia, all'epoca regole precise per la retribuzione dell'apprendista di primo livello, pur tenendo in considerazione l'interpretazione autentica del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali resa con Interpello n. 4 del

[98] Il quadro regolatorio in materia di apprendistato di primo livello, a gennaio 2014 è costituito dalla regolamentazione statale di cui al già richiamato D.Lgs. 167/2011; dalla normativa regionale recante profili formativi di cui alla DGR 3576/2012 ed all'Avviso Pubblico Regionale per la realizzazione di percorsi in apprendistato di primo livello di cui al Decreto Regionale 7111/2012, adottato in adempimento dell'Accordo Stato-Regioni 15 marzo 2012.

2013, tale per cui «al fine di non ostacolare il ricorso all'istituto, in assenza di un contratto collettivo proprio del settore di appartenenza o nel caso in cui il datore di lavoro applichi un contratto collettivo che non abbia disciplinato l'apprendistato, si ritiene possibile che lo stesso datore di lavoro possa far riferimento ad una regolamentazione contrattuale di settore affine per individuare sia i profili normativi che economici dell'istituto».

Il Decreto Legge 20 marzo 2014, n. 34, convertito con modificazioni nella Legge 16 maggio 2014, n. 78, aveva portato ad alcune importanti chiarificazioni in merito alla opportuna misura della retribuzione da corrispondere ad apprendisti candidati al conseguimento di un titolo di studio nell'alveo della Istruzione e Formazione Professoinale. Sebbene, ad ogni modo, il testo di legge presentasse una formulazione alquanto ambigua, «fatta salva l'autonomia della contrattazione collettiva, in considerazione della componente formativa del contratto di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, al lavoratore è riconosciuta una retribuzione che tenga conto delle ore di lavoro effettivamente prestate nonché delle ore di formazione nella misura del 35%», il Network Occupazione Lecco aveva deciso di procedere ad un accordo interconfederale, avviato a cavallo tra la fine del 2014 ed i primi mesi del 2015, tra i propri partecipanti, in modo tale da definire in maniera territorialmente omogenea alcuni criteri e linee guida, nel silenzio dei Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro in uso. Nel mese di gennaio 2015, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dell'industria metalmeccanica firmato da Federmeccanica, e quello della Associazione Piccola Impresa, nonché il CCNL del Commercio e Terziario ed il CCNL dell'Edilizia risultavano mancanti di una regolamentazione dedicata all'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, in assenza della quale non era possibile stabilire con certezza quale fosse la giusta disciplina da applicare.

Nel corso dei lavori del tavolo istituito per la contrattazione in materia, venne pubblicata la prima versione dello schema di decreto legislativo che sarebbe, poi, stata approvata con l'emanazione del D.Lgs. 81/2015, intervenendo nuovamente in tema di apprendistato e modificando radicalmente l'impostazione su cui reggeva il progetto, vale a dire l'articolazione della formazione strutturata in 400 ore annue.

2.1. Realizzazione del piano formativo

Nel paragrafo precedente sono state esaminate le ragioni economiche e sociali che hanno portato alla decisione di realizzare sul territorio di Lecco un sistema di formazione duale, secondo determinate modalità.

Nel paragrafo che segue, verrà invece descritta la realizzazione del programma formativo dei partecipanti, quale sintesi tra il programma formativo ordinario in uso presso il Centro di Formazione Professionale ed il Piano Formativo Individuale degli apprendisti. Occorre però una precisazione. Il Piano Formativo Invididuale è un documento nel quale sono disposti gli apprendimenti e gli obiettivi formativi che l'apprendista è tenuto a conseguire, espressi secondo il massimo grado di personalizzazione possibile. La prima scelta pedagogicia, nel caso in esame, è stata quella di lasciare un grado di personalizzazione assai residuale, cercando di dare, di contro, un'importanza maggiore alla uniformità dei piani stessi, in funzione di un più agevole raccordo tra gli apprendimenti conseguiti in contesto di lavoro e quelli maturati in ambito scolastico.

Lo scopo dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP) è la formazione della persona attraverso la cultura della professionalità e del lavoro. In termini di realizzazione della *forma mentis* della persona, la IeFP si pone come il segmento del sistema di istruizione e istuzione e formazione professionale più attento al lato pratico-operativo. Per conseguire questo risultato, l'idea progettuale della Fondazione A. Badoni di sistema duale parte dalla realtà effettivamente esperita dai suoi partecipanti. Il progetto formativo è stato infatti progettato con una forte attenzione sulla quotidianità dell'esperienza, prima ancora che da un focus sulla pratica lavorativa. La scelta è motivata dall'utenza del sistema duale, composta da persone giovani caratterizzate da un passato di disagio formativo, tendenzialmente inclini a rifiutare la concezione più nozionistica dell'istruzione ("vasi da riempire", come nella celebre citazione di Quintiliano) ma probabilmente più facili da coinvolgere in un tipo di formazione che prende spunto dalla risoluzione di problematiche quotidiane ("fiaccole da accendere", per proseguire con la medesima citazione).

Gli obiettivi specifici di apprendimento del progetto non mutano rispetto a quanto già previsto dal Piano dell'Offerta Formativa adottato dal CFP Aldo Modo, così come non è

stata necessaria una diversa selezione di competenze in esito al percorso. In questo senso, l'esperienza di alternanza scuola-lavoro che precede l'acquisizione del titolo di Dipoloma Professionale quadriennale si configura più che mai come una modalità di crescita personale e professionalizzazione integrata entro l'ordinario programma scolastico e non come un'esperienza aggiuntiva a sé stante.

3. Valutazione e attestazione di competenze in esito

La valutazione degli apprendimenti acquisiti in ambiti non scolastici è un passaggio cruciale e delicato nella strutturazione di ogni percorso in alternanza scuola-lavoro. Idealmente, dovrebbe essere il primo passaggio in assoluto, dal momento che è sul riconoscimento dei progressi conseguiti dalla persona e sulla messa in trasparenza delle competenze maturate che si possono fondare giudizi e valutazioni non solo sul percorso individuale di ogni singolo partecipante, ma anche sull'intera progettazione.

Secondo l'ordinamento italiano, è il docente scolastico ad avere la titolarità per valutare gli apprendimenti dei propri studenti. Tale compito non sembra attualmente poter essere delegato al tutor aziendale. È stato predisposto un sistema di valutazione che tenesse contodegli apprendimenti maturati sia in contesto scolastico, sia in contesto lavorativo.

3. 1. La valutazione degli apprendimenti in contesto scolastico

L'ordinaria valutazione degli apprendimenti in contesto scolastico non ha rischiesto particolari adatamenti o modificazioni. Il CFP Aldo Moro adotta, attualmente, un sistema di valutazione per discipline e per competenze. Spetta al docente della disciplina assegnare una valutazione a prove e verifiche che rendono conto dell'acquisizione di abilità e conoscenze da parte dello studente. È dunque una valutazione del processo di apprendimento mediata dal risultato conseguito in prove intermedie. Ogni disciplina concorre a formare determinate competenze. La valutazione assegnata a queste tiene conto dell'apporto di diverse discpline e di diversi sotto-ambiti disciplinari esperiti, ad esempio, in contesto di laboratorio. Per l'assegnazione di una

valutazione alla singola comptenza, dunque, il CFP Aldo Moro procede ponderando il peso di ogni disciplina concorrente con un coefficiente variabile, tanto più alto quanto più si ritiene la disciplina importante alla formazione della competenza.

Una delle competenze, impropriamente detta, previste dal Piano dell'Offerta Formativa del CFP Aldo Moro è la competenza "stage", che viene valutata per dare evidenza della capacità dello studente di affronare un periodo formativo in assetto di lavoro. Nell'ambito della competenza "stage", ad essere valutati non sono gli apprendimenti acquisiti dallo studente in quel determinato contesto, quanto più le competenze trasversali messe in atto e, più genericamente, la sua condotta nell'ambiente di lavoro.

3.2. La valutazione degli apprendimenti e delle prestazioni in contesto lavorativo

I partecipanti al progetto di *Integrazione scuola-lavoro tramite alternanza potenziata, apprendistato di primo livello, e apprendistato professionalizzante* sperimentano, come dice il nome stesso, tre fasi di diverso approccio al lavoro. L'alternanza scuola-lavoro in senso più proprio (quella in cui effettivamente vi è un'integrazione in un contesto scolastico), si concentra nelle prime due fasi. Esse non sono distinte tanto dall'assetto in cui si realizza l'apprendimento o dal dispositivo di legge adottato, quanto dalle articolazioni temporali e dalla più intensa attività di formazione *on the job* nell'ambito dell'apprendistato di primo livello. In entrambe le fasi, il CFP Aldo Moro ha dovuto adattare il prorio sistema di valutazione alla mutazione del contesto.

In primo luogo, la competenza "stage" è stata espunta dal novero di competenze facenti parte del Piano dell'Offerta formativa. In secondo luogo, il sistema di valutazione scolastico ha dovuto integrasi con quello del tutor aziendale, tenuto a dare periodici riscontri dei progressi del discente.

Attualmente, è in fase di sperimentazione il paradigma valutativo riservato all'esperienza di "alternanza potenziata", mentre quello dedicato all'apprendistato di primo livello è in fase di elaborazione – gli studenti verranno assunti in apprendistato solo a partire dall'anno formativo 2017-2018.

La valutazione degli apprendimenti conseguiti in contesto lavorativo, dunque, è affidata al tutor aziendale, che ha a disposizione una scheda di valutazione appositamente elaborata (vedi *infra*). La scheda contiente un elenco di competenze-obiettivo che il discente è tenuto a padroneggiare, in maniera almeno sufficiente, in esito al percorso formativo. Ognuna di queste competenze è articolata in un numero variabile di prestazioni, vale a dire di azioni operative che il tirocinante compie in adempimento ai propri doveri formativi. Le prestazioni (o performance) riflettono le mansioni tipiche della figura professionale che si intende formare. Il tutor è tenuto a compliare tale scheda di valutazione osservando l'attività del tirocinante. La valutazione, dunque, non è mediata dall'esecuzione di una prova simulata o di una verifica: si può dire, invece, che sia immediata, dal momento che non vi è alcun tramite fra la esecuzione del lavoro da parte del tirocinante ed il giudizio del tutor, chiamato ad osservarlo e ad esprimersi circa il grado di esecuzione della prestazione. A sua volta, il grado di esecuzione delle varie prestazioni in cui si articola una determinata competenza restituisce il livello di padronanza della stessa raggiunto dal giovane, in modo tale per cui, per esprimere una valutazione finale e complessiva, è possibile mettere a confronto le diverse valutazioni conseguite per operare un confronto e restituire un'attestazione delle competenze effettivamente possedute.

Leggermente diverso è il sistema di valutazione per gli apprendisti di primo livello. In questo caso, a fianco della scheda di valutazione tramite osservazione, viene predisposto dal tutor scolastico un insieme di prove scritte che il tutor aziendale sottopone all'apprendista, in momenti espressament dedicati alla valutazione degli apprendimenti conseguiti. Tali prove sono di carattere strettamente tecnico, vengono infatti valutate le conoscenze più afferenti all'area tecnico-professionale, e si svolgono in modalità scritta.

Come precedentemente esposto, il CFP Aldo Moro valuta anche le singole discipline scolastiche. A questo proposito, è stato necessario formulare una procedura che consentisse di "tradurre" in termini scolastici i risultati degli apprendimenti conseguiti in contesto lavorativo. Scartata le ipotesi di procedere con l'ordinaria valutazione della competenza "stage", rigettata in quanto eccessivamente generica e scarsamente indicativa circa la reale acquisizione di competenze attestabili, oppure di valutare in

situazione scolastica, tramite prove non immediate, quanto appreso in azienda, per rimarcare lo strette collegamento tra il contesto di esecuzione della prestazione e la modalità di valutazione, si è preferito avvalersi della facoltà, legalmente riconosciuta all'insegnante[99], di valutare liberamente gli apprendimenti del discente, potendosi basare su ogni documento che possa fornire una valida attestazione. Il docente scolastico, dunque, può ricavare dalla scheda di valutazione del tutor aziendale tale prova documentale, traducendo in valutazione scolastica la valutazione sulla singola competenza o sulla singola prestazione, purché autorizzato dal Collegio dei Docenti. A tale scopo, per rendere il più oggettiva possibile la referenziazione, è stata predisposta un'ulteriore apposita scheda dove ad ogni prestazione prevista è stata associata una determinata competenza tra quelle annoverate dal Piano dell'Offerta Formativa, le quali, a loro volta, sono associate ad una o più discipline scolastiche. Il docente, quindi, in sede di scrutinio per l'assegnazione di una valutazione di fine anno, dovrà includere, tra le valutazioni prese in considerazione, anche quelle fornite dal tutor aziendale, che vengono quindi equiparate alle valutazioni (mediate) date dall'insegnante.

3.3. Gli strumenti della valutazione: la scheda di valutazione delle prestazioni in contesto di lavoro e la scheda di referenziazionie con le discipline scolastiche

Nei paragrafi seguenti verrà data evidenza degli strumenti e dei materiali predisposti ad uso dei tutor aziendali e degli insegnanti del CFP per la miglior realizzazione del processo di valutazione degli apprendimenti e delle performance, nonché per la miglior attestazione delle competenze in esito. Appositamente progettati per lo scopo, grazie agli stessi strumenti, inoltre, è stato possibile realizzare documentazione di monitoraggio e controllo del processo, in vista di successivi apporti migliorativi al sistema di formazione duale realizzato.

[99] Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, recante «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169».

3.3.1. Elementi costituenti la scheda di valutazione fornita al tutor aziendale

Tab 2: Esempio di scheda di valutazione (estratto)

Scheda valutazione competenze OPERATORE METALMECCANICO

OPERARE SECONDO CRITERI DI QUALITÀ E PROFESSIONALITÀ		NA	1	2	3	4	E
1.1	Comprende ed applica prontamente le indicazioni ricevute						
1.2	Comunica efficacemente con colleghi e superiori, confrontandosi quando serve sul proprio lavoro						
1.3	Verifica con l'aiuto del tutor il proprio operato anche rispetto al sistema di qualità aziendale, che dimostra di conoscere e di applicare						
1.4	Gestisce il proprio tempo in funzione delle indicazioni impartite e/o con un grado di autonomia adeguato						
1.5	Dimostra autonomia nel trarre apprendimenti dal lavoro ordinario						

APPRONTARE STRUMENTI, ATTREZZATURE E MACCHINARI NECESSARI ALLE DIVERSE FASI DI LAVORAZIONE		NA	1	2	3	4	E
4.1	Esegue correttamente l'attrezzaggio di macchine a controllo numerico a seconda del ciclo e della fase di lavoro						
4.2	Legge ed interpreta correttamente il disegno meccanico						
4.3	Sceglie ed utilizza correttamente i materiali più indicati alla realizzazione della specifica fase di lavorazione						
4.4	Prepara correttamente strumenti, attrezzature, macchinari in funzione della fase e del lavoro assegnato						

MONITORARE IL FUNZIONAMENTO DI STRUMENTI, ATTREZZATURE E MACCHINARI		NA	1	2	3	4	E
5.1	Monitora e verifica l'impostazione ed il funzionamento di strumenti ed attrezzature						
5.2	Esegue la manutenzione ordinaria di strumenti ed attrezzature secondo modalità e comportamenti indicati nel manuale d'uso						
5.3	Individua e, se possibile, evita o corregge anomalie di funzionamento di strumenti ed attrezzature						
Legenda							

1: L’apprendista non è stato in grado di eseguire la performance
2: La performance è stata eseguita, ancorché in maniera non totalmente corretta
3: La performance è stata eseguita in maniera corretta, ancorché con lievi e trascurabili errori o ritardi
4: La performance è stata eseguita in maniera corretta, puntuale e senza alcun errore
E: La performance è stata eseguita in maniera eccellente, con risultati superiori alle aspettative

Note

1-2: L’apprendista dimostra di non aver compreso appieno il compito assegnato

>3: L’apprendista dimostra di aver compreso il compito assegnato a vari livelli di comprensione

NB: In caso di performance ineseguibile per causa indipendente dall'apprendista (es: mancata corrispondenza con la mansione svolta al momento, impossibilità di accertamento da parte del tutor etc…), barrare “NA” e indicare separatamente la motivazione.

Competenze: ogni competenza rappresenta un obiettivo di apprendimento. È stato scelto di concentrare gli obiettivi di apprendimento soprattutto su competenze di tipo tecnico-professionale, in modo da poter consentire una valutazione il più possibile legata ai prodotti ed ai risultati del lavoro piuttosto che sull’osservazione di processi e modalità di esecuzione.

Prestazione: ogni competenza si articola in un certo numero di prestazioni, intese come azioni che vengono compiute nell’ordinaria attività lavorativa e la cui esecuzione permette di comprendere il grado di acquisizione della competenza, nella logica secondo la quale tanto più la prestazione è eseguita con padronanza, tanto più si potrà attestare un elevato grado di sviluppo della corrispondente competenza.

Scala di valutazione: ogni prestazione viene valutata mediante una scala graduata su quattro livelli, ai quali si aggiungono il livello “N.A.”, non accertabile, da selezionare qualora la prestazione non possa essere agita per motivi non dipendenti dal tirocinante/apprendista (ad esempio nel caso in cui l’organizzazione del lavoro in azienda non prevedesse quella particolare attività in quel dato momento), ed il livello “E”, eccellente, nel caso in cui l’esecuzione della prestazione venisse resa in maniera tale da superare le aspettative del valutatore. I quattro livelli-base, sono invece

espressione del diverso grado di esecuzione della prestazione, secondo la seguente legenda:

1: L'apprendista non è stato in grado di eseguire la performance

2: La performance è stata eseguita, ancorché in maniera non totalmente corretta

3: La performance è stata eseguita in maniera corretta, ancorché con lievi e trascurabili errori o ritardi

4: La performance è stata eseguita in maniera corretta, puntuale e senza alcun errore

E: La performance è stata eseguita in maniera eccellente, con risultati superiori alle aspettative

La scelta di quattro livelli di valutazione risponde a criteri di semplicità e di oggettività. Semplicità, in quanto il valutatore aziendale deve poter comprendere ed utilizzare la scheda di valutazione in modo quasi immediato, senza necessità di appositi interventi formativi a riguardo. Il criterio di oggettività invece viene rispettato prevedendo un numero pari di livelli, tale per cui non possa essere selezionato un livello intermedio, eventuale "scappatoia" per giudizi neutri.

3.3.2. Elementi costituenti la scheda di referenziazione

Tab 3: Esempio di scheda di referenziazione

Tabelle di "traduzione" da scheda di valutazione apprendistato a valutazione del CFP «Aldo Moro»

QUALIFICA PROFESSIONALE: OPERATORE MECCANICO

1		2		3		4		5		6		7	
1.1	1	2.1	5	3.1	6	4.1	7	5.1	8	6.1	8; 10	7.1	11; 12; 13
1.2	1	2.2	5	3.2	7	4.2	6; 7	5.2	8	6.2	10; 14	7.2	11
1.3	14	2.3	9	3.3	8	4.3	7	5.3	8	6.3	10; 14	7.3	12
1.4	4	2.4	5	3.4	9	4.4	7			6.4	10	7.4	12
1.5	4			3.5	6; 12					6.5	10	7.5	13
												7.6	13

N.	Descrizione	Discipline collegate
1.	Comunicare in lingua italiana, in contesti personali, professionali e di vita	ITALIANO
		INFORMATICA
		PERSONALIZZAZ. IT.
2.	Comunicare in lingua straniera, in contesti personali, professionali e di vita comune comprendendo falici espressioni e parole di uso frequente	LINGUA STRANIERA
		INFORMATICA
3.	Padroneggiare concetti matematici e scientifici fondamentali, semplici procedure di calcolo e di analisi per descrivere e interpretare sistemi, processi, fenomeni e per risolvere situazioni problematiche di vario tipo legate al proprio contesto di vita quotidiano professionale	MATEMATICA
		INFORMATICA
		SCIENZE
4.	Identificare la cultura distintiva, il sistema di regole e le opportunità del proprio contesto lavorativo, nella loro dimensione evolutiva e in rapporto alla sfera dei diritti, dei bisogni e dei doveri	ORIENTAMENTO
		ECONOMIA-DIRITTO
		CITTADINANZA ATTIVA
		RELIG./ED.MOTORIA
		STORIA/GEOGRAFIA
5.	Operare in sicurezza e nel rispetto delle norme di igiene e di salvaguardia ambientale, identificando e prevenendo situazioni di rischio per sé, per altri e per l'ambiente	SICUREZZA
		TECNICA PROFESS.
6.	Definire e pianificare le operazioni da compiere sulla base delle istruzioni ricevute e/o della documentazione di appoggio e del sistema di relazioni	DISEGNO
		SICUREZZA
		TCENOLOGIA MECCANICA
		TECNICA PROFESSIONALE
7.	Approntare strumenti, attrezzature e macchinari necessari alle diverse fasi di lavorazione sulla base della tipologia di materiali da impiegare, delle indicazioni/procedure previste, del risultato atteso	CAD
		TCENOLOGIA MECCANICA
		TECNICA PROFESSIONALE
		CNC
8.	Monitorare il funzionamento di strumenti, attrezzature e macchinari, curando le attività di manutenzione ordinaria	TCENOLOGIA MECCANICA
		TECNICA PROFESSIONALE
		PERSONALIZZAZIONE

9.	Predisporre e curare gli spazi di lavoro al fine di assicurare il rispetto delle norme igieniche e di contrastare affaticamento e malattie professionali	SICUREZZA TECNICA PROFESSIONALE
10.	Verificare la rispondenza delle fasi di lavoro, dei materiali e dei prodotti agli standard qualitativi previsti dalle specifiche di progettazione	TECNICA PROFESSIONALE
11.	Eseguire la lavorazioni di pezzi e complessivi meccanici secondo le specifiche progettuali	TECNICA PROFESSIONALE CNC
12.	Montare e assemblare prodotti meccanici secondo le specifiche progettuali	DISEGNO TECNICA PROFESSIONALE
13.	Eseguire le operazioni di aggiustaggio di particolari e gruppi meccanici	TECNICA PROFESSIONALE
14.	Operare secondo i criteri di qualità stabiliti dal protocollo aziendale, riconoscendo e interpretando le esigenze del cliente/utente interno/esterno alla struttura/funzione organizzativa	STAGE

La scheda di referenziazione è costituita da due tabelle. Nella parte superiore del foglio si trova un elenco sintetico delle competenze-obiettivo e delle prestazioni in cui sono articolate, a cui viene collegata una delle competenze del Piano dell'Offerta Formativa in uso presso il CFP Aldo Moro. A loro volta, tali competenze sono associate ad una o più discipline di riferimento.

4. Conclusioni

I primi risultati di cui si hanno riscontro, mostrano che le aziende partecipanti al progetto hanno accolto di buon grado la sfida formativa proposta. Attualmente, a quanto risulta, i docenti del CFP Aldo Moro sono impegnati in incarichi di tutoraggio e di raccordo con i tutor aziendali.

Il progetto ISLA risulta rispondente alle seguenti caratteristiche, che, stando agli studi condotti, farebbero presagire la possibilità che possa affermarsi come un modello funzionale e trasferibile anche in altre realtà:

- I partecipanti sono un gruppo ristretto, omogeneo per competenze in ingresso, come valutato dai docenti del CFP, ma eterogeneo per composizione etnica ed anagrafica;
- La progettazione è stata condotta in seno ad un contesto bilaterale (il Network Occupazione Lecco) e con forte legame con la realtà produttiva del territorio;
- Il focus formativo non trascura lo sviluppo di competenze trasversali, ma, per una più specifica esigenza di aderenza al tessuto aziendale di riferimento, si concentra sul fornire competenze tecniche realmente richieste dal mercato, formate sia in contesto scolastico sia, e soprattutto, in contesto lavorativo;
- I partecipanti sono costantemente monitorati e, grazie alle competenze proprie del personale del CFP, assistiti e sostenuti lungo tutto il percorso formativo;
- Il percorso, infine, mostra tutte le caratteristiche che ne fanno un sistema *competency-based*, basato cioè sullo sviluppo e sulla maturazione di competenze.

Conclusioni Finali

Sono stati condotti tre filoni di ricerca sul tema dell'alternanza formativa e sulla sua possibile realizzazione, nell'Italia non germanofona, a legislazione vigente.

Il primo di questi filoni può essere definito "quantitativo"; avendo cercato di raccogliere riscontri econometrici che confermassero (o smentissero) l'assunto secondo il quale l'adozione di un sistema di formazione duale beneficia gli studenti partecipanti, le aziende formatricie, ed il contesto economico generale in cui il sistema si sviluppa. È stato preso a riferimento, in particolare, il contratto di apprendistato. Il risultato di questa prima analisi è stato incoraggiante: non solo ha evidenziato che l'adozione del rapporto di apprendistato nell'ambito di un sistema diffuso si rivela una scelta positiva per tutti gli attori coinvolti, ma ha anche restituito importanti aspetti di criticità ed aree di miglioramento, che oltre a delimitare i confini del ricorso ottimale all'istituto hanno anche fornito spunti per orientare il lavoro di realizzazione pratica. Riscontri positivi sono certamente quelli afferenti alla maggior facilità di incontro tra domanda e offerta di competenze (e, dunque, di professionalità e di lavoro), nei sistemi che adottano pratiche di apprendistato diffuso. In particolare, di primaria importanza sono state le ricerche che confermano come sia proprio la maggior cura rivolta al capitale umano, alla sua formazione, ed alla sua organizzazione con attenzione alla persona, a spiegare i più apprezzabili effetti economicamente registrati. Due su tutti: il prevenire l'insorgenza di *scarring effect* per i partecipanti e l'aumento di capacità innovativa per le imprese, segnali che fanno presagire per il futuro la messa in moto di un circolo positivo tra occupabilità, formazione, ed innovazione – tema che auspicabilmente sarà l'oggetto di prossime ricerche. Aree di miglioramento, invece, sono state rilevate nell'adozione dell'alternanza formativa quale misura di politica attiva per il lavoro e per l'inclusione sociale, passibile di non produrre effetti se non calibrata su ogni singolo partecipante, e sulla fragilità di programmi di questo tipo nelle piccole e medie imprese.

Il secondo filone di ricerche, invece, si è mosso "a serpentina" tra l'ambito giuridico (la nascita e l'evoluzione del moderno contratto di apprendistato di primo livello) e quello pedagogico, lasciando in secondo piano l'ambito econometrico – che, ad ogni modo è stato, per così dire, un fondale attivo, tentando di dare, attraverso

statistiche e rielaborazioni numeriche, ragione o torto delle scelte del legislatore in merito alla diffusione ed alla qualità dei rapporti di apprendistato attivati in Italia. Le risultanze di questo secondo campo di ricerche sono state più problematiche. L'analisi giuridica ha chiarito che, nonostante un lungo e difficile percorso, il contratto di apprendistato per l'alternanza scuola-lavoro nell'istruzione secondaria superiore e nella istruzione e formazione professionale è pienamente esigibile ovunque, in Italia. Ma ha altresì evidenziato come la fiducia degli operatori economici in questo istituto, complice anche l'accidentato percorso per la sua esigibilità, sia bassa e in discesa. Incerti, inoltre, i risvolti economici delle ultime riforme del lavoro e dell'istruzione, in questo ambito, legati, anche, alle altrettanto incerte politiche del lavoro che si avvicenderanno nel prossimo avvernire. Pedagogicamente, circa il portato formativo dell'istruzione e formazione professionale, l'alternanza scuola-lavoro nel senso più ampio del termine, ed il contesto lavorativo, le ricerche hanno restituito un quadro di critiche e risposte, dove le seconde, in concreto, sopravanzano le prime, legittimando quindi la valenza più che positiva di tali modalità e canali formativi per la crescita dell'individuo. Tuttavia, anche le ricerche condotte in questo ambito non sono state in grado di fornire una soluzione univoca ad uno dei paradossi di fondo di ogni sistema formativo – comune sia al sistema liberalista italiano che a quello duale tedesco – vale a dire la mancata composizione tra le esigenze di "recupero" e di inclusione da un lato, e quelle di "potenziamento" e promozione del merito dall'altro. Sembrerebbe esistere un *trade-off* tra questi due obiettivi. Inoltre, le ricerche condotte non hanno dato evidenza di alcun sistema di formazione che permetta, grazie ad esso, di accedere a migliori condizioni di vita e professionali alla totalità dei partecipanti, compresi soprattutto i *low performer*. Per quanto il mercato del lavoro si sia aperto a logiche di inclusione – e non di sola selezione – del capitale umano, come dimostrano gli impegni a partecipare a programmi di alternanza scuola-lavoro nei quali le aziende partecipanti non possono selezionare in anticipo i tirocinanti da ospitare, allo stato attuale sembra che siano destinate a permanere situazioni di insuccesso formativo e professionale persino nei sistemi più integrati di formazione e lavoro. Quest'ultima considerazione lascia aperti ampi spazi di ricerca per futuri approfondimenti. Quello che risulta in ultima istanza, ad ogni modo, è un insieme di raccomandazioni provenienti sia dal lato della critica – da leggersi come

inviti a migliorare quanto possibile – che dal lato della letteratura che conferma la validità del sistema duale di formazione e dell'alternanza formativa.

Terzo ed ultimo filone di ricerca è quello che ha riguardato i sistemi formativi organizzati per competenze e la valutazione di queste – o per meglio dire, la loro stima sulla base della valutazione degli apprendimenti maturati in contesti plurali. Le ricerche condotte in questo ambito specifico sono state orientate dall'obiettivo di verificare se, nella dialettica tra formazione teorica e pratica e tra i vari contesti in cui si può realizzare l'alternanza formativa, l'attestazione di competenze può candidarsi ad essere una compiuta sintesi oppure no. I risultati sembrano confermare questa ipotesi, che se da un lato è certamente una conferma della validità dei sistemi in alternanza scuola-lavoro, dall'altro sottolinea il ritardo dell'ordinamento italiano in materia, che non sembrerebbe aver normato un sistema di certificazione delle competenze all'altezza del compito – invero complesso – assegnato. Tornando alla valenza dell'attestazione di competenze, le ricerche condotte hanno messo in luce come la valutazione degli apprendimenti conseguiti in alternanza scuola-lavoro, da parte dei docenti scolastici e dei tutor aziendali, sia un passaggio fondamentale sia per la progettazione iniziale del percorso, sia per la verifica dello stesso, facendone quindi momento iniziale e finale di un processo ciclico. Non sono emerse, in questo filone di ricerca, criticità e controindicazioni nelle metodiche esaminate.

I risultati delle ricerche sono stati problematizzati e discussi nei capitoli della trattazione vera e propria. L'esito di questo lavoro è che in Italia non mancano – anzitutto serie motivazioni all'instaurazione di un sistema duale in apprendistato, stante la spinta motivazionale che può muovere le aziende, far leva sul capitale umano come volano di competitività, ed apprendisti, inserirsi in un percorso sicuro che eviti la condizione di NEET. In secondo luogo, la diffusione di pratiche di alternanza scuola-lavoro in senso lato in ogni canale formativo istituzionalmente previsto sembra poter essere un valido antidoto alla velenosa condizione di stigma o di preteso pregio in cui appaiono cristallizzati i canali dell'istruzione licele, elitaia, dell'istruzione tecnica, sub-ottimale, professionale, di ripiego, e della IeFP, canale di recupero, dal momento che potrebbe introdurre, per la prima volta in Italia, un fattore comune sia a tutti i canali formativi che alla formazione in apprendistato – divenuto ora un canale trasversale e

non più alternativo/subalterno. A tale conclusione si è giunti articolando una serie di considerazioni riguardanti il ruolo stesso della formazione ed il superamento di concezioni ancorate ad un tradizionalismo supportato – stando alle ricerche condotte – più da pregiudizi che da riscontri sul campo. Posto dunque che a livello legislativo è stata riscontrata l'effettiva possibilità di avvalersi del dispositivo dell'apprendistato di primo livello quale attuatore dell'alternanza scuola-lavoro, altrettanto riscontrata è la potenzialità di un tale percorso ad offrire lo stesso apporto formativo, ai fini della crescita della persona, di ogni altro percorso di istruzione previsto dall'ordinamento, coinugando inoltre la formazione di una – almeno iniziale – piena identità professionale. Continuano, certo, a permanere dubbi sulla reale tenuta di percorsi in apprendistato di primo livello, realizzato con un contratto di lavoro subordinato e a tempo indeterminato molto vincolante per le parti, che tuttavia vengono superati prevedendo un avvicinamento graduale al percorso, da attuarsi con altri dispositivi legali, tra i quali primeggia il tirocinio curricolare. Infine, discutendo delle potenzialità dei sistemi formativi *competency based*, si giunge alla conclusione che è a questo tipo di approccio che bisogna guardare, per strutturare un modello di alternanza formativa di tipo duale e che l'attestazione degli apprendimenti maturati non può che avvenire su basi il più possibile immediate, basate sull'evidenza e sull'osservazione.

Da ultimo, viene presentato un caso pratico. Ci si chiede se il modello della Fondazione A. Badoni, il Progetto di *Integrazione scuola-lavoro tramite alternanza potenziata, apprendistato di primo livello, e apprendistato professionalizzante* (ISLA) possa candidarsi ad essere un archetipo replicabile su larga scala nel contesto produttivo italiano, caratterizzato soprattutto da piccole e medie imprese.

La risposta è affermativa. Il progetto è nato a partire da premesse non esclusive del territorio di riferimento, la provincia lecchese, quali il favore da parte degli attori coinvolti (il Centro di Formazione Professionale, gli allievi di questo, e le aziende) e la consapevolezza circa le potenzialità del sistema stesso. Tali condizioni, infatti, per quanto non omogeneamente diffuse sul territorio nazionale, se non già presenti possono comunque essere favorite e promosse, così come anche il progetto ISLA ha previsto azioni ed interventi di sensibilizzazione sulla materia. Non esclusive sono anche altre le altre premesse, vale a dire la scelta di una figura in esito al percorso realmente richiesta

dal tessuto produttivo locale e la preparazione tecnica e umana del personale del CFP, necessaria per la gestione dell'utenza dello stesso.

La progettazione del percorso formativo pare aver tenuto conto delle indicazioni fornite dalla dottrina in materia, ottimizzando gli aspetti più pacifici ed intervenendo ad evitare, per quanto possibile, la caduta in quelli messi in luce dalla critica. In particolare, il percorso si presenta strutturato su una serie di competenze tecnico-professionali, maggioritarie, e trasversali, presenti ma sullo sfondo, che prende in considerazione sia la formazione per il mondo del lavoro, che per la vita quotidiana, contesti entro i quali traghettare lo studio disciplinare e la formazione delle competenze di base. A più riprese, l'imprenditoria e le associazioni di categoria hanno monitorato e validato la progettazione del percorso, che può essere definita come condivisa e congiunta. Il contesto di realtà, quindi, è ben presente nella progettazione del percorso, che, dal punto di vista normativo, si presenta composito: il primo anno, in modalità di "alternanza potenziata" (cioè utilizzando un orario scolastico espanso e la massima quota di ricorso al tirocinio curricolare, il 50%, consentita), il biennio successivo in «Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore», e l'anno finale in «Apprendistato professionalizzante».

La valutazione degli apprendimenti all'interno del percorso riflette la progettazione dello stesso: viene compiuta in maniera ordinaria per quanto riguarda la formazione in contesto scolastico, mentre è affidata ai tutor aziendali, con il supporto del personale del CFP, per la formazione aziendale. In quest'ultimo caso, al tutor viene chiesto di osservare (e quindi di far sperimentare) una serie di prestazioni caratterizzanti la figura professionale, raccolte in alcune competenze tipiche. Il risultato delle valutazioni del tutor aziendale viene comunicato al CFP, che tramite un sistema di referenziazione provvede a "tradurre" la valutazione così espressa in valutazione scolastica. La scheda di valutazione fornita ai tutor è essenziale e si presenta adatta ad essere utilizzata anche da personale che non ha esperienza pregressa in materia. Grazie a tale sistema, che la Fondazione A. Badoni sta cercando di diffondere anche attraverso altri progetti di alternanza scuola-lavoro, è possibile che le aziende – e gli altri attori del sistema – familiarizzino non solo con la formazione in sistema duale e con le relative

metodiche di valutazione, ma anche con la documentazione relativa all'attestazione di competenze in esito fornita agli apprendisti uscenti, che può costituire una forma di certificazione a-tecnica, valida però in quanto uniformemente accettata dagli operatori territoriali come fonte garantita dell'affidabilità del portatore.

Auspicabilmente, la validità delle conclusioni ora presentate sarà ulteriormente confermata o messa in discussione da ricerche future.

Ringraziamenti

Il presente lavoro di ricerca deve molto alle persone che hanno permesso il suo svolgimento all'interno degli uffici della Fondazione A. Badoni, così come in quelli della Confindustria di Lecco e Sondrio, nelle aule del CFP Aldo Moro di Valmadrera, e della Scuola Internazionale di Dottorato dell'Università degli Studi di Bergamo, nelle aule "virtuali" della Scuola di Adapt, a Bergamo, a Bologna, a bordo di diversi treni e, forse, anche, soprattutto, in ogni luogo in cui ho potuto apprendere, osservare, ragionare.

Ringrazio il professor Tiraboschi, per aver letto un mio tweet e averlo reso il mio progetto di ricerca – che con questa tesi trova la sua (prima) sintesi – e per ogni sua proposta, soprattutto per quelle più difficili. Ringrazio il professor Massagli per ogni e-mail, telefonata, discussione accesa o pacata, accordo o divergenza e sfida, ma soprattutto per avermi insegnato a prendere scelte coraggiose.

Ringrazio Adatp, la Scuola, nel suo senso più puro e complesso, per avermi offerto possibilità di confronto a cui da solo non sarei mai arrivato. Ringrazio i colleghi degli anni passati e tutti i nuovi ingressi che ho potuto conoscere. Ringrazio soprattutto quelli che sono diventati i miei amici e che hanno reso una gioia ogni occasione di incontro.

Ringrazio la dottoressa Palma, mia tutor in Fondazione A. Badoni, per aver creduto in me e per aver continuato a farlo. La ringrazio anche, e soprattutto, per essere il mio capo, una guida ed un esempio. Ringrazio tutti i colleghi che non mi hanno mai fatto mancare un consiglio.

Ringrazio i professori del CFP Aldo Moro ed il dottor Vairetti, professionisti sempre aperti al confronto che forse non sempre hanno voluto insegnarmi qualcosa ma dai quali ho sempre avuto qualcosa da imparare.

Ringrazio Carlotta, a cui ho dedicato questa tesi e molto altro ancora.

Bibliografia

ALLAN D. (2015) *Conceptualising work learning: Exploring the educational discourse on work-based, work-related, and workplace learning*, in *Work Based Learning e-Journal International*, 5 (1). pp. 1-20.

ARULAMPALAM W., (2001) *Is Unemployment Really Scarring? Effects of Unemployment Experiences on Wages*, The Economic Journal, Vol. 111, No. 475, pp. F585-F606

BALLARINO G., PEROTTI L. (2011), *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti,* Ricerca per il Servizio studi della Camera di commercio di Milano. Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare, Università degli Studi di Milano, p. 111-122.

BALSAMO A. (2015 b), *Apprendistato e alternanza: i nodi irrisolti della Guida Operativa del MIUR*, in *Bollettino Adapt*, 16 ottobre 2015

BALSAMO A. (2015) *"La Buona Scuola" è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità,* Bollettino Speciale Adapt, n° 7/2015

BAUMGARTNER C. (2010), *Forze e debolezze dell'apprendistato. Un'analisi dell'esperienza nella Provincia autonoma di Bolzano* in WINKLER B., PIETROCARLO A. (a cura di), *L'apprendistato nella Provincia autonoma di Bolzano*, Bollettino speciale Adapt, 13 aprile 2010, n. 14

BELLMANN L., BENDER S., HORNSTEINER U., (2000) *Job tenure of two cohorts of young German men 1979-1990: An analysis of the (West-) German employment statistic register sample concerning multivariate failure times and unobserved heterogeneity*, IZA Discussion Paper, n. 106.

BENADUSI L., NICEFORO O. (2010), *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità,* Programma Education Fondazione Gianni Agnelli (FGA) Working Paper, (27).

BERTAGNA G. (2009), *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in "Diritto delle Relazioni Industriali", 4/XIX – 2009

BERTAGNA G., (2011 b) *Apprendistato per la qualifica e il diploma. Impianto e significato*, in TIRABOSCHI M. (a cura di), *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffré Editore, Milano, pp. 305-321

BERTAGNA, G., (2011 a) *Apprendistato e formazione in impresa* in TIRABOSCHI M. (a cura di), *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffré Editore, Milano, pp. 105-125

BERTON F., DEVICIENTI F., PACELLI,L., (2009) *Are Temporary Jobs a Port of Entry into Permanent Employment? Evidence from Matched Employer-Employee Data*, Working papers 6, Former Department of Economics and Public Finance "G. Prato", University of Torino.

BERTSCHY K., CATTANEO M.A., WOLTER S.C., (2009), *PISA and the transition into the labour market*, Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations, 23, pp. 111–137.

BIAGI M., SACCONI M. (a cura di), (2001), *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma

BOCCHIERI G. (2016), *Apprendistato duale, le precisazioni degli accordi collettivi*, in Guida al Lavoro, (24), 10 giugno 2016

BOERI T., GARIBALDI P. (2007) *Two Tier Reforms of Employment Protection: a Honeymoon Effect?;* The Economic Journal, 117(521), pp. 357-385.

BONNAL L., MENDES S., SOFER C., (2002) *School-to-work transition: Apprenticeship versus vocational school in France*, International Journal of Manpower, 23 (5), pp. 426–442.

BONOMI A. (a cura di) (2015) *Scenari della Lecco futura: le quattro transizioni* - Rapporto di ricerca realizzato da Consorzio A.A.ster, paper, http://www.starnet.unioncamere.it/

BOOTH A., FRANCESCONI M., FRANK J., (2002) *Temporary Jobs: Stepping Stones or Dead Ends?* The Economic Journal, Vol. 112, No. 480, Features (Jun., 2002), pp. F189-F213

BOUGHEAS S., GEORGELLIS Y. (2004) *Early Career Mobility and Earnings Profiles of German Apprentices: Theory and Empirical Evidence,* Labour, Vol. 18, pp. 233- 263.

BOYATZIS R. (1982), *The competent manager: a model for effective performance*. John Wiley & Sons, New York, pp. 183-190

BRIGUGLIO A. E. (2011), *Dal Ministero Berlinguer alla Riforma Gelmini: note cursorie per riflettere sugli itinerari della formazione e dell'istruzione in Italia*, Quaderni di Intercultura, Anno III (24), pp. 1-25

BROLLO M. (2006), *Il difficile e tardivo incontro tra giovani e lavoro*, in MARICUCCI L. (a cura di), *Dopo la flessibilità, cosa?*, Bologna, 2006, 95

BRUNELLO G. (2009), *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: a Review of the Evidence*, IZA Discussion Papers, n.4326

BRUNO G. S., CAROLEO F.E., DESSY, O. (2012). *Stepping-stones versus dead end jobs: exits from temporary contracts in Italy after the 2003 reform* (No. 6746). Discussion Paper series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.

BÜCHEL F., (2002), *Successful apprenticeship-to-work transitions: On the long-term change in significante of the German school-leaving certificate*, International Journal of Manpower, 23 (5), pp. 394–410.

BURATTI U., CAROLI S., MASSAGLI E., (2014) *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, IRPET, Firenze, pp. 2; 26 e ss.

BURATTI U., PETRUZZO L., TIRABOSCHI M., TOLVE G. (2014) *Apprendistato alla tedesca: una semplificazione che complica*, in *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*, M. TIRABOSCHI (a cura di) ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, 2014, n. 22, Adapt University Press;

BURATTI U., TIRABOSCHI M. (2013), *Apprendistato: un ponte traballante tra primo e secondo livello*, in *Interventi urgenti per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile, e della coesione sociale Primo commento al decreto legge 28 giugno 2013, n. 76*, TIRABOSCHI M. (a cura di), ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 10, in www.bollettinoadapt.it;

CAGNA L. (2016), *Esiti della applicazione sulla IeFP dell'Apprendistato. L'esperienza lombarda.* Skill, n. 2/2016, Enaip, pp. 33-36

CAPPELLARI L., DELL'ARINGA C., LEONARDI M., (2012) *Temporary employment, job flows and productivity: a tale of two reforms*, The Economic Journal, 122 (August), pp. 188-215.

CARBONE M. A., CAROLLO L., DONÀ S., FARGNOLI D., RYZHA I., SERRAPICA C., (2015) *Il contratto di apprendistato nel D.Lgs. 81/2015*, WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona", .IT – 286/2015

CARD D., KLUVE J., WEBER A. (2010), *Active Labour Market Policy Evaluations: A Meta-Analysis*, Economic Journal, Royal Economic Society, vol. 120(548), pp. F452-F477

CARINCI F (a cura di) (2012), *E tu lavorerai come apprendista l'apprendistato da contratto speciale a contratto quasi unico*, Cedam, Milano

CARMINATI E. (2010), *La disciplina dell'apprendistato professionalizzante dopo la sentenza della Corte costituzionale n. 176 del 2010, nota a Corte cost. n. 176/2010*, in "Diritto delle Relazioni Industriali", 2010, 448 ss.

CAROLEO F. E., PASTORE F. (2004), *La disoccupazione giovanile in Italia. La riforma della formazione come alternativa alla flessibilità* in "Economia & lavoro", 39(2), pp. 49-66.

CAROLI S. (2015), *Validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze nei percorsi di alternanza*, Bollettino Speciale Adapt, 7 maggio 2015, n. 12, in "Diritto alla occupabilità e competenze: la riforma del lavoro che (ancora) non c'è", pp. 1-7

CASANO L. (2015), *Repertori, qualifiche professionali e apprendistato: i tanti errori e gli equivoci del Jobs Act*, Bollettino Speciale Adatp n°7, 2015

CEDEFOP (2008), *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office of Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

CEDEFOP (2015), *Skills Panorama Glossary*, skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/glossary

CEFALO R. (2015), *Il nuovo apprendistato italiano: regolazione, diffusione e distanza dal modello tedesco*. Paper presented at Società Italiana di Scienza Politica. Convegno 2015

CIANCIOTTA S., PAGANINI P. (2015), *Allenarsi per il futuro. Idee e strumenti per il lavoro che verrà*, RUBBETTINO, Catanzaro, pp. 77-80

COMINELLI G., CARMINATI E., FACELLO S. (2010), *L'apprendistato di primo livello in Lombardia: quali prospettive per il futuro*?. CISEM, Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa Milano, pp. 10-54

COMMISSIONE EUROPEA (2013), *The effectiveness and cost-benefits of apprenticeships: result of the quantitative analysis*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, pp. 1-7.

CRISPOLTI E., SCALMATO V., SPIGOLA C., ZAGARDO G. (2013), *I percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno della sussidiarietà. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, ISFOL

D'AGOSTINO S. (2008), *L'apprendistato di primo livello: problemi e prospettive*, in "Diritto delle Relazioni Industriali", 4/XVIII – 2008

D'ANIELLO F., COPPARONI L., GIROTTI L. (2012), *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa* in "Rivista Formazione Lavoro Persona", Anno II, n. 5, 1-18.

D'ELIA A., SANTAMARIA A. (2012), *L'apprendistato tra testo unico e riforma del mercato del lavoro*. Bollettino Speciale Adapt 16 aprile 2012, n. 12 *Lavoro: una riforma a metà del guado*

D'ONGHIA M.(2004), *Contratti con finalità formativa. Una riforma ancora tutta da fare*, in CURZIO P. (a cura di), *Lavori e diritti dopo il decreto legislativo 276/2003*, Cacucci, Bari, p. 271

DA RE F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino, pp. 8-10 e 103-117.

DAL LAGO M.(2004), *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*. CQIA RIVISTA (5), pp. 82- 93.

DELFINO M. (2012), *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, W.P. CSDLE "Massimo D'Antona". INT – 90/2012

DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES [DCSF] (2007), *Building on the best: Final report and implementation plan of the review of 14-19 work-related learning. 14 – 19 education and skills.* Nottingham: DCSF Publications.

DI CASOLA A. (2011), *Potestà legislative e concorrenza tra fonti nell'apprendistato professionalizzante: il caso (emblematico) della formazione «esclusivamente aziendale»*, in *"Le Regioni"* 4/2011, pp. 733-749

DI FRANCESCO G. (2015), *Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente,* "Osservatorio Isfol", V/2015 n. 3, pp. 145-159

DIONISIUS R., MÜHLEMANN S., PFEIFER H., WALDEN G., WENZELMANN F., WOLTER S.C., (2009), *Costs and benefits of apprenticeship training. A comparison of Germany and Switzerland*, Applied Economics Quarterly, 55 (1), pp. 5–38.

EBBUTT D. (1996), *Universities, work based learning and issues about knowledge,* in *Research in post-compulsory education,* 1 (3), pp. 357-372

ELLERANI P. (2004), *Rubriche e valutazione autentica* in "Voci della scuola" 2004, p. 457 e ss.

ESPOSITO M. (2011), *Istruzione statale e formazione professionale nell'assolvimento dell'obbligo scolastico: pluralismo o concorrenza?* in Educazione&Scuola Newsletter n. 1003, marzo 2011

EUWALS R., WINKELMANN R., (2004) *Training intensity and first labour market outcomes of apprenticeship graduates*, in "International Journal of Manpower", 25, pp. 447–462.

FALASCA G. (2010), *Apprendistato: le Regioni non possono modificare l'età di accesso al lavoro* in "Guida al Lavoro", n. 16, 16 aprile 2010

FERRONI G., (2015) *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Roma, p. 55, 107

FERSTERER J., PISCHKE J.S., WINTER-EBMER R., (2008) *Returns to apprenticeship training in Austria: Evidence from failed firms*, in "Scandinavian Journal of Economics", 110 (4), pp. 733–753.

FLC-CGIL (2015), *"La Buona Scuola", perché NO a questa legge, in Schede di lettura – la legge di riforma della scuola*, paper disponibile su http://www.flcgil.it/

GARDNER H. (1994), *Intelligenze Multiple*, Anabasi, citato in TONARELLI (2014);

GAROFALO D. (2005), *L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale,* Adapt Working Paper, n. 14/2005

GAROFALO D. (2015), *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di) *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, e-Book series Adapt, n. 48, 2015, p. 256 ss

GENTILI C. (2014), *Politiche educative e formative dopo la crisi del welfare*, in "Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione", 11(1), 81-94.

GILDA NAZIONALE DEGLI INSEGNANTI (2014), *#LABUONASCUOLA Una riflessione dalla parte degli insegnanti. Documento approvato dall'Assemblea Nazionale della Gilda degli Insegnanti*, a cura della Redazione di Professione docente e del Centro studi nazionale della Gilda, p. 2

GRAZZINI E., (2008), *L'economia della conoscenza oltre il capitalismo. Crisi dei ceti medi e rivoluzione lunga*, Codice edizioni, Torino, p. XVIII

GUARRIELLO F., (2004), *I contratti formativi (apprendistato e contratto collettivo)*, in BORTONE R., DAMIANO C., GOTTARDI D., (a cura di), (2004), *Lavori e precarietà. Il rovescio del lavoro*, Roma, Editori Riuniti, pp.119-126

GUERCI M., PAIS I., VINANTE M., (2007) *Modelli per competenze e applicazioni pratiche nella scuola, nell'università e nell'impresa: punti di attenzione per la gestione dei passaggi tra sistemi* in, "REQUS Magazine. Approfondimenti sulla qualità", n.6, Marzo 2007, p. 36

HOFER H, LIETZ C. (2004) *Labour Market Effects of Apprenticeship Training in Austria*, in "International Journal of Manpower", Vol.25, pp. 104-122.

ICHINO A., MEALLI F., NANNICINI T. (2005), *Temporary work agency in Italy: a springboard towards permanent employment?*, in "Giornale degli Economisti", vol. 64, no. 1, pp. 1 – 27

ISFOL (a cura di) (2009), *Apprendistato: un sistema plurale. X Rapporto di monitoraggio*, Roma

ISFOL (a cura di) (2012), *Monitoraggio sull'Apprendistato. XIII Rapporto*, Roma

ISFOL (a cura di) (2013), *Occupati dalla formazione – Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati ne percorsi IeFP*, Roma, Isfol Research Paper, 18

ISFOL (a cura di) (2015), *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione: 15° rapporto sull'apprendistato in Italia*, Roma

LOFFREDO A., (2004) *I contratti a finalità formativa: tra un passato incerto e un futuro difficile*, in DE LUCA TAMAJO-RUSCIANO-ZOPPOLI (a cura di), *Mercato del lavoro. Riforma e vincoli del sistema. Dalla legge 14 febbraio n. 30 al decreto legislativo 10 settembre 2003 n. 276*, Editoriale Scientifica, Napoli, pag. 489.

LUCIANI V. (2016), *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione,* WP. C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona" .IT – 301/2016 pp. 3-20

MARASCHINI F. (2002), *Gestione delle competenze: come e perché?*, WOA-Workshop di Organizzazione Aziendale, paper, pp. 15-31

MARCHIORI M. (2009), *Le competenze: misurazione e valutazione di risorse intangibili ai fini di valorizzazione e sviluppo*, paper presentato al convegno annuale AIDEA, Ancona, disponibile in "Impresa Progetto-Electronic Journal of Management", 2, 2009. PP. 2-19

MARTELENGO G. (2016), *Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese*, Skill, n. 2/2016, Enaip, pp. 27-32

MARTIN J. e GRUBB D. (2001), *What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies*, IFAU Working Paper, n. 14.

MASSAGLI (2015), *Buoni intenti, ma poca sussidiarietà. Alternanza e apprendistato ai tempi del Jobs Act e della Buona Scuola*, in ilSussidiario.net, 4 giugno 2015

MASSAGLI E. (2016), *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Edizioni Studium, Roma, pp. 34-38

MCINTOSH S. (2007), *A Cost-Benefit Analysis of Apprenticeships and Other Vocational Qualifications*, Department of Economics, University of Sheffield- Sheffield University Management School, Research Report 834

MEDICINA I., (2007), *Competenze e progettazione didattica – L'esperienza del Progetto "Lauree Scientifiche"*, in "REQUS Magazine. Approfondimenti sulla qualità", n.6, Marzo 2007, p. 53

MEGAHED N., VAN DER HEIJDEN B. I. J. M., SHAKER M., WAHBA K. M. (2012), *A framework for Developing a Multiple-Jobs Competency Model for Diplomats*, in *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 3, No. 24 [Special Issue – December 2012], pp. 42-52

MIUR (2014), *La Buona Scuola. Facciamo crescere il paese*, documento presentato il 3 settembre 2014 sul sito http://passodopopasso.italia.it/;

MOHRENWEISER J., BACKES-GELLNER U. (2010), *Apprenticeship Training, what for: Investment or Substitution?* In "International Journal of Manpower", 31(5), pp. 545-562.

MOHRENWEISER J., ZWICK T. (2009), *Why do firms train apprentices? The net cost puzzle reconsidered*, Labor Economics, 16 (5), pp. 631–637.

MOOI-RECI I; DEKKER R. (2015), F*ixed-Term Contracts: Short-Term Blessings or Long-Term Scars? Empirical Findings from the Netherlands* 1980–2000. British Journal of Industrial Relations, 53:pp. 112–135.

MORELAND, N. (2003). *Work-related learning in higher education*. Learning and Employability, Series 2. York: The Higher Education Academy.

MORIN E., (1999), *Une tete bien faite: Penser la réforme, reformer la pensée*, Paris, Seuil, citato in TONARELLI (2014)

MUELLER S., NEUBÄUMER R., (2016), *Size of Training Firms: The Role of Firms, Luck, and Ability in Young Workers' Careers,* (No. 9806). IZA Discussion Paper

MÜHLEMANN S., SCHWERI J., WINKELMANN R., WOLTER S.C. (2007), *An empirical analysis of the decision to train apprentices*, Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations, 21 (3), pp. 419–441.

NICOLI D., CARFAGNINI G. (2014), *Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, CNOS-FAP, paper, pp. 8, 31-45

PAPA, D. (2010). *Apprendistato: i limiti quantitativi riferiti a tutti il gruppo aziendale*, in "Guida al Lavoro", n. 16, 16 aprile 2010

PAREY M. (2009), *Vocational schooling versus apprenticeship training-evidence from vacancy data manuscript*, University of Essex.

PEROTTI E., (2015) *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. Presentato per NetWBL-Conferenza Nazionale WBL "L'apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità" CIAPE – Centro Italiano per l'Apprendimento Permanente, paper, pp. 1-19

PICCHIO M., STAFFOLANI S. (2013), *Does Apprenticeship Improve Job Opportunities? A Regression Discontinuity Approach* (No. 7719). IZA Discussion Paper.

POETTO R. (2013), *Manuale di sviluppo organizzativo per la gestione del personale*, Giuffrè, Milano, pp. 93-96

QUINTINI G., MARTIN J.P., MARTIN S. (2007), *The Changing Nature of the School-to-Work. Transition Process in OECD Countries*, IZA Discussion Paper, n.2582.

QUINTINI G., MARTIN S., (2006) *Starting Well or Losing their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n. 39, OECD, Paris.

QUINTINI G.,MANFREDI T. (2009), *Going Separate Ways? School-To-Work Transition in The United States and Europe*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, n. 90, OECD, Paris.

RAELIN, J.A. (2008). *Work-based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

REED D., YUNG-HSU LIU A., KLEINMAN R., MASTRI A. REED D., SATTAR S. ZIEGLER J. (2012), *An Effectiveness Assessment and Cost-Benefit Analysis of Registered Apprenticeship in 10 States*, Mathematica Policy Research for the U.S. Department of Labor Employment Final Report and Training Administration

RYAN P. (1998) *Is apprenticeship better? a review of the economic evidence*, in "Journal of Vocational Education & Training", 50(2), pp. 289-329.

RYAN P. (2001), *The school-to-work transition: A cross-national perspective* in "Journal of Economic Literature", 39 (1), pp. 34–92.

RYAN P. (2011), *Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace*, Swiss Leading House on Economics of Education, University of Zurich, and Working Paper n. 64.

RYAN P. (2012), *Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace*, in "The Future of Vocational Education and Training in a Changing World". VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 402-432

SOLIERI L., BARANI A. (2012), *L'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, una lettura giuridica e socioeconomica del nuovo apprendistato*, Quaderni Fondazione Marco Biagi/Ricerche

SULLIVAN R., MCINTOSH N. (1996), *The Competency-Based Approach to Training*, in *Competency Based Training*, Vol. 5, No 2, April-June 1996, pp. 95-98

TAGLIENTE A. (2012), *Le modifiche all'apprendistato nella legge di riforma del mercato del lavoro*, in Bollettino Adapt, 10 settembre 2012

TIRABOSCHI M. (2006 a). *Young People and Employment in Italy: the (difficult) Transition from Education and Training to the Labour Market*, in "The Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations", vol. 22, 2006, n.1, pp. 81-116

TIRABOSCHI M. (2006 b). *Productive Employment and the Evolution of Training Contracts in Italy*, Adapt Working Paper, n. 32/2006

TIRABOSCHI M. (2011 b), *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, in Osservatorio Isfol, n. 2, 2011, 15-31,

TIRABOSCHI M. (2015), *Non distruggiamo l'unico modello di apprendistato scolastico che davvero funziona*, www.bollettinoadapt.it, 30 marzo 2015

TIRABOSCHI M. (a cura di) (2011 a), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini* (No. 148). Giuffrè Editore.

TIRABOSCHI, M. (2010 a). *L'apprendistato professionalizzante dopo la sentenza n. 176/2010 della Consulta* in "Guida al Lavoro", n. 23, 4 giugno 2010

TIRABOSCHI, M. (2010 b). *Lombardia apripista per l'apprendistato di primo livello* in "Guida al Lavoro", n. 39, 8 ottobre 2010

TONARELLI A. (2014), *La promozione di un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro: introduzione al progetto SM.I.LE* in TONARELLI, A. (a cura di), *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*, Pacini Editore, Pisa, pp. 13-24

VAIRETTI U. (2007), *Scegliere la formazione e la professione. Un approccio per competenze alla questione dell'orientamento scolastico e professionale*, in "REQUS Magazine. Approfondimenti sulla qualità" n.6, Marzo 2007, p. 43

VAIRETTI U. (a cura di), (2010), *Gestire le competenze al lavoro e nella formazione. Indicazioni operative per sviluppare la professionalità tra scuola, formazione, università e aziende*. FrancoAngeli, Milano, pp. 9-19

VAN DER VELDEN, R., WELTER R., WOLBERS M. (2001), *The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: the Role of Insitutional Settings*, Research Centre for Education and the Labour Market Working Paper n.7E

VIVIANO E., (2014) *L'aprendistato e l'attività innovativa*, Servizio Studi di struttura economica e finanziaria, Divisione Struttura economica e mercato del lavoro, Banca d'Italia

WOLTER, S., RYAN, P., (2011) *Apprenticeship*, in HANUSHEK R., MACHIN S., WÖSSMAN L. (a cura di), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam: Elsevier North-Holland, pp. 521-76

ZAGARDO G. (2012), *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, Roma, p. 22

ZANOTTO M. (2015), *Jobs Act: la crisi del contratto di apprendistato*, Bollettino Adapt, 2 marzo 2015

ZOPPOLI L. (2004), *La riforma dei contratti con finalità formative: troppa burrasca per giungere in porto?*, in DE LUCA TAMAJO, RUSCIANO, ZOPPOLI L. (a cura di), *Mercato del lavoro: riforma e vincoli di sistema*, Napoli, p. 525 ss..

ZOPPOLI L., SARACINI P. (2004), *I contratti a contenuto formativo tra "formazione e lavoro" e "inserimento professionale",* Progetto WP C.S.D.L.E. "Massimo D'Antona".IT – 15/2004

ZWICK T. (2007), *Apprenticeship Training in Germany – Investment or Productivity Driven?*, ZEW Discussion Papers, n. 07-023