



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI BERGAMO**

Università degli studi di Bergamo

Corso di dottorato in Formazione della Persona e Mercato del
Lavoro - XXXIII Ciclo

**APPRENDIMENTO E PROFESSIONALITÀ
NELL'IMPRESA CHE CAMBIA:
IL RUOLO DELLE ACADEMY AZIENDALI**

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Michele Tiraboschi

Candidata:

Adele Erika Corbo

Matr. n. 1051391

Anno Accademico 2019/2020

“Tutti, o fratello Gallione, vogliono vivere felici, ma quando poi si tratta di riconoscere cos'è che rende felice la vita, ecco che ti vanno a tentoni; a tal punto è così poco facile nella vita raggiungere la felicità, che uno, quanto più affannosamente la cerca, tanto più se ne allontana, per poco che esca di strada; che se poi si va in senso opposto, allora più si corre veloci e più aumenta la distanza. Perciò dobbiamo prima chiederci che cosa desideriamo; poi considerare per quale strada possiamo pervenirvi nel tempo più breve, e renderci conto, durante il cammino, sempre che sia quello giusto, di quanto ogni giorno ne abbiamo compiuto e di quanto ci stiamo sempre più avvicinando a ciò verso cui il nostro naturale istinto ci spinge. Finché vaghiamo a caso, senza seguire una guida ma solo lo strepito e il clamore discorde di chi ci chiama da tutte le parti, la nostra vita si consumerà in un continuo andirivieni e sarà breve anche se noi ci daremo giorno e notte da fare con le migliori intenzioni. Si stabilisca dunque dove vogliamo arrivare e per quale strada, non senza una guida cui sia noto il cammino che abbiamo intrapreso, perché qui non si tratta delle solite circostanze cui si va incontro in tutti gli altri viaggi; in quelli, per non sbagliare, basta seguire la strada o chiedere alla gente del luogo, qui, invece, sono proprio le strade più frequentate e più conosciute a trarre maggiormente in inganno. Da nulla, quindi, bisogna guardarsi meglio che dal seguire, come fanno le pecore, il gregge che ci cammina davanti, dirigendoci non dove si deve andare, ma dove tutti vanno”

Seneca, *De Vita Beata*, I

INDICE

INTRODUZIONE	1
--------------	---

CAPITOLO I

POSIZIONE DEL PROBLEMA: QUALE RUOLO PER LE ACADEMY AZIENDALI NELL'IMPRESA CHE APPRENDE?

1. Una cornice introduttiva: la Quarta Rivoluzione Industriale, una nuova idea di lavoro	2
2. I pilastri del nuovo mercato del lavoro da un punto di vista formativo: conoscenza e competenze	6
2.1. Apprendere nel nuovo mercato del lavoro nazionale e comunitario: risultati e sfide aperte	8
2.2. L'apprendimento come leva per la tutela e la valorizzazione della persona e della professionalità lungo tutto il corso della vita attiva	16
3. Formazione e apprendimento come condizione di esistenza per l'impresa 4.0: l'impresa che apprende	21
4. Quale ruolo per le Academy Aziendali nell'impresa che apprende?	27
5. Piano di lavoro e considerazioni metodologiche	31

CAPITOLO II

LITERATURE REVIEW

1. Premessa	34
2. Economia della conoscenza	34
3. Learning organisation	37
3.1. Quadro definitorio	37
3.2. Apprendere nella learning organisation	38
4. Le Academy aziendali	42
4.1. Quadro definitorio	42
4.2. <i>Academy e learning organisation</i>	46
4.3. Il rapporto con le università tradizionali	47
4.4. Analisi empiriche: le Academy in Italia e nel mondo	49
5. Le competenze	50
5.1. Quadro definitorio	50
5.2. Le competenze da un punto di vista giuridico e sistemi di certificazione delle competenze	53
5.3. Le competenze 4.0	57
6. Strumenti e metodi per la formazione integrale della persona	62
6.1. Alternanza Scuola-Lavoro	62
6.2. Tirocini curriculari ed extracurriculari	65
6.3. Apprendistato	69
6.4. Fare ricerca in azienda	73
7. Apprendimento e formazione da un punto di vista giuridico	76
8. Apprendimento e formazione da un punto di vista pedagogico	82
9. Apprendimento e formazione da un punto di vista tecnologico	86

CAPITOLO III
**ATTIRARE E COSTRUIRE COMPETENZE: IL VALORE DELL'ACADEMY NEL
SUPERAMENTO DELLA DICOTOMIA EDUCAZIONE-FORMAZIONE
PROFESSIONALE**

1.	Prevenire lo <i>skills mismatch</i> : quale ruolo per l'orientamento scolastico?	90
1.1.	Il ruolo del placement come ponte nelle transizioni tra la scuola e il lavoro	101
1.1.1.	Il placement per le facoltà ingegneristiche e aderenza alla l. 183/2010: analisi di caso	103
2.	Il valore della formazione integrale della persona: educare ad apprendere	113
2.1.	La formazione duale: l'impresa come luogo di apprendimento	114
3.	L'innovazione tra impresa e mondo accademico: il ruolo del ricercatore in azienda	122

CAPITOLO IV
LO SVILUPPO E LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

1.	Formazione e apprendimento: superare la concezione tradizionale di Academy come "dipartimento formazione 2.0"	130
1.1.	Non solo l'aula: metodologie partecipative di formazione	131
1.2.	Nuove tecnologie per l'apprendimento collaborativo	141
2.	Le fonti di finanziamento della formazione	151
2.1	I fondi interprofessionali	151
2.2.	Gli incentivi nazionali ed europei	159
3.	Per una progettazione "partecipata" della formazione: il ruolo delle parti sociali	164
4.	Academy e valutazione delle attività formative: costo, o investimento?	171

CONCLUSIONI
**UN POSSIBILE FUTURO SVILUPPO DELLA RICERCA: PER UNA TEORIA DELLE
ACADEMY COME INNOVATIVO MODELLO ORGANIZZATIVO D'IMPRESA**

1.	Innalzare il punto di osservazione dalle Academy all'Organizzazione: l'abbandono definitivo dell'impresa taylorista e la nascita di nuovi modelli organizzativi di impresa	179
2.	Oltre le mansioni: il lavoratore come architetto del proprio ruolo	183
3.	Per una visione innovativa delle Academy Aziendali: la gestione della conoscenza al cuore un possibile nuovo modello organizzativo di impresa	187

APPENDICE - TRACCIA INTERVISTE	190
---------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	195
---------------------	-----

SITOGRAFIA	213
-------------------	-----

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni un numero sempre maggiore di medie e grandi aziende italiane hanno strutturato, al fine di far crescere le competenze dei propri collaboratori, centri di formazione professionale chiamate Corporate University, o Academy Aziendali. Tuttavia, in letteratura non vi è una visione unitaria su un "modello" generale dell'Academy. Fine di questa tesi è cercare di fornire un primo spunto di riflessione sulle basi metodologiche dell'Academy e sull'impatto della stessa sui processi organizzativi di competenza dell'area Risorse Umane, così come sul rapporto con gli stakeholder dell'organizzazione all'interno del mercato del lavoro. Il contesto della società della conoscenza, della Quarta Rivoluzione Industriale e degli istituti giuridici "formativi" del mercato del lavoro fungeranno da base concettuale. Le finalità del campo di azione dell'Academy e la sua definizione verranno infine riproposte facendo un passo in avanti rispetto alle definizioni più consolidate, unendo i vari punti in comune, sulla base anche dei risvolti sociologici su ruoli e mansioni in ottica di un'evoluzione del concetto di professionalità.

L'Academy come cabina di regia, organo di gestione mirata della creazione e diffusione di competenze sarà concepita come finalizzata a creare di valore nell'impresa attraverso la circuitazione positiva della conoscenza, che si traduce in idee e innovazione, e a creare le condizioni per lo sviluppo della professionalità come identità lavorativa primaria della persona.

POSIZIONE DEL PROBLEMA: QUALE RUOLO PER LE ACADEMY AZIENDALI NEL MONDO DEL LAVORO CHE CAMBIA?

1. Una cornice introduttiva: la Quarta Rivoluzione Industriale, una nuova idea di lavoro

Negli ultimi anni si sta riconducendo sistematicamente ogni trasformazione legata al mondo del lavoro al tema della Quarta Rivoluzione Industriale e al c.d. *framework* Industria 4.0. È in effetti impossibile non constatare come le cosiddette “tecnologie abilitanti” e la “IoT” abbiano investito e stiano investendo tutt’ora in maniera *disruptive* l’economia, il mondo del lavoro (senza alcuna esclusione di paesi o settori di mercato), in qualche modo la società stessa. Klaus Schwab sottolinea come «la natura fondamentale e globale di questa rivoluzione implica che avrà un impatto e sarà a sua volta influenzata da tutti i paesi, economie, settori e persone»⁽¹⁾. E l’aspetto chiave di questa “Grande Trasformazione” è uno in particolare: la digitalizzazione. Più ancora che il singolo macchinario in sé, la rivoluzione è data dalla c.d. “IoT”, cioè la possibilità di connettere a internet qualsiasi macchinario e di attingere in maniera quasi istantanea a una mole imponente di dati e informazioni⁽²⁾. Calandoci nel contesto organizzativo, è infatti possibile considerare Industria 4.0 come la leva che ha spinto le imprese a riconsiderare e rinnovare radicalmente i metodi tradizionali di gestione dei processi interni e dell’intera *supply chain*. I processi produttivi e logistici diventano sempre più veloci, automatizzati, portati a rispondere a logiche di prodotto e servizio *just in time* e *custom* grazie alla diffusione di impianti e macchine automatiche, che necessitano non più del lavoro ripetitivo di masse di lavoratori, ma solo del

⁽¹⁾ K. SCHWAB, *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, 2016, p. 9.

⁽²⁾ Il rapporto *Digital Economy Outlook* redatto dall’OCSE nel 2017 sottolinea come le strategie per l’evoluzione digitale siano un aspetto comune nelle agende dei paesi dell’area OCSE. Ad esempio, l’area IT e IS comprende più del 50% degli investimenti totali in ricerca e sviluppo nella maggior parte dei paesi. Il rapporto mette in evidenza alcuni dati rilevanti in merito alla diffusione delle nuove tecnologie: a livello di telecomunicazioni, la diffusione della fibra ottica è passata dal 12,3% nel 2010 al 21,2% nel 2016. Le reti mobili più obsolete, come la 2G, hanno iniziato a essere dismesse a partire dal 2016, per lasciare spazio alle reti più evolute come la 3 e 4G, o la 5G di recentissima diffusione. L’introduzione della rete mobile all’interno delle macchine, ad esempio negli autoveicoli, ha creato nuove possibilità di business per le principali case produttrici: HERE, un’azienda di proprietà di Audi, BMW e Daimler, grazie all’introduzione di internet nei veicoli e alla conseguente imponente disponibilità di dati, ha creato uno standard universale del dato stesso al fine di permettere lo scambio di informazioni sul traffico in tempo reale, clima e parcheggi disponibili tra i veicoli di differenti case produttrici. Per quanto riguarda le imprese, la diffusione di software ERP è salita al 30%, mentre quella di servizi cloud al 24%. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a OECD, *OECD Digital Economy Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, 2017, pp. 128-168.

controllo di pochi qualificati operatori specializzati, segnando così il definitivo distacco dal vecchio modello di produzione tayloristico.

In questa sede, tuttavia, non si vuole riproporre quanto già spiegato in maniera esaustiva nella letteratura in materia di Industria 4.0⁽³⁾, bensì dedicare uno spazio di riflessione a una delle dimensioni toccate in maniera rilevante con il dirompere della Quarta Rivoluzione Industriale. Le nuove tecnologie sono sì uno dei fattori chiave della Quarta Rivoluzione Industriale, ma non il solo. Alla diffusione delle nuove tecnologie si accompagna un radicale mutamento che investe l'idea stessa di lavoro: da un punto di vista giuridico, economico, sociale. È un cambiamento irreversibile e impetuoso, foriero tanto di rischi quanto di opportunità, in ogni caso da gestire con particolare cura.

Questo cambiamento irreversibile si fa tangibile già alle porte del nuovo millennio, quando ancora ogni discorso sulla Quarta Rivoluzione Industriale era ben lontano, ma si sentivano gli effetti della globalizzazione e dell'evoluzione tecnologica, resi visibili con la nascita di nuovi lavori, nuove professioni. Nel 2012 Moretti sottolinea come nel giro di 20 anni negli Stati Uniti si sia assistito al netto declino dei posti di lavoro nell'industria manifatturiera (da 19 milioni nel 1995 a 12 milioni nel 2010), così come all'aumento esponenziale nei settori dell'innovazione: «dal 1991 [...] gli investimenti complessivi in ricerca e sviluppo hanno cominciato a crescere. Nel 2010 il numero dei brevetti ha superato le 800.000 unità, e ogni anno fa registrare nuovi record»⁽⁴⁾. ICT, Software, Automazione industriale e robotica sono i settori che più di tutti hanno vissuto e stanno vivendo al loro interno una vera e propria creazione massiva di posti di lavoro. Sebbene soprattutto nel territorio nazionale siano ancora poco numerose le imprese propriamente 4.0, coincidendo per la maggior parte con quelle di grandi dimensioni, dalle analisi sulle *job vacancies* è evidente la nascita in gran parte delle imprese, anche medio/piccole, di nuovi lavori impensabili solo dieci anni prima, nuove professionalità a cui si chiede di saper creare valore usando efficacemente queste nuove tecnologie, la grande quantità di dati a disposizione, in generale il nuovo modo di gestire i processi

⁽³⁾ In Europa il primo Stato a manifestare concreto interesse verso il tema è la Germania, con FORSCHUNGSUNION, ACATECH, *Securing the future of German manufacturing industry. Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group*, 2013. È possibile approfondire il tema da diverse angolature: per approfondimenti sul tema della Quarta Rivoluzione Industriale e, nello specifico, di Industria 4.0 da un punto di vista generale si rimanda a: K. SCHWAB, *op. cit.*; Per approfondimenti specifici sull'impatto di Industria 4.0 sulle professioni si rimanda a WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016; F. SEGHEZZI, *La nuova grande trasformazione. Lavoro e persona nella quarta rivoluzione industriale*, ADAPT University Press, 2017. Per un focus su Industria 4.0 in Italia si consiglia M. TIRABOSCHI, F. SEGHEZZI, *Il piano nazionale Industria 4.0: una lettura lavoristica*, in: *Labour and Law Issues*, vol. 2, n. 2, 2016, pp. 3-41.

⁽⁴⁾ E. MORETTI, *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano, 2012, p. 50.

produttivi lungo l'intera *supply chain*⁽⁵⁾. Queste professionalità del lavoro del futuro si trovano a doversi mettere in gioco in contesti organizzativi a elevata complessità, e per operare efficacemente è necessario che abbiano un solido bagaglio di conoscenze e competenze.

Va però precisato un portato di Industria 4.0: l'altro lato della medaglia della Quarta Rivoluzione Industriale, tuttavia, consiste negli effetti potenzialmente negativi di questo cambiamento del lavoro e dei processi produttivi, che partono da precisi trend demografici e occupazionali: l'invecchiamento demografico a cui consegue l'accentuazione della sproporzione del rapporto giovani/anziani, sempre più a favore dei secondi⁽⁶⁾, così come l'innalzamento dei tassi di disoccupazione, in particolar modo quella giovanile. Le ricerche sulla Quarta Rivoluzione Industriale, sul mondo del lavoro che cambia e sulla popolazione attiva in età da lavoro concordano unanimemente sui rischi legati al futuro professionale delle persone con un bagaglio di competenze e capacità scarso e ormai obsoleto, vuoi perché nate in un contesto geografico svantaggiato, vuoi perché inserite in percorsi professionali ancora *labour intensive*, tipici dell'organizzazione taylorista. Infatti, a fronte di un aumento consistente della domanda di professionalità ad alta specializzazione e formazione, inevitabilmente si affiancherà la parallela e progressiva scomparsa di tutte quelle professionalità cosiddette *low-skilled*, le cui attività sono prevalentemente di carattere o manuale, o ripetitivo, o comunque facilmente sostituibili da macchine⁽⁷⁾. «Le nuove tecnologie cambieranno drammaticamente la natura del lavoro in tutte le industrie e occupazioni. La fondamentale incertezza ha a che fare con il grado in cui l'automazione sostituirà il lavoro»⁽⁸⁾.

Alla luce di questi cambiamenti, il contesto socioeconomico in evoluzione in cui viviamo impone di rivedere il tradizionale modello del mercato del lavoro, in quanto ormai non più sostenibile. Si fa strada la necessità di disegnare nuovi modelli del mercato del lavoro, in grado di comprendere più efficacemente non solo chi si trova al suo interno in maniera stabile, ma soprattutto chi è fuori o chi si trova

⁽⁵⁾ Cfr. ASSOLOMBARDA, *Alla ricerca delle competenze 4.0*, n. 3/2015; WORLD ECONOMIC FORUM, *op. cit.*, pp. 16-17. Tra le nuove professioni il rapporto segnala il data analyst, specialisti dello sviluppo organizzativo, ingegneri specializzati in biochimica, energie rinnovabili, nanotecnologia.

⁽⁶⁾ Alla fine degli anni '90 il tasso di occupazione nell'area EU-19 era di poco superiore al 60%, di cui la partecipazione femminile era appena 50%. I dati EUROSTAT aggiornati al 2017 mostrano un tasso di occupazione complessivo al 71,1, tuttavia con forti sproporzioni se si concentra l'attenzione sul singolo Stato: si passa infatti da un tasso di occupazione dell'81,2 della Svezia a un tasso inferiore al 60% per la Grecia. L'Italia si attesta al 59%. L'indice di dipendenza complessivo (calcolato come rapporto tra le persone a carico - giovani e anziani - e la popolazione considerata in età lavorativa, ossia dai 15 ai 64 anni), al 53,9 % nella zona UE-28; un tasso di fertilità fermo a 1,59; l'età della prima maternità si attesta a 29,1 anni, con il picco dell'Italia a 31,1.

⁽⁷⁾ Il World Economic Forum prevede che, a fronte della creazione di circa due milioni di posti di lavoro, la perdita di posti di lavoro legati a professioni sostituibili dall'intelligenza artificiale sarà pari a sette milioni, di cui due solo nel settore amministrativo e delle vendite. Cfr. WORLD ECONOMIC FORUM, *op. cit.*, pp. 10-15.

⁽⁸⁾ SCHWAB, *op. cit.*, p. 37.

in continue fasi di transizione dentro e fuori dal mercato del lavoro, oppure dentro ma in condizione di instabilità lavorativa⁽⁹⁾.

Ed è dentro questa concezione di un nuovo mercato del lavoro che va intesa la trasformazione del lavoro stesso, un lavoro non più contrassegnato dall'etichetta della "staticità", i cui tratti caratterizzanti sono stati fino a oggi il "posto fisso" o la carriera lavorativa in un'unica impresa per l'intero corso della propria vita attiva⁽¹⁰⁾, bensì dalla "dinamicità": la "normalità" è e sarà pensare al proprio percorso lavorativo come un possibile e costante salto tra professioni, competenze, settori e territori diversi. In generale, «una nuova idea di lavoro, nuovi ruoli e nuove professioni, nuove competenze e persone diversamente formate»⁽¹¹⁾, in imprese nelle quali «i processi diventeranno interconnessi e più complessi. Infatti uno degli aspetti più innovativi dell'impresa del futuro riguarda l'intreccio complesso di più sfere: «la sfera tecnica, organizzativa e sociale delle attività lavorative si sovrapporranno. Il modo in cui lavoriamo sarà uno dei più influenzati dal cambiamento con I4.0 [...] I4.0 non solo influenzerà la tecnologia e la produzione, ma il modo in cui lavoriamo in tutte le sue dimensioni»⁽¹²⁾. Questo, senza cedere a

⁽⁹⁾ Il riferimento qui è alla teoria del c.d. *Transitional Labour Markets* (da qui TLM) elaborata da Günther Schmid nel 1998. L'autore concepisce la teoria TLM a partire dal riconoscimento delle c.d. transizioni all'interno del mercato del lavoro: non solo dalla condizione di occupato a quella di disoccupato (e viceversa), ma anche quella da studente a occupato, da occupato in una determinata azienda o mansione a un'altra impresa o altra mansione diversa dalla precedente. Altre transizioni possono riguardare l'orario di lavoro (da full-time a part-time) oppure la condizione subordinata e autonoma oppure ancora la condizione di lavoratore domestico a lavoratore occupato o autonomo. Riuscire a creare un sistema di sicurezza sociale in cui all'interno di ogni transizione viene garantita non solo attraverso politiche passive di sussidio economico, ma anche e soprattutto azioni di supporto verso le situazioni critiche di transizione, in termini di formazione, reti tra territorio, istituzioni e parti sociali, diventa, secondo l'autore, una chiave per combattere e prevenire la disoccupazione a lungo termine, così come l'esclusione sociale dei giovani che non riescono a entrare in maniera efficace nel mercato del lavoro al termine degli studi, oppure non vi riescono affatto. Questa teoria viene ripresa da Lilli Casano riadattandola al contesto italiano dopo l'entrata in vigore del D.Lgs 150/2015, non solo per evidenziare i limiti della nuova governance emersa con la pubblicazione del decreto legislativo, ma anche per sottolinearne i potenziali benefici se presa come chiave di lettura per proporre soluzioni legati al riconoscimento delle competenze, della professionalità, della rivalutazione del territorio come attore chiave per la creazione di strategie per la promozione dell'occupabilità. Per ulteriori approfondimenti cfr. G. SCHMID, *Transitional Labour Markets: A New European Employment Strategy*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Discussion Paper, 1998, FS I 98-206; L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, vol. 3, 2017, pp. 1-53.

⁽¹⁰⁾ Già nel Rapporto Cresson del 1995 si affermava come le tecnologie dell'informazione stessero cambiando radicalmente la natura del lavoro, e come la maggiore flessibilità dei processi produttivi stessero generando un'inversione nei confronti dello sviluppo e diffusione del contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato. Cfr. COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.

⁽¹¹⁾ F. BUTERA, *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica*, in: *L'industria*, fasc. 3, luglio-settembre 2017, p. 299.

⁽¹²⁾ L. PRIFTI, M. KNIGGE, H. KIENEGGER, H. KRCCMAR, *A Competency Model for "Industrie 4.0" Employees*, 13th International Conference on Wirtschaftsinformatik, February 12-15, 2017, Switzerland, p. 47.

visioni pessimistiche che prevedono la polarizzazione delle classi sociali ai suoi estremi, con la distruzione di migliaia di posti di lavoro e il conseguente schiacciamento della classe media senza che vi sia alcuna soluzione in merito⁽¹³⁾. Perché se è vero che il rischio sussiste, altrettanto vero è che «sono le nostre azioni di oggi che determineranno se quel cambiamento risulterà prevalentemente in una massiva emarginazione di lavoratori oppure nell'emersione di nuove opportunità»⁽¹⁴⁾.

Lo scenario appena descritto fa emergere come tra le azioni più urgenti e importanti per i suoi positivi effetti a lungo termine vi sia l'implementazione di politiche che tutelino efficacemente la persona nel mercato del lavoro. Questo però, non nell'ottica della tutela sussidiaria nelle fasi di disoccupazione, bensì nell'ottica della creazione di un contesto in cui la persona è capace di «ottenere un lavoro adeguato al proprio progetto di vita, che implica [...] anche la capacità di ottenere un determinato lavoro anziché un altro, di perseguire un proprio personale progetto di apprendimento»⁽¹⁵⁾. Rivalutazione di una risorsa del cui valore le imprese stanno sempre più prendendo consapevolezza. Risorsa che, in questa sede, si vuole considerare come pilastro del mercato del lavoro che cambia e uno dei fattori chiave della Quarta Rivoluzione Industriale: la conoscenza e, con essa, le competenze.

2. I pilastri del nuovo mercato del lavoro da un punto di vista formativo: conoscenza e competenze⁽¹⁶⁾

La centralità della conoscenza nell'economia non è un tema completamente nuovo, in quanto riprende tutto un filone di studi organizzativi fioriti già dal dopoguerra in avanti. Alla fine degli anni '80 Peter Drucker preconizzava l'avvento di una nuova idea di lavoro legata all'utilizzo delle nuove tecnologie e dell'analisi di una quantità

⁽¹³⁾ È interessante come già negli anni Ottanta fossero emersi i primi scritti che Butera riassume nella categoria "tesi pessimistica" del progresso tecnologico. La tesi portata avanti da questo filone di ricerca sosteneva che le nuove tecnologie avrebbero generato tassi crescenti di disoccupazione e portato al c.d. "taylorismo tecnologico", scaturendo in una contrazione quantitativa dell'occupazione, della dequalificazione del lavoro degli operai e impiegati e nell'accentuazione della già esistente divaricazione tra lavoro *capital intensive*, sempre più spostato verso le figure di responsabilità e dirigenziali, e lavoro *labour intensive* o comunque ripetitivo, sempre più delegato alle figure impiegatizie di medio/basso livello e agli operai. Cfr. F. BUTERA, *Il castello e la rete*, Franco Angeli, Milano, 1990, p. 179.

⁽¹⁴⁾ WORLD ECONOMIC FORUM, *op. cit.*, p. 10.

⁽¹⁵⁾ B. CARUSO, *Occupabilità, formazione e capability nei modelli giuridici di regolazione dei mercati del lavoro*, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*. Fasc. 1, 2007, p. 13.

⁽¹⁶⁾ La scelta del titolo di questo paragrafo è una libera presa a prestito della suggestione di L. ALLEGRETTA, *La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo*, in: *Professionalità*, vol. 32, 2012-2013, pp. 29-54.

via via maggiore di dati e informazioni⁽¹⁷⁾. La sua lettura di un'economia basata non più su attività ripetitive e costanti, misurate in maniera scientifica, bensì fondate sulla piena autonomia del lavoratore, il quale è egli stesso a chiedersi «What is the task?»⁽¹⁸⁾ ha aperto la strada verso una nuova concezione dell'organizzazione. Non più semplice organizzazione che produce beni e servizi, bensì un'organizzazione che in parallelo produce un bene molto meno tangibile e più volatile, soggetto a una veloce obsolescenza, ossia la conoscenza.

Allo stesso modo pochi anni dopo Ikujiro Nonaka, uno dei padri fondatori del c.d. *knowledge management*, teorizzava insieme a Hirotaka Takeuchi come in un ambiente dinamico e in continuo mutamento la sopravvivenza dell'organizzazione risiedesse in un corretto processo di creazione e gestione della conoscenza. Quest'ultima era riconosciuta dagli autori come la risorsa più importante a disposizione dell'azienda, e avevano fin da subito compreso un carattere peculiare quanto rischioso di questa risorsa così preziosa: la conoscenza “esplicita”, reificata in testi e immagini condivise con l'esterno, era infatti solo la punta di un patrimonio ben più ampio non sfruttato appieno dalle imprese, la conoscenza c.d. “tacita”, vera risorsa imprescindibile per la capacità di innovare e di mantenere stabilità nel mercato.

I principi della *knowledge economy*, riletti nel contesto socio-economico che si va delineando con il diffondersi di Industria 4.0, diventano ancora più attuali in quanto lo sviluppo costante delle nuove tecnologie impone un parallelo aggiornamento della conoscenza e delle reti di innovazione⁽¹⁹⁾. Autori come Tronti sostengono che «lo sviluppo dei processi produttivi ha mostrato di basarsi in modo sempre più evidente sulla conoscenza. La chiarificazione del ruolo dell'informazione, della tecnologia e dell'apprendimento nel determinare la performance delle imprese ha portato al riconoscimento in ambito internazionale della conoscenza come motore primario della produttività e della crescita»⁽²⁰⁾. Quindi, la conoscenza e il capitale umano sono il fattore chiave per assicurare la sostenibilità dell'impresa, ma sono anche il fattore chiave per garantire occupazione e benessere. A questa necessità di garantire occupazione e benessere nella società, devono far fronte non solo le imprese ma anche le istituzioni, le quali hanno il compito di costruire un contesto

(17) Cfr. P. DRUCKER, *The Coming of the New Organization*, in: *Harvard Business Review*, gennaio 1988, pp. 79-94.

(18) P. DRUCKER, *Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge*, in: *California Review Management*, vol. 41 n. 2, 1999, p. 84.

(19) Si rimanda al riguardo a L. TRONTI, *Economia della conoscenza, innovazione organizzativa e partecipazione cognitiva: un nuovo modo di lavorare*, in: *Economia&Lavoro*, vol. 3, 2015, pp. 7-20; B. LUNDVALL, *Innovation systems and development: history, theory and challenges*, in: J. GHOSH, R. KATTEL, E. REINERT, *Handbook of alternative theories of economic development*, Elgar, Northampton, 2016, pp. 594-612..

(20) L. TRONTI, *op. cit.*, p. 8.

in cui ogni cittadino abbia diritto ad accedere a un percorso di apprendimento che gli consenta di perseguire il desiderato percorso professionale e di vita.

L'ingresso, a cavallo del passaggio al nuovo secolo, del concetto di "società della conoscenza" nella strategia comunitaria per l'occupazione⁽²¹⁾ ha visto una maggiore centralità del tema della formazione professionale, declinato sia in quanto strumento di contrasto alla disoccupazione sia di aumento della qualità del lavoro di chi è già occupato⁽²²⁾. Numerosi infatti sono i contributi in cui vengono offerte previsioni a lungo termine riguardanti le competenze necessarie per il mercato del lavoro⁽²³⁾, così come testimonianze di buone prassi già in atto, in modo tale da orientare l'azione di ogni singola Nazione. Senza contare la nascita di strumenti informatici demandati alla mappatura di tutte le professioni esistenti e delle competenze chiave, rivolti sia al lato dell'offerta sia dal lato della domanda⁽²⁴⁾.

Tuttavia, dopo quasi venti anni di promozione di azioni necessarie per promuovere la formazione di tutte le persone e l'aggiornamento verso le c.d. competenze del futuro, qual è la condizione del mercato del lavoro oggi e quale la previsione per i prossimi anni? Quali sono, inoltre, le sfide che ci attendono?

3. Apprendere nel nuovo mercato del lavoro nazionale e comunitario: risultati e sfide aperte

A partire dai primi anni 2000 a livello comunitario si sono susseguiti tutta una serie di documenti programmatici sulle strategie da adottare per garantire l'occupazione

⁽²¹⁾ Cfr. S. CIUCCIOVINO, *Apprendimento e tutela del lavoro*, Giappichelli, Torino, 2013.

⁽²²⁾ Nel 2000 il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona aveva sancito come obiettivo prioritario per L'Unione europea la transizione verso una nuova economia competitiva, dinamica e fondata sulla conoscenza, a cui era poi seguita una prima strategia per l'occupazione, in particolare relativamente alla transizione dalla scuola al lavoro e all'inclusione dei gruppi svantaggiati. Già in quegli atti emergeva il *gap* di competenze digitali che caratterizzava gli Stati Europei già al primo diffondersi di Internet nelle case dei privati, e il potenziale ruolo delle imprese verso l'alfabetizzazione digitale delle persone. Cfr. CONSIGLIO EUROPEO, *Conclusioni della presidenza*, Lisbona 23 e 24 marzo 2000; Sul punto si rimanda anche a S. CIUCCIOVINO, *op. cit.*

⁽²³⁾ Tra i più recenti report si segnala CEDEFOP, EUROFOUND. *Skills forecast: trends and challenges to 2030*, Cedefop reference series n. 108, Luxembourg, 2018. Si segnalano anche OECD, *OECD Skills Strategy 2019. Skills to shape a better future*, OECD Publishing, Paris, 2019; H. BAKSHI, J. DOWNING, M. OSBORNE, P. SCHNEIDER, *The Future of Skills: Employment in 2030*, Pearson and Nesta, London, 2017. A livello nazionale interessante il rapporto Excelsior ANPAL, UNIONCAMERE, EXCELSIOR, *La domanda di professioni e di formazione nelle imprese italiane nel 2018. Monitoraggio dei flussi e delle competenze per favorire l'occupabilità*, Unioncamere, Roma, 2019.

⁽²⁴⁾ Nel 1998 è stato introdotto per la prima volta negli Stati Uniti il sistema O*Net, un modello pionieristico di previsione dei fabbisogni formativi e dell'occupazione, rivolto a tutti gli attori del mercato del lavoro: lavoratori, studenti, *head hunters*, *recruiter* e datori di lavoro. Per una descrizione dello strumento si rimanda a L. ALLEGRETTA, *op. cit.* pp. 33-36.

nella “nuova società della conoscenza”⁽²⁵⁾, documenti in cui è visibile un progressivo cambio di prospettiva legato anche al declino del paradigma tayloristico del lavoro⁽²⁶⁾. Si è detto quindi che il tema delle competenze acquisisce una forte centralità nel *framework* di Industria 4.0. A questa indiscussa centralità è però seguita una spinta concreta da parte degli Stati per promuovere politiche mirate a consentire a tutti i cittadini di acquisire e/o consolidare le competenze tanto richieste dal mercato del lavoro? La risposta è in parte negativa. Perché, se a livello industriale sono stati fatti dei consistenti passi in avanti, come dimostrano i risultati del piano di investimento portato avanti in Italia⁽²⁷⁾, che ha effettivamente incentivato le imprese a investire in tecnologie, ancora molta strada resta da fare nei confronti di chi, nel lungo termine, chi dovrà gestire e governare quelle tecnologie, ovvero le persone, il cuore pulsante dell’economia.

Se si considera il quadro nazionale, indubbiamente va sottolineata la crescita della percentuale di persone che hanno partecipato ad almeno un’attività di formazione, la quale nel corso dell’anno è aumentata del 133% nel periodo 2007-2016, così come è salita dell’87% la percentuale di persone che hanno partecipato ad almeno un’attività di istruzione e formazione. Dati che tuttavia vengono ridimensionati se si considera la percentuale di persone attualmente coinvolte in iniziative di istruzione e formazione, 20,1% contro una media OCSE del 40,4%, oppure se si considera la percentuale di persone con basse competenze, 9,5% contro la media OCSE del 20%⁽²⁸⁾. Altri dati relativi nello specifico alla situazione italiana nel triennio 2014-2016 segnalano un’effettiva crescita della percentuale della popolazione in età adulta (25-64 anni) a iniziative di formazione professionale (in

(25) Nel documento COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della Commissione Europea 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 2010, tra gli obiettivi principali da perseguire la Commissione riporta:

- Un aumento del tasso di occupazione al 75% (per le persone in età compresa tra i 20 e i 64 anni);
- Un aumento della percentuale del PIL dell’UE dedicato alla ricerca e sviluppo al 3%;
- Una riduzione del tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% e un aumento dei laureati al 40%.

(26) Pur definendo i lavoratori ancora, quasi in maniera anacronistica “manodopera”, l’UE mette per la prima volta nero su bianco la transizione da una concezione del lavoratore “automa” senza competenze e vincolato a rigide strutture gerarchiche a una concezione del lavoratore post-taylorista. Così si legge in COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Strategie per l’occupazione nella società dell’informazione*, Bruxelles, 2000, p. 15: «Lavorare in imprese valide non significa più seguire il vecchio modello industriale con catene gerarchiche di comando, una rigida divisione delle mansioni e un’ampia componente di manodopera non qualificata: il lavoro di oggi richiede una manodopera flessibile, adattabile e polivalente. L’occupazione è diventata nel complesso meno stabile e meno sicura che in passato e dipende in maggior misura dal possesso di qualifiche elevate e dall’adattabilità dei lavoratori».

(27) Cfr. E. PRODI, F. SEGHEZZI, M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il piano Industria 4.0 un anno dopo. Analisi e prospettive future*, ADAPT University Press, 2017, p. VIII e p. 18. Si rinvia anche al d.d.l. AC 4127-bis e l’allegato A.

(28) Cfr. OECD, *Adult Learning in Italy. What role for Training Funds?*, OECD Publishing, 2019, pp. 28-29.

contesti non formali), arrivando all'8,3% contro la media europea del 10,8%. Dati che, tuttavia, vengono ridimensionati se comparati con paesi più virtuosi come la Francia (18,8%) o la Danimarca (27,7%) o la Svezia (29,6%), e che destano ancora più preoccupazione se riferiti alla percentuale di popolazione formata in base all'età, in netta diminuzione al crescere dell'anzianità anagrafica, o al grado di istruzione (il 9,3% di coloro che hanno una licenza media o una qualifica professionale, contro il 19,1 dei laureati). Dati che trovano riscontro anche a livello medio europeo, dove il 18,6% di laureati partecipa a iniziative di istruzione e formazione a fronte del 4,2% di persone in possesso al massimo di una licenza di scuola secondaria di primo grado o di qualifiche che in ogni caso non permettono l'iscrizione all'università⁽²⁹⁾.

In aggiunta a questo scenario di bassa partecipazione alle iniziative di istruzione e formazione, va segnalato che, nonostante le numerose raccomandazioni europee per promuovere l'apprendimento permanente e, di conseguenza, lo sviluppo di quelle competenze che permettono di aumentare la propria occupabilità e non essere relegati ai margini dell'emergente "società della conoscenza", l'incontro tra domanda e offerta di lavoro sembra essere ancora molto lontano dall'essere efficace e positivo. I dati Eurofound aggiornati al 2015 indicano come quattro su dieci imprese in Europa abbiano serie difficoltà nel reperire le competenze richieste⁽³⁰⁾, in particolare nei settori ICT, manifatturiero e biomedicale, per ruoli *knowledge intensive* come ingegnere, tecnico ICT; manutentore e in aziende che stanno vivendo un aumento delle proprie dimensioni e innovazione a livello dei processi produttivi⁽³¹⁾.

In Italia lo scenario non è molto differente: secondo le stime Excelsior 2018 «la quota delle figure di difficile reperimento è in ulteriore crescita e si attesta nel 2018 al 26,3% rispetto al 21,5% del 2017»⁽³²⁾. Come si può vedere nella tabella 1, la difficoltà di reperimento si fa più acuta in particolare per professioni a elevate competenze tecniche, che possono provenire o dal mondo elettronico/informatico (come "Analisti e progettisti di software", "Tecnici programmatori", "Installatori, manutentori e riparatori di macchine informatiche", "Ingegneri elettrotecnici"), o dal mondo della manifattura (come "Specialisti di saldatura elettrica"), o ancora dal mondo dell'alto artigianato (come "pellicciai, moderatori di pelliccia e professioni assimilate", "sarti e tagliatori artigianali, modellisti e cappellai").

⁽²⁹⁾ Cfr. ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2016-2017*, Roma, 2018, pp. 11-17.

⁽³⁰⁾ Cfr. EUROFOUND, *Third European Company Survey – Overview report: Workplace practices – Patterns, performance and well-being*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015, pp. 60-62.

⁽³¹⁾ Cfr. CEDEFOP, *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey. Cedefop reference series; n. 106*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018, p. 39.

⁽³²⁾ ANPAL, UNIONCAMERE-EXCELSIOR, *op. cit.*, p. 18.

	QUOTA % ENTRATE DI DIFFICILE REPERIMENTO	DI CUI % PER RIDOTTO NUMERO DI CANDIDATI	DI CUI % PER INADEGUATEZZA DEI CANDIDATI	
2655	Insegnanti di discipline artistiche e letterarie	65,6	26,0	35,1
2114	Analisti e progettisti di software	60,7	43,2	15,4
6217	Specialisti di saldatura elettrica	60,5	24,2	32,3
6246	Installatori, manutentori e riparatori di apparecchiature informatiche	60,2	10,2	49,9
3323	Agenti assicurativi	60,2	24,0	27,5
3133	Elettrotecnici	58,6	32,1	23,0
3413	Animatori turistici e professioni assimilate	57,9	9,0	47,2
3121	Tecnici programmatori	56,2	35,0	19,3
6212	Saldatori e tagliatori a fiamma	55,1	27,1	25,3
3134	Tecnici elettronici	54,0	23,1	27,2
6223	Attrezzisti di macchine utensili e professioni assimilate	53,8	28,2	23,5
6235	Meccanici e montatori apparecchi ind. termici, idraulici e di condiz.	53,4	26,7	25,8
2211	Ingegneri energetici e meccanici	52,4	34,9	14,3
6341	Operatori delle attività poligrafiche di pre-stampa	51,4	44,9	6,6
3345	Agenti immobiliari	51,4	33,6	13,2
2213	Ingegneri elettrotecnici	51,1	40,4	10,7
2515	Specialisti nei rapporti con il mercato	50,9	16,5	29,7
6534	Pellicciai, modellatori di pellicceria e professioni assimilate	50,5	31,5	17,4
3346	Rappresentanti di commercio	50,0	23,4	14,7
3131	Tecnici meccanici	49,9	25,3	22,6
7263	Operai addetti macchinari confezioni abbigliamento in stoffa e assim.	49,8	22,6	22,8
6533	Sarti e tagliatori artigianali, modellisti e cappellai	49,8	21,1	25,8
3137	Disegnatori industriali e professioni assimilate	49,5	25,5	22,0
6342	Stampatori offset e alla rotativa	49,2	38,7	9,5
3331	Approvvigionatori e responsabili acquisti	48,7	26,3	22,2
2215	Ingegneri chimici, petroliferi e dei materiali	47,9	29,6	13,0
7211	Operai macchine utensili automatiche e semiautomatiche industriali	47,4	25,4	18,4
2514	Specialisti in contabilità e problemi finanziari	47,4	37,5	9,1
4213	Addetti sportelli esazione imposte e contributi e recupero crediti	47,3	22,8	24,5
6233	Meccanici e montatori di macchinari industriali e assimilati	46,6	22,2	19,9

Tabella 1 - professioni con maggiore difficoltà di reperimento. Fonte: Unioncamere – ANPAL, Sistema Informativo Excelsior (2018)

Nel caso europeo come per quello italiano, le imprese con le difficoltà maggiore di incontro con l'offerta di lavoro sono quelle a maggior tasso di innovazione, che investono molto sulle nuove tecnologie e che quindi necessitano di sempre maggiori competenze digitali. Negli ultimi anni è evidente l'aumentare crescente delle offerte di lavoro per profili professionali *digital* da inserire in tutti i processi aziendali e in imprese appartenenti a tutti i settori⁽³³⁾. Ma non solo: la richiesta di competenze digitali per professioni a cui in passato non erano considerate prioritarie è cresciuta e si prospetta un'ulteriore crescita negli anni a venire. Se si considera ad esempio il Digital Skill Rate di professioni *knowledge intensive* legati ai processi di supporto e management, tra il 2014 e il 2017 si osserva un aumento dello stesso del 4%⁽³⁴⁾. Anche sul piano empirico emerge quindi come gli stessi processi seguiti in maniera più tradizionale, ora abbiano necessità di essere seguiti sapendo padroneggiare

⁽³³⁾ Nel caso di settori di alto artigianato come quello Moda, è importante segnalare che, nel caso in cui non viene percepito come necessario il reperimento di competenze digitali, spesso ciò è da ricondursi a una scarsa sensibilità del management, anch'esso privo di competenze digitali. Si veda in proposito AICA, ANITEC-ASSINFORM, ASSINTEL, ASSINTER, *Osservatorio delle competenze digitali 2018*, 2018, pp. 72-73.

⁽³⁴⁾ Cfr. AICA, ANITEC-ASSINFORM, ASSINTEL, ASSINTER, *op. cit.* p. 9.

software di gestione e analisi dei dati sempre più all'avanguardia. Tuttavia, la rispondenza a questo numero crescente di annunci da parte di persone con un bagaglio di competenze adeguato è bassa. Secondo Van Dijk, queste disuguaglianze digitali potrebbero acuirsi non solo in termini di possibilità economiche e le capacità di accedere a Internet e alle nuove tecnologie, ma anche in termini di volontà: le tecnologie stesse perdono di attrattività⁽³⁵⁾.

La sfida che si pone per i lavoratori, in particolar modo le categorie degli over 50 e dei giovani non ancora entrati nel mondo del lavoro, è riuscire a coltivare quelle competenze anch'esse abilitanti, tanto a entrare efficacemente nel mondo del lavoro quanto nel rimanerci per l'intero arco della propria vita professionale.

Quelli appena citati sono dati che vanno letti contestualmente all'esigenza primaria di tutelare le transizioni fuori e dentro il mercato del lavoro. Tutela che, in questa sede, si vuole garantire proprio attraverso una leva in particolare: l'apprendimento. Pur nella consapevolezza dell'importanza della formazione, si vuole scegliere di caratterizzare l'analisi che seguirà non tanto dalla prospettiva della formazione, quanto piuttosto dalla prospettiva dell'apprendimento in linea con quanto proposto da Ciucciovino, in quanto «più idonea, rispetto a quella classica della *formazione*, a rappresentare in chiave attuale l'istanza di accrescimento delle competenze professionali che costituisce una forma ineludibile di tutela del lavoro nelle società moderne»⁽³⁶⁾.

Questa prospettiva viene ritenuta dall'autrice in linea con i risultati delle ricerche scientifiche a livello istituzionale che propongono una formazione come processo di acquisizione di competenze, valutata in termini di *learning outcomes*⁽³⁷⁾.

L'unico modo per coltivare le nuove competenze necessarie per operare con efficacia in un contesto di Industria 4.0 è continuare ad apprendere lungo l'intero arco della propria vita professionale. Il concetto di *lifelong learning*, promosso dall'OECD già a metà anni Novanta, negli stessi anni in cui viene delineandosi il modello dei mercati transizionali del lavoro, depurato di ogni retorica, diventa un imperativo tanto per le istituzioni⁽³⁸⁾, quanto per le organizzazioni e l'individuo stesso:

⁽³⁵⁾ J. VAN DIJK, *Digital divide research, achievements and shortcomings*, in: *Poetics*, vol. 34, 2006, pp. 221-235.

⁽³⁶⁾ S. CIUCCIOVINO, *op. cit.*, pp. XVII-XVIII.

⁽³⁷⁾ Cfr. CEDEFOP, *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

⁽³⁸⁾ Imperativo declinato dal Parlamento Europeo nelle seguenti tappe fondamentali:

- 23 ottobre 1995, Decisione n.2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio. Il 1996 è dichiarato "anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita";
- 30 ottobre 2000, Memorandum Europeo sull'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita: si apre il dibattito pubblico in tutti gli Stati dell'Unione
- 21 novembre 2001, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente: l'apprendimento permanente diventa obiettivo orizzontale della strategia europea per l'occupazione

«Per prevenire il peggior degli scenari – cambiamento tecnologico accompagnato dalla scarsità di talenti, disoccupazione di massa, disuguaglianze crescenti – la riqualificazione e l’aggiornamento dei lavoratori di oggi sarà fondamentale. Mentre molto è stato detto in merito alla necessità di riformare l’educazione di base, è semplicemente impossibile predire l’attuale rivoluzione tecnologica aspettando che la prossima generazione di lavoratori diventi meglio preparata. È invece fondamentale che le imprese acquisiscano un ruolo attivo nel supportare la riqualificazione della forza lavoro attuale»⁽³⁹⁾.

Un concetto di *lifelong learning* sulla cui base, facendo un ulteriore passo in avanti, è possibile arrivare a estendere la concezione della carriera professionale ben oltre quella ristretta al percorso occupazionale, comprendendo lo sviluppo complessivo di una persona in tutte le transizioni lungo la vita in termini di lavoro e formazione⁽⁴⁰⁾. Assume quindi particolare importanza, in un’epoca segnata dall’incertezza, la capacità di ripensare nelle varie transizioni, se necessario, la propria professionalità per sperimentare nuovi mestieri, nuovi ruoli. Affinché queste transizioni siano efficaci, tanto le organizzazioni quanto le istituzioni sono consapevoli dell’importanza, per ogni lavoratore, delle cosiddette “competenze trasversali”, ovvero quelle competenze legate alla gestione delle attività e delle relazioni con altre persone e i gruppi che permettono di lavorare con successo in un ambiente complesso. Ancor più che le competenze tecniche, le competenze trasversali «favorire la mobilità professionale da un mestiere o da un settore all’altro, contribuendo così alla tutela dei percorsi professionali lungo tutta la vita»⁽⁴¹⁾. Nella raccomandazione dell’Unione Europea del gennaio 2018 sulle *Key Competences for Lifelong Learning* viene sottolineato come sia necessaria una forte sinergia tra i lavoratori, le imprese e le istituzioni educative: queste ultime, in particolar modo, devono evolversi per avvicinarsi in maggior misura alle aziende,

- 27 giugno 2002, Risoluzione del Consiglio sull’apprendimento permanente: «l’apprendimento permanente deve riguardare l’apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione e comprendere l’intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale e informale». È importante sottolineare che queste attività di apprendimento sono mirate a migliorare le proprie conoscenze e competenze per migliorare a sua volta la propria condizione occupazionale, civica, personale.

- 15 novembre 2006, Decisione n. 1720/2006/CE: il Parlamento Europeo promuove un piano d’azione per l’apprendimento permanente per tutti gli stati membri.

Seguono poi tre raccomandazioni specifiche sulle competenze chiave da coltivare, rispettivamente: 8 dicembre 2006, Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente; 17 gennaio 2008, Proposta di Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente; 22 maggio 2018, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

⁽³⁹⁾ WORLD ECONOMIC FORUM, *op. cit.*, p. 37.

⁽⁴⁰⁾ Cfr. OECD, *Lifelong learning for all*, OECD Publishing, Paris, 1996, p. 123.

⁽⁴¹⁾ F. LAINÉ, *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers. Document de travail n.3*, 2018, p. 3.

marcate da una forte difficoltà a trovare le persone con il bagaglio e conoscenze e competenze di cui hanno bisogno⁽⁴²⁾.

Sul piano giuridico nazionale, l'attenzione del legislatore sembra rimanere costantemente rivolta più per una tutela "passiva" della persona nel mercato del lavoro, anziché verso una tutela "attiva", in grado di valorizzare il ruolo primario della persona nella costruzione del proprio progetto professionale e di vita. Poca attenzione sembra essere rivolta verso il tema dell'apprendimento come leva di tutela sociale della persona nel mercato del lavoro, come dimostrato dai numerosi interventi volti piuttosto a riconoscere alle imprese incentivi diretti e indiretti per le assunzioni. Sebbene con la l. 92/2012 il legislatore abbia avuto l'indiscusso merito di aver introdotto per la prima volta nell'ordinamento italiano definizioni legali univoche di termini comunque già in uso sia nel linguaggio comune sia nei documenti ufficiali dell'Unione Europea, nello specifico di:

- Competenza certificabile
- Apprendimento permanente
- Apprendimento formale
- Apprendimento informale
- Apprendimento non formale

sono tuttavia «rimaste in secondo piano le politiche attive, anche attraverso l'orientamento, la formazione e la riqualificazione professionale»⁽⁴³⁾. Quadro sostanzialmente immutato anche con il D.Lgs 150/2015, in cui il legislatore ha ridefinito il sistema di governance del mercato del lavoro, nello specifico nella gestione e coordinamento delle politiche attive e passive per il lavoro. Un sistema di governance orientato a un generale ri-accentramento verso lo Stato⁽⁴⁴⁾ che,

⁽⁴²⁾ Cfr. EUROPEAN COMMISSION, *Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 17 gennaio 2018.

⁽⁴³⁾ S. CIUCCIOVINO, *op. cit.*, p. 4.

⁽⁴⁴⁾ La tendenza al ri-accentramento di tutte le funzioni in capo allo Stato, oltre che essere evidente già nell'art. 1 co. 1 del D.Lgs 150/2015, dove viene espresso esplicitamente il ruolo MLPS nel designare strategie, obiettivi e priorità delle politiche attive per il lavoro, viene sostenuta da diversi autori: Valente, nel suo saggio *Le competenze regionali*, in E. GHERA, D. GAROFALO (a cura di), *Organizzazione e disciplina del mercato del lavoro nel Jobs Act 2. Commento al decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150*, Cacucci, Bari, 2016, pp. 37-57, parla delle Regioni e le Province autonome come di "soggetti gestori di un programma nazionale". Spattini, invece, definisce l'impostazione "neo-centralista" del decreto in esame come una «reazione alla diffusa mancanza di efficacia ed efficienza dei servizi per l'impiego e della gestione delle politiche attive per il lavoro da parte delle Regioni». Così si legge in S. SPATTINI, *La nuova governance del mercato del lavoro*, in: M. TIRABOSCHI (a cura di), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, Milano, 2016, pp. 391-407. Di diverso avviso invece Vergari, che in S. VERGARI, *Verso il sistema unitario dei servizi per il lavoro*, in: *Rivista italiana di diritto del lavoro*, fasc. 3, 2017, pp. 477-524, il quale vede nel decreto «il progetto di unificazione del ruolo e dei compiti di Stato e di Regioni all'interno di un disegno comune e unitario».

tuttavia, sembra dimostrare, oltre che poca attenzione ai temi dell'apprendimento e della formazione, anche poca fiducia verso gli stessi come possibile ponte per agevolare le transizioni nel mercato. In continuità con le precedenti riforme del lavoro il Jobs Act ha dedicato anch'esso ampio spazio agli incentivi temporanei all'assunzione, la cui efficacia tuttavia è tale solo fintantoché tali incentivi sussistono. Lo stesso spazio non è stato tuttavia dato a una politica di rafforzamento del sistema di formazione continua⁽⁴⁵⁾, con il quale sarebbe stato possibile ragionare su politiche volte a incentivare gli inserimenti grazie all'aggiornamento delle competenze e non solo grazie a incentivi economici. Come sottolineato da Casano, se già la l. 92/2012 aveva attribuito un ruolo marginale ai FPI, facendoli confluire nelle possibili fonti di finanziamento di politiche passive⁽⁴⁶⁾, snaturando così il loro ruolo, anche il D.Lgs 150/2015 sembra andare nella stessa direzione, prevedendo il «possibile dirottamento di risorse dai bacini di finanziamento della formazione continua alla dotazione finanziaria dell'ANPAL»⁽⁴⁷⁾.

Inoltre, va segnalato il mancato raccordo del decreto con l'impianto della l. 13/2013, sulla "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", legge che sancisce quel diritto all'apprendimento affermato a livello comunitario⁽⁴⁸⁾. Il fatto che il D.Lgs 150/2015 non citi in nessun articolo il sistema di certificazione delle competenze introdotto dalla l. 13/2013, primo passo per gestire le transizioni da e nel mercato del lavoro, comporta un cortocircuito tra formazione, registrata sul fascicolo elettronico del cittadino, e competenze, non registrate. La conseguenza, legata soprattutto al fatto che sul fascicolo vengono registrate unicamente le attività formative svolte presso enti accreditati, impedisce a quei lavoratori già in condizione svantaggiata di valorizzare eventuali competenze acquisite o presso corsi tenuti da enti non accreditati o in contesti non formali o informali, facendo di fatto un passo indietro rispetto al riconoscimento (seppur solo formale) svolto dalla l. 92/2012 dell'apprendimento in tutti i contesti e verso

⁽⁴⁵⁾ Cfr. L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, op. cit..

⁽⁴⁶⁾ Così si legge all'art. 3 co. 13 della legge in analisi: «Gli accordi ed i contratti di cui al comma 4 possono prevedere che nel fondo di cui al medesimo comma confluisca anche l'eventuale fondo interprofessionale istituito dalle medesime parti firmatarie ai sensi dell'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000, n. 388, e successive modificazioni. In tal caso, al fondo affluisce anche il gettito del contributo integrativo stabilito dall'articolo 25, quarto comma, della legge 21 dicembre 1978, n. 845, e successive modificazioni, con riferimento ai datori di lavoro cui si applica il fondo e le prestazioni derivanti dall'attuazione del primo periodo del presente comma sono riconosciute nel limite di tale gettito».

⁽⁴⁷⁾ L. CASANO, *Il sistema della formazione continua nel decreto legislativo n. 150/2015*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 2, 2016, p. 456.

⁽⁴⁸⁾ Si veda in proposito L. CASANO, op. cit..

l'individuazione di strumenti formativi efficaci ad agevolare le transizioni di tutte le persone in condizione di svantaggio.

Il tutto nell'ambito di una governance a cui rimane legata una forte incertezza riguardo alla visione complessiva del lavoro, in quanto manchevole di un programma coordinato Stato-Regioni⁽⁴⁹⁾.

4. L'apprendimento come leva per la valorizzazione della professionalità e la tutela della persona lungo tutto il corso della vita attiva

Nonostante le criticità legate alla valorizzazione dell'apprendimento nel mercato del lavoro, il cambiamento ormai evidente di quest'ultimo dimostra che i lavori, i mestieri e la concezione di formazione intesa come "addestramento" tradizionale non sono più adeguati a rispondere alla nuova forma del mercato del lavoro.

L'ingresso nella società della conoscenza porta con sé la necessità di ripensare il lavoro *tout court* e la professionalità⁽⁵⁰⁾. Già nel 1996 l'OECD affermava la necessità di «ridefinire il concetto di "professionalità" come un principio, e "professionalizzazione" un processo permanente. Nuove definizioni da tradurre in termini di obiettivi di apprendimento e condizioni nei vari stadi dell'educazione, carriera lavorativa e vita»⁽⁵¹⁾.

La letteratura concorda sulla difficoltà nel dare una definizione precisa di professionalità, ma la riflessione sul termine, soprattutto in questa delicata fase di transizione a un paradigma post-fordista del lavoro, assume un significato particolarmente importante sia che si consideri la professionalità da una prospettiva sociologica, organizzativa⁽⁵²⁾, sia che la si consideri da una prospettiva

⁽⁴⁹⁾ S. VERGARI, *Prove di convivenza. L'organizzazione del mercato del lavoro dopo il d.lgs 150/2015*, in: E. GHERA, D. GAROFALO (a cura di), *Commentario al d.lgs n. 150/2015*, Cacucci, Bari, 2016. Sul punto esprimono perplessità anche A. ZINI, T. NOTO *Il ruolo della formazione professionale di certificazione delle competenze tra conferme e innovazioni*, in: A. RUSSO, F. BASENGHI, M. ESPOSITO, *Flessibilità, sicurezza e occupazione alla prova del Jobs Act*, Giappichelli, Milano, 2016, pp. 223-224.

⁽⁵⁰⁾ Cfr. P. CAUSARANO, *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, in: A. CIPRIANI, A. GRAMOLATI, G. MARI (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, Firenze, 2018, pp. 159-174.

⁽⁵¹⁾ OECD, *Lifelong learning for all*, *op. cit.*, p. 106.

⁽⁵²⁾ Dal punto di vista organizzativo e sociologico il dibattito sulla professionalità è strettamente legato alle nuove mansioni e al mutamento del concetto nella transizione verso il post-fordismo. Emblematica l'analisi di P. CAUSARANO, *La professionalità contesa. Cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Franco Angeli, Milano 2000, in cui unisce la dimensione tecnica della stessa alla dimensione sociale, relazionale. La professionalità nel lavoro post-fordista diventa relazione dentro e fuori la fabbrica con gli altri lavoratori, esce dalla rigida divisione del lavoro in quanto lavoro manuale e lavoro intellettuale diventano sempre più vicini; diventa poliedrica e dinamica, basata sull'apprendimento continuo, un'«istituzione sociale»

Sempre l'autore, in *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, *op. cit.*, individua diverse dimensioni valoriali investite dal concetto di professionalità, ossia: il valore simbolico, che afferisce

lavoristica⁽⁵³⁾. In questa sede, osservandola dal punto di vista generale dell'apprendimento, in linea con la letteratura sociologica, la si vuole associare a

alla qualità del lavoro in sé svolto; il valore sociale, che fa riferimento alla riconoscibilità della professionalità all'esterno; il valore culturale, che concepisce la professionalità come nucleo di conoscenze, abilità ed esperienza; il valore normativo, esplicitato nel contratto di lavoro e nelle declaratorie presenti nella contrattazione collettiva; infine il valore economico, con il quale la professionalità determina il posizionamento nel mercato del lavoratore, anche detta occupabilità. Per l'autore è impossibile dare una definizione univoca di professionalità. È piuttosto più agevole analizzare il concetto intersecando le diverse sfere toccate dallo stesso. Non si può non ricordare poi tutta la produzione di Butera sulla professionalità, «microunità organizzative idonee a sviluppare con autonomia processi di innovazione, produzione e consegna di prodotti e servizi» (F. BUTERA, *Il cambiamento organizzativo*, Laterza, Bari, 2008, p. 66), anche per lui istituzione sociale, fulcro dell'emergere dei lavoratori della conoscenza e della nascita dei nuovi ruoli nelle organizzazioni post-fordiste. L'aspetto di maggiore interesse della concezione della professionalità in Butera è l'impatto sull'organizzazione: a nuovi ruoli, nuove professioni «a banda larga», corrispondono nuovi modelli organizzativi d'impresa (cfr. tra gli altri, F. BUTERA, *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale*, op. cit.). Anche in Le Boterf, infine, la professionalità è un fattore di riconoscimento dell'identità sociale della persona, che attesta le proprie competenze; diversamente dal passato, ora la professionalità coincide con la capacità di gestione dell'incertezza, capacità di innovare e trovare soluzioni alternative sono strettamente correlate (per approfondimenti si rimanda a G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2008).

(⁵³) Il dibattito terminologico è molto intenso soprattutto a livello nazionale in quanto il termine professionalità lascia spazio a una forte variabilità interpretativa. Dal punto di vista giuslavoristico, la differente interpretazione del termine professionalità ha delle ricadute decisive sul rapporto di lavoro, in particolare dopo l'uscita del nuovo art. 2103 c.c. Sul punto Napoli, impernia la professionalità sul contratto di lavoro: quest'ultimo viene concepito come «veicolo di espressione di professionalità e quindi di personalità», distinguendo tra professionalità soggettiva (il bagaglio personale del lavoratore consolidato con l'esperienza e/o la formazione) e quella oggettiva, ossia le mansioni specifiche oggetto del contratto (cfr. M. NAPOLI, *Contratto e rapporti di lavoro, oggi*, in: *Le ragioni del diritto. Scritti in onore di Luigi Mengoni*, Giuffrè, Torino, 1995, pp. 1115-1136). Inoltre, dallo stesso contratto di lavoro subordinato deriverebbe il diritto del lavoratore alla formazione, secondo una lettura dell'art. 35 Cost. alla luce di quanto disposto dal nuovo art. 2103 c.c. e dall'art. 2094 c.c. (Cfr. M. NAPOLI, *Disciplina del mercato del lavoro ed esigenze formative*, in: *Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale*, vol. 1, 1997, pp. 263-271). Di diverso avviso invece Loy, che interpreta la professionalità come bene soggettivo del lavoratore, la quale non può costituire l'oggetto del contratto, in quanto la professionalità può essere più ampia rispetto alle mansioni svolte. Seppure non oggetto diretto del contratto, ne costituisce comunque il presupposto (cfr. G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, in: M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Vita&Pensiero, 2004, pp. 3-53). Carabelli, invece, riconosce al mutamento dell'organizzazione in senso dinamico (i cui confini diventano progressivamente sempre meno definiti, allontanandosi dagli schemi tradizionali tayloristi), una parallela necessità, riconosciuta da più parti, di tutelare la professionalità "dinamica" del lavoratore, «una 'competenza' che, attraverso percorsi personali non necessariamente legati al singolo posto di lavoro, viene alimentata da un'attività formativa continua e da esperienze lavorative plurime e differenziate (c.d. sapere in azione), e si manifesta nella capacità di autonoma assunzione delle scelte e decisioni necessarie (problem solving), ed anzi imprescindibili, per il funzionamento del sistema». E la formazione verrebbe elevata a strumento principe a tutela della professionalità. Tuttavia, pur riconoscendo questa necessità non la accoglie da un punto di vista giuridico, affermando che il legislatore non ha posto vincoli particolarmente stringenti per il datore di lavoro (in effetti lo stesso art. 2103 sostiene che il mancato adempimento alla formazione del lavoratore in caso di mutamento delle mansioni non determina comunque la nullità dell'atto di assegnazione di queste nuove mansioni); un ruolo importante per determinare vincoli più stringenti verso il datore di lavoro può essere assegnato alla contrattazione collettiva (cfr. U. CARABELLI, *Organizzazione del lavoro e professionalità. Una*

quest'idea di costrutto sociale, ossia identità lavorativa della persona⁽⁵⁴⁾: identità che si concretizza nel quotidiano come la messa in azione delle competenze maturate lungo tutto il percorso formativo e professionale della persona, in relazione costante con gli attori interni ed esterni all'impresa. Seguendo la lezione di Le Boterf⁽⁵⁵⁾ infatti, se la competenza è intesa come un "saper-agire", che riunisce come condizioni necessarie e sufficienti le dimensioni del sapere e del "saper-essere", non in senso additivo come semplice somma⁽⁵⁶⁾, bensì come integrazione delle stesse, la professionalità si dà laddove vi è l'effettiva messa in azione delle competenze stesse, orientata al raggiungimento di un obiettivo.

Lo sviluppo delle competenze, tuttavia, non è spontaneo né tanto meno immediato. Se da un lato si chiede alla persona un forte impegno e la disponibilità a coltivarle, dall'altro è necessario che vi siano quelle condizioni che la renda essa stessa "capable to do it", capace di farlo efficacemente. Quando Amartya Sen disegnava la sua visione dell'economia e dell'eguaglianza, attraverso l'introduzione del *capability approach*⁽⁵⁷⁾, poneva la sua attenzione sul concetto di *capability*, ossia capacità di fare qualcosa. Le *capabilities* non sono intrinseche nella singola persona, ma sono e devono essere rese possibili dalla società nella quale la persona si trova a vivere: il buon governo delle istituzioni deve garantire le *capabilities*, che nel loro insieme consistono nella libertà "di condurre un certo tipo di vita piuttosto

riflessione su contratto di lavoro e post-taylorismo, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 101, 2004, pp. 1-92).

(54) F. BUTERA, *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale*, op. cit.

(55) G. LE BOTERF, *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1994

(56) Così si legge in G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza*, Alfredo Guida Editore, Napoli, 2008, pp. 53-54: «si tratta di una combinazione in cui ciascun elemento si modifica in funzione delle caratteristiche di quelli a cui si associa [...] si tratta di un processo, di un legame che collega una combinazione di risorse, una azione, un contributo al raggiungimento di un risultato (servizio, prodotto) per un destinatario (cliente, paziente, utente, beneficiario...)»

(57) Il c.d. "*capability approach*", o approccio delle capacità, è una teoria morale della giustizia elaborata dal filosofo ed economista Amartya Sen e dalla filosofa Martha Nussbaum. Seppur con delle differenze entrambi, a partire dalla teoria della giustizia Rawlsiana, propongono una teoria della giustizia basata sulla possibilità, per tutti, di raggiungere le capacità che garantiscono la dignità dell'esistenza umana. Sen, in A. SEN, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, 2006, e *The idea of justice.*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2009, associa al concetto di *capability* quello di *functionings*, ossia il passaggio "aristotelico" dalla potenza all'atto della *capability*, il suo realizzarsi concreto, senza però stabilire quali sono le capacità da preservare, sulla base del fatto che queste possono variare per ogni persona. Nussbaum, nella sua teoria adotta un approccio normativo in M. NUSSBAUM, *Capacità personale e democrazia sociale*. Diabasis, - Reggio Emilia, 2003; ricorre al pensiero etico di Aristotele per elaborare una procedura "per valutare oggettivamente il contributo fornito da ciascuna singola capacità al buon vivere". In *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, 2012. propone un vero e proprio elenco di dieci capacità le quali possono garantire una vita degna di essere vissuta. La lista può essere soggetta a revisione ed è fondata sul pluralismo, per cui è possibile esprimere consenso verso tutta o parte della lista a prescindere dal credo religioso o metafisico.

che un altro”⁽⁵⁸⁾. E gli attori responsabili della creazione di queste condizioni sono sia pubblici che privati, tanto le imprese quanto le istituzioni.

Ribaltando il ragionamento seniano su una prospettiva di diritto del mercato del lavoro⁽⁵⁹⁾, si può affermare che la persona è libera di condurre a sua discrezione un certo tipo di vita quando ha la possibilità di inserirsi in un percorso professionale, scegliendolo consapevolmente anche in base alle sue aspirazioni e orientamento. Garantire l’occupazione, infatti, «non è un obiettivo meramente quantitativo, in sé neutro. Nel modello sociale europeo [...] la stessa qualità del lavoro, letta alla luce della teoria etica delle *capability*, non è asettica o meramente produttivistica: è una qualità interconnessa, multidimensionale, orientata anche, e soprattutto, alla persona e al suo sviluppo»⁽⁶⁰⁾. In un contesto, tuttavia, come quello della Quarta Rivoluzione Industriale, questa possibilità di percorrere in maniera soddisfacente il proprio percorso professionale, tuttavia, è sempre più scossa dalla progressiva automazione di quei ruoli c.d. *labour intensive*, a bassa complessità, quindi dal rischio di rimanere escluso dal mercato del lavoro. È possibile proteggersi da questi rischi connessi al cambiamento tecnologico e sociale, è possibile creare quelle condizioni con le quali viene tutelata la *capability* di scegliere il proprio percorso professionale?

La risposta è sì, e la leva per garantire questa tutela sta tutta nella formazione. La Costituzione, agli artt. 34 e 35, afferma due diritti fondamentali dei cittadini, il diritto all’istruzione e il diritto alla formazione professionale. Come sostenuto da Loy, i due diritti vengono nettamente distinti, quasi appartengano a due dimensioni separate e inconciliabili della persona: il primo diritto dei fanciulli o dei giovani, aventi tutti eguale diritto a essere inseriti in percorsi di studio fin nei suoi gradi più elevati, il secondo diritto degli adulti, ormai fuori dal mondo dell’istruzione e inseriti nel mondo del lavoro⁽⁶¹⁾. Se si seguisse alla lettera quanto dettato dalla Costituzione, si potrebbe quasi affermare che l’istruzione non concorra alla formazione della professionalità della persona, ma abbia esclusivamente una valenza educativa. E, viceversa, che la formazione professionale concorra sì alla costruzione della professionalità, ma non abbia nessuna valenza educativa. Come se lavoratore e persona fossero scissi in due entità separate e non comunicanti⁽⁶²⁾. Ma è veramente così?

⁽⁵⁸⁾ A. SEN, *La diseguaglianza. op. cit.*, p. 64.

⁽⁵⁹⁾ Per una rilettura generale del diritto del lavoro sotto la lente del *capability approach* essenziale il rimando a B. CARUSO, *op. cit.*. Si rimanda anche al saggio di R. DEL PUNTA, *Labour Law and the ‘Capability Approach’*, in: *International Journal of Comparative Labour Law*, vol. 32, n. 4, 2016, pp. 383-406.

⁽⁶⁰⁾ CARUSO, *op. cit.*

⁽⁶¹⁾ Cfr. LOY, *op. cit.*, pp. 19-20.

⁽⁶²⁾ La separazione tra istruzione, formazione e lavoro retaggio della riforma della scuola gentiliana criticata anche in CAUSARANO, *La professionalità contesa, op. cit.* e che sarà l’ostacolo principale da superare per affermare il valore educativo del lavoro e per affermare, quindi, il valore di tutti quei

L'Articolo 14 della Carta di Nizza⁽⁶³⁾, includendo il diritto alla formazione professionale e continua all'interno del più generale diritto all'istruzione, segna a livello normativo il superamento del dualismo istruzione e formazione. Sempre seguendo Loy è possibile affermare:

«l'impossibilità [...] ontologica tra istruzione tout court e istruzione professionale, visto che entrambe [...] sono volte sia all'acquisizione di una professionalità intesa quale abilitazione formale all'esercizio di una professione o di un mestiere, sia all'acquisizione di competenze ed abilità che consentano lo svolgimento di un'attività lavorativa o che consentano di svolgerla nel migliore dei modi»⁽⁶⁴⁾.

Questo implica che l'identità lavorativa è parte integrante di quella personale: la professionalità è fatta anche di quel bagaglio acquisito prima di entrare a tutti gli effetti nel mercato del lavoro, e non soltanto acquisito in contesti formali di istruzione, ma anche informali e non formali. Il contesto lavorativo stesso può avere una forte valenza educativa, seppur non formale e quindi non soggetto a certificazione pari a un titolo di studio.

La formazione diventa quindi la condizione per permettere alla persona di consolidare e valorizzare costantemente la propria professionalità⁽⁶⁵⁾, soprattutto in quel contesto di mercato transizionale del lavoro che chiede alle persone non l'iperspecializzazione, ma la disponibilità e la capacità di cambiare mestiere e reinventarsi⁽⁶⁶⁾. Impropriamente (e si potrebbe aggiungere quasi in maniera

percorsi di istruzione e formazione professionale da sempre considerati di serie B (Cfr. F. D'ANIELLO, *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2014. Si rimanda anche *infra*, al cap. III, §2 nonché al cap. VI della Literature Review).

⁽⁶³⁾ L'articolo rubricato "Diritto all'istruzione" così afferma: "1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua. 2. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria. 3. La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio"

⁽⁶⁴⁾ G. LOY, *op. cit.*, pp. 20-21; Sulla stessa linea anche Caruso, *op. cit.*, che a p. 39 sottolinea l'intima connessione tra istruzione e formazione, utili a garantire «la libertà effettiva della persona attraverso la conoscenza che un bene in sé, ma che può essere orientato *anche* allo svolgimento di una professione».

⁽⁶⁵⁾ In linea con l'interpretazione di Loy, l'art. 14 della Carta di Nizza di fatto rende sancito il diritto all'accesso alla formazione professionale e continua e dovrebbe più precisamente essere inteso quale diritto all'adeguamento della propria professionalità al processo tecnologico ed ai mutamenti organizzativi. Loy, *op. cit.*, p. 20.

⁽⁶⁶⁾ Così Caruso, *op. cit.*, a p. 38: «la formazione diventa strumento di accompagnamento [...] dal lavoro instabile e insicuro verso modelli contrattuali più stabili e tutelati che non devono coincidere necessariamente con il lavoro subordinato a tempo indeterminato: la formazione come strumento di sicurezza nei lavori flessibili. Diventa un alleato prezioso del lavoratore in un'ottica di mercati transizionali del lavoro». Similmente anche Ciucciuvino, *op. cit.*, la quale sostiene a p. 6 che il diritto costituzionale alla formazione e all'elevazione professionale è un dovere della Repubblica che si

dannosa) il passaggio da un lavoro a un altro, apparentemente lontano per contenuti e settore, viene comunemente definito come un “riciclarsi” della persona. Ma nessuna esperienza è degna di essere definita come riciclata, quanto piuttosto valorizzata e valorizzante, soprattutto nei casi di *job rotation* interna oppure, in casi ormai sempre più frequenti, cambio di ruolo in un’altra azienda di un altro settore. Calandoci nel mondo delle imprese, un aspetto molto importante della professionalità consiste nella condivisione: di conoscenze, di esperienze e buone prassi. La formazione può e deve essere intesa esattamente in questo modo: non come trasmissione, bensì come condivisione, in quanto le conoscenze condivise permettono sì al discente ma anche al docente stesso di apprendere, cambiare e dare nuova solidità alle proprie competenze. La professionalità, se chiusa in sé stessa e non aperta alla dimensione della condivisione, difficilmente potrà manifestarsi come tale e crescere: essa è un continuo divenire, la cui ragion d’essere è la capacità di continuare a imparare lungo l’intero corso della propria vita lavorativa. Capacità chiave riconosciuta anche dall’Unione Europea, che la pone tra le otto competenze «necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l’occupabilità in una società della conoscenza»⁽⁶⁷⁾.

5. L’apprendimento come condizione d’esistenza di un nuovo modello di impresa 4.0: l’impresa che apprende

L’apprendimento, oltre che diritto sociale e strumento di tutela della persona, di valorizzazione della propria professionalità, nella sua dimensione collaborativa è anche condizione d’esistenza di quel modello d’impresa che fa dell’apprendimento continuo la cifra caratterizzante, chiamata *learning organisation*, ossia organizzazione che apprende. Modello che, in un contesto di rapida evoluzione

colloca non solo durante il rapporto di lavoro, ma anche «alla fase precedente e successiva all’instaurazione del rapporto, e, dunque, attuabile anche nel mercato del lavoro». Non si può non riportare anche la riflessione di Trentin, nella sua mirabile *Lectio doctoralis Il lavoro e la conoscenza*, esposta il 13 settembre 2002 presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia: «Si può riflettere ad esempio, di fronte al venire meno della stabilità del posto di lavoro [...], ad uno scambio fra un salario correlato ad una occupazione flessibile (sia all’interno di un’impresa che all’esterno, nel mercato del lavoro) e l’acquisizione da parte della persona del lavoratore di una impiegabilità; un’impiegabilità sostanziata da un investimento dell’impresa, del lavoratore e della collettività in una formazione permanente ed in una politica di riqualificazione, capace di garantire in luogo del posto fisso, prima di tutto un’occasione di mobilità professionale all’interno dell’impresa e, in ogni caso, una nuova sicurezza che accompagni il lavoratore, il quale dopo un’esperienza lavorativa possa affrontare in condizioni migliori, di maggiore forza contrattuale, il mercato del lavoro».

⁽⁶⁷⁾ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE).

tecnologica e organizzativa come quello attuale, può consentire all'impresa di resistere ai cambiamenti e durare efficacemente nel tempo⁽⁶⁸⁾.

Nel 1990, sulla scia dell'affermarsi del paradigma dell'economia della conoscenza, Peter Senge in *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organisation*, arrivò a teorizzare per primo i fondamenti della *learning organisation*. Il focus sull'apprendimento per l'autore è centrale, non solo per l'organizzazione ma anche (e soprattutto) per la persona, a prescindere dalle attività che svolge: «praticare una disciplina equivale a essere una persona che apprende per tutta la vita. Non arrivi mai; più impari e più diventi acutamente consapevole della tua ignoranza. Allo stesso modo, un'organizzazione [...] è sempre nella condizione di praticare la disciplina dell'apprendimento»⁽⁶⁹⁾.

La condizione di esistenza della *learning organisation* consiste nell'aver maturato cinque competenze trasversali da parte di chi vi opera, senza le quali non è possibile condurre l'impresa verso un processo costante di apprendimento e proficua messa in pratica di quanto appreso nei processi aziendali:

- *personal mastery*, come capacità del singolo di rivedere costantemente la propria visione della realtà, il proprio sistema valoriale qualora esso vacilli, essere resilienti e focalizzati sul raggiungimento dell'obiettivo);
- *mental models*, ossia essere in grado di costruirsi una mappa mentale fatta di schemi di azione, ma essere soprattutto in grado di modificarla in base alle interazioni con il contesto e ai risultati delle decisioni prese per raggiungere gli obiettivi da perseguire;
- *building shared vision*, la capacità di creare una visione comune che promuova la volontà delle persone di apprendere e tendere verso l'eccellenza;
- *team learning*, la capacità di apprendere in gruppo e condividere nel gruppo le proprie idee;
- *system thinking*, considerata la competenza chiave, in quanto per Senge è quella competenza con cui la persona mette a sistema le altre quattro, innescando il processo di apprendimento che lo porta a mettere in condivisione la conoscenza all'interno dell'organizzazione.

L'apprendimento viene concepito da Senge in maniera innovativa rispetto al tradizionale (e non sempre efficace) apprendimento che si realizza nelle sessioni formative d'aula: chi apprende deve farlo in maniera attiva e non seduto ad ascoltare passivamente. Senge qui rivaluta quell'imparare facendo che permette alla persona, attraverso tentativi ed errori di apprendere e migliorarsi costantemente. Il carattere

⁽⁶⁸⁾ Cfr. L. TRONTI, *Economia della conoscenza, innovazione organizzativa e partecipazione cognitiva: un nuovo modo di lavorare, op. cit.*, p. 8.

⁽⁶⁹⁾ P. SENGE, *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organisation*, Random House, London 1990, p. 10.

che rende l'apprendimento efficace non solo per sé, ma per gli altri e l'organizzazione stessa, è la condivisione, la collaborazione.

L'organizzazione preconizzata nella letteratura sulla *learning organisation* inizia quindi a valorizzare l'apprendimento come una condizione d'esistenza essenziale, che si può realizzare tanto in maniera formale, quanto in maniera informale.

In maniera informale, attraverso la creazione autonoma e non regolata dall'alto di gruppi di interesse. Un esempio di processi di apprendimento informale è dato dalle comunità di pratica wengeriane. Wenger, alle porte del nuovo millennio, analizza il fenomeno delle reti informali che si creano all'interno dell'organizzazione, spontanee e senza regole formali, che, attraverso l'interazione sociale, creano conoscenza sulla base di attività comuni che i loro membri svolgono all'interno dell'organizzazione, definendole "comunità di pratica"⁽⁷⁰⁾. Egli, partendo da una teoria "sociale" dell'apprendimento⁽⁷¹⁾ (diversamente da Senge e Nonaka che partono da una teoria "organizzativa" dell'apprendimento, ossia focalizzata unicamente sui processi di apprendimento sviluppati nelle organizzazioni), afferma come l'atto di apprendere sia la cifra caratterizzante dell'essere umano nella sua interezza. In qualunque contesto egli si trovi, familiare, sociale, lavorativo, la persona apprende costantemente, anche (e forse, in particolare) in quelle situazioni dove l'apprendimento non è posto al primo piano, e la conoscenza acquisita viene condivisa più o meno esplicitamente all'interno della propria comunità,

⁽⁷⁰⁾ Non è impresa banale dare una definizione precisa di comunità di pratica. Una prima analisi era stata svolta da Jean Lave ed Etienne Wenger nel 1991, in J. LAVE, E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, 1991, dove però la proposta di una teoria dell'apprendimento situato non aveva lasciato spazio a una vera e propria definizione di comunità di pratica, quanto piuttosto a un suo primo accenno. Successivamente, alla fine degli anni Novanta, Wenger riprende questo concetto dedicandovi un'analisi specifica. La comunità di pratica si può definire come un aggregato di persone accomunate dallo svolgimento continuativo di una certa attività o gruppo di attività e legate da relazioni sociali stabili. Attività e relazioni generano un apprendimento collettivo, che viene esplicitato in pratiche condivise nella comunità. Cfr. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Raffaello, Milano, 2006; p. 57.

⁽⁷¹⁾ La teoria che propone Wenger si discosta leggermente dalle teorie classiche dell'apprendimento sociale elaborate da una prospettiva puramente psicologica. Il capostipite della c.d. social learning theory è lo psicologo Albert Bandura, il quale in A. BANDURA, *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, 1971, sostiene come l'apprendimento sia frutto dell'osservazione del comportamento di altre persone, e studia i meccanismi cognitivi alla base dell'osservazione stessa. Questo in contrapposizione ad altre teorie dell'apprendimento (es. comportamentiste) che individuano nell'apprendimento la reazione a uno stimolo proveniente dall'ambiente esterno.

Wenger, nella sua teoria sociale dell'apprendimento, individua la "partecipazione sociale" come elemento base dell'apprendere: la partecipazione è intesa come partecipazione attiva alle pratiche di una comunità (a prescindere dal numero di persone appartenenti), con la quale si attribuisce significato alla comunità e sulla quale si costruisce, conseguentemente, la propria identità. Quattro elementi costituiscono quindi la partecipazione sociale come processo di apprendimento: 1) il significato, che la persona attribuisce a tutto ciò che vede ed esperisce; 2) la pratica, ossia i rituali formali e informali, i valori e le strutture alla base dell'agire della persona nella comunità; 3) la comunità, alla quale la persona appartiene e partecipa; l'identità, in continua evoluzione con l'apprendimento. Cfr. WENGER, *op. cit.*, pp. 10-13 e pp. 18-26.

confermando ma anche ridefinendo costantemente le pratiche diffuse. Le comunità di pratica, ognuna con i propri rituali e saperi condivisi, sono presenti dovunque: non solo nella comunità sociale, ma anche nell'organizzazione. Ogni persona può appartenere contemporaneamente a più comunità di pratica, cambiarle nel corso della propria vita e appartenere alle singole comunità di pratica con diverso grado di coinvolgimento. L'appartenenza, che prescinde dalla vicinanza fisica e/o geografica, è caratterizzata da tre aspetti: impegno reciproco (es. lavoro in comune, relazioni), impresa comune (negoziazione collettiva, responsabilizzazione che riflette il lavoro dell'impegno reciproco), repertorio comune (inteso come *modus operandi*, linguaggio, rituali condivisi). In questo contesto, l'apprendimento è la base fondamentale della comunità di pratica, perché permette la sua continuità nel tempo mantenendo un forte carattere di dinamicità, in quanto il flusso continuo di conoscenze che passa attraverso la comunità la porta a rinegoziare la propria identità. Con riferimento all'organizzazione, l'autore pone un forte accento sull'aspetto della formazione, processo chiave che permette di gestire e valorizzare l'apprendimento, fermo restando che quest'ultimo non si può progettare, ma è sempre il risultato dell'interazione tra esperienza e competenza. «[L]a capacità di un'organizzazione di approfondire e rinnovare il proprio apprendimento dipende dunque dalla promozione – o come minimo dal non impedimento – della formazione, dello sviluppo e della trasformazione delle comunità di pratica, vecchie e nuove»⁽⁷²⁾. L'apprendimento, coerentemente con i principi teorici di base posti dall'autore, è fortemente legato all'esperienza tratta dall'osservazione e dall'interazione tra i portatori del *know how* aziendale (persone pienamente attive nella comunità di pratica) e i propri colleghi. Come Senge, anche Wenger non fa riferimento a corsi in aula (formazione che rimane separata dai processi e quindi slegata dalle pratiche, incapace di portare al loro interno nuova conoscenza) bensì attraverso l'affiancamento e la condivisione di buone prassi.

In maniera formale, l'apprendimento si svolge attraverso la creazione di infrastrutture formative. Senge non nasconde una certa preoccupazione in merito, poiché fino a oggi l'interesse formativo delle imprese è sempre stato piuttosto basso. Negli ultimi anni però, alla luce dei cambiamenti portati dal *framework* Industria 4.0, si è visto emergere dirompente la dimensione dell'apprendimento interdisciplinare e dinamico dalla letteratura al mondo delle imprese. Singole persone e gruppi si trovano calati in un contesto lavorativo che viene sempre più frequentemente ridefinito tanto dalle nuove conoscenze acquisite quanto dalle esperienze attive in cui questa conoscenza viene calata. Queste ultime diventano la cifra dell'organizzazione come *learning factory*, in grado di «quantificare l'intelligenza organizzativa come spazio generativo di possibili combinazioni

(72) WENGER, *op. cit.*, p. 282.

ideative e realizzative»⁽⁷³⁾. All'interno della *learning factory* la persona da sola non è in grado di generare conoscenza e innovazione: «le soluzioni escogitate per l'azione non sono necessariamente univoche, ma emergono dall'interazione con gli altri»⁽⁷⁴⁾. La singolarità che poteva avere ancora un senso in un mondo di produzione come quello fordista, caratterizzato dall'estrema divisione dei lavori tali per cui le persone erano aggregate in un unico sistema, unite silenziosamente dalla sequenzialità dei lavori ma non dalla condivisione della pratica e delle idee, adesso perde di significato a vantaggio della riscoperta dell'altro. L'interazione continua consente il fiorire di un nuovo sapere professionale⁽⁷⁵⁾, che la tecnica non può che amplificare grazie alle nuove tecnologie abilitanti e che rendono l'apprendimento una pratica sociale necessaria e sufficiente per ogni impresa che voglia definirsi *learning factory*, o *learning organisation*. Le informazioni, infatti, pur essendo complesse elaborazioni di dati, da sole non possono ancora dirsi conoscenza. La stessa, come ci ricordano Nonaka e Takeuchi⁽⁷⁶⁾, è un'elaborazione e combinazioni di più informazioni calate in un determinato contesto, che si sviluppa necessariamente in prima battuta nell'individuo, ma è comunque «l'esito dinamico dell'interazione sociale fra le persone»⁽⁷⁷⁾.

Con questa consapevolezza, i due autori cercarono di individuare uno strumento che permettesse alle aziende di riconoscere quella particolare tipologia di conoscenza che, seppur strategica, in molti casi non veniva opportunamente valorizzata dai manager, e facilitare il passaggio dall'essere tacita ad esplicita.

In *The Knowledge-Creating Company* gli autori descrivono nel dettaglio il modello con cui avviene questo passaggio dalla conoscenza tacita a quella esplicita, attraverso la figura di una spirale disegnata su un piano cartesiano. All'asse x gli autori distinguono la dimensione ontologica della conoscenza, ovvero il livello di diffusione dall'individuo al livello inter-organizzativo. All'asse y invece

⁽⁷³⁾ M. COSTA, *Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0*, in: G. ALESSANDRINI, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, p. 221.

⁽⁷⁴⁾ *Ivi*, p. 222. Da notare come nel rapporto Cresson si parlasse, già nel 1995, di "reti di formazione interna" fondamentali per promuovere l'apprendimento organizzativo attraverso la condivisione delle proprie conoscenze e della propria esperienza, con il risultato di rendere i processi più efficienti e più efficaci. In queste reti viene dato spazio a tutti i lavoratori, non solo alle figure dirigenziali. E già nel 1995 si parlava di aziende più innovative di altre che organizzavano queste reti, queste cooperazioni, «sempre meno organizzate attorno all'acquisizione di competenze connesse ad una funzione specifica e ad un posto di lavoro ben definito». Cfr. COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione*, *op. cit.*, pp. 23-24.

⁽⁷⁵⁾ Cfr. *Ivi*, 224. Suggestivi gli spunti di Ghiringhelli e Lazzazzara quando parlano dei team virtuali, composti da persone che in alcuni casi non si sono mai incontrati di persona. In un loro studio del 2016 hanno rilevato che gli intervistati appartenenti a un team virtuale hanno in maggioranza sottolineato il ruolo dell'apprendimento informale per aumentare le loro competenze e lavorare più efficacemente nel team stesso. Cfr. C. GHIRINGHELLI, A. LAZZAZZARA, *Social leadership e team virtuali*, in: R. NACAMULLI, A. LAZZAZZARA, *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano, 2019, pp. 271-295.

⁽⁷⁶⁾ Cfr. NONAKA, TAKEUCHI, *op. cit.*

⁽⁷⁷⁾ *Ivi*, p. 97.

distinguono la dimensione epistemologica, ovvero il passaggio dall'essere tacita all'essere esplicita.

La dimensione ontologica viene definita partendo dal presupposto che la conoscenza si sviluppa necessariamente prima nel singolo individuo, che elabora le informazioni ricevute in uno specifico contesto: «tanto l'informazione quanto la conoscenza siano specifiche del contesto e relative a esso, dipendendo dalla situazione ed essendo l'esito dinamico dell'interazione sociale fra le persone»⁽⁷⁸⁾. L'organizzazione, per capitalizzare la conoscenza prodotta dal singolo individuo e sistematizzarla a livello organizzativo, deve creare le condizioni tali per cui l'individuo venga stimolato a essere creativo.

La dimensione epistemologica fa invece riferimento alla teoria di Michael Polanyi (fratello di quel Karl Polanyi autore de *La Grande Trasformazione*) sulla divisione tra conoscenza tacita ed esplicita. Come avviene la conversione della conoscenza? Gli autori individuano quattro modalità di conversione della conoscenza:

- socializzazione (da tacita a tacita): avviene soprattutto nell'interazione allievo-maestro. L'espressione maggiore di questo tipo di conversione avviene nel rapporto tra tutor e apprendista: «gli apprendisti lavorano con i maestri e apprendono le capacità artigianali non dal linguaggio, ma attraverso l'osservazione, l'imitazione e la pratica. [...] l'on-the-job training si avvale fondamentalmente dello stesso principio»⁽⁷⁹⁾;
- esteriorizzazione (da tacita a esplicita): processo di "reificazione" della conoscenza attraverso immagini e scrittura. In questo modo la conoscenza diventa accessibile a tutti. Gli autori ritengono utile adottare la sequenza "metafora-analogia-modello";
- combinazione (da esplicita a esplicita): «un processo di sistematizzazione di concetti in un sistema di conoscenze»⁽⁸⁰⁾. Gli autori introducono qui un concetto chiave ripreso poi nel prosieguo dell'argomentazione, ovvero il ruolo del management intermedio, da loro ritenuto decisivo in un'organizzazione che produce conoscenza;
- interiorizzazione (da esplicita a tacita): letteralmente l'interiorizzazione nelle proprie pratiche della conoscenza esplicita codificata in database e knowledge repository. Al contrario della socializzazione, il primo passaggio che va necessariamente effettuato per dare il là al processo che porta alla creazione di conoscenza, l'interiorizzazione non prevede come condizione vincolante l'esperienza. Anche solo l'ascolto di un'esperienza passata narrata come buona

⁽⁷⁸⁾ I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *The knowledge-creating company: creare le dinamiche dell'organizzazione*, Guerini, Milano, 1997, p. 97.

⁽⁷⁹⁾ *Ivi*, p. 103.

⁽⁸⁰⁾ *Ivi*, p. 110.

prassi, può essere interiorizzata come modello mentale tacito senza averla vissuta direttamente.

L'esito ultimo dell'apprendimento non deve consistere nella banale trasmissione di informazioni, nell'addestramento, tipico della fabbrica fordista. L'impresa che apprende volge l'apprendimento verso la produzione e circuitazione della conoscenza. Solo così cresce ed innova⁽⁸¹⁾, facilitata dalle tecnologie di cooperazione, che promuovono «un apprendimento a “rete neuronale” in cui i diversi poli dell'apprendere su scala globale diventano sinapsi per la circolazione e la moltiplicazione di una conoscenza condivisa, “partecipata” e contestualizzata»⁽⁸²⁾.

La formazione inizia ad assumere un'importanza crescente, a patto però che non sia unicamente calata dall'alto, «ma il cui design, a partire da un impianto iniziale di massima, lasci ampi margini per una ridefinizione in corso d'opera in un processo formativo capace di fare leva sul talento capacitante del lavoratore»⁽⁸³⁾. In un contesto in cui la formazione e l'apprendimento escono anche dai confini della singola organizzazione per estendersi verso l'ambiente esterno, la filiera di tutti gli *stakeholder*, fino a diventare un vero e proprio “ecosistema”⁽⁸⁴⁾.

6. Quale ruolo per le Academy Aziendali nell'impresa che apprende?

Negli ultimi anni un numero sempre maggiore di medie e grandi aziende italiane hanno strutturato, al fine di far crescere le competenze dei propri collaboratori, centri di formazione professionale chiamate Corporate University, o Academy Aziendali.

La loro storia inizia oltreoceano, negli USA di inizio '900: la prime al mondo vennero fondate nel 1927 da General Motors e nel 1955 da General Electric a

⁽⁸¹⁾ Il carattere partecipativo della conoscenza come motore per l'innovazione viene dimostrato anche da Lundvall, il quale afferma che diversi studi hanno dimostrato che «forti investimenti nella scienza in sistemi dove l'apprendimento organizzativo dentro e tra le aziende e sviluppato debolmente, e dove c'è un'attenzione debole alle esigenze degli utenti finali, ha solo un impatto limitatamente positivo sull'innovazione e sulla crescita economica». Cfr. LUNDVALL, *Innovation systems and development*, *op. cit.*, p. 603.

⁽⁸²⁾ Costa, *op. cit.*, p. 226

⁽⁸³⁾ Ivi, p. 228

⁽⁸⁴⁾ Così Nacamulli, in NACAMULLI, LAZZAZZARA, *op. cit.*, pp. 2-3: «Con l'ecosistema della formazione, quindi, l'apprendimento va oltre l'insieme di persone, processi e strumenti che costituiscono e supportano la funzione formazione e lo sviluppo dell'organizzazione. Esce dai confini dell'organizzazione stessa e comprende tutte quelle occasioni di apprendimento formale e informale, interne ed esterne all'organizzazione, le interazioni con i vari stakeholder o con i fornitori, ciascuna delle quali costituisce un elemento di quel puzzle formativo di cui ciascuno può scegliere quanto e come usufruire».

Crotonville, New York. La veste che esse inizialmente rivestivano era molto lontana dall'idea di Academy che si è poi sviluppata alla fine del secolo, in quanto concepite come "semplici" dipartimenti finalizzati a costruire e implementare il processo formativo in tutte le divisioni aziendali. La concezione della formazione era allora ancora intesa come "addestramento tecnico", mirato a colmare il *gap* di competenze specifiche dei loro tecnici. Tuttavia, già in quelle prime forme embrionali di Academy emergeva un importante aspetto innovativo, ovvero la consapevolezza, da parte delle aziende, dell'impatto concreto che l'apprendimento può avere sui comportamenti organizzativi e, quindi, sui risultati. L'apprendimento quindi non più visto come puro costo, ma investimento generatore di valore a lungo termine. A questa prima diffusione delle Academy ne seguì una più ampia, sempre negli USA, attestata a metà degli anni Ottanta, con circa 400 *Corporate Classrooms* classificabili come veri e propri edifici o campus appartenenti all'impresa⁽⁸⁵⁾.

La nascita delle Academy propriamente dette è strettamente correlata al cambiamento che l'economia inizia a subire a cavallo del passaggio al XXI secolo, ovvero l'affermarsi del paradigma dell'"economia della conoscenza".

In questa evoluzione l'Academy finalmente ha la possibilità di mostrare tutto il suo potenziale, affrancandosi dall'essere nient'altro che un'etichetta alternativa di un dipartimento tradizionale della formazione aziendale. Come sostenuto da Allen, «Non è più sufficiente fornire un catalogo di corsi»⁽⁸⁶⁾, è necessario andare oltre. Poiché «oggi non è più possibile considerare che il ruolo dell'impresa sia unicamente quello di richiedente di individui formati o di fornitore di formazione complementare. L'impresa è oramai un'importante produttrice di conoscenze e di nuove competenze»⁽⁸⁷⁾.

Con le Academy diventa possibile dare concretezza alla nuova concezione di formazione, che si fa strada con l'"economia della conoscenza": non più solo addestramento, aumento delle competenze tecniche, ma parte di un processo strategico finalizzato alla produzione e condivisione continua della conoscenza, la quale sia in grado di impattare positivamente sui processi aziendali e contribuire al raggiungimento degli obiettivi di business dell'impresa. E, in questo contesto, l'Academy assolve il ruolo di cabina di regia.

Ma cosa sono quindi le Academy? Una delle singolari questioni legate agli studi in materia consiste nella loro grande eterogeneità: non esiste attualmente un modello univoco sulla definizione, struttura e finalità di un'Academy. Si può dire che siano nate a partire da specifiche esigenze aziendali, diverse da caso a caso. Già le

⁽⁸⁵⁾ Cfr. J. MEISTER, *Corporate Universities. Lessons In Building A World-Class Work Force*, McGraw Hill, Boston, 1998, pp. 19-23.

⁽⁸⁶⁾ M. ALLEN, *Corporate Universities 2010: Globalization and Greater Sophistication*, in: *The Journal of International Management Studies*, Vol. 5, n. 48, 2010, 48.

⁽⁸⁷⁾ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione*, op. cit, p. 23.

definizioni disponibili, come si potrà approfondire nella Literature Review dedicata, sono tutt'altro che univoche, anche se presentano alcuni punti in comune: il legame con la strategia aziendale, l'orientamento verso *stakeholder* esterni oltre che verso i propri dipendenti, l'attenzione alle nuove tecnologie e alla crescita del territorio. Sono aspetti che aiutano a discernere in particolare le Academy più vicine ai modelli teorizzati in letteratura da quelle che lo sono più di nome che di fatto, seguendo una tendenza di marketing piuttosto che una volontà strutturale di ripensare la propria organizzazione come *learning organisation*.

In questi recenti anni di transizione e cambiamento, in particolare sul territorio nazionale stanno emergendo le prime Academy che si posizionano in maniera attiva nelle organizzazioni e nel territorio, ripensando i tradizionali processi HR relativi alla selezione, alla formazione e allo sviluppo delle persone, cercando di creare una rete sul territorio con gli stakeholder: non solo filiera e clienti, ma anche le istituzioni. Le poche ricerche empiriche disponibili sulle Academy mostrano che il loro numero sta progressivamente aumentando in particolare dal 2013 a oggi. Solo nel territorio emiliano risultano esservi al 2016 ben 29 Academy, tutte nate per rispondere agli obiettivi strategici dell'impresa e con un legame solido con università e/o istituti di ricerca. Inoltre, tra le attività non direttamente legate alla formazione dei propri dipendenti, figurano quelle finalizzate al consolidamento di relazioni con altre imprese e istituzioni formative, così come quelle finalizzate all'orientamento dei giovani. Eppure, si è convinti che l'Academy può avere un ruolo ancora più pervasivo all'interno non solo dell'organizzazione, ma del mercato stesso del lavoro. Già all'uscita del rapporto Cresson era emersa la necessità di considerare l'impresa parte attiva della formazione non solo dei dipendenti, ma anche dei giovani e degli adulti, in particolare per contribuire a risolvere le criticità legate al mancato incontro tra domanda e offerta di lavoro: criticità che non solo danneggia la produttività dell'azienda, ma anche impedisce alle persone di realizzare il proprio progetto di vita attraverso la libera scelta del percorso professionale.

«La formazione non può essere concepita soltanto come un mezzo per fornire manodopera qualificata alle imprese che invece hanno la loro parte di responsabilità, in particolare per offrire un'opportunità - che è spesso un posto di lavoro - a tutti coloro che non hanno avuto successo nei sistemi tradizionali d'istruzione. Le imprese devono meglio comprendere questa finalità»⁽⁸⁸⁾

Come configurare il ruolo dell'Academy in questo contesto, per renderlo quell'ombrello di cui parla Nacamulli, «che consenta di viaggiare fra una situazione e l'altra e di avere quella famosa *employability* di cui molto si parla e che, tuttavia,

⁽⁸⁸⁾ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione. op. cit.*, p. 37.

può essere realizzata soltanto se si mettono insieme esigenze delle imprese con esigenze della società più ampia»⁽⁸⁹⁾? Come l'impresa, attraverso la presenza e le attività dell'Academy, riesce a rendere la formazione, l'apprendimento e la propria crescita professionale come quella controparte del contratto psicologico che, nel lavoro postfordista, non è più costituita dalla stabilità della propria carriera ma la «possibilità di investire su se stessi, sulle proprie competenze e sul proprio sviluppo professionale e personale»?⁽⁹⁰⁾. Come conciliare queste esigenze espresse nei documenti programmatici comunitari e nella letteratura sul futuro del lavoro e la dignità della persona di scegliere il proprio percorso con le esigenze aziendali legate al raggiungimento degli obiettivi di business?

Fine di questa tesi è cercare di fornire un primo spunto di riflessione in tal senso, cercando di evidenziare, a partire dalla letteratura corrente e in ottica di un possibile passo in avanti rispetto ai risultati finora raggiunti, come l'Academy possa effettivamente contribuire a raggiungere entrambe le esigenze sopra esposte: «il presidio dei processi formativi rappresenta il “cuore” della fabbrica dove si “trasforma” il capitale umano dell'impresa. Questa è la funzione primaria ed imprescindibile di qualunque struttura dedita alla formazione, anche della Corporate University»⁽⁹¹⁾.

In tutte le survey sulle Corporate University presenti sul territorio emerge come la maggior parte siano presenti nell'organigramma come strutture ufficiali, formalizzate, ma la cui governance sia affidata alla direzione HR⁽⁹²⁾. Questo perché i processi su cui l'impatto dell'Academy può generare valore coincidono con quelli che storicamente sono stati di competenza delle Risorse Umane: non solo la Formazione e lo Sviluppo ma anche la Selezione, l'Organizzazione, tutti processi che mettono al centro la persona e la sua crescita.

Nei capitoli seguenti si cercherà quindi di avviare una riflessione sui processi HR sopra citati toccati dal campo di azione delle Academy sotto la lente dell'apprendimento, con un'attenzione alle buone prassi in essere sul territorio nazionale reperite sia da alcune interviste semistrutturate rivolte ad attori che si sono occupati di progettare e implementare progetti di Academy per organizzazioni terze, sia dalla letteratura disponibile.

⁽⁸⁹⁾ R. NACAMULLI, *Professionalità e organizzazione*, in: M. NAPOLI, *La professionalità*, op. cit., p. 67.

⁽⁹⁰⁾ M. NICOLI, L. PALTRINIERI, *Il lavoro come produzione di sé. Per una genealogia del «contratto psicologico»*, in: *Psiche*, n. 2, 2017, p. 582.

⁽⁹¹⁾ ASSOKNOWLEDGE, *Corporate University 2015. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*, 2015.

⁽⁹²⁾ Cfr. ASSOKNOWLEDGE, op. cit.; NOMISMA, *Corporate Academy in Emilia Romagna*, Bologna, 2016. Si rimanda anche all'analisi empirica di G. CAPPIELLO, G. PEDRINI, *The performance evaluation of corporate universities*, in *Tertiary education and management*, vol. 23, issue 3, 2017, pp. 304-317.

Il contesto della società della conoscenza e degli istituti giuridici “formativi” del mercato del lavoro fungeranno da base concettuale. Le finalità del campo di azione dell’Academy e la sua definizione verranno infine riproposte facendo un passo in avanti rispetto alle definizioni più consolidate, unendo i vari punti in comune, sulla base anche dei risvolti sociologici su ruoli e mansioni in ottica di un’evoluzione del concetto di professionalità.

L’Academy come cabina di regia, organo di gestione mirata della creazione e diffusione di competenze sarà concepita come finalizzata a creare di valore nell’impresa attraverso la circuitazione positiva della conoscenza, che si traduce in idee e innovazione, e a creare le condizioni per lo sviluppo della professionalità come identità lavorativa primaria della persona.

7. Piano di lavoro e considerazioni metodologiche

A livello nazionale il tema della presente ricerca è stato scarsamente approfondito, in particolar modo a causa della maggiore lentezza del diffondersi di Academy Aziendali sul territorio rispetto al contesto internazionale. Di conseguenza, l’interesse a definire il quadro teorico di un fenomeno circoscritto e puramente aziendale rimane limitato a pochi casi. Inoltre, stante la forte eterogeneità delle Academy attualmente presenti, nate senza un quadro teorico alle spalle ma da un’idea di imprenditori e specialisti delle Risorse Umane, non è possibile tracciare una teoria generale sul modello organizzativo alla base delle Academy.

Tenendo conto di questa difficoltà a monte, la domanda di ricerca esposta nella posizione del problema è stata portata avanti secondo il seguente piano di ricerca:

1. Ricostruzione del contesto.

Il primo step, precedente e propedeutico alla scelta delle metodologie usate per l’apporto originale della ricerca, è consistito nella stesura di una Literature Review in grado di unire i nodi di una rete di concetti legati all’Academy. Perché usare termini come “nodi” e “rete”? Perché il modello di Academy che si vuole indagare e proporre non è un semplice dipartimento di Formazione 2.0, bensì una cabina di regia dei processi di creazione e gestione della conoscenza, che coinvolge l’azione non solo delle varie funzioni aziendali (in primis l’HR), ma anche stakeholder esterni come le scuole, università e centri di ricerca, le agenzie per l’impiego, il territorio. Di conseguenza, l’impianto concettuale che vi sta dietro deve, attraverso il carattere dell’interdisciplinarietà, abbracciare la complessità che sta dietro un’Academy: organizzativo, giuridico, pedagogico, digitale.

Nella Literature Review la raccolta dei dati e informazioni è stata condotta prevalentemente con tecniche di ricerca qualitativa attraverso l’utilizzo di banche

dati accademiche, analisi di dati (survey nazionali) e analisi di casi pratici già presenti in letteratura o reperiti dai siti web delle Academy Aziendali.

2. Analisi dei processi HR sotto la lente dell'apprendimento.

Questo step, molto complesso, che ha condotto alla redazione dei capitoli centrali della presente ricerca, è stato condotto con diverse metodologie qualitative. Si parta da quelle che hanno coinvolto la dottoranda in prima persona nel contesto organizzativo. L'esperienza di alto apprendistato svolta come HR Specialist, sebbene non si sia svolta all'interno di un'Academy, ha dato la possibilità di costruire *ex novo* alcune pratiche e processi HR toccati nella presente ricerca: dalla costruzione di una rete di relazioni con scuole e università, e quindi percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro, tirocini curriculari, orientamento, alla costruzione *ex novo* di un processo di formazione a partire dalle competenze di ruolo. Esperienza che ha permesso, oltre che di osservare i comportamenti dell'organizzazione, anche in termini di resistenza culturale, di osservare da un punto di vista privilegiato l'evoluzione dei processi HR e di ragionare su un possibile percorso di evoluzione che, grazie all'Academy, l'organizzazione, in particolar modo quelle il cui business focus è ad alta innovatività o tecnologia, potrebbe portarla a diventare a tutti gli effetti un'impresa che apprende.

Le metodologie prescelte sono quelle della ricerca-azione e dell'osservazione partecipante: Così Stringer definisce la ricerca-azione: «diversamente dalla ricerca quantitativa [...] basata sulla precisa definizione, misura e analisi delle relazioni tra un set di variabili accuratamente definito, la ricerca-azione inizia con una domanda, un problema, un tema definito in maniera ampia»⁽⁹³⁾. In questo caso il ricercatore si cala nella situazione concreta, scende sul campo⁽⁹⁴⁾. Il percorso di dottorato in apprendistato di alta formazione ha rappresentato un arco temporale sufficientemente lungo tale da rispettare i requisiti imposti dalla letteratura per descrivere le azioni osservate e comprendere le motivazioni e logiche sottostanti. L'essere, inoltre, parte dell'organico e non un semplice osservatore esterno ha permesso un fortissimo coinvolgimento e immedesimazione nei processi aziendali: pur nella consapevolezza dell'approccio soggettivista e dei *bias* che ne potrebbero derivare, l'essere dentro le cose è risultato essere un valore aggiunto. Nel caso specifico dell'apprendistato svolto, la ricerca è stata condotta in maniera duplice: sia attraverso l'osservazione e analisi delle interazioni formali, «che avvengono fra gli individui all'interno di istituzioni e organizzazioni»⁽⁹⁵⁾, sia attraverso l'uso di strumenti di indagine come l'intervista strutturata e semi-strutturata, nonché focus

⁽⁹³⁾ E. T. STRINGER, *Action Research*, Sage Publications, Inc. California, 2007, p. 19.

⁽⁹⁴⁾ Cfr. P. CORBETTA, *Metodologie e tecniche della ricerca sociale, seconda edizione*, Il Mulino, Bologna, 2014, pp. 365 – 399.

⁽⁹⁵⁾ *Ivi*, 380.

group per comprendere le dinamiche dei gruppi organizzativi utili a costruire anche le schede di ruolo professionale.

Sono state inoltre svolte cinque interviste strutturate ad attori protagonisti nella progettazione di Academy Aziendali in collaborazione con le imprese, di cui si riporta lo scheletro in appendice, che riportassero la prospettiva dell'agenzia per il lavoro, della società di consulenza, della società di progettazione della formazione, dell'associazione datoriale. L'obiettivo di queste interviste era stabilire se, a livello nazionale, emerge o meno un'omogeneità di approccio e di metodo che sussiste a livello internazionale, che ha una visione delle Academy prettamente educativa, come alternativa o complemento del sistema educativo universitario anglosassone. Insieme alle metodologie "attive", relativamente all'analisi dei servizi placement universitari negli atenei con facoltà STEM, si è proceduto allo svolgimento di un'analisi empirica attraverso la mappatura di tutti gli atenei presenti sul territorio nazionale. I risultati sono stati raccolti in una tabella presentata nel capitolo 2. Da ultimo, è stata svolta un'analisi approfondita della letteratura organizzativa e pedagogica e dell'accesso a banche date statistiche (es. ISTAT) così come analisi quantitative condotte dagli enti istituzionali (es. ANPAL). I casi studio presentati sono stati elaborati attingendo sia da interviste riportate all'interno di survey svolte da enti istituzionali (es. CRUI), sia dalla letteratura, sia dai siti web e, nel caso specifico dei progetti di PCTO o Alternanza Scuola-Lavoro, dai protocolli stipulati con il MIUR.

3. Ragionamento sui punti aperti della ricerca: l'Academy come cuore di un nuovo modello organizzativo dell'impresa che apprende

La fase conclusiva della ricerca prevede, invece, un ragionamento su quello che si ritiene possa essere un livello successivo della struttura e finalità delle Academy nell'organizzazione, che si lascia volutamente aperto per una futura prosecuzione della presente ricerca. Attraverso l'analisi della letteratura organizzativa e giuridica sull'evoluzione dei modelli organizzativi d'impresa, della letteratura sociologica sul passaggio da mansione a ruolo alla luce del concetto di professionalità, si vuole condividere un primo spunto di riflessione sull'Academy come cuore di un nuovo modello organizzativo di impresa.

UNIRE I NODI DI UNA RETE: PROPOSTA DI UNA LITERATURE REVIEW SULLE ACADEMY AZIENDALI

1. Premessa

Uno degli aspetti più sfidanti di una ricerca sulle Academy che non sia solo un “manuale d’istruzioni” sulla sua progettazione, ma soprattutto un’analisi su ciò che esse possono rappresentare in un’azienda realmente 4.0, è la sua multidisciplinarietà. Adottando una prospettiva che parta dall’alto, dal contesto, per poi scendere verso il basso, analizzando i processi e la struttura interna, ci si rende conto che l’Academy riunisce in sé molteplici filoni di letteratura: dall’economia, al diritto, alla pedagogia, alle scienze dell’informazione nel suo spaccato riguardanti le tecnologie dedicate alla formazione.

Questo perché si è voluto proporre un modello di Academy non come semplice “dipartimento formazione 4.0”, bensì come centro di gestione di tutto ciò che riguarda e consegue dall’apprendimento in tutti i contesti: conoscenza, competenze (tecniche e trasversali), che giovano sia all’impresa, maggiormente produttiva, sia alla persona, formata e attore attivo nella creazione di quel bene comune che, secondo l’ideale olivettiano, contribuisce alla sua realizzazione.

2. Economia della conoscenza

Tradizionalmente si parla di economia della conoscenza in relazione al pensiero dell’economista Peter Drucker. Nel suo *La società post-capitalista*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993, l’autore afferma, in un periodo storico caratterizzato dal crollo dei regimi comunisti tra la fine degli anni ’80 e l’inizio degli anni ’90, il superamento del paradigma capitalista dall’impronta taylorista-fordista. La cifra del nuovo paradigma che si va affermando è data dalla conoscenza. Si parla di economia della conoscenza, riprendendo una terminologia da lui coniata già nel 1960 per definire i lavoratori del futuro, i c.d. *knowledge workers*, i lavoratori della conoscenza, definizione approfondita in *Knowledge Worker Productivity. The biggest challenge*, in: *California Review Management*, vol 41, n. 2, 1999, pp 79-94. Drucker già allora aveva riconosciuto l’importanza della conoscenza, e non più il lavoro, come risorsa economica di base, strategica per consentire l’innovazione e la crescita dell’organizzazione.

Nello stesso decennio anche a livello istituzionale emergono le prime analisi sulla c.d. *knowledge-based economy*, analizzata dall’OECD in *The Knowledge-based economy*, OECD Publishing, Paris, 1996. Il termine *knowledge-based economy*

deriva da un riconoscimento del ruolo sempre più importante della conoscenza e della tecnologia per la crescita economica degli Stati. L'OECD sancisce, quale fattore centrale per la diffusione della *knowledge-based economy* e la positiva inclusione di tutti coloro che si trovano nel mercato del lavoro l'educazione. Il report è una tra le poche fonti che collega esplicitamente questo paradigma economico con i c.d. *national innovation system* teorizzati da Lundvall e pone il network interaziendale e del territorio come una delle sue caratteristiche base. L'azienda, per poter innovare efficacemente, e quindi essere produttiva e sostenibile nella *knowledge-based economy*, ha bisogno di interagire con tutta una serie di attori: altre aziende, enti di ricerca, università, istituzioni, dando vita a flussi di conoscenza da cui tutto il network ne tragga vantaggio.

Un utile riferimento dottrinale per inquadrare correttamente il filone dell'economia della conoscenza è quanto scritto da Dominique Foray (peraltro autore di un contributo pubblicato proprio dall'OECD nello stesso anno insieme a Lundvall, *Employment and growth in the knowledge-based economy*, OECD Publishing, Paris, 1996). In *L'économie de la connaissance*, La Découverte, Paris, 2000, l'autore ricostruisce l'origine e le caratteristiche fondanti dell'economia della conoscenza: origine legata a filo doppio con lo sviluppo esponenziale delle nuove tecnologie e delle attività c.d. *knowledge intensive*, e caratteristiche in linea con quelle individuate da Drucker e da tutto il filone dell'economia della conoscenza: l'essere collettiva e non individuale, l'essere soggetta a un basso costo di trasferimento e, tuttavia, a un alto costo di produzione, nonché a un alto tasso di obsolescenza. Inoltre, la conoscenza viene definita un attributo di capacità cognitiva e viene nettamente distinta dal sapere, in quanto quest'ultimo è tale perché codificato da un meccanismo istituzionale, certificato. Questo non vale per la conoscenza: può esservi conoscenza anche senza riconoscimento formale. Il rischio di questa conoscenza non riconosciuta formalmente, non codificata, tacita, è di disperdersi, quindi per l'autore è necessario individuare meccanismi di organizzazione, gestione e condivisione della conoscenza, rendendola esplicita. Un aspetto di interesse degli scritti dell'autore consiste nell'aver riconnesso al filone economico anche temi prima di esclusiva competenza delle scienze psicologiche e della formazione, ossia l'apprendimento. L'apprendimento per Foray è un risultato potenzialmente certo per ogni attività finalizzata alla produzione di un bene o di un servizio, in particolare di esperienze inaspettate correlate a quelle attività. E l'apprendimento rappresenta la condizione sufficiente che, insieme alla condizione necessaria della diffusione delle ICT, garantisce la diffusione della conoscenza a livello globale. Apprendimento (come acquisizione di competenze) e diffusione delle ICT devono rappresentare, per l'autore, un obiettivo primario per le istituzioni in un contesto di economia della conoscenza, in quanto possono ridurre i rischi di

esclusione sociale da chi è privo di occupazione, e quindi lontano tanto dalle opportunità di apprendimento quanto di uso di internet e delle tecnologie.

Anche Rullani pone l'accento sulla diversità intrinseca della conoscenza rispetto alle altre risorse, essendo il frutto dell'impiego di lavoro e capitale, il processo di trasformazione in conoscenza è irreversibile e cambia irrimediabilmente la natura dei due fattori, assumendo il carattere di risorsa imperfetta e complessa. Il passaggio e cesura tra l'economia basata sulla produttività del lavoro manuale e la *knowledge-based economy* si realizza, secondo l'autore, con la rinnovata centralità della persona a discapito dell'individuo, in virtù del carattere necessariamente condiviso e condivisibile della conoscenza. La persona, immersa in reti di relazioni sociali ed economiche, crea valore con la conoscenza solo condividendola, non tenendola per sé (così in E. Rullani, *Economia della conoscenza. Creatività, valore e capitalismo delle reti*, Carocci, Roma 2004); nello specifico, venendo trasformata come risorsa immateriale da una "fabbrica diffusa", che oltrepassa i confini fisici della fabbrica e coinvolge l'intera filiera produttiva, differenziandosi radicalmente dal paradigma fordista che concepisce la conoscenza come una risorsa proprietaria, tesa alla standardizzazione e non all'innovazione dei processi (E. Rullani, *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004).

La stagione più recente di studi sul tema vede tra gli autori di riferimento Leonello Tronti. L'autore, in *Economia della conoscenza, apprendimento e democrazia*, in: *FOR – Tendenze Strumenti Strategie*, n. 98, 2014, pp. 12-17, ritiene necessario porre una distinzione terminologica tra l'economia della conoscenza o *knowledge economy* à la Drucker, come nuovo paradigma economico post tayloristico, dall'economia della conoscenza o *knowledge economics*, come ramo di ricerca sul tema della conoscenza in qualità di bene economico e dei suoi effetti sul benessere della persona e della collettività. Fatta questa premessa l'autore individua come fondamenta teoriche dell'economia della conoscenza la teoria del capitale umano (per approfondimenti si rimanda a L. Tronti (a cura di), *Capitale umano. Definizione e misurazioni*, Cedam, Padova, 2012) e sottolinea come i postulati dell'economia della conoscenza siano due, legati alla persona e alla conoscenza in sé: la persona diventa creatore e portatore attivo della conoscenza, attore principale del processo di innovazione in grado di contribuire al miglioramento dell'impresa. La conoscenza, invece, diventa un fattore chiave per garantire la solidità dell'impresa, l'occupabilità e il benessere del cittadino.

Una diversa prospettiva sull'economia della conoscenza è offerta da Enrico Grazzini, in *L'economia della conoscenza oltre il capitalismo. Crisi dei ceti medi e rivoluzione lunga*, Codice, Torino, 2008, dove l'autore allarga la definizione di lavoratori della conoscenza a tutti coloro che abbiano ricevuto almeno un'istruzione di medio e alto livello ed evidenzia come il concetto stesso della conoscenza, la cui condizione d'esistenza coincide con la trasparenza, la condivisione volontaria e

quindi la fiducia, rappresenti tanto il superamento del tradizionale paradigma capitalista taylorista, fondato «sulla competizione, la disciplina autoritaria, le gerarchie verticali e la ricerca del profitto individuale», quanto un vero e proprio ripensamento del modo di pensare l'economia: l'autore definisce i lavoratori della conoscenza protagonisti di una rivoluzione a lungo termine, che però dovranno lottare per affermare i propri diritti. L'autore è una delle poche voci che sottolinea le criticità che questo nuovo paradigma porta con sé, primo fra tutti la mancanza di «una rappresentanza politica» di questa classe emergente di lavoratori, che rischiano di non essere adeguatamente tutelati in rapporto al potenziale valore che possono offrire tanto alle imprese quanto agli enti pubblici.

3. Learning organisation

3.1. Quadro definitorio

La *learning organisation* è quel modello d'impresa entro cui l'Academy trova il naturale “habitat” in cui operare, in quanto caratterizzata dalla cifra dell'apprendimento e finalizzata a creare valore attraverso la produzione e la diffusione della conoscenza. Tra gli studi più riconosciuti sulla teorizzazione di questo modello di organizzazione si trova Peter Senge, *The fifth discipline. The art & practice of the Learning organisation*, Random House, Londra, 1990. Il suo testo costituisce uno dei riferimenti imprescindibili per tutta la letteratura sulle *learning organisation*. L'autore definisce la *learning organisation* a partire dal riconoscimento del contesto globale in mutamento e dall'obsolescenza dei tradizionali modelli gerarchici interni all'organizzazione. Essa è per Senge «un'organizzazione dove le persone espandono continuamente le loro capacità di creare i risultati che veramente desiderano, dove vengono coltivati nuovi ed espansivi schemi di pensiero, dove viene dato spazio alle aspirazioni collettive, e dove le persone imparano continuamente a come imparare insieme». Un altro utile riferimento nella letteratura sulla *learning organisation* è l'analisi di Marsick e Watkins, in particolar modo nelle loro produzioni principali: *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge, London, 1990; *Facilitating Learning organisations: Making Learning Count*, Gower Publishers, Aldershot, 1999. Le autrici definiscono la *learning organisation* come un'organizzazione che ha «interiorizzato la capacità di adattarsi o rispondere velocemente e in maniera innovativa durante le attività lavorative per rimuovere le barriere all'apprendimento. Queste organizzazioni aumentano la loro capacità di apprendimento mettendo in atto cambiamenti nei quattro sistemi che lo

influenzano: strategia, struttura, ridotta attività dell'impresa, ideologia». Similmente a Tronti in *Economia della conoscenza, innovazione organizzativa e partecipazione cognitiva: un nuovo modo di lavorare, op. cit.*, le autrici presuppongono alla base della *learning organisation* una visione della conoscenza come bene comune a lungo termine, da condividere con tutti i futuri appartenenti all'impresa.

La *learning organisation* viene in alcuni casi investita anche di una responsabilità sociale, in quanto la conoscenza prodotta in azienda deve creare valore non solo per sé, ma per la società stessa. Per Senge la realizzazione dell'azienda si intreccia con la realizzazione della persona e la creazione di valore nella società, allontanandosi dalla tradizionale visione capitalista dell'impresa votata unicamente al profitto. Infatti, questa concezione della *learning organisation* è consapevole dell'influenza che ha l'agire di ogni organizzazione sull'ambiente circostante: prendendo le parole di Senge, «è illogico pensare che il benessere di un'impresa possa essere promosso indipendentemente dal benessere del proprio sistema produttivo, della propria società, e il sistema naturale a cui appartiene».

Una visione simile di organizzazione responsabile socialmente che è possibile ritrovare in Leonello Tronti, *L'idea di cultura in Adriano Olivetti. Valore e attualità di un'esperienza intellettuale e imprenditoriale*, in: *Economia & lavoro*, fasc. 2, 2014, 171-189. Una visione in cui aspetti organizzativi si intrecciano ad aspetti morali e quasi "filosofici", a partire dal riconoscimento della sete di conoscenza e della motivazione ad apprendere come uno dei tratti fondanti dell'uomo, e che «se innestate e gestite opportunamente nell'ambiente e nel rapporto di lavoro, costituiscono l'essenza del capitale organizzativo della comunità di lavoro [...] che consente la sostenibilità dell'impresa».

Rimane ferma la necessità, per l'impresa, di creare valore attraverso la conoscenza. Cosa non semplice in quanto, come già si evince nella letteratura sull'economia della conoscenza (si veda all'inizio del par. 2 di questa Literature Review), essa è un bene volatile, ad alta obsolescenza, quindi non semplice da gestire. E tantomeno semplice da creare. Come avviene, effettivamente, l'apprendimento in azienda? E quali condizioni deve garantire l'organizzazione affinché l'apprendimento non solo si realizzi, ma sia anche efficace migliorando i processi?

3.2. Apprendere nella learning organisation

Le basi teoriche del modello di *learning organisation* affondano le proprie radici nella letteratura sull'apprendimento organizzativo, ramo di ricerca precursore degli studi legati alla *learning organisation* il cui riferimento principale risale alla fine degli anni Settanta, nella fattispecie C. Argyris, D. Schön, *Organizational learning:*

a theory of action perspective, Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co, 1978. Gli autori offrono una prima definizione di apprendimento organizzativo, legando a filo doppio la persona e l'organizzazione. L'apprendimento organizzativo viene infatti concepito come un processo mediato dalla ricerca collaborativa dei membri appartenenti all'organizzazione. Nella letteratura dedicata alla *learning organisation* la visione generale dell'apprendimento è molto lontana da quella della formazione come addestramento a compiere determinate mansioni al meglio. In questo caso la cifra dell'apprendimento è la capacità di promuovere il cambiamento di fronte a situazioni nuove. Sempre per Marsick e Watkins l'apprendimento non avviene semplicemente attraverso lo studio asettico, ma quando le persone si trovano di fronte a «disgiunture, discrepanze, sorprese o sfide [che] agiscono come fattore scatenante che stimolano una risposta».

Un aspetto importante relativo all'apprendimento organizzativo riguarda le condizioni per cui si può parlare di apprendimento. La letteratura concorda che, l'apprendimento caratterizzante la *learning organisation* si attua a livello di gruppo, non a livello della singola persona: il gruppo, in L. Argote, C. Denomme, E. Fuchs, *Learning Across Boundaries: The Effect of Geographic Distribution*, in: AA.VV, *Handbook of organizational learning and Knowledge Management*, Second Edition, John Wiley & Sons, Chichester, 2011, pp. 659-684, che viene considerato l'unità base dell'organizzazione, lavora sulla base della teoria organizzativa consolidata in azienda; la migliora o mette in discussione sulla base di scoperte, invenzioni, valutazioni. Se l'individuo apprende ma non condivide con il gruppo le scoperte, o le mette a disposizione di una piattaforma condivisa, non si può parlare di apprendimento organizzativo, in quanto questo deve costituire una rottura degli schemi condivisi e in un ripensamento dei processi attualmente consolidati. A monte quindi la struttura organizzativa deve prevedere già i processi di lavoro svolti in gruppi (interni ed esterni alla singola funzione) e garantire autonomia tra un gruppo e l'altro.

La composizione della struttura organizzativa rappresenta una condizione interna necessaria e sufficiente affinché un'organizzazione possa definirsi una *learning organisation*. In generale, la prima condizione è la presenza di una cultura dell'apprendimento e un clima che lo promuova, così come presenza di meccanismi di misurazione e incentivazione attraverso premi, come si può leggere in V. Marsick, K. Watkins, *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, in: *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, 2003, 132-151. Questo perché, coerentemente con quanto sostenuto in C. Argyris, D. Schön, *op. cit.*, e Senge, *op. cit.*, l'apprendimento non apporta miglioramenti nell'organizzazione se svolto individualmente: la cultura dell'apprendimento, se propria di un'organizzazione che apprende, si dispiega come un'esperienza collettiva. E la

buona riuscita del processo di apprendimento avviene, in particolare, grazie «all'abilità dell'organizzazione di agire in maniera coesa». L'organizzazione ha quindi piena responsabilità nel riuscire a creare valore attraverso l'apprendimento. Di conseguenza, al fine di poter considerare la conoscenza un fattore di produzione, quindi un investimento e non solo un mero costo, deve offrire al lavoratore un ambiente che lo stimoli ad acquisire, creare e condividere la conoscenza. Un ambiente che valorizza l'apporto di ogni persona e l'interazione del gruppo e tra più gruppi nella stessa organizzazione, considerando la conoscenza un bene comune, in quanto prodotto e gestito in gruppo, in cui ognuno è portatore di un suo microcosmo di valori, conoscenza e visione del mondo. Tracce di questa visione si trovano, seppure con qualche differenza, in Adriano Olivetti, *Le fabbriche di bene*, Edizioni di Comunità, Roma/Ivrea, 2014, nelle comunità di pratica wengeriane, benché queste ultime vengano concepite come entità dalle regole non scritte, non strutturate, come si può leggere nei capitoli di Etienne Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina Editore, 2006 dedicati all'appartenenza alla comunità di pratica. Nella partecipazione cognitiva teorizzata da Tronti in *Economia della conoscenza, apprendimento e democrazia*, op. cit.; oppure in *Economia della conoscenza, innovazione organizzativa e partecipazione cognitiva: un nuovo modo di lavorare*, op. cit. In Butera e i suoi gruppi di lavoro in *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale*, op. cit., in alcuni casi si parla di una vera e propria comunità, “comunità di conoscenza”, dove l'apprendimento e la gestione della conoscenza è regolata in maniera precisa, al fine di garantire la sostenibilità di questa risorsa per l'impresa e poterla veramente considerare un bene comune, che migliora i processi organizzativi e produttivi. La comunità di conoscenza richiede lo stesso sforzo di riprogettazione della struttura organizzativa teorizzato sempre da Butera nei suoi scritti, in particolare *Il castello e la rete: impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni '90*, Franco Angeli, Milano, 1990; *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*, Laterza, Roma-Bari, 2009; *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: op. cit.* Inoltre, diversi studi hanno indagato come le capacità di apprendimento dei gruppi siano maggiori qualora i loro membri appartengano a più gruppi interni all'organizzazione. Ad esempio, K. Roloff, A. Woolley, A. Edmondson, nel saggio *The Contribution of Teams to Organizational Learning*, in: AA.VV, *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Second Edition, John Wiley & Sons, Chichester, 2011 propongono un'analisi dell'apprendimento organizzativo dentro il singolo team e tra i diversi team. Dopo aver ricondotto la letteratura in materia in tre filoni (analisi sul miglioramento dei risultati post apprendimento; analisi sulla gestione degli obiettivi e dei rapporti tra i membri del team; apprendimento come processo e non solo come risultato), gli autori evidenziano come l'apprendimento

di gruppo avvenga maggiormente tra i team piuttosto che all'interno di un singolo team, ciò in virtù del cambiamento della struttura organizzativa, sempre più complessa e meno gerarchica. La multiappartenenza a più team, inoltre, facilita il flusso di conoscenze e previene la dispersione o la perdita delle stesse.

Un particolare aspetto che si ritiene utile riportare riguarda l'apprendimento della *learning organization* nella nuova geografia del lavoro. Alcuni studiosi hanno indagato gli effetti della frammentazione spaziale e temporale delle organizzazioni sull'apprendimento nei gruppi, evidenziando tanto i rischi quanto le opportunità connesse. Sempre Argote, Denomme, Fuchs, in *Learning Across Boundaries, op cit*, approfondiscono il tema dell'apprendimento in imprese sempre più multilocalizzate, con team geograficamente dispersi. Il contesto nazionale, tecnico e sociale se non correttamente integrati, rischiano di provocare la dispersione conoscenza e rallentare il processo di apprendimento. Ad esempio, considerando il contesto tecnico, se è vero che l'uso delle ICT per coordinare le attività e i progetti può sopperire la distanza, la cattiva gestione delle diversità culturali tra i gruppi può annullare i vantaggi degli strumenti di comunicazione sincrona e asincrona e dei software di project management. a causa di poca comunicazione diretta in presenza e diversità culturali tra i gruppi. Il contesto sociale non va tralasciato, in quanto è la corretta integrazione della tecnologia nei processi e nelle routine, tanto quanto la presenza di leader in grado di gestire la diversità che consente la riuscita della condivisione di esperienze e la creazione di conoscenza. Se le aziende invece riescono a integrare i tre aspetti sopra descritti e quindi a trasferire efficacemente la conoscenza è stato dimostrato come questo possa portare a notevoli vantaggi economici.

Un ultimo aspetto da prendere in considerazione riguarda l'apprendimento come azione di connessione dell'organizzazione verso l'esterno: le persone all'interno dell'organizzazione, infatti, attivano meccanismi di apprendimento in risposta ai cambiamenti non solo nell'ambiente interno, ma anche esterno all'impresa, modificando laddove necessario le teorie organizzative di azione consolidate. Proprio poiché l'organizzazione è calata in un contesto socio-economico dinamico, in continuo mutamento, la letteratura concorda sulla necessità che la *learning organisation*, per essere tale, non possa agire come monade nell'ambiente circostante: l'organizzazione preserva la propria sostenibilità adattandosi ai cambiamenti esterni, in particolare tecnologici, grazie all'apprendimento, che è tanto più efficace quanto si realizza a livello intra-organizzativo quanto inter-organizzativo. Inter-organizzativo in quanto l'apprendimento e la conoscenza che si genera, non rimane ferma nella singola impresa ma può fluire verso altre imprese, diffondendosi in un dato territorio grazie alla mobilità crescente dei lavoratori.

P. Almeida e B. Kogut, *Localization of Knowledge and the Mobility of Engineers in Regional Networks*, in: *Management Science*, vol. 45, n 7, 1999, pp. 905-917,

attraverso l'analisi statistica della diffusione di brevetti in un determinato settore industriale in diversi distretti americani, hanno dimostrato empiricamente come la conoscenza fluisca maggiormente attraverso le organizzazioni con il movimento di personale e l'esistenza di una solida rete tra imprese, università e centri di ricerca, creando dei veri e propri network territoriali. È importante per l'Academy saper gestire questo flusso, inevitabile nei TLM. La gestione del capitale di conoscenza, dinamico e volatile (volatile in quanto rischia di disperdersi con l'uscita dei lavoratori dall'azienda se non condiviso all'interno e reso esplicito) diventa condizione essenziale per l'esistenza dell'Academy stessa.

4. Le Academy Aziendali.

4.1. Quadro definitorio.

Una delle criticità più rilevanti rispetto al tema delle Academy Aziendali consiste nella forte scarsità ed eterogeneità della letteratura disponibile. L'interesse accademico nei confronti di questa tematica è sempre stato molto basso, al contrario invece del mondo manageriale anglosassone che ha dedicato diversi studi in materia. È da sottolineare però il carattere prettamente pratico di questi testi, tesi più a fornire una sorta di manuale d'uso su come implementare un'Academy nella propria impresa piuttosto che un'analisi sulle sue fondamenta teoriche, caratteristiche e finalità. Non esiste infatti un modello teorico condiviso di Academy, anche a causa del fatto che la pratica ha preceduto la teoria: il loro diffondersi via via esponenziale prima nel mondo anglosassone e poi europeo e orientale non è mai stato accompagnato da un'analisi metodologica di fondo (es. quali teorie dell'apprendimento porre alla base, quali metodologie didattiche prediligere) ma solo da *business plan* legati alla strategia dell'organizzazione.

Una voce isolata nell'ambito della letteratura rimane l'analisi di Wang G. et alia, *Understanding the Corporate University phenomenon: A human capital theory perspective*, in: *International Journal of Human Resources Development and Management*, vol. 10, n. 2, 2010, pp. 182-204, dove gli autori sottolineano il basso spessore teorico della maggior parte delle ricerche svolte sulle Corporate University, basate proprio su una descrizione pratica su come progettare, implementare e gestire una Corporate University, senza solide basi teoriche. Inoltre, il contributo è uno dei pochi, anche nella letteratura accademica, ad aver impostato l'analisi su una literature review, individuando almeno 17 definizioni di una Corporate University.

Il carattere eterogeneo degli studi sulle Academy emerge fin dal quadro definitorio: a oggi gli autori concordano sull'impossibilità di attribuire una definizione univoca alle Academy, a causa del fatto che la loro nascita e diffusione ha di gran lunga preceduto la letteratura in materia, rendendo molto complesso capire con esattezza quali possano considerarsi Academy solo di nome, o realmente tali.

Le prime criticità si riscontrano a partire dal nome con cui chiamare questi "dipartimenti di formazione 2.0". La prima definizione di Academy, infatti, nonché quella più diffusa in letteratura, è stata fornita da Jeanne Meister che, in *Ten Steps to Creating a Corporate University*, in: *Training and Development*, v. 52 n. 11, 1998, pp. 38-43, tuttavia non parla di Academy, ma di Corporate University, definendole «l'ombrello strategico per l'educazione e lo sviluppo dei dipendenti e dei membri della catena del valore come i clienti, fornitori e intermediari». Anche Allen, in *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*, AMACOM Books, 2002, p. 9, parla della Corporate University come di «un'entità educativa che consiste in uno strumento strategico progettato per assistere la propria organizzazione nel raggiungere la propria mission, conducendo attività che coltivano l'apprendimento individuale e organizzativo, la conoscenza e la saggezza». Allen è anche il primo autore a fornire una specifica tassonomia delle Corporate University, differenziandole per livello di complessità e conseguente autorevolezza: a) solo attività formativa aziendale nel senso tradizionale del termine; b) attività formativa aziendale e sviluppo manageriale; c) corsi riconosciuti dalle università e valevoli di crediti formativi; d) corsi che rilasciano titoli accademici (lauree o master).

Questi autori di estrazione manageriale e non accademica partono da un assunto comune, ovvero il collegamento della formazione al business. La parola chiave più ricorrente in queste definizioni è infatti "strategico": le attività delle Academy sono progettate e finalizzate alla creazione di valore, a sostegno del raggiungimento degli obiettivi di business.

Anche autori di estrazione accademica come Rademakers, propongono una visione dell'Academy a sostegno del business. Nello specifico lo studioso delinea in *Corporate Universities. Drivers of the learning organisation*, Routledge, 2014, pp. 38-43, un modello tripartito di Corporate University, a seconda della natura, dell'obiettivo e della strategia che intende perseguire: *School*, *College*, *Academy*. La prima è la semplice evoluzione di un dipartimento *Training and Development*, si traduce la strategia dell'organizzazione in bisogni formativi e si creano corsi da assegnare ai ruoli/famiglie professionali. Il *College* invece veicola l'implementazione di una nuova strategia o processo di cambiamento organizzativo, e l'apprendimento è finalizzato a contribuire positivamente al cambiamento. L'*Academy* in questo caso viene considerato l'ultimo livello della Corporate University, il più complesso: il focus non è più tanto la creazione di corsi,

quanto il coordinamento dei flussi di conoscenza, all'interno e all'esterno dell'organizzazione. L'Academy in questo caso fa coincidere l'apprendimento con l'innovazione, che permette all'organizzazione di ripensare la propria strategia di business.

Waks, in *In the Shadow of the Ruins: globalization and the rise of corporate universities*, in: *Policy Futures in Education*, vol. 2, n. 2, 2002, pp. 278-298, parla non di Academy ma unicamente di Corporate University, dividendole in tre precise tipologie a seconda della finalità: le Corporate University del primo tipo sono vere e proprie università, pubbliche o private, che semplicemente si sono allineate verso le esigenze del mondo produttivo, adottando obiettivi e processi in maniera simile a un'organizzazione aziendale. Le Corporate University del secondo tipo sono organizzazioni con i requisiti giuridici per essere considerate vere e proprie università (es. accreditamento) ma *for-profit* (l'autore indica ad esempio alcuni istituti formativi degli USA che offrono tanto percorsi accademici quanto corsi di specializzazione a mercato). L'ultimo tipo consiste nelle Corporate University di grandi imprese e concepite come vere e proprie *business units*, in sostituzione dei tradizionali dipartimenti di *Training and Development*.

Alcuni autori si preoccupano di individuare una differenza sostanziale della struttura formativa a seconda che la si definisca Academy o Corporate University. Cerni et alia in *Le Academy aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda*, FrancoAngeli, Milano, 2016, p. 30 e ss., distinguono le due a seconda della finalità: Corporate University se l'offerta formativa è finalizzata allo sviluppo delle competenze interne, quindi rivolta esclusivamente alla formazione dei dipendenti (in prevalenza appartenenti ai livelli manageriali o executive), Academy se orientate non solo alla formazione interna, ma anche a quella degli stakeholders esterni, nonché allo sviluppo e alla condivisione della conoscenza, del *know how* aziendale. Studi recenti infine sostengono come, negli ultimi anni, vi sia una maggiore tendenza a usare il termine Academy piuttosto che Corporate University, per la diversa finalità che queste si pongono rispetto alle università tradizionali: non la ricerca accademica, bensì lo sviluppo di competenze e capacità chiave per l'organizzazione di riferimento. Così Ryan L., Prince C., Turner P., *The changing and developing role of the corporate university post-millennium*, in: *Industry and higher education*, vol. 29, n. 3, 2015, pp. 167-174. Comparando la prospettiva degli studiosi europei rispetto a quella degli studiosi americani o comunque appartenenti al mondo anglosassone è possibile affermare come la prima sia nettamente differente rispetto alla seconda: in primo luogo relativamente alla provenienza degli autori (nella maggior parte appartenenti al mondo accademico piuttosto che manageriale), in secondo luogo invece relativamente ai concetti su cui viene costruita l'analisi sulle Academy o Corporate University.

Autori di estrazione accademica negli ultimi anni, sulla scia dei cambiamenti radicali portati dal mutamento del contesto economico e delle nuove configurazioni che devono assumere le organizzazioni, hanno invece spostato il focus sui concetti di conoscenza e competenze. Se si prende il saggio di V. Konovalenko Sletli e K. Grønhaug *Coordinating Flows of Organisational Knowledge: The Role of the Corporate University*, in: *Russian Management Journal*, vol. 15 n. 1, 2017, pp. 51-68, nonostante anch'essi parlino come gli altri autori di Corporate University e non di Academy tuttavia, pur riconoscendo il suo ruolo di supporto al raggiungimento degli obiettivi di business aziendale, attribuiscono un ruolo centrale alla conoscenza sviluppata e diffusa in azienda, rispetto alla quale l'Academy ha la responsabilità di governarne i flussi: essa agisce come "coordinatore di flussi di conoscenza". Anche Antonelli, Cappiello, Pedrini in *The Corporate University in the European utility industries*, in: *Utilities Policy*, vol. 25, 2013, pp. 33-41, fanno leva sulle competenze, tanto tecniche quanto trasversali, che l'Academy ha la responsabilità di mettere i lavoratori nelle migliori condizioni possibili per svilupparle e consolidarle. Inoltre essi, parlando anch'essi di Corporate University e non di Academy, sono tra i pochissimi a collegare le stesse alla necessità di creare una solida rete con le istituzioni del territorio allineandosi alle pratiche di Corporate Social Responsibility dell'organizzazione.

Se si concentra il focus sulla letteratura nazionale, sebbene essa sia molto carente sul tema, diversamente dalla letteratura anglosassone i pochi autori che vi dedicano spazio sottolineano in primis la diversità a monte del modello di Academy italiano rispetto a quello internazionale, diversità che giustifica l'opposizione Università-Corporate Universities, cioè il rilascio di un titolo di studio spendibile nel mercato del lavoro. Il nostro sistema di istruzione formale, legato al valore legale del titolo di studio, impedisce alle Academy nazionali di poter svolgere questo ruolo di università parallela. L'unica possibilità per rilasciare titoli validi è la costruzione di partnership con gli Atenei, ma unicamente a livello di master (un esempio in tal senso è il master di II livello promosso da Eni in partnership con il Politecnico di Milano in Energy innovation: un'esperienza in alto apprendistato conseguibile solo dopo aver conseguito una laurea magistrale presso un Ateneo riconosciuto dal MIUR). In Assoknowledge, *Corporate University. 1° Rapporto sul mercato delle Corporate Universities in Italia*, 2010, la prima survey ufficiale sulle Corporate Universities in Italia, stabilisce tre livelli di "maturità" di un'Academy:

- a) In una prima fase la formazione è ancora l'unico processo core dell'azienda, rivolto unicamente verso l'interno;
- b) La seconda fase, intrecciata alla prima e, in qualche modo, di transizione e apertura verso l'esterno, è quella in cui oltre alla formazione si implementa il processo di Knowledge Management: la produzione e disseminazione della

conoscenza apre le porte dell'azienda verso l'esterno, in termini di rapporti con le istituzioni formative e con gli stakeholder del mercato del lavoro;

- c) La terza fase è quella in cui si manifesta la compiutezza della Corporate University: la mission della CU non è più unicamente la formazione interna, ma anche il supporto al raggiungimento degli obiettivi di business dell'azienda attraverso la diffusione della conoscenza.

I successivi rapporti pubblicati da Assoknowledge, in particolare quello del 2015, iniziano a tracciare le caratteristiche di quello che verrà presentato come il primo nucleo di un modello di Academy italiano. Questo modello è però peculiare, perché non ha la pretesa di valere esaustivamente per tutte le Academy (nel rispetto della varietà di Academy presenti sul territorio e nel mondo), ma è comunque applicabile a tutte le casistiche di Academy in quanto strutturato in macro-categorie. Nello specifico, per gli autori dell'indagine l'Academy è tale se le sue attività sono finalizzate al raggiungimento degli obiettivi di business dell'impresa (quindi sono strategiche), pongono al centro le persone e la loro crescita, nonché la conoscenza. Altri autori si spingono oltre, arrivando ad affermare che dietro l'esistenza di un'Academy si debba avanzare un ripensamento generale dell'educazione (così Cerni et alia 2016, cit., pp. 73-87), così come interrogativi che lasciano spazio a una dimensione etica della concezione dell'organizzazione, avente un impatto concreto sulla società.

L'unica voce isolata dalla letteratura anglosassone rimane ancora Wang et. alia (2010), che pone come fondamento teorico di un'Academy una teoria del capitale umano.

4.2. Academy e Learning organisation

Le fonti che collegano in maniera esplicita il concetto di *learning organisation* alle Academy sono molto scarse, a causa della mancanza di una corposa ricerca accademica sul tema. L'unico autore che in letteratura collega gli studi sul tema delle *learning organisations* alle Academy è Rademakers (2004, cit.). L'autore infatti stabilisce un netto confine tra le Academy di fatto e quelle più frutto di un'attività di marketing e individua quattro obiettivi generali attraverso cui, alternativamente, esse possono creare valore attraverso il processo di apprendimento (il quale, seguendo la lettura di Senge, dura quanto la vita dell'organizzazione stessa):

- creazione di un'identità corporate: l'apprendimento all'interno dei gruppi crea una comunità, caratterizzata da un forte senso di appartenenza;
- sviluppo personale: l'apprendimento è rivolto allo sviluppo di competenze utili a progredire nel proprio percorso di carriera;

- sviluppo di un network: l'apprendimento è rivolto non tanto al consolidamento di competenze, quanto alla creazione di reti tra dipartimenti o business unit;
- creazione di un *know how* strategico, al servizio dell'innovazione.

4.3. Le Academy e il rapporto con il mondo accademico

La letteratura in materia adotta una prospettiva differente di analisi del fenomeno a seconda dell'area geografica di riferimento: emerge come le Corporate University del mondo anglosassone ed europeo abbiano non solo caratteristiche diverse, ma anche ratio diverse relative alla loro nascita, obiettivi da perseguire e rapporti con le Traditional University. Soprattutto la letteratura anglosassone, che utilizza unanimemente il termine Corporate University e non Academy (termine mai preso in considerazione), fa risalire la loro nascita come strettamente legata, non tanto in sinergia quanto in opposizione, alle c.d. Traditional University.

Tradizionalmente la nascita delle Corporate University negli Stati Uniti viene ricondotta all'incapacità, da parte del sistema di istruzione statale, di rispondere alle esigenze delle imprese di avere persone con un bagaglio di conoscenze e competenze concretamente spendibile in azienda (Meister 1998; Waks 2004). La stessa Meister nelle sue ricerche parte dal constatare l'urgenza generale di affermare un modello educativo *market-driven*, grazie al quale le persone riescano ad accedere a percorsi formativi che consentano un miglioramento della propria carriera professionale. Un approccio fortemente orientato al mercato che, unito al contesto educativo statunitense dove anche le istituzioni private appartenenti a imprese possono chiedere l'accREDITAMENTO per poter fornire crediti universitari, porta a proporre un modello di Corporate University come centro di alta formazione accreditato, la cui azione formativa verso l'esterno sia una fonte di profitto da reinvestire internamente per finanziare la formazione verso i propri dipendenti. Consapevole dei possibili scontri con le università tradizionali, parte della sua ricerca è volta a delineare un modello che non sia non di competizione ma di *partnership*, di creazione di una rete con le istituzioni formative che concorrano a progettare i percorsi formativi delle Corporate University orientandoli a soddisfare i bisogni di competenze che le imprese necessitano. Le università vengono quindi considerate business partners da scegliere con cura in base alla qualità dei programmi formativi, del prestigio e della reputazione.

Tuttavia, non mancano voci di dissenso riguardo a questo ruolo delle Corporate University di alternativa alle Traditional University. Autori provenienti dal mondo anglosassone come Blass indicano, oltre alla difficoltà di definizione delle stesse, anche la differente ragion d'essere rispetto alle Università Tradizionali: le prime orientate a "provvedere un'educazione liberale e/o professionale a un più "alto"

livello verso il pubblico”, le seconde a “espandere la base di conoscenza delle loro aziende, aggiungendo competitività, agendo come catalizzatori per il cambiamento” (così si legge in *What's in a name? A comparative study of the traditional public university and the corporate university*, in: *Human Resource Development International*, Vol. 4, 2001, pp. 1-18). Anche Waks si muove sulla stessa linea, affermando come «la maggior parte delle Corporate University siano organizzazioni virtuali o fantasma che mantengono solo funzioni di comando e controllo. Egli compie poi un passo ulteriore, criticando l'assenza di una “missione” educativa che invece le Traditional University portano avanti: il rapporto tra le due non può che essere di competizione per guadagnarsi la più ampia platea di iscritti possibile». I contributi di Gary Rolfe si muovono nella stessa direzione, accentuando nei toni e nel contenuto la critica verso una “neoliberalizzazione” del sistema educativo terziario: in *The University in Dissent. Scholarship in the corporate university*, Routledge, London, 2012, invoca una difesa dell'università tradizionale la cui unica finalità è la ricerca della conoscenza, lontano da ogni possibilità di mercificazione e assoggettamento a logiche di profitto come lo è invece, a suo parere, una Corporate University. Nella sua argomentazione, inoltre, il paradigma dell'economia della conoscenza viene letto in chiave negativa, in netta contrapposizione con visioni che vedono in quel paradigma la possibilità di creare conoscenza come bene collettivo e promuovere l'autorealizzazione della persona in un contesto lavorativo (si veda Tronti, cfr. *supra*). In un altro suo contributo già dal titolo, *Fast food for thought: How to survive and thrive in the corporate university*, in: *Nurse Education Today*, vol. 32, 2012, 732-736, emerge nuovamente una visione di forte opposizione verso quella che viene definita una riduzione del sapere accademico a un “fast food”, un tipo di conoscenza di basso valore che riduce la figura dello studente a quella di consumatore. Un *j'accuse* ancora più veemente in quanto proveniente da un settore, quello infermieristico, dove la formazione tecnico scientifica del futuro professionista della cura viene definita come fortemente diversa da quella di un ingegnere. Se questi, per l'autore, viene ricondotto a una professionalità asetticamente tecnica, dovendo semplicemente attenersi al principio di “razionalità tecnica”, il professionista della cura deve coltivare con eguale priorità un bagaglio conoscitivo tecnico e un bagaglio di competenze trasversali, nel rispetto di un rigido codice di condotta dove il paziente, la persona, è il centro e il fine ultimo dell'azione del professionista. Una professionalità, a suo parere, non coltivabile in un ambiente come quello di una Corporate University.

In generale, le critiche provenienti dal mondo accademico oltreoceano, si fondano sulla dicotomia *training/education*, come emerge dal testo di R. Cox *Demise of the Library School: Personal Reflections on Professional Education in the Modern Corporate University*, Library Juice Press, Duluth, 2010, che riflette la distanza e il ponte ancora tutto da costruire tra scuola e impresa. La prima, che educa attraverso

il sapere teorico, la seconda, che “addestra” attraverso il sapere pratico. Non vi è traccia nella letteratura citata di una (anche solo minima) possibilità di creare una positiva sinergia tra teoresi e *praxis*, tra educazione e formazione. I due mondi restano e devono restare separati. Una prospettiva diversa da quella europea, dove, come verrà analizzato nella sezione dedicata agli strumenti e metodi per la formazione integrale della persona, si tenta di superare quella dicotomia e la separazione tra mondo dell’educazione e mondo del lavoro.

Sempre nella letteratura anglosassone, qualche traccia di apertura verso il mondo delle Corporate Universities si ritrova in Prince e Beaver, *The rise and rise of the corporate university: the emerging corporate learning agenda*, in: *The International Journal of Management Education*, Vol. 1, Issue 3, 2001, pp. 17-26. Gli autori negano la possibilità che le prime possano fungere da minaccia per le seconde, in quanto, piuttosto, si configura la possibilità per le aziende di creare partnership strategiche: «il riconoscimento, da parte delle imprese, dell’importanza dell’apprendimento e dell’educazione continua ha attualmente creato una domanda crescente verso i servizi dell’università tradizionale, sia in termini di erogazione dell’insegnamento così come di servizi di accreditamento».

4.4. Analisi empiriche: le Academy in Italia e nel mondo

In generale l’attenzione a delineare un preciso quadro definitorio rimane molto alta in tutta la letteratura prodotta fino ai primi anni 2000, ma non altrettanto può dirsi per indagini empiriche sulle Academy o Corporate University presenti sul territorio. Soprattutto per quanto riguarda l’Italia, bisognerà aspettare il nuovo millennio per avere i primi studi accademici e ricerche empiriche condotte da enti istituzionali: in Italia è Assoknowledge a offrire nel *Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*, nel 2010, nel 2013 e poi nel 2015, una visione sul mercato delle Corporate University presenti sul territorio nazionale, mostrando un quadro leggermente: il panel delle imprese censite e intervistate è maggiore nel 2013 rispetto al 2015. Nel primo caso vengono censite 39 Corporate University sul territorio e intervistate 31, nel secondo caso invece ne vengono censite 35 e intervistate 22. Anche Antonelli, Cappiello e Pedrini nel 2011 individuano un numero simile di Corporate University (in *Le Corporate University italiane*, in: *L’industria*, fasc. 2, 2013, 295-328, circoscrivono 30 Academy sul territorio italiano). Non esistono survey condotte da enti istituzionali o di ricerca (accademica e non) a livello continentale o mondiale: tra le poche fonti disponibili si segnala la ricerca condotta da Mc Ateer, Pino, in: *The business case for creating a corporate university*, Corporate University Xchange, New York, 2011, in cui gli autori rilevano circa 4000 Corporate University nel mondo. La diffusione delle Academy,

tuttavia, è piuttosto diversificata a seconda e del settore industriale, della dimensione dell'organico e dell'area geografica considerato: per esempio Antonelli, Cappiello e Pedrini, in *The Corporate University in the European Utility Industries*, *op. cit.*, focalizzando la loro survey sul settore energia in Europa, individuano solo 9 CU nelle 1067 imprese censite con un organico maggiore ai 500 dipendenti.

5. Le competenze

5.1. Quadro definitorio.

La letteratura sul tema delle competenze riconosce come suo principale iniziatore lo psicologo David McClelland e il suo saggio *Testing for competence rather than for intelligence*, in: *American Psychologist*, n. 28, 1973, pp. 1-14. Il saggio parte da una critica ragionata dei tradizionali test psicologici (attitudinali e del QI) diffusi negli Stati Uniti. Un buon risultato ottenuto in uno di quei test era, secondo la maggior parte degli psicologi, una sicura porta d'accesso verso il successo accademico e professionale. Tuttavia, analizzando gli stessi test e gruppi di persone appartenenti sia a un ceto alto sia medio e/o medio-basso, McClelland arriva a sostenere che «la correlazione tra i punteggi dei test d'intelligenza e il successo lavorativo potrebbe essere un artefatto, il prodotto della loro associazione con lo status della classe» denunciando come questi siano inficiati da pregiudizi di carattere socioeconomico, ostacolando l'ascesa professionale delle persone provenienti da famiglie con basso reddito. Di contro a questa visione dei test attitudinali lo psicologo avanza una proposta che va contro la letteratura predominante, mettendo al centro della valutazione non l'intelligenza, bensì le competenze. Ma quale tipo di competenze? Negli anni '70 emerge una prima consapevolezza di quelle che sono sociali: L'autore, nello stesso saggio, afferma come «per determinati scopi possa essere desiderabile valutare le competenze che sono più generalmente utili in ambiti legati a, che includono non solo i risultati occupazionali ma allo stesso modo sociali, ad esempio la leadership, competenze interpersonali ecc.».

Pochi anni dopo Richard Boyatzis, autore di riferimento nel campo degli studi sulle competenze all'interno dei ruoli e dell'organizzazione, nel 1982 in *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, John Wiley and Sons, New York, 1982, definisce le competenze come «le caratteristiche sottostanti di una persona che conducono o causano una performance concreta e di valore». Egli lega quindi a filo doppio le competenze con l'azione e la volontà a cui consegue la performance. In *Competencies in the 21st century*, in: *Journal of Management Development*, Vol.

27, n. 1, 2008, 5-12, l'autore conferma che la competenza è definibile come «un insieme di differenti ma correlati comportamenti organizzati attorno a un sottostante costrutto, che potremmo chiamare “intento”». Egli, inoltre, pone alla base della teoria sulle competenze una teoria della performance, la quale sostiene che la competenza, come attestazione di una performance superiore, sia il risultato dell'intersezione di tre “macrocosmi”: il set di valori, conoscenze e stile di vita della persona; quanto richiesto da uno specifico lavoro (responsabilità di ruolo, obiettivi, funzioni); l'organizzazione (il clima aziendale, la struttura organizzativa, l'ambiente geografico, sociale ed economico in cui essa è collocata).

Le competenze individuate da Boyatzis per essere definite tali devono essere, oltre che legate ai risultati nella performance, osservabili empiricamente attraverso la loro applicazione nei comportamenti. L'approccio di Boyatzis è infatti comportamentista, e a ciò consegue l'assunto dell'intera corrente comportamentista secondo cui la competenza, e quindi il talento, è coltivabile nel tempo, migliorabile. La competenza non è innata ma il frutto di educazione e formazione.

In sintesi, queste competenze sono rubricate in tre categorie, tutte appartenenti alla sfera delle c.d. “competenze trasversali”: competenze emotive, sociali, cognitive.

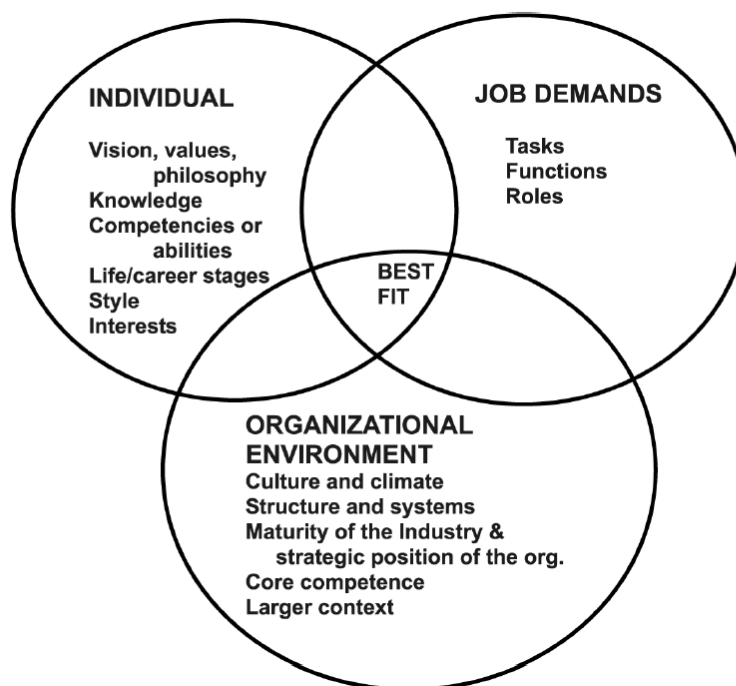


Figura 1 - teoria dell'azione e della performance lavorativa di Boyatzis (2008)

Nello stesso periodo anche l'OECD dedica ampio spazio al tema delle competenze, con un focus specifico alla questione (nonché obiettivo sociale) dell'apprendimento permanente. Un primo riferimento imprescindibile è il report *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16-17 January 1996,

OECD Publishing, Paris, 1996. Il terzo capitolo, dedicato all'argomentazione delle fondamenta dell'apprendimento permanente, pur non fornendo una definizione specifica di cosa sia la competenza, definisce un primo set di competenze e conoscenze fondamentali per ogni cittadino: ragionamento e azione morale, competenze matematico-analitiche e relativa applicazione pratica delle stesse, modalità scientifiche nel gestire e applicare la conoscenza tecnologica, scienza dell'informazione e della comunicazione, studi culturali, civici ed economici, arte, salute e l'ambiente. I processi centrali dell'apprendimento dovrebbero includere tecniche di apprendimento e ragionamento, modalità di organizzazione della conoscenza, forme di espressione e relazione sociale e interpersonale. Un bagaglio utile non solo a potenziare l'occupabilità, ma anche e soprattutto a rendere ogni persona pienamente cittadina. Nel 1997 la stessa OECD avvia il progetto "DeSeCo", finalizzato a definire e selezionare le competenze. Nel 2003, infatti, dopo sette anni di ricerca, con il report finale *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Summary of the Final Report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society»* l'OECD darà una definizione istituzionale di cosa si intende per competenza, affermando che essa va oltre le abilità e la conoscenza. in quanto «comprende l'abilità di accogliere richieste complesse mettendo in gioco risorse psicosociali (incluse abilità e attitudini) in un dato contesto».

L'UNESCO, nel suo *Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, 2016, riconosce invece la differente visione della competenza a seconda della prospettiva da cui la si prende in considerazione: se in generale la si può definire come «elementi chiave che contribuiscono allo sviluppo sostenibile delle nazioni e del benessere degli individui» la stessa assume diverse sfumature da una prospettiva economica (una forma del capitale umano che produce valore), sociologica (capacità di affrontare una determinata attività complessa, che comprende una fase di apprendimento). Il rapporto, diversamente dalle definizioni offerte dall'OECD, divide le c.d. *cognitive skills* dalle *non-cognitive skills*, attribuendo le prime a tutte quelle attività mentali che, attraverso il ragionamento, risolvono problemi complessi, apprendono, si adattano all'ambiente esterno, mentre le seconde sono «schemi mentali, sentimenti e comportamenti», includendo così i valori, le attitudini e la cultura. Proprio quest'ultimo aspetto crea una certa problematicità a individuare un cuore di competenze chiave ritenute comunque impattanti positivamente sull'occupabilità della persona.

A livello comunitario, invece, è la *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* a dare una definizione formale su cosa l'Unione Europea intenda per competenza: «comprovata capacità di utilizzare

conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale», distinguendola dalle abilità, intese come «le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi». In questo caso sono le abilità a essere divise in cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti), mentre le competenze diventano un cappello nel quale vengono ricomprese le abilità. Inoltre, va segnalato come competenze e abilità vengano declinate con un grado crescente di complessità a seconda del livello del Quadro Europeo delle Qualifiche, quindi legate al livello relativo al titolo di studio formale conseguito.

In generale, quanto riscontrato anche nei documenti comunitari, dalla metà degli anni Novanta a oggi, conferma l'impossibilità di definire univocamente il concetto di competenza, anche se alcuni autori auspicano di ricavare da questa molteplicità di definizioni, frutto anche della visione epistemologica sull'apprendimento e del contesto di riferimento, principi comuni (così in S. Patera, *Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali*, in: Scuola democratica, fasc. 1, 2019, pp. 195-207).

5.2. Le competenze da un punto di vista giuridico e sistemi di certificazione delle competenze

A livello comunitario la necessità di riconoscere le competenze, in particolare quelle acquisite al di fuori da contesti formali, viene formalizzata già nel 1995, in: Commissione delle Comunità Europee, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995. Consapevole che la proposta di un modello unitario di gestione dei sistemi di istruzione e formazione risulterebbe inefficace, il libro bianco o Rapporto Cresson si muove in maniera prudentiale sulla promozione di obiettivi, orientamenti e strumenti sulla base degli aspetti comuni a tutti gli stati membri. Nel quadro generale dell'elevazione del sistema di istruzione e formazione come via per permettere al cittadino di vivere una cittadinanza piena e un'occupazione rispondente alle proprie aspettative, il Rapporto individua nelle competenze una leva per vedere riconosciuto il bagaglio professionale di chi non ha conseguito un titolo formale di studio, come il diploma o la laurea. La proposta della commissione è di realizzare un sistema per cui tutti i cittadini possano veder riconosciute le proprie competenze tecniche o trasversali maturate in contesti non formali o informali, in una sorta di «carta personale di competenze dove figurino le

conoscenze così comprovate». La necessità di identificare dei modi di riconoscimento delle competenze sopra citate viene visto come un passo in avanti verso il compimento della società della conoscenza, ma non viene visto in contrapposizione con i titoli di studio o formazione rilasciati in contesti formali, riconosciuti dallo Stato. Nel rapporto si legge infatti che «tale sistema di accreditamento [...] sarebbe beninteso complementare a un sistema dei diplomi e non potrebbe sostituirlo». È importante segnalare inoltre come le parti sociali vengano riconosciute come attori molto importanti per la costruzione di questo sistema di riconoscimento delle competenze.

Il rapporto, infine, suggerisce possibili metodi per attuare e implementare in tutti gli stati membri questo sistema di certificazione delle competenze: il sistema, infatti, deve consentire la valorizzazione della professionalità dell'individuo in tutti gli stati europei attraverso un metodo di certificazione comune a tutti i paesi membri.

L'attenzione sulla necessità di intervenire a livello normativo sul tema delle competenze emerge contestualmente all'uscita del Rapporto Cresson, con la *Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995, che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita»*. L'Unione Europea riconosce l'emergere della c.d. *learning society* e della necessità, per ogni persona, di consolidare il proprio bagaglio di competenze per tutto il corso della vita professionale attiva. Sarà però nel 2002, con la *Dichiarazione di Copenhagen*, che l'Unione Europea promuoverà l'obiettivo di individuare sistemi comuni per garantire il riconoscimento e la trasferibilità delle competenze, in particolare quelle acquisite in contesti non formali e informali.

Nel 2006 compare la prima *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, con cui essa lancia la missione, per tutti gli stati membri, di adottare politiche che promuovano lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Dopo essere stata aggiornata nel 2008, la stessa raccomandazione viene sostituita nel 2018 da una nuova, che porta con sé una novità rilevante: a partire dalla consapevolezza del cambiamento ormai pienamente in corso delle professioni, con la progressiva scomparsa di quelle più *labour intensive* e *meno capital intensive*, l'UE raccomanda l'impegno a promuovere politiche a favore di tutti i cittadini in tutte le fasi del proprio percorso formativo e/o professionale. Uno sguardo quindi aperto a tutte le fasce d'età: ai giovani, affinché abbiano accesso a un'istruzione di alta qualità, corredata di attività extracurricolari, agli adulti, affinché siano inseriti in percorsi di miglioramento del livello delle competenze qualora ne abbiano necessità per garantirsi una solida continuità professionale nel tempo.

A questa serie di raccomandazioni sulla promozione di sistemi per riconoscere e valorizzare le competenze, è necessario affiancare le azioni che, a livello

comunitario e nazionale, devono essere svolte per individuare e rendere concreti questi sistemi. Imprescindibile è il riferimento ancora alla *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio*, che nell'Allegato II definisce i descrittori degli 8 livelli caratterizzanti il "Quadro Europeo delle Qualifiche" (da qui EQF), nello specifico i risultati dell'apprendimento e delle qualifiche declinati in conoscenze, abilità e competenze. La Raccomandazione, oltre che invitare i vari stati membri a rapportare all'EQF i rispettivi "Quadri Nazionali delle Qualifiche" (da qui NQF), auspica la creazione di un ponte con la validazione di qualsiasi tipo di apprendimento in contesti non formali e informali. Dai primi anni 2000 studi condotti dal Cedefop riflettono su quali dovrebbero essere i criteri di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Un esempio è Cedefop, *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*, Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities, 2008, dove gli autori indicano la necessità di mettere al centro della valutazione i c.d. *learning outcomes*, i risultati dell'apprendimento, ciò che concretamente la persona è in grado di fare dopo aver appreso. Fare leva sui *learning outcomes* implica il distacco dai metodi di valutazione degli apprendimenti formali, il cui oggetto sono le conoscenze apprese durante la fase di insegnamento. Definire la validazione sull'analisi dei risultati dell'apprendimento e creare standard che agevolino la mobilità e il trasferimento delle competenze sono le priorità principali. Nel 2015, tuttavia, il successivo studio Cedefop, *National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition*, Luxembourg: Publications office of the European Union, 2015, rimarca tuttavia la distanza tra i sistemi EQF (declinati poi nei vari NQF nazionali) e la certificazione degli apprendimenti non formali e informali. Tra il 2011 e il 2012 alcuni paesi del Nord Europa (Austria, Germania, Olanda, Norvegia e Svezia) hanno iniziato a studiare procedure possibili per includere, all'interno dei propri NQF, anche gli apprendimenti certificati all'interno delle aziende o avvenuti in contesti non formali. Tuttavia, per la maggior parte questi sistemi risultano essere ancora lontani da una definita e piena valorizzazione delle competenze e la formazione messa in atto in contesti non formali e informali, attestando così una forte distanza tra mondo dell'istruzione e formazione e mondo del lavoro.

A livello nazionale la valorizzazione delle competenze maturate in contesti non formali e informali è un processo ancora distante dalla sua piena fase implementativa. Sebbene Ciucciovino in S. Ciucciovino, *Apprendimento e tutela del lavoro*, Giappichelli, Torino, 2013, rilevi positivamente l'intento della L. 92/2012 e del D.Lgs. 13/2013 di creare un sistema concreto e chiaro di riferimento per la certificazione delle competenze, come dimostrato dall'art. 8 del decreto, attestante la creazione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali come unico riferimento per la certificazione

delle competenze, altri autori rilevano le criticità aperte e non chiuse con i successivi interventi del legislatore. Ad esempio, Casano, seguendo la linea di Bertagna e Tiraboschi, critica la spinta centralizzatrice imposta dalla l. 92/2012 e l'assenza delle imprese come attori in grado di validare le competenze, irrigidendo di fatto il sistema e impedendo la possibilità di valorizzare proprio quelle competenze maturate in contesti non formali e informali che agevolerebbero le transizioni verso e all'interno del mercato del lavoro delle persone non in possesso di un titolo di istruzione terziaria. (così in L. Casano, *All'incrocio tra formazione e lavoro: problemi e prospettive del sistema di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze in Italia*, in: *Prospettiva EP*, vol. 2, 2013, pp. 59-71). Sempre Casano, in L. Casano, *Il sistema della formazione continua nel decreto legislativo n. 150/2015*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 2, 2016 pp. 455-470, sottolinea come D.Lgs 150/2015 l'implementazione del sistema di validazione e certificazione delle competenze maturate in tutti i contesti descritto nel D.Lgs 13/2013 non venga menzionata, rimanendo così, nella pratica, inattuato. Il sistema di recente ha fatto qualche passo in avanti con una definizione strutturata del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ), istituito con il decreto interministeriale 8 gennaio 2018, ma rimane ancora un nodo aperto la certificazione delle competenze nei contesti non formali e informali. Se al momento le competenze vengono riconosciute solo quando legate a titoli di studio avente valore legale, non è ben chiaro come muoversi in questo sistema economico in continuo mutamento, dove è palese la sempre maggiore debolezza del sistema universitario (che non forma in maniera completa i giovani) e la autonomia crescente delle aziende nel formare i neoassunti, tanto lato trasversale quanto tecnico. Come affermato da G. Simoncini, *La certificazione delle competenze: definizione e inquadramento giuridico*, Working Paper n. 4/2016, Adapt University Press, 2016, il sistema di certificazione delle competenze potenzialmente interviene proprio a supporto di questa criticità, con l'obiettivo di istituire una sorta di mercato europeo delle competenze, agevolando le transizioni nel mercato del lavoro (in particolare di quelle categorie di lavoratori che, in assenza di un titolo formale di studio a certificazione del proprio patrimonio professionale, possono trovare beneficio proprio nella certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali), così come la mobilità dei lavoratori in tutta l'area europea. Esso è considerato fondamentale in quanto permetterà di «convalidare in modo formale le competenze possedute dal lavoratore che si prestano a divenire l'oggetto del contratto di lavoro».

L'esigenza di certificazione delle competenze è condiviso anche dall'OECD: in OECD, *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2019 gli autori della ricerca evidenziano la compresenza di due approcci distinti (che caratterizzano l'intero dibattito sulla validazione non solo

delle competenze, ma in generale degli apprendimenti in ogni contesto), uno basato sul riconoscimento formale delle competenze maturate nei contesti formali di istruzione, uno basato sul riconoscimento delle competenze *per se*, senza la necessità di titoli formali di studio; quest'ultimo approccio, riconosciuto non solo da alcune politiche statali, ma anche aziendali. Gli autori del report rilevano i rischi connessi ai sistemi privati di *assessment* e certificazione delle competenze, in quanto una loro estrema varietà potrebbe metterne in discussione la validità. Questi sistemi dovrebbero avere determinate caratteristiche al fine di certificare adeguatamente le competenze: dovrebbero essere composti da veri e propri test che verificano l'acquisizione delle competenze in oggetto; dovrebbero coinvolgere un ampio spettro di competenze; essere inclusivi, così da coinvolgere anche soggetti che, non avendo mai sperimentato un *assessment test*, potrebbero risultare svantaggiati. La proposta a lungo termine degli autori è quella di integrare i due sistemi di certificazione delle competenze, inserendo all'interno dei livelli caratterizzanti gli NQF anche i certificati attestanti gli apprendimenti in contesti non formali e informali, incentivando l'uso della blockchain per validarli.

L'importanza della normazione viene rilevata anche dal rapporto Aica, Assinform, Assintel, Assinter, *Osservatorio delle competenze digitali 2017. Scenari, gap, nuovi profili professionali e percorsi formativi*, 2017, facendo in questo caso riferimento al sistema UNI. L'aspetto di maggiore interesse di questi report risiede nel focus sulle competenze richieste dalle nuove professioni tecnologiche, frutto del mondo del lavoro in evoluzione. Professioni ICT che diventeranno sempre più importanti in tutti i settori produttivi. Gli autori del report rilevano come tappa giuridica fondamentale per il riconoscimento delle professioni non regolamentate rispettivamente la l. 4/2013 e il D.Lgs 13/2013. In particolare, l'art. 6 e l'art. 7, comma 1 lett. f) della l. 4/2013 legittimano la validità e riconoscibilità di sistemi di normazione come quello UNI, utili a rendere spendibili e riconoscibili quelle professioni digitali che al momento non sono ancora adeguatamente rappresentati nei titoli di studio formali acquisiti alla fine del percorso universitario. La normazione UNI, viene vista quindi come una possibilità per avvicinare la domanda e l'offerta di competenze tecniche nel mercato del lavoro, così come la mobilità di queste competenze su tutto il territorio europeo.

5.3. Le competenze nel mondo del lavoro che cambia

L'attenzione sul tema delle competenze è cresciuta notevolmente e contestualmente al diffondersi di Industria 4.0. Tuttavia, già alle porte del nuovo millennio sono disponibili alcuni studi sull'evoluzione del concetto di competenza alla luce del superamento del paradigma di lavoro taylorista. Un autore di riferimento in tal

senso è Guy Le Boterf con il suo *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2008. L'autore, partendo dalla constatazione che sia impossibile fornire una definizione univoca della competenza, in quanto può variare a seconda delle organizzazioni e delle situazioni di lavoro, compie una ricostruzione dei confini concettuali della competenza a partire dalle caratteristiche dei paradigmi di lavoro taylorista-fordista e postfordista. Come si può vedere nell'immagine di seguito, Le Boterf parla di un "cursore della competenza", che cambia le proprie caratteristiche a seconda dell'organizzazione.

Tavola 1
Il cursore della competenza

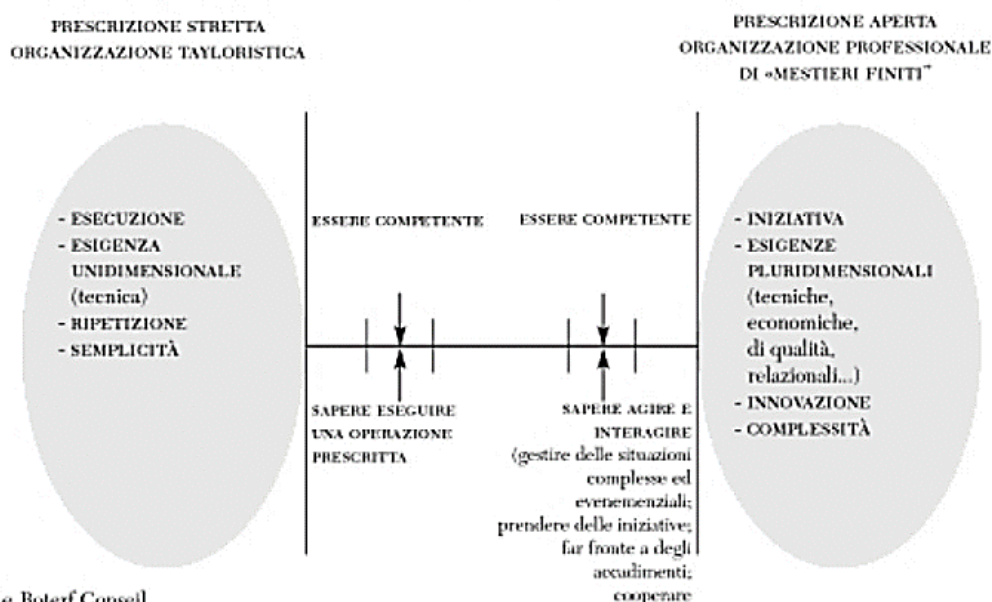


Figura 2 - il cursore della competenza. Fonte: Le Boterf, 2008.

La competenza passa dall'essere la semplice esecuzione di un'attività ripetitiva e meccanica in tempi e modi scientificamente precisi, all'essere un'efficace gestione di una situazione complessa, mai vista prima. E il carattere peculiare della competenza sta nell'essere, secondo Le Boterf, non una mera addizione della triade "sapere", "saper-fare" e "saper-essere", bensì nel sapersi modellare a seconda del ruolo che ci si trova ad agire e dell'organizzazione in cui ci si trova a dover operare. Inoltre, la competenza presenta due dimensioni, una individuale e una collettiva. Questo perché ogni lavoratore, per svolgere le proprie attività, risolvere problemi o innovare attinge a un corpus di conoscenze costruite collettivamente (non solo all'interno del contesto lavorativo, ma anche fuori, nelle università e centri di ricerca, associazioni di professionisti e simili). L'autore, diversamente dalla maggioranza della letteratura in materia, oppone questa visione della competenza

agli elenchi di competenze proposti e applicati in maniera quasi “standard” a tutti i ruoli e le organizzazioni, senza distinzione.

Passando dalla teoria alla pratica, come si declina una visione simile della competenza nel mercato del lavoro che cambia? Sul punto è di interesse prendere in considerazione il recente studio di Frederic Lainé, *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers. Document de travail n.3*, 2018. L'autore, avendo come contesto il mercato del lavoro francese, evidenzia come le competenze trasversali possano influire in parte sulle transizioni interne al mercato del lavoro, nello specifico da un mestiere a un altro, ma come il loro riconoscimento dipenda da meccanismi di certificazione che consentano alla persona di attestare il proprio bagaglio professionale. L'autore sottolinea inoltre il ruolo primario del contesto organizzativo nell'apprendimento e trasmissione delle competenze, e offre una visione della competenza a più sfaccettature: la stessa competenza acquisita in una determinata azienda per un determinato mestiere non sarà identica a quella consolidata in un'altra azienda, anche se per lo stesso mestiere.

Negli ultimi anni sono invece numerosi gli studi che tentano di individuare quell'insieme di competenze chiave che permettano alle persone di costruirsi un solido percorso professionale in un mercato del lavoro in costante cambiamento. Alcuni report si concentrano sull'enucleazione di quelle competenze che potranno garantire l'occupabilità sulla base di un'analisi incrociata di precisi *trend* che stanno caratterizzando il mercato del lavoro e la stessa economia. Il report realizzato da H. Bakshi, J. Downing, M. Osborne, P. Schneider, *The Future of Skills: Employment in 2030*, Pearson and Nesta, London, 2017, proponendosi di indagare i profili che più saranno ricercati nel mercato del lavoro nel 2030 a partire dai maggiori driver di cambiamento (es. tecnologia, cambiamento demografico, urbanizzazione, disuguaglianze) e basandosi sui dati del mercato del lavoro anglosassone, enuclea quelle competenze chiave che possono garantire, a loro parere, maggiore occupabilità. L'analisi statistica svolta individua un netto calo delle competenze “manuali” (es. destrezza manuale, precisione e controllo) e una forte ascesa delle competenze cognitive e non cognitive, elencando le dieci maggiormente richieste: capacità di formulare giudizi e prendere decisioni, fluidità nelle idee e nel ragionamento, apprendimento attivo, strategie di apprendimento, originalità, valutazione sistemica, ragionamento deduttivo, capacità di risolvere problemi complessi, analisi di sistemi, monitoraggio.

Si susseguono analisi esplicitamente finalizzate alla ricerca delle competenze 4.0: L. Prifti, M. Knigge, H. Kienegger, H. Krcmar, *A Competency Model for "Industrie 4.0" Employees*, in: J. M. Leimeister, W. Brenner, W. (Hrsg.), *Proceedings der 13. Internationalen Tagung Wirtschaftsinformatik*, St. Gallen, 2017, 46-60. La parte più rilevante del saggio consiste nell'intreccio tra alcune competenze trasversali e

tecniche: ad esempio, la competenza trasversale di analisi e interpretazione è declinata, allo stesso modo per i profili informatici/ingegneristici in competenze tecniche come *machine learning*, *data security*, *sensors/embedded systems*.

Il libro bianco di Aulbur, CJ, Bigghe, *Skill Development for Industry 4.0*, Roland Berger, 2016, divide le competenze richieste nel lavoro del futuro in diverse categorie: abilità, competenze di base, competenze trasversali (*cross-functional*), a loro volta divise in nove sotto-categorie, che comprendono gli ambiti tecnici e manageriali, relazionali e cognitivi. La categoria delle competenze tecniche definisce come essenziali tutte competenze legate al mondo digitale e delle macchine: compaiono ad esempio quelle relative alla programmazione software, alla risoluzione di problemi informatici, alla manutenzione di macchinari complessi, Gli autori ipotizzano una decisa ascesa della priorità delle competenze cognitive (pensiero matematico, flessibilità, creatività), competenze di sistema (prendere decisioni) e di risolvere problemi complessi rispetto alle altre, così come un netto declino delle abilità manuali.

In una prospettiva più immersa nelle dinamiche del mercato del lavoro, Manpower con i suoi *Report Talent Shortage*, nel 2018 indicano come prioritarie, ma allo stesso tempo difficili da reperire, competenze tecniche legate alla programmazione e gestione di macchinari complessi, sviluppo software e plc, analisi di dati, tutte competenze che si riflettono nelle rispettive professionalità che attualmente lamentano una forte carenza di offerta nonostante la domanda generalizzata da parte delle imprese.

A livello istituzionale si segnala il paper di Assolombarda *Alla ricerca delle competenze 4.0*, vol.3, 2015: la ricerca, svolta in collaborazione con l'Università della Bicocca, enuclea un elenco di competenze professionali più generiche: per l'ambito tecnologico linguaggi di programmazione (di cui fornisce un elenco nel dettaglio), applicativi SW, infrastrutture informatiche, informatica base. Diversamente da altre fonti inserisce competenze professionali come conoscenze contabili, patenti commerciali. Per quanto riguarda le competenze trasversali: lavoro in team, abilità pratiche, flessibilità orario, lavoro per obiettivi, capacità decisionale, proattività, competenze comunicative, competenze relazionali, team work, gestione dello stress.

Ancora i report Aica, Assinform, Assintel, Assinter, *op. cit.*, del 2017 e 2018 forniscono un'analisi riguardo le competenze digitali più richieste, elencando una casistica sulla base dei dati sul mercato del lavoro e delle esigenze concrete delle imprese e mostrando, nel complesso, l'evoluzione della domanda nel corso del tempo (in particolare il report 2018 si sofferma sull'analisi per settori specifici, così come nella PA). L'aspetto che più di tutti dimostra la pervasività innegabile della Quarta Rivoluzione Industriale in termini di competenze consiste nel fatto che ora le competenze digitali devono essere possedute da tutte le professioni, anche quelle

più tradizionalmente lontane da quel mondo, come i ruoli afferenti alle Risorse Umane o alla vendita. Tutte le professioni sono chiamate a un processo di *reskilling* che le metta in grado di gestire le nuove necessità delle organizzazioni. Una competenza non citata in letteratura è la c.d. “e-leadership”: i manager non sono esclusi dalla necessità di aggiornare le proprie competenze tecniche. Secondo gli autori è essenziale per il manager che riesca a guidare con successo la trasformazione digitale nella propria organizzazione. Questa “e-leadership” si declina in quattro dimensioni: la «proficiency del digitale», ossia la piena consapevolezza dei *trend* caratterizzanti l’evoluzione tecnologica e la conoscenza dei principali strumenti digitali; la «capacità di applicare il pensiero critico al mondo digitale», «equilibrio fra innovazione e tradizione», infine la «capacità trasformativa».

Tuttavia, vi è anche un’altra faccia della medaglia rispetto alla forte domanda di competenze, divisa in due criticità altrettanto importanti: la prima è che poiché queste sono soggette a una forte obsolescenza, a fronte della velocità rapidissima di evoluzione delle nuove tecnologie, per le imprese diventa essenziale ripensare i propri processi formativi, per garantire ai propri dipendenti un adeguato livello di competenze. Obiettivo che al momento risulta essere ancora lontano, soprattutto a livello nazionale (così emerge in ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua, Annualità 2016-2017*, Roma, 2018) e, più in generale, per le PMI (nel rapporto OECD, *OECD SME and Entrepreneurship Outlook 2019*, OECD Publishing, Paris, 2019 in 26 paesi su 23 la percentuale di PMI che erogano formazione sulle ICT non supera il 30%).

La seconda criticità consiste nel c.d. *digital divide*: il termine venne introdotto per la prima volta da Al Gore nel suo discorso del 10 ottobre 1996 a Knoxville, Tennessee, in cui aveva illustrato la politica estensiva di ripensamento dell’educazione pubblica in chiave digitale dell’allora amministrazione Clinton. Sulla scia della prima diffusione delle ICT e della loro visione come strumento di apprendimento, era stata pianificata e messa in atto la distribuzione di pc nelle scuole di tutto il territorio statunitense, software educativi e la connessione alla rete (il testo integrale del discorso è disponibile al seguente link: <https://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/101096clinton.htm>). Questa politica era finalizzata a evitare il rischio di *digital divide*, ossia il divario digitale: una vera e propria condizione di disuguaglianza tra chi ha accesso alle ICT e chi no, la quale può avere effetti molto negativi sul futuro delle nuove generazioni soggette al *digital divide*. Questa criticità trova le sue radici nel tessuto socio-economico, ed è ancora più urgente quanto complessa da superare. Il mancato sviluppo di competenze digitali in molte analisi viene infatti attribuito o all’assenza di ICT nelle professioni svolte, e/o all’impossibilità per alcune categorie di persone svantaggiate di accedere alla tecnologia e a internet. In Cedefop, *The great divide: Digitalisation*

and digital skill gaps in the EU workforce, #ESJsurvey Insights, n. 9, Tessalonica, 2016, le categorie a maggior rischio di esclusione dall'accesso alle ICT sono persone con basso livello di istruzione, donne, lavoratori che rientrano nel mercato del lavoro da un lungo periodo di disoccupazione. L'analisi ISTAT, *Internet@Italia 2018. Domanda e offerta di servizi online e scenari di digitalizzazione*, Roma, 2018, evidenzia sul piano nazionale un maggiore accesso alla rete per le famiglie con basso livello di istruzione dei genitori e almeno un minore grazie alla diffusione dei dispositivi mobili (es. smartphone). Persiste tuttavia un forte *gap* generazionale, particolarmente negativo al di sopra dei 55 anni, così come un *gap* all'interno della stessa classe d'età (dai 35 anni in su) determinato dalla condizione professionale, che influenza notevolmente il grado di accesso e uso della rete e delle ICT. Questo *gap* di competenze, se non colmato da strategie formative a lungo termine rischia di consolidare il *digital divide* con chi invece ha un adeguato livello di competenze digitali. Di conseguenza, potrebbe accentuare e riflettere le disuguaglianze già presenti a livello educativo e socio-economico, in particolare nei paesi in via di sviluppo (un esempio è l'analisi di N. Tewathia, A. Kamath, P. Vigneswara Ilavarasan, *Social inequalities, fundamental inequities, and recurring of the digital divide: Insights from India*, in: *Technology and society*, vol. 1, 2020 pp. 1-11), con il rischio di marginalizzazione permanente nel mercato del lavoro di chi già si trova in una posizione svantaggiata.

6. Strumenti e metodi per la formazione integrale della persona

6.1. Alternanza Scuola-Lavoro.

I primi cenni relativi alla necessità di introdurre attività di apprendimento basato sulla pratica sono ritrovabili sempre in OECD, *Lifelong learning for all*, *op. cit.* L'OECD esprime così, a metà anni Novanta, una prima esigenza di introdurre attività di apprendimento gestite dall'imprenditore e fondato sull'attività lavorativa in azienda. Ciò al fine di ridurre le discontinuità tra scuola e il mondo oltre essa. Alcune buone prassi descritte nel report, ad esempio il programma svedese che prevede lo svolgimento del 15% del monte ore scolastico in azienda per condurre progetti correlati ai corsi senza il corrispettivo di un'indennità o un rimborso spese, rappresentano uno dei primi esempi di progetti di alternanza mirati a legare teoria e prassi.

A livello nazionale l'alternanza scuola-lavoro viene introdotta per la prima volta nel nostro ordinamento giuridico nel 2003, con l'art. 4 della l. 53/2003, a cui segue poi il D.Lgs 77/2005, con il quale il legislatore ha disposto le norme generali in

materia: l'art. 1 del decreto in analisi definisce l'alternanza come una modalità di svolgimento dei corsi del secondo ciclo di istruzione, sia licei sia istituti di istruzione e formazione professionale. A tutti gli studenti di un percorso di scuola secondaria superiore che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età viene data la possibilità di seguire il percorso formativo in alternanza, previa la co-progettazione tra istituto formativo ed ente ospitante. Il percorso di alternanza viene finalizzato fin dalla sua prima regolamentazione non solo a creare un ponte tra mondo dell'istruzione e mondo delle imprese, ma anche a permettere allo studente di comprendere i propri stili di apprendimento, le proprie vocazioni e il proprio orientamento verso il mondo del lavoro. Il decreto (insieme alla l. 53/2003) rappresenta per la prima volta un'evoluzione normativa in senso qualitativo nei confronti della formazione dei minori: se dalla fine del 1800 al Dopoguerra l'interesse prevalente del legislatore era di promuovere l'occupazione giovanile anche in caso di inizio dell'attività lavorativa in età minorile, così come la tutela della salute e sicurezza del minore sul luogo di lavoro, ora si fa strada per la prima volta l'idea del lavoro come esperienza formativa e pedagogica (così in Capone e Bassi, *L'evoluzione del concetto di "alternanza scuola-lavoro" attraverso la normativa*, in: G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, 2004). G. Bertagna, in *Alternanza scuola lavoro. op. cit.*, sottolinea infatti come l'alternanza non sia un istituto contrattuale (a differenza dell'apprendistato), bensì una modalità di insegnamento accessibile durante il ciclo di istruzione secondaria superiore, rientrando quindi nel periodo di obbligo scolastico previsto per legge. Il valore dell'alternanza per Bertagna risiede nell'intreccio inscindibile dell'apprendimento teorico e pratico. Ma non nel senso di una teoria che si riflette in una fase successiva nella pratica, quanto piuttosto nel senso di un intreccio continuo di tre aspetti: istruzione come apprendimento della teoria, formazione come apprendimento della pratica, e lavoro come attività svolta con competenza.

La necessità di superare la dicotomia scuola-lavoro, teoria-prassi, viene approfondita anche in G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006, dove l'autore sottolinea che questa separazione si riflette nella gerarchia comunemente sancita tra licei, adatti solo a chi sia in grado di studiare e quindi aspirare a diventare "intellettuale", e gli istituti di istruzione e formazione professionale, destinazione esclusiva degli studenti meno promettenti dal punto di vista dell'apprendimento teorico, la cui priorità diventa solo imparare un lavoro e immergersi nel mercato.

Tuttavia, il carattere non obbligatorio dell'alternanza così come disciplinata nella l. 53/2003 (e poi nel D.Lgs 77/2005) non ha consentito una diffusione sistematica

dell'alternanza come modalità formativa, riducendo così la sua portata innovativa nel sistema dell'offerta educativa.

Bisognerà aspettare circa un decennio per assistere a questo passaggio: con la l. 107/2015 c.d. "Buona Scuola" l'alternanza diventa parte integrante dei percorsi formativi per tutti gli studenti. Mantenendo le stesse finalità disciplinate nel D.Lgs 77/2005, nella l. 107/2015 l'art. 33 il legislatore definisce inoltre anche dettagli di carattere pratico-organizzativo dell'alternanza, rivolte sia alle scuole sia alle imprese. Ad esempio, viene istituito un monte ore minimo della durata della fase "pratica" dell'alternanza: 400 ore per gli istituti tecnici, 200 per i licei, così come un vero e proprio registro a cui le imprese o enti, che si rendono disponibili a ospitare studenti e studentesse in alternanza, sono tenute a iscriversi.

L'introduzione dell'alternanza come parte integrante del percorso didattico viene accolta in maniera piuttosto divergente: Massagli, in E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016, parla di un recupero dell'alternanza come metodo pedagogico, finalizzato a educare in maniera integrale la persona al fine di renderlo occupabile per tutta la vita attiva. L'autore si allontana tanto da una visione dell'Alternanza come banale opzione didattica, una possibilità facoltativa per lo studente, quanto da una visione della stessa come raccordo necessario con la domanda di competenze delle imprese, un canale di inserimento lavorativo. L'impresa deve avere non il ruolo di committente di una necessità occupazionale, ma al contrario un ruolo attivo di co-progettista della parte pratica del percorso di Alternanza per lo studente. Ballarino in G. Ballarino, *La legge sulla «Buona scuola». Un commento*, in *Politiche Sociali*, fasc. 1, 2016, pp. 165-168, sembra più avvicinarsi alla c.d. visione "domandista" dell'Alternanza definita da Massagli: l'autore, infatti, esprimendo le sue perplessità sull'estensione obbligatoria dell'Alternanza ai licei, in quanto gli studenti iscritti in maggioranza proseguiranno con l'istruzione universitaria e non si rivolgeranno alla ricerca di un'occupazione, conferma di considerare l'Alternanza non tanto una modalità pedagogica quanto una possibilità di consolidare il rapporto scuola-impresa e di aumento delle possibilità di trovare un lavoro.

Pur nelle dichiarate finalità educative e formative, in particolare nel contesto nazionale permangono alcune difficoltà di implementazione e rischi di eterogeneità della qualità dei percorsi. Come descritto in F. Giubileo, G. Scarano, *Uno, nessuno o centomila modelli di Alternanza*, in: *Scuola democratica*, fasc. 3, 2018, pp. 563-583, la maggior parte dei progetti di Alternanza condotti nei licei, infatti, pur nella varietà dei dispositivi didattici disponibili (per una ricognizione dei dispositivi utile riferimento è sempre Massagli, *op. cit.*), in maggior parte si riducono ad attività che vedono una certa passività dello studente, ad esempio visite aziendali, testimonianze di manager o attività di orientamento, lasciando poco spazio ad altre attività laboratoriali o di progetto *on the job*, che realizzano pienamente l'alternanza

nella sua valenza educativa, Queste difficoltà si fanno più acute se si considera il differenziale tra il monte ore dei licei, rispetto a quello degli istituti tecnici e IeFP, che non permette di fatto la strutturazione di un percorso efficace. Allo stesso modo Salatin, in A. Salatin, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, in: *Scuola democratica*, fasc. 2, 2018, rileva la difficoltà pratica di scuola e impresa a gestire i progetti di alternanza, a causa della difficoltà per le aziende a ospitare gli studenti in stage, in particolare nei territori con una prevalenza di quelle di piccole dimensioni; la mancanza di fondi per sostenere il carico di lavoro aggiuntivo per il tutor scolastico e aziendale, i tempi ridotti e non adeguati a garantire il raggiungimento delle finalità previste dalla progettazione didattica dei percorsi di alternanza, così come le competenze previste.

Le più recenti disposizioni presenti nella legge di bilancio 145/2018, nella nota 3380 del MIUR del 18 febbraio 2019 e, infine, nel decreto ministeriale 774 del 4 settembre 2019, dimostrano una netta diffidenza da parte del legislatore verso il modello dell'alternanza. Viene infatti ridotto drasticamente il monte ore minimo da dedicare ai percorsi: da 400 ore a 210 per gli istituti professionali; da 400 ore a 150 per gli istituti tecnici, da 200 ore a 90 per i licei. Viene inoltre cambiato il nome della modalità didattica: da Alternanza Scuola-Lavoro a Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (di qui PCTO), le cui finalità sono richiamate già nel nome assegnato. La *ratio* viene esplicitata nelle *Linee Guida* emesse successivamente alla legge di bilancio 145/2018, in quanto adattamento coerente, a parere del legislatore, con l'evoluzione degli orientamenti comunitari in materia di istruzione e formazione. In aggiunta, la finalità orientativa e di sviluppo delle competenze trasversali dei nuovi percorsi, viene indirizzata a ridurre la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo, eliminando ogni riferimento a un ruolo attivo dell'impresa. Lo stage in azienda, infatti, diventa un'alternativa possibile di svolgere i PCTO, al pari di altri dispositivi didattici es. laboratorio, aula, impresa simulata. L'orientamento del legislatore è quindi quello di ricondurre sotto l'unica competenza della scuola la progettazione, gestione e valutazione dei percorsi, cambiando nettamente direzione rispetto alla normativa precedente in materia.

6.2. I tirocini curriculari ed extracurriculari

In Italia l'istituto trova un suo primo embrionale avviamento con l'art. 7, l. 285/1977. La legge quadro 185/1978 riprende, all'art. 15, questo nucleo e opera una prima distinzione tra il "tirocinio pratico e di esperienza in particolari impianti e macchinari o in specifici processi di produzione" (vicino nella forma e nel contenuto al tirocinio extracurricolare di inserimento/reinserimento al lavoro) dal tirocinio "per applicare sistemi di Alternanza tra studio ed esperienza di lavoro"

(vicino invece al tirocinio curricolare). Nel 1997, con il c.d. “pacchetto Treu” (l. 196/1997), il tirocinio “formativo e di orientamento” troverà una sua prima vera formalizzazione nel modo in cui è conosciuto attualmente. La legge parla esplicitamente di “stages e tirocini pratici”, e definisce per la prima volta gli attori coinvolti nella loro progettazione, ovvero gli enti promotori ed ospitanti, così come la figura del tutor aziendale. Troviamo inoltre gli elementi chiave che qualificano la fattispecie: una durata massima di 12 o 24 mesi a seconda del destinatario dello stage, l’obbligo di una convenzione stipulata tra ente promotore ed ente ospitante, così come l’obbligo (già presente nella legge 285/1977), in capo all’ente ospitante, di assicurare il tirocinante contro infortuni e responsabilità civile presso terzi. L’art. 1 del D.M. 142/1998, di attuazione della l. 196/97, rende definitiva la finalità formativa del tirocinio e il suo non costituirsi come rapporto di lavoro.

Con la riforma del titolo V della costituzione e il passaggio delle competenze in materia di istruzione e formazione professionale. dallo Stato alle Regioni, lo sforzo fatto dal legislatore alla fine degli anni ’90 risulta vano: non essendo più applicabile la normativa statale il pacchetto Treu perde il suo carattere di operatività. Lo Stato perde così ogni possibilità di intervenire in materia: si vedano le sentenze della Corte Costituzionale n. 50 del 28 gennaio 2005 e n. 287 del 19 gennaio 2012 che bloccano i tentativi compiuti dal legislatore con le leggi 276/2003 (c.d. “Legge Biagi”) e 92/2012 (c.d. “Legge Fornero”): rispettivamente il tentativo di normare una specifica tipologia di stage, i c.d. “tirocini estivi di orientamento”, e il tentativo generale di definire a livello statale i requisiti imprescindibili per ogni stage.

Venuta meno la possibilità per lo Stato di intervenire direttamente in materia di tirocini extracurricolari, l’unica via per avere ancora una qualche possibilità di azione senza incorrere nell’accusa di incostituzionalità si trova nella definizione di linee guida in sede di Conferenza Stato-Regioni, prima nel 2013, poi nel 2017. Prendendo a riferimento le linee guida del 2017, nell’art. 1 rubricato “Oggetto delle Linee guida”, il tirocinio viene definito Premessa come «una misura formativa di politica attiva, finalizzata a creare un contatto diretto tra un soggetto ospitante e il tirocinante allo scopo di favorirne l’arricchimento del bagaglio di conoscenze, l’acquisizione di competenze professionali e l’inserimento o il reinserimento lavorativo».

Sul commento della definizione dei tirocini extracurricolari è utile riferirsi a P. Pascucci, *L’evoluzione delle regole sui tirocini formativi e di orientamento: un’ipotesi di eterogenesi dei fini?*, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 139, 2013, pp. 415-428. L’autore identifica la funzione formativa/orientativa del tirocinio come caratteristica vincolante per qualificare lo strumento come tale. Cautadella esprime dubbi sulla divisione tra la finalità formativa e orientativa di fatto svolta dal legislatore nel distinguere tra “tirocini formativi” e “tirocini di orientamento”, in quanto l’una finalità include anche l’altra

e viceversa: è la sinergia tra le due che costituisce il valore aggiunto del tirocinio (così in M. C. Cautadella, *La nuova disciplina dei tirocini formativi e di orientamento*, in: M. Persiani, S. Liebman (a cura di), *Il nuovo diritto del mercato del lavoro: la legge n. 92 del 2012 (cd. riforma Fornero) dopo le modifiche introdotte dalla legge n. 99 del 2013*, UTET Giuridica, Assago, 2013, 295 – 310). Il tirocinio curricolare invece è quella particolare tipologia di tirocinio compreso nei piani di studio delle università, il cui svolgimento permette l’acquisizione di CFU utili al conseguimento della Laurea o l’accesso alle professioni.

Nella categoria dei tirocini curricolari rientrano:

- il tirocinio come periodo di pratica obbligatorio per l’accesso alle professioni ordinistiche che, con l’entrata in vigore del d.l. 1/2012 c.d. “Cresci-Italia”, è possibile svolgere già durante il periodo di studi, sei mesi prima del conseguimento del titolo;
- il tirocinio curricolare per l’accesso alle professioni sanitarie;
- il tirocinio curricolare compreso nel piano di studi universitario e valevole di CFU utili a conseguire il titolo di studio;
- il tirocinio curricolare utile alla redazione della tesi di laurea, compreso nel percorso di studio ma non necessariamente valevole di CFU;
- l’Alternanza Scuola-Lavoro, disciplinata a livello nazionale dalla l. 107/2015 c.d. “Buona Scuola”, di attuazione del Jobs Act.

Si può parlare di un vero e proprio “microcosmo” dei tirocini curricolari, in quanto alla ricca casistica, corrispondono contenuti e regole diverse, non solo a seconda delle facoltà, ma anche, in certi casi a seconda del singolo ateneo.

Questa divisione tra tirocini curricolari ed extracurricolari presente in Italia non è così netta negli altri stati. Il recente rapporto dell’ILO *The regulation of internship. A comparative study. Working Paper n. 240*, Geneva, 2018, rispetto alle diverse categorizzazioni dell’istituto, accoglie un elenco tripartito delle fattispecie di tirocini che, a parere degli autori del rapporto, includono in maniera più ampia le diverse regolamentazioni presenti nei singoli Stati. Essi si dividono quindi in:

- a) tirocini legati all’educazione formale o a programmi formativi condotti da istituzioni o enti autorizzati
- b) periodi di esperienza lavorativa promossi da programmi di politiche attive del lavoro progettati dallo Stato o agenzie per il lavoro mirati ai disoccupati
- c) tirocini promossi dalle aziende nel mercato.

Tra le questioni più delicate rispetto al tema dei tirocini rientrano quelle della loro qualità e della loro effettiva efficacia come leva di placement.

Rispetto al primo punto, parte della letteratura insiste sul valore pedagogico del tirocinio (tra tutti G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, in: G. Bertagna, U. Buratti, F. Fazio e M. Tiraboschi, *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero*.

L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio, ADAPT University Press, 2013), come pilastro dell'alternanza formativa e, in generale, della formazione integrale della persona. Il valore aggiunto del tirocinio viene individuato nella sua circolarità di teoria e pratica, che si pone a superamento della sequenzialità studio – lavoro: ossia ripensare in maniera “problematica” ciò che si è appreso in aula durante l'esperienza pratica e metterlo alla prova nei casi che si trova ad affrontare. (così in A. Bartolini, M.G. Riccardini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno Dei Gabrielli Editori, Maggio 2006, ma anche M. Giraldo, *Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 9, 2013, pp. 19-24). Questo sotto la guida del tutor, il maestro che cala il tirocinante nella situazione concreta e, attraverso la correzione e validazione del suo agire, lo aiuta a sviluppare le competenze di base che saranno utili lungo tutto il corso della vita attiva (G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012). Oltre che orientare e formare, attraverso il tirocinio la persona è portata a ripensare la sua esperienza, per conferirgli ulteriore senso e acquisire una nuova consapevolezza di sé e del proprio percorso di crescita (Bartolini, *op. cit.*).

Il tirocinio, se correttamente progettato e condotto, non costituisce semplicemente un momento circoscritto nel percorso universitario (e spesso volte posto al termine dello stesso), ma è pensato come parte integrante del percorso (Bartolini, *op. cit.*). Inoltre, alcuni autori ritengono che esso non si ponga in contrapposizione con eventuali esperienze lavorative in corso ma anzi le abbracci, integrandole nell'insieme del processo di apprendimento. (così in A. Potestio, *Il tirocinio curriculare in assetto lavorativo*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 15, 2015, pp. 25-30).

In relazione al secondo punto, sempre il report dell'ILO, *op. cit.*, evidenzia diversi fattori di rischio legati al tirocinio, derivanti da una formazione di scarso valore oppure dalla completa assenza di formazione, snaturando la *ratio* dello strumento; secondo il report il 30% dei tirocini è soggetta a una formazione di bassa qualità e, conseguentemente, al rischio di non riuscire ad accedere a un soddisfacente percorso professionale. Questo rischio aumenta inoltre con riferimento ai tirocini promossi dalle imprese. Un tirocinio di bassa qualità rischia non solo di impedire l'acquisizione di competenze utili a migliorare la propria occupabilità, ma anche di impedire la scala sociale di chi si affaccia per la prima volta al mondo del lavoro e di aggirare gli standard di tutela lavorativa destinati a chi viene regolarmente assunto. A livello nazionale i dati pubblicati in ANPAL, *Rapporto di monitoraggio nazionale in materia di tirocini extracurricolari*, 2019, l'efficacia del tirocinio come leva di placement è parzialmente vera se si considera l'arco temporale che non supera i sei mesi dal termine del tirocinio: sul totale delle CO inviate per

l'attivazione di un rapporto di lavoro al termine di un tirocinio, l'80% fanno riferimento al periodo che va dal giorno dopo la conclusione del tirocinio e i 60 giorni successivi al termine. Entro i sei mesi, invece, si registra l'attivazione di un rapporto di lavoro per il 50,6% delle esperienze di tirocinio concluse.

Anche a livello nazionale la letteratura rileva una criticità legata alla qualità del tirocinio, dietro al quale in numerosi casi, a volte dietro il corrispettivo un'indennità mensile elevata, si cela un rapporto di lavoro subordinato (M. Tiraboschi, *Tirocini: la certificazione come soluzione alle tante incertezze e ai troppi abusi*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, vol. 2, 2013, 543-548). Sempre Pascucci, *op. cit.*, sottolinea la generale inefficienza della legislazione vigente volta a tutelare e promuovere lo strumento come occasione preziosa di formazione in situazione, e impedire un abuso dello strumento da parte delle imprese. Questa criticità non è passata inosservata al legislatore, il quale nelle linee guida sui tirocini extracurricolari del 25 maggio 2017 ha inserito nelle premesse l'obiettivo di limitare gli abusi dello strumento, così come ha accentuato le misure di monitoraggio e di sanzione in caso di rilevazione di illeciti.

6.3. Apprendistato.

Il cammino dell'apprendistato, dalla sua nascita a oggi, è costellato di interventi legislativi che, non senza una certa fatica, hanno progressivamente valorizzato il suo ruolo di ponte privilegiato tra giovani e impresa grazie alla sua causa "speciale", in cui il ruolo centrale è ricoperto dalla formazione. Già nel 1962 l'ILO, all'art. 46 della raccomandazione sulla formazione professionale n. 117, lo definiva come un contratto che regola, attraverso precisi standard, la formazione di lungo periodo di un giovane assunto da un'impresa o un artigiano. In letteratura l'apprendistato viene distinto soprattutto da esperienze formative come il tirocinio, sia per la loro natura (il primo un contratto, il secondo un'esperienza formativa) sia per le finalità (il primo la formazione e l'inserimento stabile nel mercato del lavoro, il secondo un primo approccio con un contesto aziendale o un'opportunità per riaffacciarsi sul mercato dopo un lungo periodo di inattività) (per un approfondimento si rimanda a P. Rausei, *Contratti di lavoro in formazione: apprendistato e tirocinio*, IPSOA, Assago, 2013). Ai fini della presente *literature review*, la letteratura e le tappe legislative nazionali di rilievo qui riportate saranno riferite al rilancio della finalità formativa dell'apprendistato professionalizzante, nonché al disciplinamento delle tipologie di apprendistato c.d. "duale", in quanto fondamentali strumenti per la formazione integrale della persona.

Nel nostro ordinamento la formulazione dei primi contratti di apprendistato vedeva una marginale componente dell'apprendimento. La finalità del contratto era

prevalentemente dare uno sbocco occupazionale ai giovani che non avrebbero conseguito un titolo di studio (tant'è che nella sua formulazione originaria l'apprendistato era accessibile a coloro che comunque avessero completato l'obbligo d'istruzione, compensando il mancato proseguimento degli studi secondari con l'acquisizione della qualifica professionale), quindi un ruolo di recupero degli studenti c.d. di "serie b" (si veda F. CARINCI, *E tu lavorerai come apprendista: l'apprendistato da contratto «speciale» a contratto quasi unico*, CEDAM, Assago, 2012), tant'è che le maggiori tutele erano più dovute alla minore età del lavoratore, quindi su temi di orario di lavoro e salute e sicurezza piuttosto che sulla formazione (G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, in: M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Vita&Pensiero, 2004, pp. 3-53).

A partire dagli anni Novanta è possibile assistere a un rilancio della finalità formativa del contratto, in linea con gli obiettivi posti dal già citato Rapporto Cresson in merito all'apprendistato, visto come opportunità di riavvicinamento tra scuola e impresa, responsabilizzando quest'ultima nella coprogettazione dei percorsi formativi e della formazione "in situazione".

Tra le tappe con cui il legislatore effettua questo rilancio Ciucciiovino, in *Apprendimento e tutela del lavoro, op. cit.*, segnala l'art. 16 della l. 196/97, il quale provvede a una revisione del contratto di apprendistato introducendo la possibilità di inserirvi anche i giovani già in possesso di un diploma professionale, legittimando così la validità dell'apprendimento situato in un contesto lavorativo: complementare, e non in contrapposizione, con la formazione professionale svolta in contesti formali (di per sé già validi per l'attività da svolgere in azienda). Inoltre, la formazione e la qualifica professionale conseguita con l'apprendistato, essendo a tutti gli effetti spendibile nel mercato del lavoro anche in caso di recesso dal contratto stesso al termine della fase formativa, lo distingueva definitivamente dal contratto di formazione e lavoro eliminato dalla nota sentenza della Corte di Giustizia Europea del 7 marzo 2002, che negli anni Ottanta tuttavia sembrava a una parte dei commentatori più idoneo ad adempiere alla funzione formativa rispetto all'apprendistato in quanto finalizzato ad acquisire una professionalità e non semplicemente una qualifica professionale (con un obiettivo meramente occupazionale), al punto che la mancata formazione rendeva il contratto di formazione e lavoro utilizzato in maniera impropria (G. Loy, *op. cit.*).

Le successive tappe fondamentali per il riconoscimento della finalità formativa dell'apprendistato e del suo raccordo con il mondo dell'istruzione sono segnatamente il D.Lgs 276/2003, dove per la prima volta vengono disciplinate nel dettaglio le tre tipologie di apprendistato (rispettivamente: all'art. 48 l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione o qualificante (art. 48); all'art. 49 l'apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un

apprendimento tecnico-professionale all'art. 50 l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione o specializzante). Questa tripartizione è volta, nei suoi obiettivi, ad agevolare la transizione verso il lavoro non solo dei giovani con necessità di colmare il loro *gap* formativo legato all'interruzione del proprio percorso di studi, ma anche dei giovani che hanno proseguito il loro cammino fino a giungere all'alta formazione universitaria, legando così istruzione e formazione professionale, iniziando quel (lento) percorso di riavvicinamento tra scuola e impresa (P. A. Varesi, *Il monitoraggio dell'apprendistato: risultati e problemi aperti*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2009, pp. 949-957).

Successivamente, il D.lgs. 167/2011 c.d. T.U. dell'apprendistato che non solo estende l'apprendistato di secondo livello alla riqualificazione di lavoratori in mobilità (per un approfondimento sulla fattispecie si rimanda a S. Spattini, *L'apprendistato per la riqualificazione di lavoratori in mobilità*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2011, pp. 1052-1060) e quello di terzo livello al conseguimento del titolo di istruzione tecnica superiore e al completamento del praticantato per accedere alle professioni ordinistiche, ma anche riordina le competenze relative al disciplinamento della formazione interna ed esterna per le diverse tipologie di apprendistato. Alla contrattazione collettiva relativamente alla formazione prevista per l'apprendistato professionalizzante, alle Regioni relativamente all'apprendistato per il conseguimento del diploma professionale e di alta formazione (per un commento generale sull'impianto della riforma: M. Tiraboschi, *Impianto e ragioni della riforma*, in: M. Tiraboschi (a cura di), *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*, Giuffrè, Milano, 2010, pp. 3-20).

Più recentemente, ultima tappa del legislatore è costituita dal D.Lgs 81/2015, e dal d.m. 12 ottobre 2015. Per un'analisi delle tre declinazioni della fattispecie successivamente alla disciplina stabilita dal D.Lgs 81/2015: un commento interessante si trova nel manuale pratico di gestione P. Rausei, *Apprendistato: assumere, gestire e formare*, Wolters Kluwer, Milano, 2018, dove l'autore sottolinea l'evoluzione netta della prospettiva in cui viene calato l'apprendistato: in accordo con il parere espresso da Ciucciiovino già con la riforma contenuta nel D.Lgs 276/2003, l'apprendistato mette in luce la portata pedagogica del lavoro stesso, occasione di apprendimento situato e di raccordo non solo con il mondo dell'istruzione scolastica, ma anche quello della formazione terziaria e della ricerca. Diversamente Garofalo, che pur condividendo i giudizi positivi sull'impianto e gli obiettivi della riforma, in particolare per quanto riguarda l'apprendistato di primo e terzo livello, che collegano fin dalla sua struttura lavoro e istruzione (secondaria o

terziaria), rimane comunque prudente sull'efficacia di questo raccordo sul piano pratico e occupazionale (D. Garofalo, *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*, ADAPT University Press, 2015, pp. 241-287).

Una visione più critica della disciplina dell'apprendistato contenuta nel D.Lgs 81/2015 si trova invece in M. Tiraboschi, *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in: F. Carinci (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio – Atti del XI Seminario di Bertinoro-Bologna del 22-23 ottobre 2015*, ADAPT Labour Studies e-Book series, n. 54, 2016, pp. 307-330, dove l'autore rileva un ulteriore ingarbugliamento burocratico costituito dal moltiplicarsi di protocolli e procedure propedeutiche all'attivazione di un apprendistato di primo o terzo livello, aspetto che rischia di allontanare ulteriormente le imprese dall'inserimento di giovani con queste fattispecie contrattuali (critica questa condivisa con Garofalo, anche lui perplesso sull'effettivo raccordo tra scuola e impresa, rassomigliante più a una separazione). L'autore, inoltre, critica il ri-accentramento delle funzioni di progettazione degli standard formativi previsti per le due fattispecie in capo alle Regioni e agli attori ministeriali a seconda del percorso di studio entro cui si inserisce l'apprendistato, impedendo alle imprese di poter esprimere le proprie esigenze e rischiando di trovarsi così con piani formativi disegnati a tavolino.

Il ruolo e la struttura dell'apprendistato non si può tuttavia considerare uniforme nei diversi contesti nazionali. Il report Cedefop, *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Cedefop research paper n. 64*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2017, all'interno di una ricerca volta a definire la struttura dei sistemi VET nei paesi europei, evidenzia come l'apprendistato venga concepito in maniera molto diversa a seconda del singolo Stato, considerandolo o, come nel caso di Germania, Regno Unito e Danimarca, la base fondante dell'intero sistema di formazione duale, o, giovani dal mondo scolastico al mondo delle imprese e solo oggi inizia a essere concepito come possibile modalità di progettazione di un percorso di istruzione secondario o terziario.

L'apprendistato, tuttavia, come risulta anche nel rapporto ANPAL, *L'apprendistato tra continuità e innovazione. XVIII Rapporto di monitoraggio*, 2019, soprattutto nel nostro paese, nei numeri stenta ancora a decollare. Usai, in G. Usai, *La buona flessibilità: sì, con meno ideologia e più informazione*, M. Tiraboschi (a cura di), *Giorgio Usai. In ricordo di un sindacalista d'impresa*, ADAPT University Press, 2016, rileva le difficoltà ad affermare l'apprendistato come via naturale per l'inserimento di qualità dei giovani nell'impresa a causa della complessità della disciplina regionale e statale. Per l'autore è necessario rivalutare il ruolo formativo dell'impresa (necessità sottolineata anche in G. Bertagna, *Apprendistato e*

formazione in impresa, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2011, pp.1027-1051).

L'autore rileva anche le difficoltà a rilanciare l'apprendistato perché percepito come contratto che non incentiva la carriera professionale, ma è destinato alle professionalità meno elevate. Questa difficoltà è stata sottolineata anche di recente dalla ricerca di Eurofound, *Future of manufacturing. Company initiatives to align apprenticeships to advanced manufacturing*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019. Tuttavia, secondo il report l'apprendistato potrebbe essere proprio la chiave per creare le competenze necessarie a quei lavori del futuro per cui vi è una crescente domanda e una carenza strutturale di offerta. Alcune imprese hanno creato i primi programmi di apprendistato finalizzati a consolidare le competenze chiave per Industria 4.0, lavorando per renderli attrattivi verso i giovani che altrimenti si rivolgerebbero unicamente a studi universitari (es. ABB in Germania o Prima Industrie in Piemonte) o primo passo di una carriera che potrebbe raggiungere un ruolo manageriale (es. Festo negli Stati Uniti).

6.4. Fare ricerca in azienda

Uno dei nodi più importanti relativi al rapporto impresa-istruzione della rete di cui si compone l'Academy, è legato a una peculiare via di creazione di nuova conoscenza che lega alta formazione e innovazione, cioè i percorsi di dottorato industriale. Il dottorato industriale è quella forma di ricerca che si pone come integrazione tra il dottorato puramente accademico e la ricerca e sviluppo in azienda. Come è possibile leggere in T. Thune, in *Doctoral students on the university–industry interface: a review of the literature*, in: *Higher Education*, vol. 58, n. 5, 2009, pp. 637-651, il ricercatore inserito in un percorso di dottorato industriale si pone come interfaccia tra l'università e l'azienda, contribuendo a incentivare il trasferimento di conoscenza tra i due mondi ma, soprattutto, creare un linguaggio di ricerca comune utile a ridurre la distanza interrelata di pregiudizi reciproci.

Il dottorato industriale si è tuttavia sviluppato in maniera fortemente disomogenea tanto all'interno dell'Unione Europea quanto nel resto del mondo. La Danimarca si pone come nazione precursore dell'introduzione del dottorato industriale, anticipando gli altri stati di oltre trent'anni. La prima comparsa del dottorato industriale è datata infatti al 1973. Nelle *Linee Guida per il dottorato industriale*, disponibili sul sito del Fondo per l'Innovazione danese⁽⁹⁶⁾, vengono elencate le finalità dei programmi di dottorato industriale:

- educare e sviluppare potenziali ricercatori di talento in ricercatori industriali;

⁽⁹⁶⁾ <https://innovationsfonden.dk/en/project-administration#accordion1657>

- contribuire all'innovazione orientata al business e allo sviluppo in Danimarca;
 - rafforzare la collaborazione tra le imprese danesi e le università locali e straniere.
- Lo Stato danese collega fin dall'inizio il mondo della ricerca al mondo imprenditoriale, vedendo nella loro unione sinergica una via per contribuire allo sviluppo del paese: la ricerca come investimento, e non come mero costo da sostenere.

In Italia, invece, la diffusione dei dottorati industriali inizierà molto più tardi, con l'avvio del nuovo millennio. Se all'art. 4 del decreto ministeriale 30 aprile 1999 n. 224 veniva inizialmente data dal legislatore la possibilità agli Atenei (ed esclusivamente a essi) di attivare convenzioni per promuovere percorsi di dottorato con le imprese, permettendo a queste ultime di partecipare alla definizione del programma di studi, solo con il decreto ministeriale 8 febbraio 2013, n. 45, il legislatore introduce per la prima volta la fattispecie del dottorato industriale. Per una ricostruzione giuridica della stessa è utile richiamare il saggio di M. Tiraboschi, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, fasc. 1, 2014, pp. 73-111. L'autore, nel testo, riconosce come dalla lettura dell'art.11 del decreto ministeriale sopra richiamato si possano identificare a livello nazionale tre precise fattispecie di dottorati industriali: "dottorato in collaborazione con le imprese", "dottorato industriale" e "dottorato in apprendistato con istituzioni esterne e imprese", includendo tra i possibili candidati al dottorato dipendenti delle imprese stesse, come è possibile leggere al c. 3 del presente articolo. L'autore continua poi sostenendo l'incertezza del quadro generale, nonché dubbi sull'effettiva messa in pratica di questi percorsi sul territorio nazionale stante la tradizionale impronta accademica del dottorato, storicamente via maestra per l'avvio di una carriera esclusivamente universitaria. Il carattere innovativo del dottorato industriale, infatti, va oltre che il consolidamento e ampliamento della collaborazione tra impresa e università nella creazione di nuova conoscenza. Fondazione CRUI, nella sua recente analisi *I dottorati industriali: esperienze a confronto*, Fondazione Crui, 2019, riconosce la volontà del MIUR di aumentare la rappresentatività della figura del dottore di ricerca, in quanto poco considerata dalle aziende. L'esperienza del dottorato industriale è innovativa perché crea un percorso di carriera alternativo per il ricercatore che voglia affacciarsi nel mercato del lavoro, quindi nel riconoscimento della professionalità del dottorando da parte delle imprese e nella sua uscita dalla tanto criticata torre d'avorio della ricerca "fine a sé stessa". Il dottorando industriale si presenta sicuramente come una figura peculiare proprio in virtù del suo ruolo ibrido: Gemme e Gringas sottolineano come alle conoscenze profonde del suo ambito di studio, al ricercatore venga richiesta una piena capacità di tradurre i risultati della sua ricerca in applicazioni su problemi concreti, quindi gestire tanto le esigenze accademiche di risultati teorici

quanto le esigenze aziendali di risultati pratici (così Gemme, B. Gringas, Y. *Training a new breed of researchers, inside and outside universities. Working paper presented on colloquium on research and higher education policy December*, UNESCO, Parigi, 2004).

La letteratura rileva come la diffusione dei dottorati industriali sia caratterizzata da forte eterogeneità a seconda dell'ambito di studi e, tuttavia, non sia esente da difficoltà, anche sul piano comparato. In Italia le criticità maggiori relative ai dottorati industriali sono legate alla loro scarsa diffusione: il rapporto CRUI sulla situazione dei dottorati industriali aggiornata al 2017 (CRUI, *Rapporto Università-Imprese*, Fondazione CRUI, 2017) rileva all'interno dei 915 corsi di dottorato attivi, un totale di 41 corsi di dottorato in convenzione con le imprese e 78 corsi di dottorato nei quali è attivo almeno un curriculum in convenzione con le imprese. A ostacolo verso l'aumento dei numeri appena esposti si pongono fattori di ordine burocratico (difficoltà normativa e di attuazione concreta delle convenzioni, in particolare con università di minori dimensioni), economico (difficoltà a sobbarcarsi il costo di una borsa di studio triennale) e culturale (obiettivi divergenti). Un caso interessante riguarda gli Stati Uniti: Zusman rileva (diversamente dal caso italiano) un forte aumento dei dottorati industriali (al 2012 oltre 500 programmi di dottorato "innovativo", e circa 35,000-40,000 iscritti), in particolare nell'ambito medico-sanitario sia conseguente a pressioni esterne delle associazioni professionali, le quali vedono nel conseguimento di un titolo di dottore di ricerca un possibile aumento di status per i professionisti, in particolare infermieri. È da notare come in molti casi questo aumento dei programmi di dottorato industriale non sia stato accompagnato da un parallelo aumento della qualità dei percorsi e, a causa dell'aumento dei costi relativi alle tasse universitarie, sia diventato in alcuni casi un ostacolo all'accesso all'alta formazione per gli studenti del ceto medio-basso (così in A. Zusman, *How New Kinds of Professional Doctorates are Changing Higher Education Institutions*, Research & Occasional Paper Series, 2013).

Roolaht, in T. Roolaht, *Enhancing the industrial PhD programme as a policy tool for university-industry cooperation*, in: *Industry and higher education*, vol 29, n. 4, 2015, pp. 257-269 rileva poi con maggior dettaglio le difficoltà culturali connesse allo svolgimento di un dottorato industriale. Mantenendo il focus sui percorsi di dottorato industriale in Estonia, l'autore sottolinea la complessità nel coniugare interessi accademici e industriali. Tradizionalmente, infatti, il mondo della ricerca è orientato alla creazione di nuova conoscenza e alla pubblicazione dei risultati, il tutto in un'ottica di lungo periodo, mentre il mondo delle imprese è più orientato verso la creazione di valore a partire dalla conoscenza già disponibile e alla protezione dei risultati raggiunti verso i possibili *competitor*, anche attraverso brevetti e il divieto di pubblicazione della tesi del dottorando, cosa che in corso

d'opera potrebbe generare un distacco del supervisor accademico dal lavoro del dottorando e maggiori difficoltà per quest'ultimo a portare a termine il lavoro nei tempi stabiliti. Allo stesso modo, l'autore rileva una certa difficoltà del dottorando industriale a conciliare la sua doppia figura di ricercatore pubblico e dipendente privato di un'impresa, dedicando maggiore attenzione alle attività non legate alla ricerca accademica e perdendo il focus della propria tesi di dottorato.

Quando università e imprese riescono a mettere in atto una collaborazione solida e una corretta progettazione del percorso di ricerca, i risultati sono senza dubbio positivi. Al momento la letteratura disponibile, in maggioranza internazionale, è più concentrata sull'analisi dei dottorati svolti dagli studenti rispetto ai lavoratori, anche se le fonti disponibili sono tuttavia ridotte. Una preziosa casistica in tal senso è l'analisi sopra citata della Fondazione CRUI (*op. cit.*, 2009), che raccoglie alcune buone prassi in essere sul territorio. Al contrario, relativamente ai dottorati svolti da ricercatori già dipendenti dell'impresa avente il ruolo di ente ospitante del percorso, è interessante rilevare la forte scarsità di letteratura in materia. Una possibile ragione può essere la rarità di percorsi simili, ossia la mancanza di un campione rappresentativo su cui poter svolgere ricerche e capire quali sono gli effetti sulle aziende, sul percorso di carriera dei lavoratori impegnati nel dottorato industriale e su eventuali effetti positivi sulle università stesse che svolgono il ruolo di supervisore scientifico.

7. Apprendimento e formazione da un punto di vista giuslavoristico

Il tema dell'apprendimento e della formazione, in relazione al loro sviluppo giuridico negli ordinamenti nazionale e comunitario, è tanto importante quanto complesso da sviscerare. La letteratura, in generale, è piuttosto concorde sulla complessità del tema, data dalla sua multidimensionalità: «una necessità irrinunciabile per ogni sistema economico che voglia competere nel mercato globale, ma anche una garanzia per tutti i cittadini»⁽⁹⁷⁾. Si intrecciano inevitabilmente interventi sull'istruzione come obbligo e diritto, sulla formazione come diritto e come strumento per favorire l'inserimento e l'occupazione nel mercato del lavoro, nonché competenze sulla formazione multilocalizzate pubbliche, private e bilaterali, al punto che Caruso, *op. cit.*, definisce la formazione come un "sistema" e non come una semplice materia.

A livello comunitario, l'attenzione del legislatore sui temi dell'apprendimento e della formazione si è intensificata in particolar modo con l'affermarsi del concetto di "Società della conoscenza" a metà degli anni Novanta. Per Caruso, *op. cit.*, il

⁽⁹⁷⁾ A. LOFFREDO, *Diritto alla formazione e lavoro. Realtà e retorica*, Cacucci Editore, Bari, 2012, p. 55.

ruolo della formazione è proprio uno dei temi collante conseguenti all'unione della sfera del diritto con quella del mercato del lavoro e delle politiche dell'occupazione, in particolare attraverso tre documenti: il Libro bianco di Delors, il libro verde del 1993 e il rapporto Cresson.

A premessa di questa crescente attenzione Ciucciovino, *op. cit.*, menziona come tappa imprescindibile il Trattato di Roma, con cui all'art. 118 l'UE identifica la formazione e il perfezionamento professionale come uno degli ambiti in cui gli Stati membri devono collaborare nel perseguimento di politiche comuni; mentre, all'art. 128, su proposta della Commissione e previa consultazione del Comitato economico e sociale, il Consiglio fissa i principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune. Diversamente Roccella, che pur individuando un primo interesse verso il tema della formazione ancora precedentemente, nella Decisione del Consiglio del 2 aprile 1963 relativa alla determinazione dei principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale, sottolinea comunque una certa mancanza di uniformità nell'emanazione delle riforme comunitarie in materia (così in M. Roccella, *Formazione, occupabilità, occupazione nell'Europa Comunitaria*, in: *Giornale di Diritto del Lavoro e delle Relazioni Industriali*, fasc. 113, 2008, pp. 187-241). Divergenti sono i punti di vista dei due autori rispetto anche all'inclusione e sviluppo dei temi della formazione e dell'apprendimento nella c.d. Strategia Europea per l'Occupazione (da qui SEO: per un'analisi approfondita della SEO si rimanda a Caruso, *op. cit.*): Ciucciovino, *op. cit.*, è più incline nel sostenere una rinnovata centralità del tema della formazione professionale con l'ingresso del concetto di "società della conoscenza" nella SEO, sia in quanto strumento di contrasto alla disoccupazione sia di aumento della qualità del lavoro di chi è già occupato, in ottica di apprendimento permanente e alla luce della costante evoluzione tecnologica. Roccella, invece, legge questo accostamento tra formazione e occupabilità in maniera più negativa, quasi a sottolineare il ruolo strumentale e non centrale della formazione per i fini occupazionali e di occupabilità della SEO stessa. Anche Alaimo esprime perplessità sul modello sociale europeo, in particolare relativamente alla strategia Europa 2020. Pur riconoscendo il merito della SEO di aver introdotto alcuni concetti chiave come apprendimento lungo l'arco della vita, invecchiamento attivo, e simili, gli obiettivi sociali sono stati inglobati all'interno di quelli occupazionali, che a loro volta sono stati resi strumentali rispetto alla prospettiva più generale di competitività economica (così in A. Alaimo, *Da «Lisbona 2000» a «Europa 2020». Il modello sociale europeo al tempo della crisi: bilanci e prospettive*, in: *Rivista italiana di diritto del lavoro*, fasc. 3, 2012, pp. 219-247). Caruso, *op. cit.*, in parte condivide una certa perplessità sulla visione strumentale della formazione, delineata nella

SEO, come mero adeguamento alle esigenze dell'impresa, lasciando la persona in secondo piano. Tuttavia, nella sua ricostruzione e analisi delle politiche comunitarie in materia di formazione alla luce della teoria delle *capabilities*, sostiene una visione della formazione come «diritto di cittadinanza sociale»: a livello comunitario la formazione è tra le leve che permette alla persona di perseguire la libertà di costruire il proprio progetto professionale e di vita. Insieme a Caruso, tutti gli autori citati analizzano la formazione come diritto (il dibattito sulla SEO riguarda proprio la critica della strumentalizzazione del diritto alla formazione per garantire il diritto al lavoro), in linea con l'art. 14, capo II della Carta di Nizza. La rubrica dell'articolo però è “diritto all'istruzione”, riunendo in sé istruzione e formazione professionale e continua: di fatto formazione e istruzione sono concepite come un sistema unico che tutela la persona lungo l'arco dell'intera vita, non solo come lavoratore, ma anche come cittadino. Questo, diversamente dalla Costituzione italiana, che mantiene una separazione netta tra studenti e lavoratori. Agli artt. 33 e 34 disciplina la formazione come “istruzione ed educazione scolastica”, senza alcun collegamento con i rapporti lavorativi, e all'art. 117 stabilisce l'esclusiva competenza dello Stato per ciò che attiene alle “norme generali in materia di istruzione” e la competenza delle Regioni sempre in materia di istruzione (fermo restando il rispetto dei livelli essenziali di prestazione definiti dallo Stato stesso), così come la competenza residuale, sempre delle Regioni, in materia di istruzione e formazione professionale, che però non ha come destinatari i lavoratori, ma solo gli studenti e gli allievi.

Rispetto alla relazione formazione-apprendimento, Di Giorgio segnala nei provvedimenti degli ultimi vent'anni le tappe principali della valorizzazione dell'apprendimento da parte del legislatore, a partire dalla Strategia di Lisbona del 2000 e i successivi Memorandum (così G. Di Giorgio, *Apprendimento permanente*, in; M. Persiani, S. Liebman (a cura di), *Il nuovo diritto del mercato del lavoro: op. cit.*, pp. 719-733). Il focus del legislatore comunitario sull'apprendimento è rintracciabile nelle seguenti tappe fondamentali:

- 30 ottobre 2000, Memorandum Europeo sull'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita: si apre il dibattito pubblico in tutti gli Stati dell'Unione
- 21 novembre 2001, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente: l'apprendimento permanente diventa obiettivo orizzontale della strategia europea per l'occupazione.
- 27 giugno 2002, Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente: al suo interno viene inclusa «qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»⁽⁹⁸⁾

⁽⁹⁸⁾ G. DI GIORGIO, *op. cit.*, pp. 23-24

- 15 novembre 2006, Decisione n. 1720/2006/CE: il Parlamento Europeo promuove un piano d'azione per l'apprendimento permanente.

- 23 aprile 2008, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), al quale tutti i paesi membri sono chiamati ad allinearsi istituendo i rispettivi Quadri nazionali per le qualifiche per l'apprendimento permanente (NQF). Di Giorgio sottolinea come questa Raccomandazione in particolare abbia determinato lo spostamento del baricentro delle azioni in materia di formazione dalle caratteristiche dell'attività formativa ai risultati dell'apprendimento (formale) conseguiti in termini di conoscenze, abilità e competenze (*learning outcomes*): vengono così individuati otto livelli di classificazione, da quello base a quello più avanzato.

A livello nazionale, invece, Loffredo, *op. cit.*, evidenzia come il tema della formazione sia stato affrontato dal legislatore per la prima volta, seppure in maniera embrionale, a metà del secolo scorso: prima con il Titolo IV della l. 264/1949 rubricato "Addestramento professionale", in cui venivano istituiti corsi propri e corsi di "rieducazione" professionale per disoccupati (artt. 46-52) oppure si dava la possibilità alle imprese di istituire corsi di riqualificazione in caso di calo della produttività dovuta all'inadeguatezza delle competenze dei propri lavoratori (artt. 53-56), poi con l'art. 10 della l. 300/1970 c.d. "Statuto dei Lavoratori", con cui i lavoratori iscritti a percorsi di istruzione formale di qualsiasi grado hanno il diritto di chiedere permessi retribuiti per sostenere esami (disciplinati nello specifico dalla contrattazione collettiva) e sono esonerati dallo svolgimento di straordinari o lavoro in giornate di riposo. Successivamente, in maniera più completa, con la l. quadro 845/1978, che per prima disciplina la formazione professionale intesa non solo come formazione degli studenti ma anche come formazione degli adulti e nel corso della vita attiva. Legge che, secondo Ciucciuvino, *op. cit.*, definisce per la prima volta la formazione professionale "politica attiva del lavoro", attuando gli artt. 3, 4, 35 e 38 della Costituzione.

Dagli anni '90 a oggi sempre Loffredo ricorda il Patto per il lavoro firmato da governo e parti sociali il 22 settembre 1996, recepito poi nella l. 196/1997 che, all'art. 17, ha previsto un vero e proprio riordino della disciplina in materia di formazione professionale, tuttavia mai attuato nella pratica e rimasto in una sorta di stato di sospensione (così anche Caruso, *op. cit.*) anche dopo la pubblicazione dei successivi interventi in materia di formazione, tra cui, in particolare, il D.Lgs 92/2012 e il D.Lgs 150/2015.

Per quanto inscindibili nel loro significato, nel percorso del legislatore nazionale degli ultimi decenni non sempre apprendimento e formazione sono stati affiancati, diversamente dai provvedimenti comunitari degli ultimi vent'anni: Ciucciuvino (*op. cit.*), fra tutti, ritiene che a livello nazionale, nonostante il merito del legislatore

nell'aver introdotto un primo chiarimento sulla terminologia legata all'apprendimento permanente, non abbia comunque dedicato la giusta attenzione al tema dell'apprendimento come leva di tutela sociale della persona nel mercato del lavoro, come dimostrato dai numerosi interventi volti piuttosto a riconoscere alle imprese incentivi diretti e indiretti per le assunzioni, quindi "strumentali" rispetto al tema dell'occupazione.

In generale, le accezioni di formazione professionale emergenti dagli interventi normativi del legislatore presentano inoltre il limite di concentrarsi sul processo di formazione e non sul risultato, ovvero sull'apprendimento. Diversa la lettura di Perulli, che al contrario sottolinea che, con la l. 92/2012, per la prima volta nel nostro Paese competenze e apprendimento sono affrontate in modo complessivo e nella prospettiva indicata dall'Unione Europea, dando il là al processo di definizione di regole nazionali a partire dalle quali stabilire le caratteristiche e la platea di soggetti coinvolti nei processi di certificazione, «al fine di garantire trasparenza e spendibilità alle competenze comunque acquisite e ampia accessibilità ai servizi di validazione e certificazione»⁽⁹⁹⁾. Anche Di Giorgio offre una lettura positiva della c.d. "Riforma Fornero", evidenziando come con essa sia l'apprendimento permanente sia stato incluso formalmente tra i diritti della persona e, su questa premessa, abbia poi assunto l'impegno di assicurare a «tutti pari opportunità di riconoscimento (...) in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»⁽¹⁰⁰⁾.

Non così invece Bertagna, Casano e Tiraboschi, che individuano nella l. 92/2012 un'occasione persa per creare a livello nazionale un sistema integrato di istruzione e formazione e lavoro. Le politiche in materia di apprendimento permanente secondo gli autori sembrano riattribuire un ruolo centrale ai sistemi di istruzione formali, tracciando un divario tanto con le parti sociali, le quali non parteciperebbero alla co-definizione di queste politiche, calate quindi dall'alto, quanto con gli attori privati (come società di formazione accreditate e imprese), gli enti bilaterali e i fondi interprofessionali, esclusi dall'elenco di attori coinvolti nei percorsi di apprendimento formale (assenza criticata anche da Di Giorgio, *op. cit.*). L'esempio più notevole di questa distanza tra formazione e apprendimento è dato dal mancato raccordo tra il sistema informativo della formazione professionale decreto legislativo disciplinato dall'art. n. 150/2015 e il sistema di certificazione delle competenze introdotto con il D.Lgs. 13/2013, recependo le linee guida europee. I risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) se adeguatamente riconosciuti, permettono di elevare gli apprendimenti (nella forma di acquisizione

⁽⁹⁹⁾ E. PERULLI, *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Quaderni del fondo sociale europeo, 2011, p. 23. Per una rassegna sul tema della certificazione delle competenze si rimanda al paragrafo dedicato nella presente *literature review*.

⁽¹⁰⁰⁾ DI GIORGIO, *op. cit.*, p. 30.

di competenze e conoscenze) in contesti non formali e informali allo stesso livello dell'apprendimento in contesti formali. Manca, inoltre, un riferimento concreto alle modalità pratiche di certificazione delle competenze (G. Bertagna, L. Casano, M. Tiraboschi, *Articolo 4, commi 51-61, 64-68. Apprendimento permanente e certificazione delle competenze: l'ennesima occasione mancata?*, ADAPT University Press, 2012).

In ultima istanza si ritiene opportuno accennare anche il tema della valorizzazione della formazione e dell'apprendimento nella contrattazione collettiva. La formazione continua ha visto una lunga evoluzione: l'analisi di Isfol rileva un deciso cambio culturale nei confronti della formazione continua a partire dagli anni Novanta, derivanti dai cambiamenti nel mondo del lavoro e dalle strategie europee per promuovere l'occupabilità delle persone e tutelare le transizioni, sempre più frequenti, dentro e fuori il mercato del lavoro. L'art. 9 c. 3 della l. 236/1993, che sancisce il ruolo attivo delle parti sociali nella co-progettazione, di concerto con le imprese, di percorsi formativi finalizzati alla formazione continua nei confronti di lavoratori dipendenti e lavoratori beneficiari di ammortizzatori sociali, e la l. 53/2000 che sancisce la possibilità di fruire di congedi formativi sono le tappe legislative fondamentali nel riconoscimento del ruolo della contrattazione collettiva nei confronti della formazione (F. Frigo, S. Vaccaro (a cura di), *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, I libri del Fondo sociale europeo, 2004). Gli autori, tuttavia, sottolineano che sebbene la contrattazione abbia giocato un ruolo importante nel garantire il diritto allo studio (nella fattispecie le 150 ore istituite nel contratto collettivo metalmeccanico per completare l'obbligo formativo e per agevolare i lavoratori studenti), per quanto riguarda il diritto all'apprendimento c'è ancora molta strada da fare: questo diritto si declina nella possibilità, per il lavoratore, di usufruire di permessi retribuiti per svolgere attività di formazione legate ai suoi interessi/necessità. Al momento solo il contratto collettivo dei metalmeccanici ha introdotto il diritto soggettivo alla formazione attraverso la messa a disposizione di una banca ore triennale. Inoltre, si ritiene necessario sottolineare una criticità legata al rapporto contrattazione collettiva – apprendimento, ossia la distanza tra i sistemi di certificazione delle competenze e sistemi di inquadramento professionali contenuti nelle declaratorie dei contratti collettivi. Questa distanza è legata alla profonda obsolescenza delle declaratorie, appartenenti ancora a una concezione fordista delle professioni e dell'organizzazione, e all'indefinitezza delle competenze certificate a livello nazionale. Come sottolineato da Simoncini, questo mancato raccordo rimane una questione aperta (G. M. Simoncini, *op. cit.*).

8. Apprendimento e formazione da un punto di vista pedagogico

In un contesto di Academy, dove i soggetti dell'apprendimento non sono solo i giovani che si accostano all'azienda attraverso percorsi di formazione situata (alternanza scuola-lavoro, tirocini, apprendistato), ma anche agli adulti che continuano ad apprendere sia perfezionando la propria formazione, sia partecipando ai percorsi formativi della propria organizzazione sia con l'esperienza di vita quotidiana, è opportuno in questa sede introdurre il concetto di andragogia, da affiancare a quello tradizionale di pedagogia. L'andragogia è a tutti gli effetti un ramo della pedagogia, il cui oggetto di studio consiste nel processo di apprendimento nell'adulto. Padre di questo ambito di ricerca è lo psicologo Malcolm Knowles, che introduce il concetto di andragogia nel saggio *Andragogy, not pedagogy*, in: *Adult Learning*, vol. 16, n. 10, 1968, pp. 350-386. La prima formulazione della teoria sull'andragogia è in netta opposizione rispetto alla pedagogia: infatti Knowles definisce l'andragogia «l'arte e la scienza di insegnare agli adulti», in contrapposizione con la definizione classica della pedagogia come «l'arte e la scienza di insegnare ai bambini». A questa prima contrapposizione di andragogia e pedagogia come due discipline separate, riferite a due processi di apprendimento opposti, nel suo successivo *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge Books, New York, 1980, Knowles riconosce che in realtà, pur essendovi delle differenze, anche i bambini e i giovani presentano, nel processo di apprendimento, elementi riconducibili all'andragogia. Di conseguenza, egli smorza i toni dualistici della prima formulazione della sua teoria, arrivando a definire andragogia e pedagogia non come dicotomici, ma come due estremi di uno spettro, dove chi apprende si posiziona più verso un estremo o verso l'altro anche in base allo specifico contesto di apprendimento. Vi sono comunque quattro aspetti specifici della teoria andragogica che la distinguono dalla teoria pedagogica: in primo luogo il discente, colui che apprende. Nell'andragogia il discente non è completamente dipendente dal maestro come può essere il bambino, ma condivide i suoi bisogni di apprendimento e il maestro diventa un facilitatore che guida questi bisogni auto-direzionati. In secondo luogo, il ruolo dell'esperienza del discente, che nell'andragogia assume un ruolo centrale, in quanto arricchisce il processo di apprendimento e ripensa il significato di ciò che si sta apprendendo. In terzo luogo, la volontà di imparare: l'adulto è più orientato ad apprendere contenuti che possano avere un impatto diretto sulla propria quotidianità, e il docente ha la responsabilità di aiutare il discente a capire i propri bisogni di apprendimento. Il quarto e ultimo aspetto consiste nell'orientamento verso l'apprendimento, che nell'adulto è elevato se l'apprendimento è rivolto ad accrescere le proprie competenze. L'andragogia non va quindi a sostituirsi alla pedagogia, la quale recentemente è stata accostata anche al mondo del lavoro in

virtù della riscoperta della sua valenza educativa. Alessandrini, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle Risorse Umane e delle Organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004, sottolinea il riavvicinamento della pedagogia e della formazione alle porte del nuovo millennio, identificando alcuni aspetti che caratterizzano la dimensione pedagogica della formazione organizzativa (e che richiamano, per certi versi, i principi andragogici di Knowles), tra cui la riflessività, la soggettualità e la problematicità. Apprendere per l'adulto implica non tanto acquisire un *corpus* di conoscenze consolidato, come può essere per il fanciullo, quanto usare quel *corpus* di conoscenze per riflettere su di sé, sulla propria esperienza in base alla realtà in cui si trova collocato e nella quale avviene il processo formativo. Riflessione che può essere anche intesa come critica, nel senso di esame delle "cornici di riferimento" (definite da Mezirow come esperienze, presupposti, percezioni e cognizioni consolidate che guidano il nostro agire) durante l'esperienza formativa, la quale, attraverso il dialogo e la pratica sociale, porta alla destrutturazione della propria "cornice" per costruirne una rinnovata e aperta al cambiamento, al dialogo e confronto con altre "cornici" (J. Mezirow, *La teoria dell'Apprendimento Trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016) Secondo Alessandrini la valorizzazione della propria esperienza, all'interno di un processo formativo che negli ultimi tempi viene sempre più concepito dalle aziende come focalizzato sullo sviluppo di competenze, si incontra positivamente con il principio europeo del *lifelong learning*, che si realizza apprendendo in tutti i contesti. Da un punto di vista pedagogico ci si chiede come possa concretizzarsi il processo di apprendimento in tutti i contesti. Interessante qui collegare la dimensione pedagogica dell'apprendimento alle transizioni nel mercato del lavoro. In un mercato dove è sempre più frequente la transizione (dentro e fuori il mercato, tra un'occupazione e l'altra e via dicendo) Casano, in L. Casano, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, *op. cit.*, arriva ad affermare l'obsolescenza della tripartizione dell'apprendimento se legato al concetto di transizione: per l'autrice la tripartizione andrebbe sostituita con il concetto di apprendimento situato, in quanto se a prescindere dal contesto il processo di apprendimento si svolge compiutamente, allora è l'"essere in situazione" che diventa cifra dell'apprendimento, e non tanto l'essere in un contesto formale, non formale e informale. Questo in particolare nelle organizzazioni: qui, infatti, si incontrano tutte le tre tipologie di apprendimento, è difficile non ritrovarle tutte e tre (E. Garavaglia, L. Serio, *Formazione formale e informale nel mondo del lavoro che cambia*, in: R. Nacamulli, A. Lazzazzara, *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano, 2019, pp. 39-54) e dove lo stesso avviene proprio a partire dall'essere della persona nell'ambiente di lavoro: problematico, imprevedibile, in divenire. Ambiente di lavoro dove l'apprendimento, oltre che situato, è irrimediabilmente

sociale, in quanto legato all'interazione della persona con gli altri attori organizzativi e dell'ambiente circostante (così in V. Alastra, c. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica: Metodi, strumenti e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano, 2012). La visione dell'apprendimento unitaria viene valorizzata da una visione delle competenze come quella di Tessaro, che in Fiorino Tessaro, *Lo sviluppo delle competenze. Indicatori e processi per un modello di valutazione*, in: *Formazione & Insegnamento*, vol. X, n. 1, 2012, afferma come «nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale».

Nella pratica, la formazione nelle organizzazioni e nei percorsi di istruzione sta attraversando un'evoluzione sempre più marcata: vi sono richiami all'andragogia e all'apprendimento situato in metodologie esperienziali che sono state sviluppate anche per l'apprendimento dei giovani: un esempio è il *work based learning*, metodologia formativa applicata tanto ai contratti a finalità formativa come l'apprendistato o metodi educativi come l'Alternanza Scuola-Lavoro e il tirocinio, quanto alla formazione all'interno delle organizzazioni. In generale, l'approccio del *work-based learning* è di far convergere la classica formazione in aula, scolastica, e quella in situazione, con l'obiettivo di agevolare le transizioni nel mercato del lavoro e l'acquisizione di competenze. Rispetto ad altre metodologie come l'apprendimento *on-the-job* e *school-based work relevant training*, il *work-based learning* per il Cedefop è più strutturato e progettato sulla base degli specifici bisogni di chi apprende e sulle caratteristiche della futura professione (Cedefop, *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*, Luxembourg, 2015). L'European Training Foundation elenca tutti i benefici legati all'applicazione del *work-based learning*, prevalentemente legati a un maggiore avvicinamento della persona con il mondo del lavoro, in virtù dello sviluppo di competenze direttamente spendibili in azienda e del maggiore coinvolgimento derivante dall'apprendere concetti nuovi durante le attività lavorative e in continua interazione con gli altri attori dell'ambiente organizzativo (colleghi, responsabile, partner esterni), il che rende il lavoro stesso più motivante (Richard Sweet, *Work-based learning. A handbook A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*, 2014). Tuttavia, mettere in pratica questa metodologia è tutt'altro che esente da ostacoli, tra cui l'onerosità degli investimenti, nettamente sbilanciati a carico dei datori di lavoro; la difficoltà a includere in questi programmi di apprendimento anche persone in stato di disoccupazione, per i quali l'apprendimento si lega a necessità occupazionali (European Training Foundation, *Work-Based learning: benefits and obstacles. A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*, 2013). Non mancano visioni prudentziali sul ruolo dell'azienda come ambiente di apprendimento: la stessa European Training Foundations, nel testo appena citato,

insieme ai benefici sottolinea che questa metodologia è efficace solo se l'azienda rispetta determinate condizioni: garantire un giusto equilibrio di attività sfidanti, senza scadere nei due estremi del carico eccessivo o nullo di lavoro; feedback e confronto costante, che dia visibilità sui progressi fatti; condivisione di quanto appreso con il gruppo di lavoro. Dal Lago, invece, mette in guardia dall'elevare eccessivamente l'azienda come luogo formativo, in quanto per l'azienda non sarà mai possibile essere un ambiente formativo completamente autonomo. Per l'autore è ferma la necessità di mantenere tempi e luoghi di apprendimento separati, seppure in reciproca contaminazione, al fine di permettere al giovane di riflettere in senso critico quanto appreso nella pratica in un luogo protetto dalle logiche dell'impresa, parziali e frammentate, incapaci di cogliere il senso lato del lavoro (così in M. Dal Lago, *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi e l'eteronomia dei processi produttivi*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5, 2012, pp. 82-93). Di avviso opposto il saggio di G. Schuh, T. Gartzen, T. Rodenhauser, A. Marks, *Promoting work-based learning through Industry 4.0. The 5th conference on Learning Factories, 2015*, in: *Procedia CIRP*, n. 32, pp. 82-87, che al contrario sostiene come la metodologia di apprendimento *work-based* sia essenziale in particolare per la diffusione del *framework* Industria 4.0 e delle tecnologie c.d. "abilitanti", che impongono nuovi modelli di apprendimento per garantire, oltre che la gestione della complessità nell'organizzazione tramite il corretto uso delle stesse tecnologie, anche l'innovazione dei processi e dei prodotti. Un altro punto di vista invece è offerto ancora da Ellerani, che sottolinea al contrario la necessità, per gli ambienti di apprendimento formali, di rinnovarsi e arricchirsi con elementi tipici dell'apprendimento informale, ispirandosi a luoghi di lavoro innovativi (es. *FabLab*, spazi di *co-working*) dove prevale un apprendimento, oltre che situato, sociale, partecipativo e continuo. I luoghi educativi, sebbene deputati primariamente alla crescita del giovane, devono comunque essere ridisegnati, valorizzando la contaminazione proveniente dall'ambiente esterno (P. Ellerani, *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, in: G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 276-296). Oltre al *work-based learning*, da un punto di vista pedagogico dell'apprendimento si ritiene utile citare in questa sede anche metodologie di apprendimento innovative, che si intrecciano con il diffondersi delle nuove tecnologie nel settore della formazione: imprescindibile il riferimento al progetto TEL (*technology enhanced learning*), svoltosi dal 2007 al 2013 (appena prima del diffondersi di Industria 4.0), avente l'obiettivo di proporre un modello educativo dove pedagogia e tecnologia si incontrano e favoriscono a vicenda, fermo restando il primato della prima sulla seconda. La tecnologia, in questo caso, ha comunque un ruolo ancillare, ossia ha l'obiettivo di aggiungere a un processo di apprendimento rendendolo più coinvolgente ed efficace nei suoi risultati, ma che però rimane intrinsecamente

pedagogico, educativo. Le iniziative sotto il cappello del progetto TEL hanno anche un obiettivo di inclusione sociale: l'intreccio di nuove tecnologie e modelli pedagogici di formazione può aiutare soggetti svantaggiati a sviluppare competenze trasversali e, in generale, maggiore consapevolezza delle proprie possibilità. Lo sviluppo e diffusione delle nuove tecnologie è stato considerato da alcuni autori per valorizzare nuove modalità di apprendimento senza confini di spazio e di tempo. È il caso delle c.d. *community online*, ambienti di apprendimento sociale e informale integrati in percorsi di formazione formale anche in e-learning; (L. Petti, *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, FrancoAngeli, Milano, 2011), o il c.d. *ubiquitous learning* (di cui si rimanda al paragrafo successivo), modelli di apprendimento a distanza a integrazione delle tradizionali metodologie didattiche nei contesti universitari, come nel caso di Amhag, che ha svolto un'analisi sull'applicazione di metodi di apprendimento a distanza e *seamless* in diversi corsi universitari: nonostante il campione sia effettivamente ridotto (40 studenti). L'autrice ha riscontrato evidenze molto importanti, prima fra tutti la necessità di integrare le tecnologie mobile con metodologie didattiche come la *flipped classroom*, che anche a distanza (via webinar) permette allo studente di veicolare la spiegazione di teorie e/o casi pratici in prima persona, insegnando e apprendendo allo stesso tempo in maniera molto più efficace rispetto a un ascolto passivo (L. Amhag, *Mobile-Assisted Seamless Learning Activities in Higher Distance Education*, in: *International Journal of Higher Education*, 2017, pp. 70-81).

9. Apprendimento e formazione da un punto di vista tecnologico

Il legame tra apprendimento e tecnologia è andato consolidandosi progressivamente con l'avvicinarsi del nuovo millennio, la cui importanza per lo sviluppo economico-sociale della società della conoscenza è stata riconosciuta anche dall'Unione Europea, nello specifico nella *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo Piano d'azione eLearning. Pensare all'istruzione di domani* del 28 Marzo 2001. Contestualmente alla diffusione del *World Wide Web*, a livello comunitario è stato posto l'obiettivo di integrare entro pochi anni le ICT nel contesto educativo e formativo, nell'ottica di una più generale costruzione di una cultura digitale nelle nuove generazioni e negli insegnanti (tramite la scuola e l'università) e nei lavoratori (tramite l'apprendimento permanente).

Tra le prime tecnologie su cui si è basata la transizione dalla formazione condotta esclusivamente in presenza verso quella a distanza, in un'ottica di complementarità tra le due metodologie, va annoverato in particolare l'*e-Learning*, definito dall'ISFOL "una modalità di formazione a distanza che si avvale delle tecnologie

dell'informazione e della comunicazione (ICT) e delle forme di comunicazione attraverso Internet”.

Nella storia della formazione a distanza in M. Bellavista e A. Faggin (a cura di), *Management della formazione. Dal servizio formazione alle Academy/Corporate University*, FrancoAngeli, Milano, 2016, si ritrova una classificazione in cinque generazioni, che vanno dal semplice invio di materiale cartaceo unito a test a domicilio, ai corsi su CD-ROM, agli *e-Learning* tradizionali ma ancora strutturati in modalità frontale, senza il dialogo con un formatore o una comunità di apprendimento, a, infine, modalità di apprendimento in rete tramite interazione con gli altri utenti e il c.d. *social learning*, dove l'utente può sia apprendere sia formare. In ogni caso gli autori sottolineano come l'*e-Learning* debba essere considerato strumento e non metodologia formativa. I benefici dell'*e-Learning*, in particolare per le imprese, vengono sintetizzati nella maggiore platea raggiunta in minor tempo e con un deciso risparmio sui costi rispetto alla formazione in presenza. Inoltre, l'*e-Learning* si adatta a molteplici stili di apprendimento, andando a generare più stimoli con immagini, video e audio e la possibilità di verificare l'apprendimento con quiz, giochi e test intermedi. Tuttavia, sembra essere ancora lontana una piena implementazione dell'*e-Learning* nella sua forma più efficace (così in V. Kumpikaitė, R. Čiarnienė, *New training technologies and their use in training and development activities: survey evidence from Lithuania*, in: *Journal of Business Economics and Management*, vol. 9, n. 2, 2008, 155-159) Altri autori, più di recente, in relazione all'*e-learning* come strumento inserito nelle strategie formative aziendali, pur valorizzandone i benefici mettono in guardia dall'ignorare aspetti pedagogici-organizzativi per focalizzarsi solo su quelli tecnici, in quanto non tenere in considerazione tanto le necessità dell'azienda quanto il coinvolgimento e la curva di apprendimento del lavoratore rischia con tutta probabilità di diminuire drasticamente l'efficacia dell'*e-Learning* stesso (così in M. Wang, *E-Learning in the Workplace. A Performance-Oriented Approach Beyond Technology*, Springer, 2018).

In alcuni autori l'uso delle nuove tecnologie per la formazione a distanza viene correlato a nuove metodologie di formazione e apprendimento, rifiutando una visione tecnocentrica dove chi apprende è semplicemente un destinatario di contenuti trasmessi da strumenti *e-Learning* o *m-Learning* (*e-Learning* attraverso dispositivi *mobile*), a favore di un collegamento concreto tra tecnologia e teoria dell'apprendimento umano, dove l'essere connessi tramite dispositivo e rete con gli altri agevola l'apprendimento collaborativo, proprio grazie all'interazione con un gruppo di persone scavalcando la distanza fisica (così in T. W. Chan (a cura di), *One-to-one technology enhanced learning. An opportunity for global search*, in: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, n. 1, 2006, pp. 3–29).

Ancora in alcuni casi l'unione di tecnologie e apprendimento viene declinato in un nuovo modo di apprendere e gestire la conoscenza in azienda, rendendo il lavoratore autonomo nello scegliere i contenuti di apprendimento in *repository* gestiti dall'alto o in rete, attore attivo nella produzione di conoscenza e condivisione tramite strumenti come blog aziendali, piattaforme di networking interne o apprendimento collaborativo; un sistema che in D. Astrologo, F. Garbolino, *La conoscenza partecipata. Nuove pratiche di knowledge management*, Egea, Milano, 2013 viene denominato "sistema di apprendimento integrato". In sistemi simili il ruolo del formatore può mutare, diventando sempre meno erogatore di contenuti e sempre più un facilitatore dell'apprendimento di gruppo e in rete. (G. Trentin, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, FrancoAngeli, Milano, 2004).

Tra i moderni sistemi di formazione digitale si sta facendo spazio un sistema che evoluzione dei Learning Management Systems (le piattaforme su cui è possibile fruire di un catalogo strutturato di e-Learning e nelle quali l'impresa traccia il percorso formativo completo di ogni lavoratore, *online* e *offline*), il quale mette al centro dell'esperienza formativa e di apprendimento la persona, valorizzando la sua autonomia di ricerca e selezione dei contenuti per la formazione, cioè il sistema Learning Record Store (LRS), basato sullo standard xAPI. Questo standard permette, oltre che di accedere agli stessi contenuti resi disponibili in un sistema LMS dall'impresa, di caricare in autonomia in un unico *repository* di dati qualsiasi attività che secondo lui sia un'esperienza di apprendimento: un documento, un articolo di giornale, un video, qualsiasi risorsa multimediale reperita sul web o un appunto relativo a corsi di formazione, convegni, workshop o simili. In letteratura, data la novità del sistema, sono disponibili pochissime fonti, tra cui Astrologo, *op. cit.*, J. Chuang, *Experience API (xAPI): Potential for Open Educational Resources*, CEMCA EdTech notes, 2015.

Da qualche anno, sia in ambito organizzativo sia in ambito educativo, si stanno diffondendo anche altre tecnologie che permettono l'apprendimento in ogni parte del mondo e l'interazione virtuale con altri utenti. Sempre in Wang, *op. cit.*, vengono segnalati i c.d. MOOC (Massive Open Online Courses), che permettono la creazione di comunità di apprendimento mirate e un'interazione costante tramite esercitazioni di gruppo. In M. Minghetti, *L'intelligenza collaborativa. Verso la social organization*, Egea, Milano, 2017 e R. Nacamulli, A. Lazzazzara, *L'ecosistema della formazione. op. cit.*, vengono proposte piattaforme di socializzazione come strumento di formazione e apprendimento collaborativo, che ribaltano la prospettiva della formazione tradizionale: si passa dalla trasmissione di contenuti su situazioni già note alla costruzione di nuova conoscenza partendo da una situazione problematica, non risolta, che si analizza e si risolve in gruppo.

Infine, gli stessi autori insieme a un'altra parte della letteratura oltreoceano si concentrano sull'analisi del ruolo delle nuove tecnologie mobile nell'agevolare l'apprendimento *seamless*, avvicinando così i contesti non formali e informali a quelli formali (in particolare: AA.VV. *Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda*, in: *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, n. 2, 2010 pp. 154–169). Per una ricostruzione generale della letteratura in materia è utile il riferimento a H. Wong, C.-K. Looi, *What seams do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature*, in: *Computers & Education*, 2001, 57, pp. 2364-2381.

In L. Wong, M. Milrad, M. Specht, *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, Springer, Singapore, 2015, vengono distinte due “vite” specifiche del *seamless learning*: la prima, in cui gli studiosi concentrano l'attenzione sul processo dell'apprendimento in ambiente educativo e della sua dimensione collaborativa che si può dare al di fuori degli edifici scolastici. La seconda, in cui la tecnologia, in particolare i dispositivi *mobile* e la connessione al *cloud*, diventa il cardine dell'apprendimento *seamless*, al punto in cui non si parla più di *seamless learning* ma di *mobile seamless learning*. Questa tipologia di apprendimento viene definita “learner-centric”, ossia in cui chi è apprendente è al centro della produzione di conoscenza, proprio in virtù dell'autonomia nello scegliere e gestire i contenuti in ogni ambiente, formale e non formale (così in H. Wong, *A learner-centric view of mobile seamless learning*, in: *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, 2012, pp. 19-23).

ATTIRARE E COSTRUIRE COMPETENZE: IL VALORE DELL'ACADEMY NEL SUPERAMENTO DELLA DICOTOMIA EDUCAZIONE-FORMAZIONE PROFESSIONALE

1. Prevenire lo skills mismatch: quale ruolo per l'orientamento scolastico?

Lo *skills mismatch*, ovvero il disallineamento tra la domanda e l'offerta di competenze, è uno dei temi più sentiti nel dibattito pubblico, non solo accademico ma anche aziendale. Lo *skills mismatch*, essendo un fenomeno di profonda complessità e, quindi, composto di diverse sfaccettature, presenta differenti definizioni e caratteristiche a seconda della specifica tipologia di disallineamento. Come si può vedere nella figura 1, lo *skills mismatch* si riscontra tanto nel momento di transizione tra la scuola e il lavoro, quindi già prima di iniziare il proprio percorso professionale, quanto durante il rapporto di lavoro. Nella ricerca *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey* il Cedefop ci fornisce una casistica dettagliata di definizioni:

Skill shortage	Demand for skill exceeds supply at prevailing rate of pay and working conditions
Skill gaps or underskilling	Individuals lack the skills and abilities necessary to perform the current job (as perceived by employees)/perform the job proficiently (as perceived by employers)
Skill deficit	Individuals lack the skills and abilities necessary to perform the current job relative to a given benchmark
Skill underutilisation (or overskilling)	Individuals are not able to fully utilise their skills and abilities in their current job
Skills obsolescence	Skills previously utilised in a job are no longer required or have diminished in importance (economic)/employee has lost them (physical)
Over(under) qualification	Individuals have a higher (lower) qualification than current job requires; also known as vertical mismatch in contrast to horizontal (field of study) mismatch
Genuine/real mismatch	Individuals are mismatched in both qualifications and skills/mismatched and low job satisfaction

Tabella 2 - definizioni di skills mismatch. Fonte: Cedefop (2010)

Come si vedrà meglio più avanti, le diverse tipologie di *skills mismatch* solo in apparenza sembrano fare riferimento a contesti differenti. In realtà, sono tutte collegate tra loro e legate a criticità più profonde riconducibili tanto all'attuale sistema di istruzione quanto al mondo delle imprese, nonché alla forte distanza tra di essi.

Si parta dalla tipologia di *skills mismatch* più sentita dalle aziende, il c.d. *skill shortage*: esso consiste nella sproporzione tra la domanda per specifiche professionalità e l'attuale offerta. In Italia lo *skill shortage* è particolarmente accentuato, in particolare per le professionalità con un bagaglio di competenze tecniche e digitali. Come dimostrato dai risultati dell'ultimo rapporto Excelsior

sulla previsione dei fabbisogni di competenze nel quinquennio 2018-2023, le professioni tecniche e ad elevata specializzazione, così come quelle di operai specializzati presentano percentuali di difficoltà di reperimento non inferiori al 30%, con picchi del 38%. Colpisce anche l'aumento di difficoltà di reperimento delle figure dirigenziali, dal 29,4% del 2017 al 50,4% del 2018, segno del cambiamento radicale della professionalità richiesta ai dirigenti: da figure preposte al coordinamento e controllo a figure capaci di gestire il cambiamento e generare valore attraverso l'innovazione in azienda, quindi con un bagaglio di competenze nettamente diverso rispetto al passato⁽¹⁰¹⁾.

	ANNI	ENTRATE PROGRAMMATE (v.a.)	DI CUI (QUOTE %)			
			CON ESPE-RIENZA	DIFFICILE DA REPERIRE	IN SOSTITU- ZIONE DI PERSONALE IN USCITA	NUOVE FIGURE PROFESSIONALI
TOTALE	2017	4.092.500	64,1	21,5	26,6	14,3
	2018	4.553.980	67,2	26,3	30,0	17,9
1. Dirigenti	2017	6.770	78,1	29,4	40,5	33,0
	2018	10.320	96,6	50,4	32,4	31,9
2. Professioni intellettuali, scientifiche e con elevata specializzazione	2017	205.880	81,6	36,7	29,9	14,7
	2018	254.470	88,6	38,0	28,6	24,7
3. Professioni tecniche	2017	503.730	77,1	32,9	26,2	16,7
	2018	602.620	80,6	37,5	27,7	23,3
4. Impiegati	2017	399.160	56,9	13,6	26,3	16,9
	2018	400.410	63,3	19,5	29,6	23,1
5. Professioni qualificate commerciali e nei servizi	2017	1.158.240	66,3	17,8	29,0	15,2
	2018	1.238.140	68,8	22,1	34,1	17,9
6. Operai specializzati	2017	592.000	73,3	30,7	23,3	12,3
	2018	697.400	75,4	37,6	24,9	16,4
7. Conduttori di impianti e operai di macchinari	2017	506.090	65,0	22,6	29,3	8,2
	2018	649.230	63,8	26,5	31,2	10,3
8. Professioni non qualificate	2017	720.640	42,0	11,0	22,9	15,3
	2018	701.390	41,6	12,1	29,3	16,2

Tabella 3 - Entrate per tipologia e grandi gruppi professionali. Fonte: Unioncamere-ANPAL, Sistema Informativo Excelsior

Se inoltre si aggiungono i dati forniti dall'OCSE, il quadro generale per il nostro paese si presenta piuttosto problematico: per quanto riguarda la forza lavoro, il 21% dei lavoratori è sotto qualificato rispetto alle competenze richieste per svolgere efficientemente il proprio lavoro; l'11,7% invece presenta un surplus di competenze rispetto a quelle richieste per il proprio lavoro, mentre il 18% invece ha un livello di istruzione superiore a quello necessario. Ma il dato che desta le maggiori perplessità è quello relativo alla mancata corrispondenza tra l'ambito della propria formazione e l'ambito dell'attuale posizione lavorativa, un disallineamento che colpisce il 35% dei lavoratori⁽¹⁰²⁾. In prima battuta sembrerebbe logico attribuire le

⁽¹⁰¹⁾ Per approfondimenti si rimanda al paper *Il manager del futuro* disponibile sul sito di Fondirigenti, in cui un gruppo di circa 20 manager delinea le competenze chiave che dovrà sviluppare il manager per gestire efficacemente l'impresa del futuro. Tutti sottolineano l'importanza di un solido bagaglio di competenze trasversali.

⁽¹⁰²⁾ Cfr. OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy*, OECD Publishing, Paris, 2019, p. 19.

ragioni di questo *skill shortage* a un sistema di istruzione secondaria e terziaria ancora troppo lontano dalle necessità del mondo del lavoro. Infatti, se si prendono in considerazione i dati ISTAT relativi alle immatricolazioni universitarie nel triennio 2015-2017, è possibile constatare come, sebbene vi sia stato un leggero aumento delle immatricolazioni nelle facoltà del gruppo scientifico, chimico-farmaceutico ed ingegneristico (afferenti alle c.d. materie STEM), vi è ancora una netta predominanza degli iscritti alle facoltà dei gruppi umanistici: il gruppo giuridico, politico-sociale, letterario, linguistico e psicologico vedono tutti un lieve aumento delle immatricolazioni nonostante i dati sul tasso di occupazione post-laurea sia decisamente sfavorevole⁽¹⁰³⁾.

Gruppo disciplinare	Immatricolati 2015	Immatricolati 2017
Scientifico	9 836	12 294
Chimico-farmaceutico	9 820	12 270
Geo-biologico	13 279	16 215
Medico	26 262	22 190
Ingegnistico	35 052	38 666
Architettura	9 165	8 870
Agraria	8 347	8 560
Economico-statistico	36 060	39 670
Giuridico	20 780	20 106
Politico-sociale	24 667	26 825
Letterario	17 005	18 988
Insegnamento	12 264	13 166
Linguistico	19 585	20 089
Psicologico	7 159	8 259
Educazione fisica	5 790	7 833
Difesa e sicurezza	222	338
TOTALE	255 293	274 339

Tabella 4 - Dati immatricolati per gruppo disciplinare: triennio 2015 - 2017. Fonte: ISTAT

Questi dati generano maggiore preoccupazione se letti incrociando il grado di soddisfazione dei laureati dopo il conseguimento del titolo. Più di quattro laureati su dieci non ripeterebbero la stessa scelta fatta tre o cinque anni prima, proprio a causa delle difficoltà a trovare un'occupazione⁽¹⁰⁴⁾. Questo surplus di laureati in facoltà umanistico/giuridiche e la corrispondente bassa domanda da parte del mercato del lavoro genera quelle altre tipologie di *skills mismatch* elencate dal

⁽¹⁰³⁾ Nei report redatti dall'ANPAL sull'inserimento occupazionale dei laureati a cinque anni dal conseguimento del titolo emergono dati molto importanti: a fronte del 93,8% dei laureati nelle facoltà del gruppo ingegneristico e del 89,6% dei laureati nelle facoltà del gruppo scientifico, la percentuale relativa al gruppo letterario scende al 73,4%, mentre quella del gruppo giuridico al 67,6%.

⁽¹⁰⁴⁾ Sul sito <https://www.anpalservizi.it/attivita/knowledge/altri-report> è possibile accedere ai singoli report svolti da ANPAL sui laureati di ogni gruppo disciplinare.

Cedefop come l'*overskilling*, l'*overqualification*, nonché il *genuine/real mismatch*. Questi tipi di disallineamento sono i più pericolosi in quanto, oltre che essere indice di un impiego non allineato con la propria formazione, possono rappresentare una probabile causa di disuguaglianza economica nella vita adulta. Secondo quanto rilevato dal Cedefop, a livello salariale i lavoratori adulti europei soggetti a *overskilling* o *overqualification* ricevono un salario lordo più basso del 22% rispetto a quello percepito dai lavoratori che hanno un impiego in linea con la propria formazione. Inoltre, se si considera i laureati, questo delta salariale sale al 24%⁽¹⁰⁵⁾. Di fronte a questo quadro, tuttavia, limitarsi ad additare le responsabilità di una scelta errata al giovane o alla famiglia non porterebbe a nessun risultato, in quanto per compiere una scelta consapevole è necessario ricevere adeguata informazione e supporto da parte di enti competenti. Ciò che potrebbe effettivamente aiutare a innescare un positivo cambiamento è un'attività che, nonostante l'incremento delle iniziative in materia occorso negli ultimi anni, è ancora troppo poco considerata, ma è al contrario di importanza fondamentale: un'attività che potrebbe vedere una preziosa alleanza proprio di quel mondo dell'istruzione e delle imprese che ancora oggi faticano a comunicare tra di loro, cioè l'orientamento.

Ma cosa si intende per orientamento? Per una comprensione esaustiva del concetto, è utile fare riferimento ad alcune definizioni chiave. Nella Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del congresso UNESCO del 1970 a Bratislava, svolgere attività di orientamento

«significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona».

Nella circolare ministeriale 6 agosto 1997 n. 488, invece, l'orientamento,

«quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

In entrambe le definizioni viene rimarcata l'importanza dell'orientamento per uno sviluppo pieno della persona. Correttamente progettato, l'orientamento viene

⁽¹⁰⁵⁾ Cfr. CEDEFOP, *Insights into skill shortages and skill mismatch: op. cit.*, pp. 71-72.

concepito come uno strumento di formazione integrale della persona, in quanto volto a educarla a prendere decisioni in merito non solo alle proprie scelte lavorative, ma anche di vita. Il suo fine a lungo termine, quindi, si può far coincidere con lo sviluppo della coscienza di sé e del mondo al fine di realizzarsi e contribuire al bene della società.

Questo obiettivo così elevato viene riaffermato nelle *Linee guida per l'orientamento permanente* del 2014, dove si afferma che «l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona»⁽¹⁰⁶⁾. In primis, lo sviluppo della propria identità, e poi, la corretta scelta del percorso formativo e professionale. Nelle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del 2014 vengono inoltre definite due tipologie specifiche di orientamento che primariamente gli istituti scolastici devono mettere a servizio dei giovani dai 3 ai 19 anni:

- orientamento formativo o didattica orientativa/orientante
- attività di accompagnamento e consulenza orientativa

In generale, nelle linee guida viene riaffermato in buona parte quanto sostenuto nella circolare 43 del 15 aprile 2009 in cui, a seguito del seminario nazionale “L'orientamento per il futuro” il MIUR promosse le prime linee guida nazionali in materia di orientamento. In particolare, in questo caso l'obiettivo è proprio quello di riformare le basi del sistema d'istruzione attraverso la valorizzazione delle competenze trasversali, le quali assumono una netta centralità per consentire lo sviluppo della futura professionalità del giovane, e che le linee guida a firma del Ministro Carrozza pongono come centro di sviluppo delle stesse «il sistema scolastico nella sua interezza»⁽¹⁰⁷⁾. Le linee guida sanciscono la centralità del sistema scolastico per acquisire le competenze di base e trasversali fondamentali per ogni scelta futura relativamente al proprio percorso di vita e professionale, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità.

Si può dire che quindi, in base anche alla lettura delle linee guida, l'orientamento abbia un ruolo “strategico” nel superamento del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro per i giovani, creando le condizioni per un positivo incontro tra le competenze possedute dai giovani e quelle richieste dal mercato del lavoro, sia nel territorio sia a livello internazionale.

Calandoci nuovamente nel contesto concreto, confrontando i dati sulla scelta del percorso di studi con quelli dell'occupazione e della domanda di professioni, risulta inevitabile mettere in questione l'effettiva efficacia delle azioni di orientamento scolastico, ma soprattutto chiedersi se e in che modo i ragazzi vengano

⁽¹⁰⁶⁾ MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014, p 2.

⁽¹⁰⁷⁾ MIUR, *op. cit.*, p.

effettivamente orientati nelle varie possibilità di scelta dei percorsi formativi durante le fasi di transizione verso il livello di istruzione secondario e terziario. Prendendo in considerazione il ciclo di studi secondario, il Cedefop, nella sua indagine statistica sull'istruzione e formazione professionale, rileva che in media negli Stati UE-28 il 57% dei rispondenti che ha seguito un percorso di istruzione secondaria superiore ha confermato di aver partecipato a momenti di orientamento. Tuttavia, se si prendono in considerazione i singoli stati, questa percentuale oscilla notevolmente, passando dall'84% in Slovacchia al 36% in Irlanda⁽¹⁰⁸⁾.

Quale valore può avere l'orientamento nella lotta allo *skills mismatch*? Sempre secondo il Cedefop, una corretta attività di orientamento «può prevenire l'*overskilling* all'inizio del percorso professionale, dal quale è poi difficile uscire»⁽¹⁰⁹⁾. Inoltre, un corretto orientamento in età scolare può diminuire la piaga dell'abbandono scolastico, la cui conseguenza principale è l'esclusione dei giovani non solo dal mercato del lavoro, ma dalla società stessa.

Si considerino i dati ISTAT 2018 relativamente al tasso di abbandono scolastico nel nostro paese: il 14,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni in Italia hanno abbandonato prematuramente gli studi. Spostando il focus sulla singola regione si alza quel divario Nord-Sud che impedisce la crescita armonica del paese. Le regioni del Sud sono infatti colpite in maggior misura rispetto a quelle del Nord: si ha infatti un picco del 20,3% Calabria, 22,1% Sicilia e 23% in Sardegna contro un picco del 15,6% in Val D'Aosta e del 13,6% in Piemonte.

Sono dati che contrastano con gli obiettivi sanciti in tutte le raccomandazioni del Consiglio europeo susseguitesesi negli ultimi dieci anni (in seguito all'affermarsi della società della conoscenza e delle competenze tecniche e trasversali atte a garantire una piena cittadinanza) volte a contrastare il problema dell'abbandono scolastico, prima nelle Conclusioni del 12 maggio 2009 *Su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, poi nella Raccomandazione del 28 giugno 2011 *Sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*. Quest'ultima, infatti, delinea ancora nel 2011 un quadro problematico: un giovane su sette abbandona la scuola o la formazione prima di aver completato il secondo ciclo di istruzione secondaria⁽¹¹⁰⁾.

Da ultimo la Strategia Europa 2020, che si è posta, tra i suoi obiettivi, quello di ridurre il tasso di abbandono scolastico, portandolo dal 14,4 % del 2009 a meno del 10 % entro il 2020 e chiesto agli Stati membri di fissare obiettivi nazionali, tenendo conto delle rispettive posizioni di partenza e della situazione nazionale.

⁽¹⁰⁸⁾ Cfr. Cedefop, *Insights into skill shortages and skill mismatch*, op. cit., p. 31.

⁽¹⁰⁹⁾ *Ivi*, p. 15.

⁽¹¹⁰⁾ Ben lontano dall'obiettivo della Strategia di Lisbona di dieci anni prima. Tra gli obiettivi si legge che «il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione dovrebbe essere dimezzato entro il 2010».

È importante sottolineare che la gravità di questo fenomeno dilagante, in particolare relativamente al passaggio verso un percorso di studi terziario, è riconducibile anche alla percezione diffusa dei giovani della scarsa utilità di un titolo universitario per un migliore posizionamento nel mercato del lavoro, percezione dovuta sia all'inferiore ammontare del reddito per un laureato rispetto alla media europea⁽¹¹⁾ e alla carenza di informazioni ricevute durante gli studi.

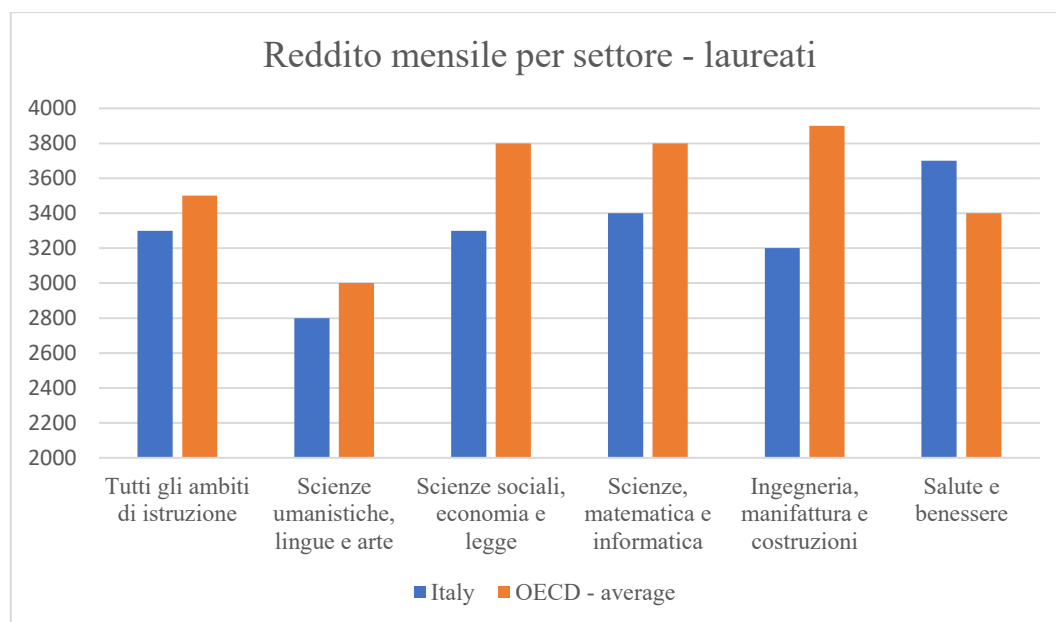


Grafico 1 - Reddito mensile dei laureati per settore. Fonte: OECD (2016), *Education at a Glance 2016*.

Queste criticità sono state anche rilevate di recente dall'OECD, tra cui, a monte, un'inefficienza del sistema scolastico nel fornire adeguate competenze di base agli studenti⁽¹²⁾, scelte prevalenti del percorso di studi universitario non in linea con le esigenze del mercato del lavoro, rapporto scuola-impresa troppo debole, servizi

⁽¹¹⁾ A livello nazionale il quadro si complica in quanto rispetto al 2014 è anche diminuito il vantaggio retributivo del laureato rispetto al diplomato, in particolare nel lungo periodo. Così si legge sull'ultimo rapporto ISTAT sui differenziali retributivi: «Nel 2017, la retribuzione oraria dei dipendenti che possiedono un diploma è pari a 11,54 euro, il 20% in meno rispetto alla retribuzione oraria dei dipendenti che possiedono almeno una laurea triennale (13,85 euro). Il premio retributivo dei laureati risulta inferiore rispetto a quello osservato nel 2014 (21,2%); infatti, i laureati presentano una crescita nelle retribuzioni inferiore rispetto a quella dei diplomati (rispettivamente, da 13,83 euro a 13,85 euro e da 11,41 euro a 11,54). In termini di struttura occupazionale nel 2017 ci sono circa 3 laureati ogni 10 diplomati (incidenza in crescita rispetto al 2014)». I dati citati sono disponibili al seguente link: <https://www.istat.it/it/archivio/236544>.

⁽¹²⁾ I risultati del rapporto PISA OCSE 2018 confermano l'ulteriore diminuzione dei rendimenti degli studenti sia nella lettura sia in scienze, nonché confermano il forte divario Nord (dove in Trentino i risultati in matematica sono tra i più elevati insieme agli stati del Nord Europa) Sud (dove in Sardegna i risultati in lettura sono vicini a quelli di Grecia e Turchia). Per approfondimenti si rimanda a: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07

placement non pienamente efficienti, nonché un basso investimento statale in istruzione e ricerca⁽¹¹³⁾.

È evidente come un'efficace azione di orientamento possa contribuire ad arginare questi dati che, oltre a sollevare preoccupazioni sul futuro occupazionale e retributivo dei futuri lavoratori, destano timori derivanti dall'abbandono precoce del mondo della scuola di una fetta ancora troppo larga di giovani o da scelte frutto di stereotipi culturali, aspetti che rischiano di precludere l'opportunità di realizzare il proprio progetto di vita, come cittadini e persone⁽¹¹⁴⁾. L'OECD stesso ha sottolineato l'importanza del ruolo dei servizi di orientamento per prevenire le disuguaglianze⁽¹¹⁵⁾, rimarcando come tuttavia «i giovani con maggior necessità di orientamento spesso siano gli ultimi a esserne coinvolti»⁽¹¹⁶⁾.

Le linee guida nazionali pongono al centro delle attività di orientamento l'istituto scolastico, e con esso i docenti, per i quali vengono previsti appositi percorsi di formazione⁽¹¹⁷⁾. Sarebbe in effetti auspicabile una maggiore responsabilizzazione dei docenti nelle attività di orientamento, in quanto esso è parte integrante del loro dovere educativo verso i propri studenti. Non solo attraverso un'adeguata formazione, all'inizio e durante la loro carriera, sui temi dell'orientamento permanente, sulla didattica orientativa e sul mercato del lavoro, come giustamente proposto dalle linee guida nazionali, ma anche e soprattutto attraverso progetti *in itinere* con cui permettere ai ragazzi di far emergere interessi e passioni inesprese, o che magari non pensavano nemmeno di avere. Progetti che vadano a integrarsi in

⁽¹¹³⁾ OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*, op. cit., pp.

⁽¹¹⁴⁾ Preoccupa leggere nel Country note per il rapporto PISA-OECD 2018 come «In Italia, all'incirca, tra gli studenti svantaggiati con alto rendimento, solo tre su cinque si aspettano di completare l'istruzione terziaria, contro sette su otto studenti socio-economicamente avvantaggiati con alto rendimento», e come «le aspettative di carriera degli studenti quindicenni con i risultati più elevati rispecchiano forti stereotipi di genere. Tra gli studenti con alto rendimento in matematica o scienze, circa un ragazzo su quattro in Italia prevede di lavorare come ingegnere o professionista scientifico all'età di 30 anni, mentre solo una ragazza su otto si aspetta di farlo; circa una ragazza su quattro si aspetta di lavorare in professioni sanitarie, mentre solo un ragazzo su nove con alto rendimento lo prevede. Solo il 7% dei ragazzi e quasi nessuna ragazza in Italia prevede di lavorare nelle professioni legate alle TIC».

⁽¹¹⁵⁾ Questo non solo relativamente ai percorsi di studio, ma anche rispetto alle opportunità per i neodiplomati nel mercato del lavoro e percorsi di rafforzamento delle proprie competenze: «rafforzare la fornitura di servizi di orientamento per gli studenti dei percorsi di studi secondari inferiori e superiori [...] aiuterebbe gli studenti – in particolare coloro che provengono da contesti socio-economici svantaggiati – a prendere decisioni basate sulle loro competenze, meriti, preferenze e reali necessità del mondo del lavoro» OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017*, op. cit., p. 42.

⁽¹¹⁶⁾ OECD, *Skills Strategy 2019. Skills to shape a better future*, OECD Publishing, Paris, 2019, p. 98.

⁽¹¹⁷⁾ Le linee guida nazionali del 2014 prevedono l'istituzione di master post laurea o corsi specifici per docenti e operatori. Inoltre, pur essendo ben lontani dall'essere applicati estensivamente, le linee guida proporrebbero anche dei moduli di formazione iniziale obbligatoria sull'orientamento da un punto di vista pedagogico, tecnologico, socio-economico (quindi con uno sguardo al mercato del lavoro).

maniera coerente con l'orientamento prevalentemente diffuso al passaggio tra un ciclo di studi e l'altro. Tuttavia queste iniziative (da auspicarsi integrate nel P.O.F. scolastico e non semplici eventi occasionali) e in generale l'orientamento, per essere realmente efficace, deve coinvolgere tutti gli attori coinvolti nel percorso educativo del giovane: quindi non solo i docenti, ma anche le famiglie e le imprese: questa dimensione della co-progettualità con tutta una rete di attori terzi deve dare vita a una vera e propria «comunità orientativa educante»⁽¹¹⁸⁾. Infatti, se si prende in considerazione l'orientamento come leva per diminuire e prevenire lo *skills mismatch*, come sottolineato da Cedefop, la responsabilità di correggere il disallineamento tra domanda e offerta e la difficoltà a reperire professionalità in linea con le esigenze del mercato non può essere data unicamente al sistema di istruzione e formazione. Anche le imprese hanno un certo grado di responsabilità: oltre che garantire un sistema organizzativo adeguato alla crescita dei giovani in ingresso, progettando anche percorsi di formazione situata che abbiano anche una valenza orientativa⁽¹¹⁹⁾. Questi percorsi, co-progettati con le scuole, possono contribuire a rivalutare «le percezioni stereotipate nei confronti dell'istruzione e formazione professionale»⁽¹²⁰⁾ e, in generale, dei percorsi tecnici. Un esempio è dato dai percorsi promossi da Adecco in collaborazione con le imprese del territorio.

<p>Adecco⁽¹²¹⁾</p> <p>Nata nel 1996 dalla fusione di due società distinte, Adecco è una delle maggiori agenzie di somministrazione sul mercato, e da circa dieci anni è impegnata nella promozione di progetti di orientamento e placement degli studenti degli istituti tecnici e di istruzione e formazione professionale.</p> <p>Il progetto, denominato “TecnicaMente”, è alla sua nona edizione ed è finalizzato sia a mettere in contatto studenti iscritti all'ultimo anno del proprio percorso di studi superiori con le aziende attraverso <i>contest</i> tematici co-progettati con le aziende <i>partner</i>, personalizzati in base all'ambito di studi del singolo istituto. Il progetto “TecnicaMente” è principalmente rivolto a studenti con formazione tecnica, in quanto obiettivo di Adecco è valorizzare il <i>know how</i> e le potenzialità di questi istituti rispetto alle competenze richieste dal mercato del lavoro.</p> <p>I partecipanti sono chiamati a lavorare in squadra sull'oggetto del <i>contest</i> proponendo e realizzando concretamente una soluzione innovativa, utilizzando il patrimonio di</p>

⁽¹¹⁸⁾ MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014, p. 9.

⁽¹¹⁹⁾ È interessante notare come il Cedefop rilevi, tra le cause della difficoltà delle imprese a reperire le competenze necessarie, anche l'inadeguatezza dei sistemi organizzativi delle imprese, del management e della loro inefficienza nel riallocare le competenze nello spazio e nel tempo. Cfr. Cedefop, *Insights into skill shortages and skill mismatch*, *op. cit.*, pp. 39-45.

⁽¹²⁰⁾ OECD, *Skills Strategy 2019*, *op. cit.*, p. 98.

⁽¹²¹⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato a partire dall'intervista svolta ai referenti di Adecco e alle informazioni presenti sul sito di Adecco dedicato al progetto “TecnicaMente”: <https://www.adecco.it/tecnicamente>

conoscenze e competenze consolidato durante gli anni di scuola. Al termine del *contest* Adecco e le imprese aderenti al progetto ospitano in un vero e proprio evento le squadre partecipanti, in cui i membri di ogni squadra devono spiegare le fasi del progetto e il risultato (che molte volte consiste in un vero e proprio oggetto o modello in scala).

Il valore aggiunto di “TecnicaMente” è dato dal fatto che gli studenti sono chiamati a mettersi in gioco in attività che richiedono non solo di mettere alla prova le conoscenze già acquisite a scuola, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali di base, quali il lavoro di squadra, l’organizzazione, la gestione delle scadenze, la comunicazione (nel gruppo e in pubblico).

L’ultima edizione del *contest*, svoltasi tra le altre città anche a Genova, ha consentito ai ragazzi una riflessione civica sugli impatti positivi della tecnologia, attraverso la proposta di soluzioni innovative per la gestione e monitoraggio dei ponti successivamente alla tragedia del crollo del ponte Morandi avvenuta ad agosto 2019.

Secondo Adecco l’iniziativa è fondamentale dal punto di vista dell’orientamento, in quanto permette ai ragazzi di acquisire maggiore consapevolezza sul loro futuro professionale. Dal punto di vista del placement tutte le edizioni del progetto hanno permesso un incontro efficace tra aziende del territorio e studenti, l’85% dei quali ha trovato un inserimento stabile in azienda dopo il conseguimento del diploma.

In alcuni casi, invece, l’orientamento in *itinere* può anche essere progettato durante il percorso d’istruzione primaria, creando le condizioni per far appassionare i più piccoli alle materie STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica) attraverso la dinamica del gioco, stimolandoli a sviluppare anche competenze di base come il lavoro di gruppo, il pensiero critico, la creatività, come viene proposto in HerAcademy, l’Academy aziendale del Gruppo Hera.

Gruppo Hera: HerAcademy⁽¹²²⁾

Il gruppo Hera, costituito nel 2002, è una multiutility italiana nella gestione dei rifiuti e fornitura di servizi acqua, luce e gas. Nel 2011 al suo interno nasce HerAcademy, con l’obiettivo di “sviluppare ulteriormente competenze e comportamenti di eccellenza all’interno del Gruppo, confrontandosi anche con le migliori esperienze di successo, con il contributo di importanti realtà accademiche territoriali e il coinvolgimento degli stakeholder di riferimento”. Con un sistema di governance snello e soprattutto misto (all’interno del cosiddetto Comitato di Coordinamento è presente un Comitato Scientifico, composto da membri di estrazione accademica o di Business School), HerAcademy rappresenta senza dubbio uno degli esempi più virtuosi di Academy in Italia.

Nell’ambito delle iniziative legate all’orientamento nei percorsi scolastici, si ritiene opportuno sottolineare la valenza educativa e orientativa dei progetti didattici “La grande macchina del mondo”. Incentrati sui temi ambientali ed energetici, questi progetti si

⁽¹²²⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato a partire dalle informazioni reperibili dal progetto “La grande macchina del mondo” presente sul sito di HerAcademy. Il paper completo con l’articolazione dei singoli progetti è disponibile sul sito <http://ragazzi.gruppohera.it/>

pongono l'obiettivo di «il desiderio di contribuire a costruire un puzzle di saperi che [...] traghettino verso una consapevolezza che i comportamenti di ciascuno possano essere il futuro di tutti».

A complemento dei percorsi didattici Hera mette a disposizione kit educativi *ad hoc* per gli insegnanti da utilizzare nella fase introduttiva del progetto e al termine, per avviare riflessioni *ex post* con la classe. In aggiunta vengono messi a disposizione giochi educativi anche per le famiglie, personalizzati in base all'età dei figli che partecipano ai percorsi didattici a scuola. In questo modo anche le famiglie vengono coinvolte nel percorso educativo-orientativo attraverso la dinamica del gioco.

Nella Risoluzione del Consiglio 2007/C 300/01, *Sull'istruzione e la formazione quali propulsori fondamentali della strategia di Lisbona*, viene affermato il ruolo che potrebbero giocare le organizzazioni e gli imprenditori, attraverso partenariati⁽¹²³⁾. Un caso è quello di Nestlé, che da sei anni lavora per costruire un'alleanza per l'orientamento e il lavoro in Europa e nel mondo.

Nestlé⁽¹²⁴⁾

Azienda storica esistente dalla seconda metà dell'Ottocento, Nestlé è tra i maggiori gruppi nel settore alimentare. Nestlé ha fondato la sua Academy nel Regno Unito nel 2011, promuovendo in prevalenza percorsi per costruire un ponte tra la scuola e le imprese.

Nell'ambito dell'iniziativa "Alliance for YOUTH", Nestlé collabora dal 2014 con oltre 200 grandi aziende e PMI di tutta Europa per lottare contro la disoccupazione giovanile. Dall'impegno collettivo di questa "alleanza" sono nate 115.000 opportunità di lavoro e formazione in 2 anni. Nel 2019 il progetto è stato presentato al World Economic Forum tenutosi a Davos in Svizzera.

L'azione di Nestlé sul tema dell'orientamento si concretizza nell'iniziativa "Readiness for work", in cui viene offerta una formazione sul CV e le regole di redazione, una consulenza professionale in partnership con scuole e università per capire quale possa essere il percorso di carriera più adeguato per il/la giovane. In aggiunta ai workshop Solo nel 2016 sono stati realizzati 10000 workshop "Readiness for work" e consegnato un kit di lavoro per ogni partecipante al programma "Alliance for YOUTH". In aggiunta, è stata promossa una parallela attività sui social per raggiungere una platea più ampia di giovani, promuovendo opportunità di impiego, tirocini, pillole su come sostenere efficacemente un colloquio di lavoro o scrivere un CV.

⁽¹²³⁾ Così si legge nelle premesse: «le condizioni che costituiscono il quadro per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita potrebbero essere rafforzate incoraggiando lo sviluppo di organizzazioni e partenariati per l'apprendimento, con la partecipazione dei soggetti interessati e dei datori di lavoro, e sviluppando infrastrutture per l'apprendimento elettronico, l'individuazione del fabbisogno in materia di competenze, la convalida dei risultati dell'apprendimento e l'orientamento lungo tutto l'arco della vita, nonché esplorando eventuali nuove modalità di finanziamento».

⁽¹²⁴⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato a partire dalle informazioni raccolte sulla pagina dedicata all'iniziativa "Alliance 4Youth" <https://www.globalallianceforyouth.org/>.

Tra gli obiettivi del programma rientra quello di valorizzare l'apprendistato duale all'interno dei percorsi IeFP in tutti i paesi aderenti, in particolare aprire 15000 opportunità di stage nelle sedi Nestlé in Europa, Medio Oriente e Nord Africa, lavorando per rispettare il Patto Europeo per la Gioventù promosso nel 2005, successivamente alla pubblicazione della Strategia di Lisbona.

L'obiettivo che si è posto il programma "Alliance for YOUth è di supportare 15 milioni di giovani entro il 2022 in order to help them build employability skills for the future: Digital, Soft Skills, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), Career Advice and Entrepreneurship. ha l'obiettivo di offrire 230000 opportunità di lavoro e stage.

Oltre alle iniziative di orientamento *in itinere*, è indubbio come anche i percorsi di formazione situata in contesti lavorativi abbiano una forte valenza orientativa. Non a caso, nelle linee guida del 2014 i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (oggetto di approfondimento nei prossimi paragrafi) vengono considerati come esperienze orientative, e coerentemente si era proposto l'aumento delle ore per tutte le scuole secondarie superiori nel 2014 e, in misura maggiore, nel 2017 con la l. 107/2015. L'orientamento è e deve essere uno dei pilastri di quel sistema di formazione integrale della persona che include metodologie pedagogiche come l'alternanza scuola lavoro e la formazione duale nella forma dell'apprendistato. Come dimostrato dai casi pratici riportati, queste prime iniziative di orientamento *in itinere* in collaborazione tra scuola e impresa sono la base per creare quella «comunità orientativa educante»⁽¹²⁵⁾ auspicata dalle linee guida nazionali. La sfida è riuscire ad aumentarne il numero e la costanza nel tempo, così come le azioni di monitoraggio sui risultati ottenuti successivamente al passaggio tra un percorso di studio e quello successivo.

1.1. Il ruolo del placement universitario come ponte nelle transizioni tra la scuola e il lavoro

Una forma fondamentale di orientamento in uscita nel sistema di istruzione terziario, nonché di ponte tra i giovani e le imprese, è costituita dai servizi di *placement* universitario.

Gli uffici *placement* sono una novità piuttosto recente del sistema di istruzione terziaria italiano. Essi vengono introdotti conseguentemente all'inclusione delle università nei soggetti autorizzati per l'intermediazione dei servizi per il lavoro, avvenuto prima con l'art. 1 della legge delega 30/2003 in materia di occupazione e

⁽¹²⁵⁾ MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014, p. 9.

mercato del lavoro, e poi con l'art. 6 del D.Lgs 276/2003 in attuazione della precedente legge.

Il placement universitario rientra a pieno titolo nel ventaglio di attività comprese nella Terza Missione che le università sono chiamate a portare avanti: come sottolineato dall'ANVUR, tutte le università devono «contribuire al miglioramento economico e sociale dei paesi. Emerge un nuovo contratto sociale tra società e università che richiede alle università di aprirsi e interagire con il sistema produttivo, ma anche con i cittadini»⁽¹²⁶⁾. In un contesto come quello della “società della conoscenza” il ruolo dell'università come polo di creazione e diffusione della conoscenza nel territorio è ancora più forte, ed esse sono chiamate a collaborare sempre più estensivamente con le imprese. Infatti, nel disegno di Marco Biagi, la visione era «fare del sistema universitario il segmento strategico di una ben più complessa e articolata rete di relazioni giuridico-istituzionali che, sotto l'insegna della occupabilità, si propone l'obiettivo di un reale dialogo tra amministrazioni periferiche dello Stato, organizzazioni rappresentative degli interessi dei lavoratori e sistema economico e produttivo locale»⁽¹²⁷⁾.

Il placement universitario negli ultimi anni sta progressivamente aumentando il suo ventaglio di servizi e consolidando il raccordo con le imprese, aspetto ancora lontano per il placement degli istituti secondari superiori, da cui consegue la difficoltà a reperire le figure tecniche necessarie:

«le imprese faticano a trovare canali per una adeguata selezione, poco supportate dalle scuole che, per parte loro, raramente hanno le risorse per sviluppare un'efficace politica di *placement*. Anche quando il contatto avviene, è generalmente limitato al territorio limitrofo, mentre l'offerta e la domanda potrebbero incontrarsi meglio se si considerasse un ambito più ampio: attualmente [...] solo un quarto delle imprese allarga il perimetro della ricerca per soddisfare le proprie necessità»

Per quanto riguarda le università, la situazione sta lentamente migliorando, soprattutto rispetto al decennio precedente: su 91 istituzioni universitarie pubbliche e private presenti sul territorio nazionale, il numero di uffici *placement* è considerevolmente salito nel tempo, fino a coprire la totalità degli atenei. Questo dato è molto importante se correlato in particolare agli atenei con facoltà scientifico-ingegneristiche, la cui qualità dei servizi *placements* proposti è essenziale per garantire un maggiore contatto tra studenti e imprese, aumentando le

⁽¹²⁶⁾ ANVUR, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, Roma, 2018, p. 494.

⁽¹²⁷⁾ ADAPT, *Le opportunità occupazionali dei giovani. Il ruolo del placement universitario*, 2011, p. 19.

possibilità di inserimento in figure professionali per le quali la domanda è a livelli quasi critici.

2. Il placement per le facoltà ingegneristiche e aderenza alla l. 183/2010: analisi di caso

A livello giuridico è ancora aperto il dibattito legato al c.d. “Collegato Lavoro”. L’art. 6, lett. b) del D.Lgs 276/2003 sancisce l’obbligo per tutte le università, pubbliche e private, e i consorzi universitari, di rendere pubblici e gratuitamente accessibili sia sui propri siti istituzionali sia sulla borsa continua nazionale del lavoro i curricula dei propri studenti, dalla data di immatricolazione e fino ai dodici mesi successivi alla data del conseguimento del titolo di studio. L’aspetto più importante è che la possibilità di consultare gratuitamente i curricula da parte delle imprese è parallelamente una condizione obbligatoria per le università, affinché esse possano esercitare legittimamente i servizi di intermediazione.

Come detto sopra, la qualità dei servizi *placement* è una leva essenziale per garantire ai laureandi e laureati maggiori opportunità di contatto con il mondo delle imprese. Al fine di valutare la varietà dei servizi placement offerti e l’eventuale miglioramento rispetto agli anni precedenti, si è proceduto a svolgere una mappatura qualitativa completa dei servizi placement offerti da tutti gli atenei del territorio nazionale aventi al loro interno almeno una facoltà di ingegneria, fisica, informatica o matematica (tutte afferenti alle c.d. materie STEM).

Si è scelto di includere nella mappatura solo le facoltà di ingegneria e non tutte le facoltà per due ordini di ragioni: uno legato all’esperienza di Dottorato in Apprendistato di Alta Formazione che la candidata ha svolto in un’impresa di automazione industriale nel biellese, dove si è sperimentato in prima persona sia alcuni servizi come il *career day* di ateneo⁽¹²⁸⁾ affrontando tutte le difficoltà legate al reperimento e attrazione di laureati nelle facoltà ingegneristiche. L’esperienza pratica di attività di *recruitment* e costruzione di rapporti con le istituzioni formative, ha permesso di effettuare questa analisi da un punto di vista privilegiato: sia reperendo le informazioni dai siti web, ma anche, in alcuni casi, contattando direttamente i responsabili degli uffici placement per ottenere informazioni dettagliate sui servizi offerti⁽¹²⁹⁾.

⁽¹²⁸⁾ Si ha partecipato in rappresentanza dell’impresa ai seguenti career day: Università della Calabria (2018 e 2019), Università degli studi Bari (2018), Università degli studi di Palermo (2018), Politecnico di Torino (2019).

⁽¹²⁹⁾ Nello specifico, durante il periodo di apprendistato sono stati effettuati contatti telefonici con le seguenti facoltà: Politecnico di Milano, Politecnico di Torino, Università del Piemonte Orientale A. Avogadro, Università degli studi di Ferrara, Università degli studi di Reggio Calabria, Università della Calabria, Politecnico di Bari, Università degli studi di Bari, Università di Palermo. La

Il secondo motivo, strettamente correlato al primo, consiste nel capire se, poiché le facoltà ingegneristiche rappresentano quelle con un tasso di domanda più elevato da parte delle imprese e, al contrario, un tasso di offerta più ridotto rispetto ai laureandi/laureati di altre facoltà, vi siano particolari servizi placement progettati per questa categoria di studenti in aggiunta a quelli aperti a tutte le facoltà (es. piattaforma cv, supporto alla redazione del cv e simili) o meno.

Nella mappatura sono stati rilevati 45 atenei con facoltà afferenti alle materie STEM, di cui:

- 47 facoltà STEM triennali: 19 presenti nel Nord Italia, 16 al Centro, 12 al Sud
- 43 facoltà STEM magistrali: 16 presenti nel Nord Italia, 16 al Centro, 11 al Sud

Durante il confronto con il campione di uffici placement contattati direttamente nessuno dei responsabili dell'ufficio placement ha descritto servizi ulteriori rispetto a quelli presenti sulla relativa pagina web dedicata al *career service*, di conseguenza nella mappatura si è proceduto a inserire, come servizi placement disponibili, quelli presentati sulla pagina web di facoltà per tutti gli atenei censiti nella mappatura. Oltre alla pagina del *career service* di ateneo, sono state analizzate le pagine relative ai dipartimenti scientifici per verificare la presenza di specifici servizi di orientamento e *placement* aggiuntivi. La mappatura, inoltre, è stata svolta due volte, la prima nel 2017, la seconda nel 2020, per verificare se nell'arco del triennio vi siano state variazioni rispetto ai servizi proposti sulle pagine dei *career service*.

I servizi mappati sono i seguenti:

- Bachecca CV consultabile in forma anonima o previa registrazione
- Piattaforma offerte di lavoro e stage
- Servizio gestione tirocini
- Career day/recruiting day
- Apprendistato di alta formazione e ricerca (ex art. 45 D.Lgs 81/2015) (rivolto specificamente a studenti delle materie STEM)
- Dottorato industriale (rivolto specificamente a studenti delle materie STEM)
- Altri servizi relativi all'orientamento e placement (nei quali rientrano anche eventi specifici per gli studenti delle materie STEM)

prevalenza delle università locate in regioni nel Sud Italia è legata alla volontà, da parte dell'azienda, di incentivare la mobilità dei giovani laureandi nelle facoltà STEM.

REGIONE	ATENEIO	BACHECA CV CONSULTABILE IN FORMA ANONIMA	BACHECA CV CONSULTABILE PREVIA REGISTRAZIONE	CONFORMITÀ ALLA NORMATIVA (art. 6 c. 1, lett. b) D.lgs 276/03, art. 48 c. 3 lett. a) l. 183/2010)	PIATTAFORMA OFFERTE LAVORO E STAGE	SERVIZIO GESTIONE TIROCINI	CAREER DAY/ RECRUITING DAY	APPRENDISTATO ALTA FORMAZIONE E RICERCA	DOTTORATO INDUSTRIALE	ALTRI SERVIZI
Abruzzo	Università degli studi dell'Aquila	X	X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	N/D
Basilicata	Università degli studi della Basilicata	N/D	N/D	Non conforme	X	X	X	X	X	N/D
Calabria	Università della Calabria	X		Conforme	X	X	X		X	N/D
Calabria	Università mediterranea di Reggio Calabria		X	Parz. conforme	X	x	x			N/D
Campania	Università degli studi del Sannio		X	Parz. conforme	X	X	X			Colloqui individuali Supporto nella redazione del CV e nella preparazione al colloquio di lavoro Orientamento individuale
Campania	Università degli studi della Campania Luigi Vanvitelli		X	Parz. conforme	X	X	X		X	N/D
Campania	Università Federico II Napoli		X	Parz. conforme	X	X	X			Digital Transformation Academy
Emilia Romagna	Università degli studi di Bologna		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Workshop con aziende Supporto nascita spin off e start up

Emilia Romagna	Università degli studi di Ferrara		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Eventi divulgativi per le aziende Progetto PIL
Emilia Romagna	Università degli studi di Modena e Reggio Emilia		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Eventi tecnologia (Hackathon)
Emilia Romagna	Università degli studi di Parma		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Spin off Percorsi orientamento
Friuli-Venezia Giulia	Università degli studi di Trieste		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Percorsi di formazione in collaborazione con le imprese Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Orientamento in itinere studenti scuole superiori
Friuli-Venezia Giulia	Università degli studi di Udine	N/D	N/D	Non conforme	X	X	X	X	X	Visita aziendale a scopo placement Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Eventi tecnologia (Hackaton) Eventi divulgativi con le imprese
Lazio	Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale		X	Parz. conforme	X	X	X	X		N/D
Lazio	Università degli studi di Roma "La Sapienza"		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Assessment center Business game Tutorato in itinere Open badge

Lazio	Università degli studi di Roma III		X	Parz. conforme	X	X	X	X		Bilancio delle competenze Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Lazio	Università degli studi di Roma Tor Vergata		X	Parz. conforme	X	X	X	X		N/D
Lazio	Università della Tuscia		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Webinar divulgativi Bilancio delle competenze
Lombardia	LIUC - Università Carlo Cattaneo		X	Parz. conforme	X	X	X			Assessment center Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Blog Business Game
Lombardia	Politecnico di Milano		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Assessment center Eventi tecnologia (Hackaton) Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Lombardia	Università degli studi dell'Insubria	X	X	Parz. conforme	X	X	X	X		Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Lombardia	Università degli studi di Bergamo		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	N/D

Lombardia	Università degli studi di Brescia		X	Parz. conforme	X	X	X	X		Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Lombardia	Università degli studi di Milano		X	Parz. conforme	X	X	X			Corsi soft skills Orientamento al lavoro, laboratori e seminari Placement dottorandi
Lombardia	Università degli studi di Pavia		X	Parz. conforme	X	X	X			Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Marche	Università Politecnica delle Marche		X	Parz. conforme	X	X	X		X	Seminari orientamento al lavoro Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Marche	Università degli studi di Urbino "Carlo Bo"		X	Parz. conforme	X	X	X			N/D
Molise	Università degli studi del Molise		X	Parz. conforme	X	X	X			Open badge Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Piemonte	Politecnico di Torino		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Eventi tecnologia (Hackaton)
Piemonte	Università degli studi di Torino	X	X	Parz. conforme	X	X	x		X	Corsi soft skills Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro

Piemonte	Università Piemonte Orientale "A. Avogadro"		X	Parz. conforme	X	X	X			Seminari orientamento al lavoro Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Visite aziendali
Puglia	Politecnico di Bari		X	Parz. conforme	X	X	X	X		Eventi tecnologia (Hackathon) Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Bilancio delle competenze Corsi soft skills
Puglia	Università degli studi di Bari	X	X	Parz. conforme	X	X	X	X		Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Sicilia	Università degli studi di Catania	X	X	Parz. conforme	X	X	X	X		Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Bilancio delle competenze
Sicilia	Università degli studi di Palermo		X	Parz. conforme	X	X	X			N/D
Toscana	Università degli studi di Firenze		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro
Toscana	Università degli studi di Pisa		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills

Toscana	Università degli studi di Siena		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills
Toscana	Università degli studi superiori Sant'Anna	N/D	N/D	Non conforme	X	X	X	X	X	orientamento in itinere
Trentino-Alto Adige	Libera università di Bolzano		X	Parz. conforme	X	X	X			N/D
Trentino-Alto Adige	Università degli studi di Trento		X	Parz. conforme	X	X	X			Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills Open badge Orientamento in itinere
Umbria	Università degli studi di Perugia		X	Parz. conforme	X	X	X			N/D
Veneto	Università degli studi di Padova		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Open badge Seminari orientamento al lavoro Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills Mentor individuale
Veneto	Università degli studi di Venezia "Ca' Foscari"	X	X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Seminari orientamento al lavoro Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills Bilancio competenze

Veneto	Università degli studi di Verona		X	Parz. conforme	X	X	X	X	X	Seminari orientamento al lavoro Supporto nella redazione del CV e preparazione al colloquio di lavoro Corsi soft skills
--------	----------------------------------	--	---	----------------	---	---	---	---	---	---

Tabella 5 - mappatura servizi placement atenei con offerta didattica nelle materie STEM.

Dalla mappatura è possibile riscontrare ancora una certa criticità rispetto alla possibilità di accedere ai CV dei neolaureati entro i 12 mesi dal conseguimento del titolo. Questo servizio disciplinato dalla l. 183/2010, infatti, non viene correttamente erogato dalla maggioranza degli atenei. Sul totale degli atenei censiti solo 7 atenei offrono la possibilità di consultare in maniera anonima i curricula dei laureandi/laureati, ma va segnalato che in questi curricula i dati personali degli studenti (ad esempio la mail o il numero di telefono) sono oscurati, ed è comunque necessaria la registrazione alla piattaforma. 41 atenei su 45 risulta solo parzialmente conforme, in quanto l'impresa è vincolata a effettuare una registrazione al portale dedicato presente sul sito di ateneo per poter accedere all'elenco laureati. 8 portali per la consultazione sui 41 disponibili non ne hanno uno istituzionale ma si collegano direttamente al portale Almalaurea, mentre 5 atenei richiedono l'invio di un'autorizzazione scritta al *download* dei curricula e la descrizione completa delle caratteristiche dei profili ricercati; di questi 5 atenei 2 non concedono comunque all'impresa l'accesso alla banca dati dei CV, ma inviano un elenco di curricula già profilato sulla base delle caratteristiche del profilo ricercato. In non pochi casi, inoltre, la consultazione non è libera, ma si ha a disposizione un *plafond* di CV limitato, al cui esaurimento non è più possibile accedere alla banca dati, ma è necessario giustificare il rinnovo del *plafond* all'ufficio placement. Questo tipo di vincoli burocratici crea già una prima separazione tra imprese e giovani già a monte di un eventuale volontà di contatto. Un altro aspetto da non sottovalutare è l'azione di promozione mirata di offerte di lavoro o tirocinio richiesti dalla singola azienda, che oltre che essere attuata attraverso una pagina *ad hoc* di incontro domanda/offerta (presente in tutti gli atenei mappati) viene spesso svolta dall'ateneo tramite invio di mail all'indirizzo di posta istituzionale, e non quello personale, visitato con minore frequenza in particolare dagli studenti neolaureati: escluse le probabilità di smarrimento della mail o imprevisto invio automatico nello spam, le probabilità di creazione di un primo incontro risulta minata alla base.

Si segnala inoltre la crescente diffusione dei servizi Career e Recruiting Day forniti dagli Atenei a mercato: a oggi 9 atenei su 45 richiedono una quota di partecipazione, che in alcuni casi è più legata alle spese di gestione dell'affitto di spazi espositivi dedicati in ambienti fieristici e non all'interno dell'ateneo. se da un lato questo può

essere un primo passo verso l'autonomia degli Atenei nel finanziare le spese di gestione del proprio ufficio *placement*, in alcuni casi prende la forma di un vero e proprio business a vantaggio dell'ufficio Placement, che però rischia di escludere *a priori* dall'incontro con i laureandi/laureati molte PMI, che non dispongono dello stesso *budget* da investire nella creazione di un legame con le università, diversamente dalle imprese più grandi. Un esempio positivo di inclusione delle PMI in tal senso è il *Career Day* organizzato dal Politecnico di Torino dedicato esclusivamente alle imprese con meno di 250 dipendenti, con una quota di partecipazione agevolata rispetto al career day di ateneo a cui partecipano le grandi imprese. Iniziative di questo tipo consentono non solo maggiore partecipazione numerica delle imprese del territorio, ma anche una maggiore visibilità nei confronti degli studenti.

Si riscontra invece un evidente aumento del ventaglio dei servizi proposti rispetto a quanto rilevato nelle ultime analisi sui servizi placement, almeno sul piano dei progetti di apprendistato, dottorato industriale e servizi aggiuntivi: dalla mappatura si evince una crescente diffusione dei progetti di apprendistato di III livello (mirato sia al conseguimento della laurea, sia al conseguimento del dottorato) quanto dei progetti di dottorato industriale. Sebbene si ravvisi la necessità di un rapporto di monitoraggio a valle di questi progetti per valutarne l'efficacia e il tasso di inserimento dei partecipanti nelle imprese al termine del contratto o dell'esperienza formativa, questo è un segnale indubbio di avvicinamento tra alta formazione, ricerca e impresa.

Da notare anche la crescente consapevolezza degli atenei rispetto al tema delle competenze trasversali: 16 atenei su 45 a oggi offrono servizi mirati allo sviluppo delle competenze trasversali, veri e propri percorsi formativi (a volte in *partnership* con formatori esterni o responsabili HR) o *assessment* finalizzati a misurare il gap di competenze, a cui segue poi la progettazione di un percorso per colmare il gap e prepararsi in maniera efficace all'ingresso nel mondo del lavoro. 4 atenei si sono mossi per garantire il riconoscimento di queste competenze nella transizione verso il mercato del lavoro, introducendo il sistema di riconoscimento tramite *open badge*.

Lentamente si diffondono anche i primi eventi tecnologici (*hackathon*), competizioni a tempo tra i partecipanti (che possono gareggiare in squadra o singolarmente) su un tema a sfondo ingegneristico/tecnologico (IoT, energie rinnovabili, formazione *digital*, *smart cities* e simili). Questi eventi sono un importante leva per la crescita degli studenti, in quanto oltre a essere un trampolino verso possibili esperienze formative nelle imprese⁽¹³⁰⁾, rappresentano

⁽¹³⁰⁾ Un esempio è l'*hackathon* promosso dal Politecnico di Milano e Vodafone nel 2019 sul tema 5G e *smart cities*. Vodafone ha chiesto ai partecipanti di progettare e, se possibile, realizzare un prototipo innovativo basato su tecnologia 5G in grado di contribuire positivamente allo sviluppo

un'opportunità di sviluppo di molte delle competenze trasversali richieste sempre più dalle imprese (lavoro di squadra, gestione del tempo e delle scadenze, comunicazione, pensiero creativo) e di contaminazione reciproca su temi ad alto tasso di innovazione. Un aspetto manchevole rispetto a questo ventaglio di eventi e, in generale, rispetto alla qualità dei servizi svolti, è un'azione di monitoraggio interno da parte dei singoli atenei, che potrebbe offrire dati quantitativi preziosi per dimostrare non solo la necessità, ma anche l'efficacia di questo tipo di servizi rispetto alla transizione dei giovani nel mondo del lavoro.

2. Il valore della formazione integrale della persona: educare ad apprendere

La strategia Europa 2020 si pone i seguenti obiettivi:

- una crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- una crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- una crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione, che favorisca la coesione economica, sociale e territoriale.

Sebbene i tre obiettivi denotino una prospettiva orientata più al raggiungimento di obiettivi economici che sociali, è comunque evidente come il loro raggiungimento sia possibile solo valorizzando la centralità della persona e della sua capacità di apprendere. L'apprendimento, tuttavia, non è un processo immediato, ed è ancora vivo il pregiudizio che esso abbia un inizio e una fine, coincidente con il percorso di istruzione e non appartenente al mondo degli adulti. Poiché invece la letteratura pedagogica e organizzativa abbia dimostrato come l'apprendimento sia un percorso che coinvolge anche gli adulti e possa durare per tutto il corso della vita attiva, aspetto recepito dagli orientamenti degli ultimi 20 anni della Commissione Europea in materia di istruzione e formazione, culminata con l'inclusione della capacità di "imparare a imparare" tra le competenze chiave per la cittadinanza attiva, l'educazione all'apprendimento è, ora più che mai, fondamentale. Per rendere l'educazione all'apprendimento un pilastro fondamentale dell'educazione dei giovani, va sottolineato come la via maestra sia una riforma radicale del paradigma pedagogico su cui poggia il sistema scolastico: riavvicinare il nesso di teoria e

delle città del futuro. Avendo a disposizione una strumentazione e dati *ad hoc* forniti dal Politecnico e dall'azienda, i partecipanti hanno avuto a disposizione dodici settimane per potare a termine il progetto, a cui è seguita poi una presentazione del prototipo funzionante in pubblico in un ambiente messo a disposizione dall'impresa. I vincitori hanno avuto la possibilità di approfondire la progettazione attraverso uno stage extracurricolare della durata di 6 mesi (per approfondimenti si rimanda a <http://productdesign.polimi.it/vodafone-5g-challenge/>).

pratica attraverso la riscoperta delle pratiche formative in contesti non formali e informali, mettendole a sistema con i propri percorsi formali e istituzionali. La scuola è e deve rimanere il centro del processo educativo dei giovani ma, per formarli come futuri cittadini, è necessario avvicinarli al mondo reale progettando momenti di formazione pratica non solo per integrare i diversi saperi, ma per giungere alla costruzione completa della propria identità, del proprio sé, in un'ottica di formazione integrale della persona.

2.1. La formazione duale: l'impresa come luogo di apprendimento

Parlare di azienda come luogo di apprendimento è un tema molto delicato, perché va a toccare quel fondamentale ma complesso rapporto tra istituzioni formative e impresa, le quali solo negli ultimi anni hanno iniziato a dialogare in maniera più strutturata.

Sebbene in miglioramento rispetto ai decenni scorsi, se si osservano i dati e gli sviluppi normativi degli ultimi anni la distanza tra scuola e impresa risulta ancora di una certa entità. Gli istituti che più di tutti dovrebbero valorizzare l'apprendimento in ogni contesto e l'impresa come luogo educativo o stentano a decollare, come nel caso dell'apprendistato di I e III livello, o hanno subito una brusca frenata, come nel caso dell'Alternanza Scuola-Lavoro.

Il numero dei contratti di apprendistato di I livello attivati nel 2017 è di sole 10537 unità⁽¹³¹⁾, diffusi con una leggera prevalenza nel settore della ristorazione e alberghiero, seguito poi dal settore manifatturiero (esclusa la metalmeccanica) e del commercio. Il numero dei contratti di apprendistato di III livello, invece, è ancora più esiguo, appena 982 su tutto il territorio nazionale. Inoltre, seppure tutte le Regioni abbiano disposto una regolamentazione della formazione compresa nei percorsi di apprendistato duale, nella contrattazione collettiva, a oggi, si contano solo 10 CCNL che contengono una disciplina specifica sull'apprendistato di I livello e sull'apprendistato di III livello⁽¹³²⁾.

⁽¹³¹⁾ Va comunque ammessa una curva positiva della diffusione dell'apprendistato di I livello, in particolare se si tiene conto che nel 2014, a tre anni dalla pubblicazione del T.U. 167/2011 sull'apprendistato, non vi è neppure un'indicazione quantitativa del numero di apprendistati di I livello attivati, in quanto questi sono accorpati insieme a tutte le tipologie altre rispetto all'apprendistato professionalizzante. Si ha solo un'indicazione sul numero di apprendisti di I livello effettivamente iscritti all'offerta formativa regionale, che al 2013 constava di 3302 unità. Per maggiori dettagli cfr. ISFOL, *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione. XV Rapporto sull'apprendistato in Italia*, 2014.

⁽¹³²⁾ I CCNL sottoscritti dal 2015 che risultano aver disciplinato l'apprendistato di I livello sono mappati a inizio 2019, e fanno riferimento ai seguenti settori: Terziario, Terziario distribuzione e servizi, Enti culturali, turistici e sportivi (Federculture), Turismo, Carta e Cartotecnici, Legno e Arredo, Industria conciaria, Metalmeccanico industria, Aziende di panificazione, Lapidei (piccola industria). In misura minore quelli che hanno disciplinato l'apprendistato di III livello: a quelli

Caso ancora diverso quello dell'Alternanza Scuola-Lavoro, che, nonostante nell'a.s. 2016-2017 (il primo di effettiva attuazione di quanto disposto dalla "Buona Scuola") non avesse raggiunto la partecipazione di un milione e mezzo di studenti, fermandosi a quota 937976 studenti, va comunque segnalato un aumento significativo rispetto all'a.s. 2015/2016, dove la partecipazione aveva toccato quota 652641⁽¹³³⁾. Un aumento che lasciava ben sperare ma che ha dovuto fare i conti con le ultime disposizioni nazionali, che nel 2019 non solo hanno ridotto nettamente il monte ore minimo, ma ne hanno modificato il nome. Parlare non più di Alternanza Scuola-Lavoro, ma di Percorsi per l'Orientamento e le Competenze Trasversali, segna un netto cambio di prospettiva pedagogica. Se si analizza l'indice delle due linee guida in materia, questo cambio diventa esplicito nell'eliminazione completa di ogni riferimento all'impresa e a un suo possibile ruolo educativo per gli studenti. Sebbene l'introduzione dell'alternanza, a partire dalla sua prima regolamentazione con il D.Lgs 77/2005, avesse generato un forte dibattito legato al rischio di seguire in prevalenza una logica economica a breve termine di addestramento specifico degli studenti per un determinato mestiere, piuttosto che una logica di formazione integrale della persona⁽¹³⁴⁾, è stato riconosciuto da più parti il valore dell'intreccio tra istruzione, formazione e lavoro (quest'ultimo inteso non come generatore di profitto, ma come fare, unione di teoria e pratica in un contesto concreto)⁽¹³⁵⁾. L'alternanza intende rendere l'idea di quale rapporto si può instaurare tra momenti e luoghi nei quali si impara e momenti e luoghi nei quali si applica ciò che si ha imparato⁽¹³⁶⁾. L'azienda, così come concepita nei percorsi di formazione duale (nella modalità pedagogica dell'Alternanza e del tirocinio curriculare o nella forma contrattuale

elencati prima, con esclusione del CCNL Lapedei, si aggiunge il settore Chimico-Farmaceutico (industria). Il contenuto dei singoli CCNL è visionabile nella banca dati *open access* disponibile su www.fareapprendistato.it

⁽¹³³⁾ Cfr. MIUR - UFFICIO STATISTICA E STUDI, *Focus Alternanza Scuola-Lavoro. Anno Scolastico 2016/2017*, 2018.

⁽¹³⁴⁾ Cfr. E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016, pp. 117-122. In senso critico si erano mossi anche i sindacati: la CGIL, ad esempio, pur dichiarando il valore dell'Alternanza come metodologia didattica, ha accusato l'impianto della legge l. 107/2015 di aver favorito un utilizzo distorto dell'Alternanza, riducendola a strumento del mercato del lavoro per ottenere (illecitamente) manodopera a costo zero o esiguo o come sostituto del periodo di prova di un potenziale lavoratore. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alle *Linee guida della CGIL sull'Alternanza Scuola-Lavoro*, scaricabili al seguente link: http://www.cgil.it/admin_nv47t8g34/wp-content/uploads/2018/04/lineeguida_AS_L_130218_versDEF.pdf.

⁽¹³⁵⁾ Sempre MASSAGLI, *op. cit.*; G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004; C. MAISTO, F. PASTORE, *Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione*, in: *Economia & lavoro*, Fasc. 1, 2017, pp. 133-145; A. SALATIN, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, in: *Scuola democratica*, Fasc. 2, 2018 pp. 399-408.

⁽¹³⁶⁾ P. RONCALLI, *Giacimenti culturali nei processi di lavoro*, in: G. BERTAGNA (a cura di), *op. cit.*, pp. 77-78.

dell'apprendistato), esce dal paradigma taylorista-fordista di luogo deputato esclusivamente alla produzione, per diventare esso stesso luogo educativo. In particolare, nell'apprendistato, dove formazione e lavoro sono intrecciati nella causa del contratto, «La formazione non rappresenta un aspetto diverso e ulteriore del contratto rispetto alla prestazione lavorativa, ma piuttosto una valorizzazione integrata della valenza formativa del lavoro nel contesto di un rinnovato riconoscimento della capacità formativa dell'impresa e della centralità della cura dei profili formativi negli ambienti di lavoro»⁽¹³⁷⁾.

È però, questa, una potenzialità non ancora pienamente dispiegata su tutto il territorio, in quanto nonostante le buone prassi diffuse, siamo ancora lungi dal raggiungere una capillarità della formazione integrale della persona in tutte le regioni. «È una vera e propria sfida culturale, che mira a pensare, in un futuro si spera non troppo remoto, «un reparto di produzione aziendale, o ad un reparto ospedaliero, o a una sala museale, o ad una redazione di un giornale, ecc. come a luoghi di studio per “il mondo dei giovani” oltre che a luoghi di lavoro per “il mondo degli adulti”»⁽¹³⁸⁾. Se vinta, questa sfida può essere la strada maestra verso l'applicazione di quel *lifelong learning* come «principio guida del più generale sistema di istruzione e formazione, ossia: un'idea forte, una prospettiva, un modello di rifondazione sistemica e complessa di tutte le opportunità di istruzione e formazione (formale, non formale, informale; pubblica e privata) [...], in ogni luogo-territorio e in ogni condizione sociale e culturale»⁽¹³⁹⁾.

Di seguito si riportano due casi pratici di percorsi di alternanza proposti dalle Academy Aziendali del Gruppo Hera e di ENI.

Gruppo Hera – HerAcademy⁽¹⁴⁰⁾
<p>Le iniziative formative proposte da HerAcademy si rivolgono a tutti gli stakeholders interni ed esterni all'impresa: per i dipendenti, oltre ai tradizionali piani formativi, è possibile accedere a quelle che Hera chiama “Scuola dei mestieri” e “Comunità di pratica”, luoghi virtuali in cui è possibile da una parte con-dividere <i>know how</i> e <i>best practices</i>, dall'altra condividere idee su come migliorare continuamente i processi aziendali.</p> <p>Per le scuole HerAcademy spicca soprattutto in materia di Alternanza Scuola/Lavoro, per cui ha firmato un protocollo triennale con l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-</p>

⁽¹³⁷⁾ P. RAUSEI, *Apprendistato. Assumere, gestire, formare*, IPSOA, Milano, 2018, p. 3

⁽¹³⁸⁾ *Ivi*, p. 78.

⁽¹³⁹⁾ M. BOLIS, *La formazione continua: alla ricerca di una definizione*, in S. CORTELLAZZI (a cura di), *La formazione continua. Cultura norme organizzazione*, Franco Angeli, 2007, p. 46.

⁽¹⁴⁰⁾ Il caso pratico di Hera è stato elaborato facendo riferimento al protocollo sancito con l'Ufficio Scolastico regionale per l'Emilia-Romagna in data 28 settembre 2018 disponibile al seguente link: https://www.gruppohera.it/gruppo/lavorare_gruppohera/heracademy_cu/scuola/alternanza_scuola_lavoro/archivio_alternanza_scuola_lavoro_2018_2019/. Per ulteriori approfondimenti sulle attività di HerAcademy si rimanda al sito della CU del Gruppo Hera, HerAcademy (http://www.gruppohera.it/gruppo/lavorare_gruppohera/heracademy_cu/)

Romagna, diventando un punto di riferimento per gli le Scuole Secondarie Superiori del territorio.

Il protocollo d'intesa per la realizzazione di percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro nel triennio 2018-2021 all'art. 5 specifica l'integrazione tra curriculum scolastico e saperi aziendali attraverso la "curvatura" dei curricula tramite la co-progettazione, con l'istituto scolastico, dei percorsi proposti e delle modalità di svolgimento. HerAcademy propone due alternative:

- percorsi in Alternanza specificamente integrati nella pianificazione delle attività scolastiche: realizzazione per i gruppi-classe coinvolti nel progetto di moduli formativi specifici, anche a carattere laboratoriale, da parte di qualificate risorse professionali del Gruppo Hera, in modo integrato alle discipline tecniche di riferimento; organizzazione di visite guidate a contesti produttivi del Gruppo Hera;
- percorsi in Alternanza con stage pratico in azienda rivolto al numero di studenti del gruppo-classe rientrante nei limiti di accoglienza stabiliti dal Gruppo Hera (questo in sia per garantire la qualità delle attività formative sia per garantire e la sostenibilità della gestione dei percorsi per il Gruppo stesso, con sviluppo triennale)
- supporto alla valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli studenti al termine dei percorsi, secondo modalità funzionali anche all'esame di Stato.

ENI⁽¹⁴¹⁾.

Storica società fornitrice di servizi legati all'energia nata nel 1953, ENI è la prima azienda italiana ad aver fondato un'Academy. Nata nel 2001, l'Academy di ENI è tra le poche titolate a erogare titoli di studio universitari, al pari di una Corporate University internazionale, in partnership con il Politecnico di Milano

Nel caso di ENI il protocollo siglato con il MIUR copre più opportunità di formazione integrale della persona, comprendendo Alternanza Scuola-Lavoro e apprendistato ex art. 43 D.lgs 81/2015.

I progetti di Alternanza Scuola-Lavoro si declinano in:

- Percorsi didattici in azienda nella forma dello stage, con l'obiettivo di permettere allo studente/studentessa di acquisire consapevolezza del contesto aziendale e della struttura organizzativa
- Visite guidate ai *plant* aziendali e altri siti di interesse energetico
- Workshop sulle competenze trasversali realizzati anche in modalità esperienziali (simulazioni, role playing)

I percorsi di apprendistato, invece, sono rivolti non solo a studenti di materie STEM, ma anche di materie economiche, il cui percorso formativo è finalizzato a fornire le competenze tecniche utili a conseguire la qualifica professionale coerente con il titolo di studi (qualifica o diploma professionale, diploma di maturità).

⁽¹⁴¹⁾ Il caso pratico di ENI è stato elaborato facendo riferimento al protocollo sancito con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in data 16 febbraio 2017, disponibile al seguente link: <https://www.miur.gov.it/it/web/guest/-/protocollo-protocollo-miur-eni> Ulteriori dettagli sulle attività di ENI Corporate University sono disponibili sul sito della CU di ENI: <https://www.eni.com/it-IT/chi-siamo/societa-controllate-partecipate/eni-corporate-university.html>

In aggiunta, ENI propone percorsi di formazione ad hoc per gli attori coinvolti nel percorso educativo degli studenti: docenti scolastici, tutor formativi e gli stessi tutor aziendali.

Entrambi i protocolli, al fine di evitare l'autoreferenzialità dei percorsi e verificare la loro efficacia nei confronti degli studenti coinvolti, prevedono l'istituzione di comitati paritetici di monitoraggio che includano membri dell'istituzione scolastica e membri dell'azienda ospitante. Ciò che viene svolto in azienda, infatti, consente allo studente di conseguire le competenze richieste dal profilo educativo, culturale e professionale alla fine del ciclo di istruzione secondaria superiore. I percorsi di alternanza e di apprendistato sono necessariamente integrati con i saperi dell'azienda perché l'azienda è portatrice di un know how specifico, settoriale, e quindi il contesto di apprendimento situato è necessariamente curvato sul settore di specializzazione della stessa. Quello che conta in particolare è riuscire a generalizzare quanto appreso in situazione.

E proprio qui interviene il ruolo centrale dell'istituto scolastico: non è spettatore passivo ma, al contrario, "direttore d'orchestra" della co-progettazione svolta da docenti e referenti aziendali, coordinatore di tutte le modalità di istruzione e formazione progettate per i ragazzi: «la scuola deve essere in grado di "coniugare, operativamente, e giorno per giorno, le azioni formative svolte nelle aule e nei laboratori, con le azioni formative svolte nei luoghi di lavoro: una scuola [...] orientata culturalmente, anche in senso progettuale, verso un progresso economico che ponga sullo stesso piano il progresso umano, sociale e civile delle singole persone»⁽¹⁴²⁾. L'azienda non è, necessariamente, destinatario di eventuali futuri lavoratori (cosa che costituisce comunque l'auspicata conseguenza di un percorso di apprendistato), quanto di attore educativo, co-progettista dei percorsi insieme alle scuole.

Un ulteriore esempio, legato questa volta non a percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro, ma di PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento), è dato dai percorsi progettati dal gruppo Unicredit.

Gruppo Unicredit Bank⁽¹⁴³⁾

La storia di Unicredit Bank inizia nel 1870 con la fondazione della Banca di Genova, denominata nel 1937 Credito Italiano. Nel 1999 nasce il gruppo Unicredito Italiano dalla fusione di sette banche italiane (Credito Italiano, Rolo Banca, CariVerona, Banca CRT, Cassamarca, Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, Cassa di Risparmio di Trieste). Nel giro di 20 anni le successive acquisizioni di banche minori e fusioni con gruppi

⁽¹⁴²⁾ RONCALLI, *op. cit.*, p. 83.

⁽¹⁴³⁾ Il caso pratico di Unicredit è stato elaborato facendo riferimento al protocollo sancito con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in data 17 aprile 2020, disponibile al seguente link: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-d-intesa-mi-unicredit-s-p-a>.

crediti internazionali, così come gli investimenti in tecnologia e digitalizzazione rendono Unicredit uno dei maggiori colossi del settore del credito in Italia e la 48esima Banca al mondo per grandezza e fatturato.

Unicredit non rientra nell'elenco di imprese aventi al proprio interno un'Academy, ma le loro attività sono riconducibili, nelle modalità e negli obiettivi, a quelle di un'Academy: in particolare la struttura Unimanagement Learning Centre, deputata non solo alla formazione ma alla creazione di conoscenza e innovazione, così come alla condivisione di *know how* con gli stakeholder di settore e del territorio, e il sistema Social Impact Banking, finalizzato all'educazione finanziaria gratuita di giovani e adulti.

Con la modifica dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro in Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento non ha impedito al gruppo Unicredit di progettare un percorso finalizzato non solo all'integrazione dei saperi aziendali con quelli scolastici, ma anche all'orientamento dei saperi aziendali al raggiungimento degli obiettivi di Europa 2020 relativi all'educazione di cittadini consapevoli. Il protocollo d'intesa con il MIUR stipulato in data 17 aprile 2020, propone un percorso triennale di 230 ore (ben al di sopra del monte ore minimo di 90 ore triennali per i licei, 150 ore per gli istituti tecnici e 210 ore per gli istituti professionali) con indice di complessità progressiva per annualità: la fruizione dei contenuti didattici di ogni annualità permette l'accesso a specifici project work.

Al primo anno è prevista un'educazione finanziaria di base, alla cui formazione d'aula su temi economici e finanziari è affiancato un project work in cui gli studenti progettano o modificano un servizio di pagamento già esistente, promuovendolo con un video.

Al secondo anno si passa all'educazione imprenditoriale, la cui formazione d'aula è incentrata sul concetto di Business Plan e sui fondamenti del marketing, ed è affiancata da un business game finalizzato alla costruzione di un Business plan sull'idea di impresa degli studenti.

Al terzo e ultimo anno l'educazione imprenditoriale raggiunge lo stadio avanzato e viene intrecciato con l'orientamento al lavoro. vengono ripresi i concetti sviluppati nella seconda annualità e il project work viene rivisto alla luce di quanto appreso nella terza annualità.

Ogni annualità è incentrata sullo sviluppo di competenze trasversali enucleate in un modello di riferimento e calato sugli obiettivi del progetto di PCTO.

Un elemento fondamentale è il ricorso alle nuove tecnologie integrate con modalità di apprendimento innovative: Unicredit mette a disposizione degli studenti una piattaforma di apprendimento collaborativo online, e fa ricorso a metodi quali la *flipped classroom*, in grado di aumentare il senso di responsabilità degli studenti come protagonisti del processo di apprendimento.

Un'altra modalità di apprendimento situato integrato con il percorso formativo è costituita dai tirocini curriculari⁽¹⁴⁴⁾. Il tirocinio curricolare è quella particolare tipologia di tirocinio che viene inserito, come elemento obbligatorio o facoltativo,

⁽¹⁴⁴⁾ Per la ricostruzione giuridica del tirocinio si rimanda al capitolo 6 paragrafo 6.2., della Literature Review.

nei piani di studio dei percorsi di istruzione terziaria, in particolare le università, o come percorso abilitante per l'accesso alle professioni dopo il conseguimento del titolo di studio. Diversamente dall'Alternanza, il tirocinio curriculare non è progettato in maniera integrata con i percorsi formativi formali come nel caso dell'Alternanza (o attuali PCTO). Spesso, al contrario, il suo svolgimento è previsto a valle degli stessi percorsi, nella loro fase conclusiva. Il raggio d'azione del tirocinio è inoltre più ristretto, perché riguarda specificamente il periodo di pratica svolto in azienda. Come sottolineato anche nella Guida Operativa dell'Alternanza, il tirocinio è parte integrante dell'Alternanza, che comprende l'intero percorso formativo teorico (a scuola, in aula) e pratico (*on the job*), legando inscindibilmente i due momenti. Osservando però il tirocinio nella sua modalità di attuazione, è possibile considerarlo a tutti gli effetti un metodo formativo, non uno strumento: esso, infatti, è concepito come un «luogo di raccordo tra teoria e pratica nel suo essere un periodo di prima socializzazione, di acquisizione/costruzione di abili e competenze professionali, di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta»⁽¹⁴⁵⁾. Nel caso dei percorsi ITS, inoltre, il tirocinio è considerato una modalità di svolgimento *on the job* del secondo anno di studi, in alternativa all'apprendistato di III livello.

Il valore del tirocinio curriculare è dato, come nell'alternanza, di integrare i saperi dell'azienda con quelli del percorso di istruzione. Data la temporaneità del tirocinio (della durata in media tra i due e i sei mesi), la sua efficacia risiede in maggior misura nella co-progettazione dei contenuti da parte di impresa e università/ITS.

Durante l'esperienza di apprendistato di alta formazione la candidata ha sperimentato in prima persona la co-progettazione di percorsi di tirocinio curriculare finalizzati allo svolgimento della tesi di laurea magistrale, di cui si riporta di seguito un caso pratico.

<p>Incas – SSI Schäfer Group⁽¹⁴⁶⁾</p> <p>La storia di Incas ha inizio nel 1981 nel territorio biellese. Nel giro di trent'anni l'azienda diventa tra le realtà maggiormente riconosciute nel campo dell'automazione industriale sul territorio nazionale. Nel 2018 Incas entra nel gruppo SSI Schäfer, seconda realtà mondiale nel campo dell'intralogistica, diventando la <i>leading company</i> italiana. Sebbene in Incas non vi sia un'Academy, lo sviluppo delle attività nel campo dell'education sono prioritarie. La complessità dei processi aziendali rende l'azienda un'ambiente di apprendimento ideale per gli studenti del campo ingegneristico, in quanto hanno possibilità di toccare con mano molteplici ambiti professionali: dallo sviluppo software allo sviluppo PLC, dalla meccanica all'elettrica/elettronica.</p>
--

⁽¹⁴⁵⁾ L. GENOVESI, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Roma, 2005, p. 10.

⁽¹⁴⁶⁾ Il caso pratico qui riportato è frutto dell'esperienza della candidata nel suo percorso di Apprendistato di Alta Formazione dal 2017 al 2020.

Il tirocinio curriculare viene progettato con l'obiettivo di far maturare, nel tirocinante, una delle competenze trasversali chiave per il lavoro del futuro, ossia il pensiero sistemico. Attraverso l'affiancamento al tutor aziendale su un progetto di realizzazione di un impianto di automazione industriale e l'assegnazione di attività specifiche coerenti con il suo percorso di studio (es. programmazione software, o progettazione layout meccanico/elettrico) il tirocinante osserva in dettaglio i flussi del processo e le relazioni tra le varie aree, al fine di comprendere l'importanza della corretta comunicazione delle informazioni e della corretta applicazione dei principi del *project management*. In questo percorso il rapporto con il tutor dell'ente promotore è fondamentale, in quanto il piano di studi viene co-progettato con il tutor (che nella maggior parte dei casi diventerà il relatore di tesi del tirocinante) e monitorato *in itinere*, anche attraverso visite aziendali.

Ciò che ha rilevanza in tutti i percorsi di formazione analizzati risiede proprio nella capacità di apprendere dalla visione sistemica dell'organizzazione. Ridurre l'esperienza pratica a una serie circoscritta di attività, senza elevare la prospettiva di analisi all'insieme dei processi, toglierebbe all'impresa il valore di luogo di apprendimento. «Per ragionare di alternanza formativa nessuna di tali specializzazioni, sia essa di processo o di prodotto, ha valore in sé. Ciò che invece può avere o non avere rilevanza formativa, in relazione all'idea di “giacimento culturale” quale mezzo per perseguire scopi formativi, è l'organizzazione interna dell'azienda». Come nell'esempio appena riportato, ciò che ha rilevanza ai fini dell'apprendimento non è tanto l'attività circoscritta di programmazione software o di progettazione in sé, ma la comprensione di tutte le fasi del processo di vendita, progettazione, costruzione e installazione dell'impianto, così come l'ambiente economico-sociale in cui si inserisce l'esigenza dei clienti di costruire un impianto di automazione e l'impatto sul mondo del lavoro (dato da lavori che scompaiono a seguito dell'introduzione di automazione di processo a fronte di nuove professionalità ad alta competenza).

Un elemento che però determina l'efficacia della formazione integrale della persona in questi percorsi di apprendimento è rappresentato dalla figura chiave dei tutor, scolastici/accademici e aziendali. «Le vere esperienze di tirocinio implicano una collaborazione stretta tra almeno due supervisori, uno appartenente all'istituzione educativa, l'altra all'istituzione dove viene collocato lo studente. Nell'ultimo, il laureato beneficia potenzialmente di due prospettive complementari (una più accademica, una più *corporate*)⁽¹⁴⁷⁾. In particolare, il tutor dell'ente ospitante non è un semplice responsabile, ma è, seguendo il pensiero di Casaschi, Giraldo e Scolari “facilitator”, che guida lo studente tirocinante nel contesto lavorativo; è “coach”, che sprona a usare al massimo le sue capacità durante l'esperienza di

⁽¹⁴⁷⁾ SILVA P., LOPES B., COSTA M., MELO A., PAIVA DIAS G., BRITO E., SEABRA D., *The million-dollar question: can internships boost employment?*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 43, n.1, pp. 2-21.

tirocinio, cercando di migliorare continuamente; ed è, inoltre, “assessor”, che valuta i risultati ottenuti e le competenze acquisite, conformemente agli obiettivi didattici inseriti nel piano formativo individuale⁽¹⁴⁸⁾. Il tutor è condizione necessaria dell’effettiva efficacia dei percorsi di formazione duale, che vede il discente apprendere in situazione dal maestro: il maestro in azienda, che gli insegna con l’esempio e la formazione come funziona in generale il mondo del lavoro, inoltre gli insegna in prima persona a testare le proprie capacità di analisi della singola situazione e *decision making* in un contesto caratterizzato dall’incertezza (seppur comunque protetto) in relazione anche a quanto appreso durante gli studi, a sviluppare determinati comportamenti a seconda del contesto: tutte competenze che tagliano in orizzontale i diversi settori lavorativi.

In ultima analisi, va precisato che la formazione dei giovani in un contesto produttivo, inoltre, a lungo termine giova alla produttività del contesto aziendale, ma anzi dispiega la strada per un inserimento più efficace una volta terminato il percorso di studi: «La formazione che avviene direttamente nel luogo di lavoro durante lo studio (come per gli apprendistati) è una modalità particolarmente efficace di inserire le persone in professioni ad alta competenza, agevolando uno sviluppo più rapido delle competenze»⁽¹⁴⁹⁾.

Non sono mancate critiche all’Academy proprio dal mondo ITS⁽¹⁵⁰⁾. Il coordinatore nazionale del sistema ITS ha visto nelle Academy una sorta di “rivale” nella progettazione di percorsi per avvicinare il mondo della scuola e dell’impresa, il cui difetto risiederebbe nell’inaccessibilità alle PMI, che non avrebbero le risorse necessarie per dotarsi di un’Academy, e che quindi rimarrebbero esclusi dai percorsi. Si ritiene opportuno precisare il differente ruolo di Academy e ITS, tutt’altro che in contrapposizione. Per l’Academy l’ITS è un nodo imprescindibile della rete di attori con cui creare conoscenza e competenze, in quanto l’Academy non è un intermediario tra impresa e scuola, ma è una struttura organizzativa coincidente con i confini dell’impresa: una “cabina di regia” del modello organizzativo aziendale il cui focus è il processo di gestione della conoscenza.

3. L’innovazione tra impresa e mondo accademico: il ruolo del ricercatore in azienda

Se negli ultimi anni si può affermare una crescente consapevolezza della necessità di colmare la distanza tra scuola, università e impresa, testimoniata dalle sempre

⁽¹⁴⁸⁾ CASASCHI C., GIRALDO M., SCOLARI A., *Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica*, in: BURATTI U., FAZIO F., TIRABOSCHI M., *op. cit.*, p. 320.

⁽¹⁴⁹⁾ CEDEFOP, *Insights into skill shortages and skill mismatch: op. cit.*, p. 43.

⁽¹⁵⁰⁾ Cfr. <https://www.morningfuture.com/it/article/2017/10/23/mappa-delle-corporate-university-italia/109/>

più numerose iniziative di progetti di alternanza scuola-lavoro, progetti di tesi, tirocini curriculari e, sebbene in misura minore, apprendistati duali, non altrettanto si può dire per una certa parte del mondo accademico, tradizionalmente rimasta separata dal contesto produttivo: la ricerca. Soprattutto a livello nazionale, orientarsi verso un percorso di dottorato tradizionalmente significava ambire esclusivamente a una carriera nella docenza presso un'università⁽¹⁵¹⁾. L'impresa non era nemmeno contemplata nelle opportunità professionali del dottorando. Negli ultimi anni, tuttavia, questa situazione sta (lentamente) cambiando, e la letteratura sembra riconoscere che nelle aspettative dei dottorandi la prospettiva di una carriera accademica non sia più l'unica (o comunque la principale) alternativa⁽¹⁵²⁾. Questo cambio di prospettiva è visibile nella diffusione dei primi progetti di ricerca accademica nell'ambito privato, ossia, i c.d. dottorati industriali. Attualmente è difficile, se non impossibile, definire un modello univoco e omogeneo di dottorato industriale, nemmeno oltreoceano (es. negli Stati Uniti e in Australia) o nei paesi del Nord Europa dove i percorsi di dottorato in *partnership* con le imprese sono avviati da ormai quasi quarant'anni. Vi sono, infatti, diverse tipologie di dottorato industriale, la cui platea e il relativo quadro giuridico è di volta in volta differente: si passa dal *professional doctorate* diffuso nei paesi anglosassoni oltreoceano e rivolto prevalentemente a laureati che abbiano già iniziato il loro percorso professionale nel mondo del lavoro oppure, proprio attraverso il dottorato, iniziano il loro percorso in azienda (il cui finanziamento è o interamente a carico dell'impresa se il dottorando è già dipendente, oppure misto, pubblico-privato)⁽¹⁵³⁾, ai dottorati industriali del Nord Europa (i c.d. *Ervervs-PhD* danesi, *Industry PhD projects* svedesi e *Nærings-PhD* norvegesi), dove il dottorando è sia immatricolato presso l'ateneo sia assunto presso l'impresa (il cui finanziamento è però totalmente a carico dello Stato)⁽¹⁵⁴⁾. In Italia, dal punto di vista normativo, il 2013 sancisce il punto di svolta per lo sviluppo dei dottorati industriali, timidamente avanzati dal legislatore alla fine degli anni Novanta, quando con il decreto ministeriale 224/1999 veniva sancita la possibilità, per gli Atenei, di co-progettare con le imprese percorsi

⁽¹⁵¹⁾ Questo nonostante anche la scarsa percentuale dei dottori di ricerca che effettivamente riescono a intraprendere un percorso professionale accademico. In tutti i paesi europei, solo meno della metà di coloro che hanno conseguito un dottorato riescono poi a proseguire, in particolare relativamente ai percorsi umanistici. Cfr. G. MARINI, *A PhD in social sciences and humanities: impacts and mobility to get better salaries in an international comparison*, in: *Industry and Innovation*, vol. 44, n. 8, 2018, pp. 1332 – 1343.

⁽¹⁵²⁾ Cfr. C. COSTLEY, S. LESTERB, *Work-based doctorates: professional extension at the highest levels*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 41, n. 6, pp. 933-954.

⁽¹⁵³⁾ Cfr. A. BALSAMO, *Il Professional Doctorate: un modello per l'Europa e l'Italia?*, ADAPT working paper n. 133, 2013, p. 3. Per un approfondimento sul caso australiano si rimanda anche a A. J. SENSE, *Work-based research degrees: systematic cultivation through a University–industry network space*, in: *Studies in higher education*, vol. 41, issue 6, 2012, pp. 933-954.

⁽¹⁵⁴⁾ Cfr. T. THUNE, P. BØRING, *Industry PhD Schemes: Developing Innovation Competencies in Firms?*, in: *Journal of Knowledge economy*, vol. 6, 2015, pp. 385–401.

di ricerca tramite specifiche convenzioni. Con il decreto ministeriale n. 45 del 2013, viene normata ufficialmente la fattispecie del dottorato industriale con la caratterizzazione delle diverse tipologie: dottorato in collaborazione con le imprese, dottorato industriale e apprendistato di alta formazione, colmando così il ritardo decennale rispetto agli altri paesi europei⁽¹⁵⁵⁾ Nel 2016 fa seguito la nota Ministeriale del 31 agosto “Piano nazionale della Ricerca 2015-2020”, con cui il MIUR tenta di fare chiarezza sull’incertezza legata a quali percorsi di ricerca dottorale possano essere accreditabili come “Industriali”, nello specifico: i corsi in convenzione con imprese che svolgono attività di ricerca e sviluppo (ai sensi dell’art. 11, c. 1 del dm 45/2013) con la possibilità di riservare un numero di posti ai dipendenti di una o più aziende (art.11 comma 2 del dm 45/2013); i corsi di dottorato tradizionale che prevedono, al proprio interno, specifici curricula progettati in collaborazione con le imprese⁽¹⁵⁶⁾.

Se oltre i confini nazionali le esperienze di dottorato in partnership con le imprese sono una realtà diffusa e consolidata, in Italia i numeri dei percorsi di ricerca industriale, sono ancora decisamente bassi, anche se a partire dal 2017 si è registrata una prima tendenza positiva. Nel 2019 il MIUR rileva un totale di 719 borse di dottorato a caratterizzazione industriale attive per il XXXII, XXXIII e XXXIV ciclo di dottorato su tutto il territorio nazionale⁽¹⁵⁷⁾. Stentano più a decollare i percorsi di dottorato attivati tramite un contratto di apprendistato di III livello: come riportato dal XVIII rapporto sull’apprendistato redatto da INAPP, sui 982 contratti di apprendistato di III livello attivi, solo 522 risultano essere iscritti all’offerta di formazione pubblica; di questi, gli apprendistati finalizzati a conseguire il dottorato di ricerca attivi sono appena 44, mentre gli apprendistati di ricerca salgono leggermente a quota 63⁽¹⁵⁸⁾. Oltre all’esiguità del numero, viene rilevata la limitata diffusione del percorso di ricerca in apprendistato a poche Regioni, prevalentemente concentrate nel Nord Italia⁽¹⁵⁹⁾. In generale, la scarsa presenza di ricercatori nelle imprese è segnalata come un elemento di debolezza del panorama di ricerca italiano dallo stesso MIUR⁽¹⁶⁰⁾.

⁽¹⁵⁵⁾ Questo, tuttavia, non senza difficoltà o ambiguità, come dimostrato dalla tripartizione delle tipologie di dottorato industriale senza essere preceduta da una definizione generale del dottorato industriale Cfr. M. TIRABOSCHI, *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, fasc. 1, 2014, pp. 73-111.

⁽¹⁵⁶⁾ Cfr. CRUI, *I dottorati industriali*, op. cit., p. 9.

⁽¹⁵⁷⁾ Si rimanda alla *Scheda di sintesi – dottorati innovativi con caratterizzazione industriale* pubblicata sul sito del MIUR in data 11 dicembre 2019, disponibile al seguente link: <http://www.ponricerca.gov.it/opportunita/dottorati-innovativi-ciclo-33/>

⁽¹⁵⁸⁾ Cfr. INAPP, *Apprendistato tra continuità e innovazione*, op. cit., p. 52.

⁽¹⁵⁹⁾ Cfr. *Ivi*, p. 53.

⁽¹⁶⁰⁾ Cfr. MIUR, *Piano Nazionale per la Ricerca 2015-2020*, p. 15: solo il 37% dei ricercatori italiani è inserito nel mondo delle imprese, mentre la maggior parte (circa il 60% è impiegato nei percorsi tradizionali, accademici).

Al di là dell'analisi sui numeri relativi ai dottorati industriali, in questa sede è di primaria importanza centrare la ricerca accademica nel settore privato come uno dei nodi più importanti dell'Academy, non solo perché in grado di costruire un ponte di eccellenza tra Università e impresa, ma anche perché viene introdotta nell'ecosistema della *learning organization* una figura che, grazie al legame con il mondo accademico e il suo agire direttamente nell'impresa, incarna quell'unione di teoria e prassi che lo rende indiscusso protagonista nella creazione di conoscenza. Conoscenza che diventa patrimonio dell'impresa attraverso la concretizzazione nell'innovazione di prodotto o processo, patrimonio dell'università attraverso la concretizzazione in pubblicazioni scientifiche e, indirettamente, della filiera e del territorio. Non mancano le prime buone prassi in materia, come esemplificato dal caso dei dottorati industriali attivati in ENI.

ENI⁽¹⁶¹⁾
ENI Corporate University ha attivato, solo nel triennio 2015-2018, 19 borse di Dottorato industriale. Nella propria struttura organizzativa ENI ha valorizzato la professionalità derivante da un percorso di ricerca al punto da farne, in alcuni casi, un requisito fondamentale per l'ingresso e la crescita in azienda. Prevede infatti che diversi profili abbiano un percorso di studi dottorale, in particolare per il settore dell'R&D. Attraverso il dottorato industriale ENI, oltre a consolidare il proprio <i>know how</i> di settore, fa della ricerca una vera e propria esplorazione verso saperi di settori non ancora approfonditi in azienda, sebbene di interesse. Questo, in particolare, grazie al legame tra il dottorando e il gruppo di ricerca accademico che si concretizza nello scambio durante le attività in ateneo (es. partecipazione a seminari) e con il <i>supervisor</i> accademico. In alcuni casi, i dottorati avviati internamente sono diventati una porta d'accesso a nuovi ambiti di ricerca prima inesplorati diversi da quelli di riferimento dei dottorati in corso. Un dottorato di ricerca realizzato con una Università del mezzogiorno ha portato inoltre alla pubblicazione di tre articoli (con coautori Eni) su riviste scientifiche internazionali di alto livello. Un punto chiave dei dottorati industriali riguarda la proprietà intellettuale, tema molto caro alle imprese: le convenzioni che ENI stipula con le Università permettono di garantire chiarezza sulla «In caso di ottenimento di risultati degni di essere brevettati, si procede con il deposito di una domanda di brevetto; i risultati possono inoltre essere pubblicati, concordando con il tutor accademico la valutazione del periodo che intercorre tra deposito e divulgazione, nel rispetto dei limiti previsti dalla legge. I risultati non brevettabili possono essere pubblicati» ⁽¹⁶²⁾ .

Nella visione strategica di ENI il dottorato industriale è una leva per consolidare i rapporti Università-industria e un'opportunità per riavvicinare il mondo della

⁽¹⁶¹⁾ Il presente caso pratico è tratto da: CRUI, *I dottorati industriali: esperienze a confronto*, Fondazione Crui, 2019, pp. 35-36..

⁽¹⁶²⁾ *Ivi*, p. 36.

ricerca a temi spendibili anche in contesti aziendali. Inoltre, i risultati di questi percorsi vengono ritenuti dall'azienda un trampolino di lancio verso l'internazionalizzazione, nella fattispecie verso progetti di ricerca europei.

L'analisi della disciplina delle diverse tipologie di dottorato, così come delle buone prassi disponibili nelle analisi empiriche istituzionali, rileva come un elemento in comune tra tutti i percorsi di ricerca non convenzionali, sia che appartengano alla fattispecie del dottorato industriale o all'apprendistato di alta formazione e ricerca (finalizzato o meno al conseguimento del titolo di dottore di ricerca), sia proprio la consapevolezza diffusa del potenziale di innovazione che ricercatori sono in grado di veicolare nei contesti aziendali, nonché il vantaggio di costruire conoscenza curvando il progetto di ricerca anche sulle necessità di ricerca e sviluppo nel settore⁽¹⁶³⁾.

Analisi empiriche svolte nel Nord Europa dimostrano il ruolo fondamentale del ricercatore come punto di connessione tra il mondo della ricerca accademica e l'impresa⁽¹⁶⁴⁾. Il dottorato a caratterizzazione industriale, infatti, può essere considerato come una delle massime espressioni della "ricerca in azione"⁽¹⁶⁵⁾. L'agire del dottorando in un contesto organizzativo, si è detto, non solo permette di avvicinare la ricerca accademica all'impresa, ma anche di creare nuova conoscenza. Anche, soprattutto, innescare il cambiamento continuo nei processi organizzativi, tendendoli al miglioramento⁽¹⁶⁶⁾. Il ricercatore qui assume un ruolo di primo piano, in quanto ha la possibilità di applicare il metodo scientifico proprio della ricerca direttamente sul campo, verificando, in questo caso sia insieme alla comunità accademica sia insieme agli attori del contesto organizzativo, la validità delle sue teorie al momento e gli effetti concreti sull'organizzazione o, anche indirettamente, sulla rete di attori che la circondano. O, per usare le parole di Butera, fare della ricerca una "ricerca-intervento":

⁽¹⁶³⁾ Cfr. CRUI, *I dottorati industriali*, op. cit.; SENSE, op. cit., COSTLEY, LESTERB, op. cit.

⁽¹⁶⁴⁾ A. KOLMOS, L. B. KOFOED, X. Y. DU, *PhD students' work conditions and study environment in university and industry-based PhD programmes*, in: *European Journal of Engineering Education*, vol. 33, issue 5-6, 2008, pp. 539-550.

⁽¹⁶⁵⁾ Tradotto dall'inglese: *Action Research*, è la teoria elaborata dallo psicologo Kurt Lewin durante la prima metà del Novecento. Il suo pensiero nasce da una critica al *modus operandi* taylorista, secondo il quale l'azione è slegata dal pensiero, in particolare il pensiero critico. In maniera simile a Dewey (con il quale Lewin ha peraltro condiviso frequenti scambi epistolari) Lewin afferma l'inestricabilità di teoria e prassi, conoscenza e azione. Attraverso il paradigma della ricerca-azione. Per una sintesi sul suo pensiero si rimanda anche a C. ADELMAN, *Kurt Lewin and the Origins of Action Research*, in: *Educational Action Research*, vol. 1, n.1, 1993, pp. 7-24,

⁽¹⁶⁶⁾ Il gruppo di ricerca guidato da David Boud ha riscontrato, tramite l'analisi di nove progetti di dottorato industriale scelti casualmente tra tutti quelli attivi sotto l'*Institute for Work-Based Learning* dell'Università del Middlesex, l'effettivo impatto positivo di tutti i progetti di dottorato sui processi organizzativi. Per approfondimenti si rimanda a D. BOUD, A. FILLERY-TRAVIS, N. PIZZOLATO, B. SUTTON, *The influence of professional doctorates on practice and the workplace*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 43, n. 5, 2018, pp. 914-926,

«per affrontare problemi non noti che appaiono in unità individuali irripetibili (singole organizzazioni, specifici gruppi sociali, persone); per studiare simultaneamente problema e rapporti sociali intorno a quel problema; per affrontare i problemi in modo interdisciplinare; per studiare fenomeni che vengono modificati dall’osservazione[...]; per includere nell’analisi le conoscenze dei soggetti che partecipano all’analisi e alla progettazione»⁽¹⁶⁷⁾.

Quale ruolo attribuire all’Academy? Thune, nella sua analisi mirata a tracciare le motivazioni per cui le imprese intraprendono percorsi di dottorato industriale, sottolinea come, nonostante «siano motivate a intraprendere un progetto di collaborazione che sviluppi conoscenza rilevante, [...], non sempre hanno un’idea concreta di come questa conoscenza debba essere utilizzata»⁽¹⁶⁸⁾. È proprio in questa incertezza che si potrebbe valorizzare il ruolo dell’Academy come cabina di regia della conoscenza. Una delle criticità maggiori delle imprese knowledge intensive è la difficoltà a mettere a sistema la conoscenza prodotta, che spesso rimane racchiusa in “sacche inesplose”. L’intervento dell’Academy come mediatore tra referenti aziendali e accademica nella progettazione e monitoraggio dei percorsi di ricerca permetterebbe di capitalizzare quanto prodotto dal ricercatore e renderlo accessibile all’intera azienda.

Sempre Thune rileva come molte imprese vedano il dottorato industriale come una via per trattenere o attrarre personale qualificato⁽¹⁶⁹⁾. In effetti, almeno a livello nazionale, come mostrato nella mappatura riportata nel precedente paragrafo, i percorsi di dottorato industriale (o “innovativo” come riportato nei bandi pubblici degli atenei) e di apprendistato di alta formazione sono compresi a tutti gli effetti nel ventaglio di servizi placement dell’Università. La progettazione e gestione efficace di un percorso di dottorato innovativo potrebbe essere una leva vincente per l’adempimento della terza missione insieme ai servizi placement⁽¹⁷⁰⁾.

⁽¹⁶⁷⁾ F. BUTERA, *La ricerca-intervento sull’organizzazione. Rivoluzionare modelli e metodi*, in: *Sviluppo e organizzazione*, maggio/giugno 2017, p. 89

⁽¹⁶⁸⁾ T. THUNE, P. BØRING, *op. cit.*, p. 393.

⁽¹⁶⁹⁾ *Ivi*, p. 396.

⁽¹⁷⁰⁾ Di recente alcuni atenei si stanno muovendo in questo senso: CRUI riporta la buona prassi dell’Università degli Studi di Torino, di cui si riporta la descrizione: «L’Università degli Studi di Torino ha attivato a partire dal 33° ciclo due Corsi di Dottorato Innovativi (ai sensi del Decreto Ministeriale 45/2013) che si caratterizzano come interdisciplinari e industriali, istituiti in convenzione con le imprese che svolgono attività di ricerca e sviluppo. Si tratta dei Corsi di Dottorato in “Modeling and Data Science” e in “Innovation for the Circular Economy” regolarmente accreditati per il 33° e ora per il 34° ciclo e in fase di definizione per il 35° ciclo. L’esperienza è un rilevante esempio di integrazione tra dottorati generici e dottorati industriali. L’attività formativa prevede infatti la possibilità di studiare e fare ricerca incrociando conoscenze e competenze di dottorandi ‘convenzionali’ e dottorandi dipendenti di imprese, che continuano a essere impegnati in attività lavorative in azienda (legate alla propria ricerca) alternate a giornate in ambito accademico. I temi di ricerca proposti dalle aziende offrono ai dottorandi l’opportunità di operare raccordando il contesto accademico e le imprese, nell’ottica del Knowledge Interchange come nuovo modello per la “terza missione” dell’università». CRUI, *Report 2018 Università – imprese*, 2019, p. 60.

Da un punto di vista pedagogico, è interessante la ripresa, da parte di Costley e Lesterb, della teoria di Lee e Boud che nel 2008 teorizzavano il percorso dottorale non solo come un percorso di ricerca, ma anche come un vero e proprio percorso educativo⁽¹⁷¹⁾. Se si pensa alle tipologie di dottorato industriale o in alto apprendistato, non è banale pensare a queste esperienze come all'ultimo tassello della "formazione integrale della persona", portandola a maturare non solo conoscenze e competenze tecniche di altissimo livello, ma anche a competenze trasversali avanzate, *in primis* la capacità di pensiero sistemico e di pensiero critico, proprio in virtù del principio base della "ricerca-azione" che è la continua messa in discussione dei risultati ottenuti e applicati nei processi organizzativi. Inoltre, in linea con la valorizzazione dell'apprendimento in tutti i contesti, il dottorato industriale potrebbe essere la chiave per riscoprire l'organizzazione come ecosistema di apprendimento: formale, grazie alla collaborazione con il mondo universitario, non formale, nei processi organizzativi.

È indubbio come i percorsi dottorali *work based* necessitino di ulteriori messe a punto: a fronte della loro ancora insufficiente diffusione, in particolare in Italia, ricerche empiriche evidenziano le criticità maggiori percepite dai dottorandi, tra cui il forte carico di lavoro dovuto al doppio ruolo di ricercatore e lavoratore, così come la mancanza, in molti casi, di un gruppo di ricerca comune a livello accademico a causa della forte personalizzazione del progetto di ricerca⁽¹⁷²⁾. Un altro punto critico, come sottolineato nel Piano Nazionale per la Ricerca 2019, è l'adeguata valorizzazione professionale ed economica del personale in possesso di *high skills* come i dottori di ricerca. I dati, purtroppo, confermano come «il personale in possesso di high skills come i dottori di ricerca tende a essere sottoimpiegato nel settore delle imprese, le quali, perlopiù, lo utilizzano al pari di altro personale non professionalizzato»⁽¹⁷³⁾. Anche su questo aspetto, l'azione dell'Academy, in un'ottica più generale di valorizzazione della professionalità delle persone, proprio andando a dare un ruolo di primo piano all'apporto del dottorando attraverso non solo il coinvolgimento nei gruppi di lavoro, ma attraverso il monitoraggio del suo percorso e dei risultati ottenuti, potrebbe dimostrare la consapevolezza del valore professionale del dottore di ricerca attraverso il ritorno economico ottenuto grazie al suo lavoro, e aumentare il suo coinvolgimento andando a considerare il percorso di dottorato non solo una via formale di riconoscimento delle competenze ottenute, ma anche la base per un percorso di carriera progressivo, in termini di maggiore inquadramento e retribuzione. Questo, coerentemente con la visione di *learning organization* di Watkins and Marsick, che va a incidere profondamente sulla visione tradizionale dei processi HR: «la creazione di un ecosistema di

⁽¹⁷¹⁾ Cfr COSTLEY, LESTERB, *op. cit.*, p. 261.

⁽¹⁷²⁾ Cfr. KOLMOS, *op. cit.*, p. 546.

⁽¹⁷³⁾ MIUR, Piano Nazionale per la Ricerca, *op. cit.*, p. 17

apprendimento va ben oltre la progettazione dell'apprendimento in sé. Coinvolge la progettazione del lavoro, dell'ambiente di lavoro, tecnologia, sistemi premianti, strutture e *policies*»⁽¹⁷⁴⁾.

⁽¹⁷⁴⁾ BOUD, *op. cit.*, p. 918.

LO SVILUPPO E LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

1. Formazione e apprendimento: superare la concezione tradizionale di Academy come “dipartimento formazione 2.0

Una delle maggiori distorsioni concettuali quando si parla di Academy Aziendali consiste nel dargli una veste apparentemente innovativa, ma nella pratica orientare le sue attività ancora esclusivamente in un’ottica di gestione del processo formativo, inteso nel senso tradizionale di addestramento a una determinata mansione⁽¹⁷⁵⁾. Se effettivamente le prime Academy comparse oltreoceano erano una sorta di “dipartimento formazione 2.0”, ora una definizione simile non è più pensabile, sia in quanto l’obiettivo dell’Academy è appunto costituire questa “cabina di regia” dei processi che concorrono alla creazione e circuitazione di conoscenza e competenze, avendo al centro lo sviluppo della professionalità della persona, sia in quanto la formazione stessa assume una funzione strategica in relazione agli obiettivi generali dell’Academy e, in senso lato, dell’organizzazione.

Parlare di “dipartimento formazione 2.0” non è quindi né sensato né auspicabile, ma è comunque necessario riflettere sul percorso evolutivo della formazione alla luce dei cambiamenti organizzativi e tecnologici condotti dalla Quarta Rivoluzione Industriale, in quanto parte integrante dei processi gestiti dall’Academy. Il contesto organizzativo, infatti, non è l’unico ad aver intrapreso una decisa evoluzione verso nuovi modelli di gestione dei processi. Anche la formazione sta percorrendo con un’accelerazione crescente la strada evolutiva che ormai ha intrapreso quasi vent’anni fa. Dal suo integrarsi in maniera sempre più strategica con i processi di gestione delle risorse umane, in seguito alla nuova centralità del concetto di competenza e del suo impatto non solo sulla formazione, ma anche sulla valutazione delle performance e sulla gestione dei percorsi di carriera, al suo scontrarsi contro le tendenze introdotte da Industria 4.0, che rendono inadeguato il tradizionale approccio di gestione della formazione. Infatti, la velocità e l’imprevedibilità con cui si susseguono i cambiamenti tecnologici e organizzativi, rendono difficile portare avanti il tradizionale processo di gestione della formazione “statica”, costituito in maniera logico-sequenziale da: analisi dei bisogni, macroprogettazione e microprogettazione intervallata da ripetuti confronti e scambi con il management, erogazione, valutazione, monitoraggio. Tempi e spazi sono rigidamente definiti, così come le modalità di formazione.

Si ravvisa quindi da più parti la necessità di ripensare la formazione, trasformandola da processo adattivo alle necessità dell’organizzazione a processo strategico,

⁽¹⁷⁵⁾ Cfr. M. ALLEN, *Corporate Universities 2010. Globalization and Greater Sophistication*, op. cit.; Cfr. lo stesso autore in *The Corporate University Handbook*, op. cit., pp. 24-25.

anticipatore dei bisogni formativi in termini di nuove conoscenze e competenze⁽¹⁷⁶⁾.

Se si considerano i risultati del penultimo rapporto di Deloitte sui *trend* globali, emerge che l'apprendimento e la formazione rappresentano la tematica percepita come maggiormente urgente dal campione intervistato⁽¹⁷⁷⁾. In generale il report mostra un quadro molto sfidante per la formazione e l'apprendimento in azienda. L'evoluzione tecnologica e professionale porta gli autori del report a prevedere un nuovo modo di apprendere denominato "devwork" sulla base della consapevolezza che ogni mestiere non si compone solamente del lavoro, delle attività di riferimento, ma anche dell'apprendimento. Lavoro e apprendimento diventano due aspetti interconnessi e inscindibili⁽¹⁷⁸⁾. Ma come si riflette questo sui processi formativi e, al loro interno, sulle metodologie e sugli strumenti per apprendere?

1.1. Oltre la formazione d'aula: metodologie partecipative di formazione

Riflettere sui metodi formativi è centrale, in quanto esse costituiscono «il punto di confluenza per eccellenza della riflessione, della ricerca e del dibattito sulla formazione: il vincolo prioritario alla costruzione di progetti educativi e il luogo dell'innovazione, del cambiamento»⁽¹⁷⁹⁾ In questo percorso evolutivo anche i ruoli del formatore e del progettista cambiano radicalmente, per avvicinarsi «sempre di più a quello dell'orientatore, del facilitatore dell'azienda per l'anticipazione del cambiamento. Il fabbisogno formativo non sempre viene espresso con dinamiche *bottom-up*, soprattutto nel nuovo scenario dove è più forte l'esigenza di una figura che sappia fare anticipazione e rappresentazione dei fabbisogni formativi indotti, portando in azienda anche modalità di formazione diverse»⁽¹⁸⁰⁾.

Quaglino distingue le nuove metodologie da quelle tradizionali etichettandole come "emergenti" perché, sebbene vi siano certi elementi che le accomunano, fanno dei passi in avanti, rompendo il *setting* di aula tradizionale. Tutte le metodologie di questo tipo

«puntano, seppure in modo differenziato, alla sollecitazione di processi di apprendimento complessi nel senso dell'orientamento al problema *reale* e del recupero della *reale* esperienza soggettiva. Il tentativo di ristabilire l'unità apprendimento [-] azione si compie in questo caso non già nella rottura dei (ristretti)

⁽¹⁷⁶⁾ RESCE, VITOLO, *op. cit.*; V. IADEVAIA, M. RESCE, C. TAGLIAFERRO, *Tendenze evolutive del mercato del lavoro ed ecosistemi 4.0*, in: *Professionalità Studi*, vol. 5/II, 2018, pp. 5-38.

⁽¹⁷⁷⁾ Cfr. AA. VV., *Leading the social enterprise*, *op. cit.*, pp. 14-16.

⁽¹⁷⁸⁾ Cfr. *ivi*, p. 80.

⁽¹⁷⁹⁾ G. P. QUAGLINO, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, 2005, Milano, p. 99.

⁽¹⁸⁰⁾ RESCE, VITOLO, *op. cit.*, p. 57.

confini fisici, spaziali dell'aula, quanto piuttosto in quella parallela dei (vincolanti) confini temporali: dei tempi d'aula».

Nella molteplicità di metodologie emergenti comparse negli ultimi quindici – vent'anni, una delle più innovative è sicuramente l'*Action learning*, che affonda le sue radici sui principi dell'andragogia e dell'apprendimento in situazione. Le basi teoriche metodologia dell'*Action learning* non sono così recenti: esse vengono elaborate per la prima volta da Reginald Revans a metà degli anni Settanta. I principi che guidano l'*Action Learning* sono diversi, in sintesi:

- L'unione circolare tra apprendimento e azione lavorativa. La lezione teorica tradizionale in questo senso non è efficace, perché l'apprendimento è strettamente correlato alla concretezza del caso oggetto della formazione. Chi apprende deve ritrovare quanto dibattuto nel percorso di formazione nelle proprie pratiche lavorative, così da riconoscersi e poter contribuire con la propria esperienza e il proprio punto di vista. La differenza con metodi tradizionali di formazione come esercitazioni, casi studio, *business game*, risiede nel fatto che l'*Action learning* non prevede una simulazione verosimile del contesto pratico nell'aula, vissuta come laboratorio separato dall'organizzazione, quanto piuttosto una riflessione congiunta di una situazione concreta. L'aula rimane tale solo dal punto di vista fisico, spaziale, ma il suo significato di lezione frontale viene sostituito da quella del confronto di gruppo. E, in particolare, mettere in pratica nell'immediato quanto discusso e “testare” sul campo se le soluzioni elaborate sono efficaci o se, nell'incontro di formazione successivo, necessitano un'ulteriore riflessione.
- La volontarietà che guida chi apprende: coerentemente con il principio dell'andragogia, che vede come condizione di apprendimento dell'adulto la volontà a farlo, anche per l'*Action learning* vale lo stesso. Se la persona è costretta a partecipare al percorso, è probabile che lo stesso non avrà l'efficacia sperata.
- Il confronto tra pari. La docenza uno-a-molti non è adeguata, in quanto l'apprendimento nell'*Action learning* vede un ruolo attivo del partecipante, che pone domande e stimola il dibattito, mette in discussione esperienze precedenti riconducibili al caso in analisi riflettendo in gruppo, secondo la formula dell'apprendimento $L(\text{apprendimento}) = P(\text{conoscenza programmata, oggetto della formazione}) + Q(\text{domande})$. La somma fa sì che le domande stimolino positivamente l'apprendimento.

La figura stessa del docente non è più quella del catalizzatore dell'apprendimento, proprio in quanto l'apprendimento avviene da e con il

gruppo. Il docente, in questo caso, ha il ruolo di mediatore della discussione, di facilitatore del processo di apprendimento⁽¹⁸¹⁾.

Il valore della metodologia formativa dell'*Action Learning* all'interno del contesto organizzativo è dato dal confronto, su un dato problema, di più persone che ricoprono diversi ruoli professionali e, quindi arricchiscono il dibattito con diverse prospettive, avviando quasi un'ermeneutica del caso pratico. In questo modo, la persona che aveva posto per prima il caso, sulla scorta degli spunti e delle soluzioni trovate, è portato quasi a ripensare il proprio ruolo nell'organizzazione, o comunque un modo nuovo di agire il proprio ruolo. Come sostiene Quaglino, vi è un forte collegamento tra il processo di apprendimento della persona e quello dell'intera organizzazione, facendo dell'*Action learning* una metodologia propria della *learning organization*. In particolare, «AL si rivela una strategia formativa particolarmente efficace per quelle organizzazioni che si trovano a dover affrontare e gestire la “turbolenza dell'ambiente esterno” e che condividono necessità di continua innovazione»⁽¹⁸²⁾.

La survey 2015 sulle Corporate University in Italia di Assoknowledge rivela un quadro ancora (inaspettatamente) tendenzialmente sbilanciato sulla formazione in aula piuttosto che sull'implementazione di metodologie partecipate (es. *mentoring*, apprendimento social, apprendimento esperienziale). Infatti, dai dati emerge che le tre metodologie più diffuse sono ancora la formazione frontale in aula, le esercitazioni e studi di caso, simulazioni (*role playing*). Un po' più distaccate rispetto a quelle troviamo le aule virtuali e l'e-learning. Non mancano le buone prassi: un esempio in questo senso è la WCM Academy di FCA.

WCM Academy⁽¹⁸³⁾

La WCM Academy nasce in Michigan (USA) nel 2012 sulla base dell'adozione, da parte del gruppo FCA, leader mondiale del settore automotive, del c.d. modello *world class manufacturing*, un metodo di organizzazione del lavoro creato inizialmente da Toyota, basato sul ribaltamento del modello fordista della fabbrica: il lavoratore non è più l'operaio che esegue la sua attività parcellizzata e a bassa complessità, ma è l'operaio “aumentato” che collabora al miglioramento continuo dei processi, quindi è chiamato, attraverso le attività che svolge nella fabbrica, a ripensarle in un'ottica sistemica, per valutare l'efficienza dei processi e proporre spunti di miglioramento. Questo, valorizzando le relazioni con i colleghi e il lavoro di squadra.

⁽¹⁸¹⁾ Cfr. R. REVANS, *ABC of Action Learning*, Routledge, New York, 2016, pp. 3-13.

⁽¹⁸²⁾ G. P. QUAGLINO, *op. cit.*, p. 125.

⁽¹⁸³⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato sulla base delle informazioni reperite dall'intervento di Alberto Cipriani, FIM-CISL, tenuto al Convegno AISRI Università Cà Foscari Venezia il 14 ottobre 2016 (il testo integrale è disponibile al link <https://www.fondazionergo.it/upload/WCMA%20E%20RI.pdf>) e sul sito dedicato alla WCM Academy di FCA: https://www.wcm.fcagroup.com/it-it/wcm_at_fca/Pages/default.aspx

Si ritiene utile riportare le parole di A. Cipriani, FIM-CISL, sulla struttura principale dell'Academy USA, che racconta l'unione tra tecnologia, metodologie formative innovative e partecipazione dal basso:

«la velocità di introduzione di nuovi dispositivi tecnologici è notevole. Le stampanti 3D, i robot collaborativi che implementando Cyber-Physical Systems fanno saltare la barriera uomo macchina, le esperienze di digitalizzazione come l'introduzione del NPL, l'IOT che consente di rilevare ogni operazione perché gli oggetti e gli strumenti sono in rete, l'uso quotidiano dei social network per le comunicazioni, fino ad arrivare tra poco agli esoscheletri, sono alcuni esempi dell'evoluzione continua che è in corso.

Tuttavia, le persone restano al centro e spetterà ancora a loro guidare i processi, attraverso intelligenza e sapienza continuamente rinnovate.

Nelle Academy tutti i lavoratori vengono coinvolti in percorsi di formazione e addestramento che durano alcuni giorni o settimane a seconda delle skill richieste. Una formazione non tanto classica e di aula, ma che usa learn by doing, gamification, interazioni peer to peer. Interessante notare come spesso i docenti sono operai e team leader, talvolta molto giovani.

Le aree di intervento delle Academy sono il modello organizzativo, la creazione di knowledge e lo sviluppo della leadership. Ciascuna di esse utilizza sistemi e tool innovativi, sia sotto il profilo tecnologico (es. apparati virtuali) che organizzativo. La creatività, il mix tra teoria e pratica, mantenendo stretto contatto con la fabbrica sono elementi pregnanti dell'esperienza lì praticata».

L'Academy EMEA, con il suo core center a Torino, nasce nel 2017 seguendo l'organizzazione dell'Academy americana e strutturandosi su tre livelli:

Globale: copre i processi di creazione della conoscenza e sviluppo della leadership e si fonda sull'interdisciplinarietà, sull'interculturalità del training e sulla standardizzazione e diffusione delle conoscenze consolidate;

Regionale: dedicato allo sviluppo di competenze manageriali specifiche del WCM, nonché all'utilizzo di strumenti di innovazione.

Plant: dedicato alla formazione pratica sulle applicazioni tecniche del WCM e alla realizzazione di scuole di mestiere.

La particolarità delle Academy è che, a livello *plant*, sono fisicamente integrate nella fabbrica, così da avvicinare ancora di più il processo di formazione e innovazione con quello produttivo.

L'ambito di azione dell'Academy comprende diversi aspetti: dalla formazione delle competenze distintive del modello WCM (esportabili in tutte le aziende del settore manifatturiero che adottano questo modello), formazione per guidare l'innovazione e il miglioramento continuo dei processi della fabbrica e l'innovazione digitale, l'innovazione dei processi tecnologici in collaborazione con università (prima fra tutti il Politecnico di Torino e Milano) e centri di ricerca.

Le metodologie formative sono principalmente basate sulla teoria del *learning by doing*, e vedono spesso come docenti dipendenti di FCA, anche operai specializzati. L'aula, in particolare nella sua concezione di formazione frontale, univoca, non viene eliminata, ma affiancata da un'aula interpretata come laboratorio, quindi dove prevale o la dimensione dei *workshop* o delle simulazioni, o l'apprendimento in situazione (seppure

in un contesto protetto), nella forma di repliche in formato ridotto dell'ambiente produttivo. Esse, inoltre, sono strettamente intrecciate con l'adozione di nuove tecnologie, es. visori per la realtà virtuale, laboratori di sperimentazione.

Come emerge dal caso WCM Academy, i cambiamenti sociali, economici e tecnologici, che impattano a loro volta sui cambiamenti organizzativi, non possono non far riflettere sulla necessità di orientare ogni azienda, in particolare quelle che progettano di costruire un'Academy, verso nuove metodologie formative a complemento dell'aula intesa come mero trasferimento univoco di conoscenze. Di seguito si prenderanno in considerazione alcune nuove metodologie che si ritiene necessarie implementare a seguito delle trasformazioni portate dalla Quarta Rivoluzione Industriale, ma anche dall'andamento socio-demografico.

Un primo, ma fondamentale, aspetto da prendere in considerazione è il mutamento della piramide demografica. L'aumentare progressivo della speranza di vita, unito al calo delle nascite (aumentato significativamente a partire dagli anni Novanta), ha reso l'Italia uno dei paesi anagraficamente più vecchi al mondo. I dati ISTAT aggiornati al 2019 ci mostrano una forte prevalenza delle coorti d'età 40-44 anni, 45-49 anni, 55-59 anni, mentre quelle più giovani, dai 25 anni in giù, risultano essere sempre meno nutrite.

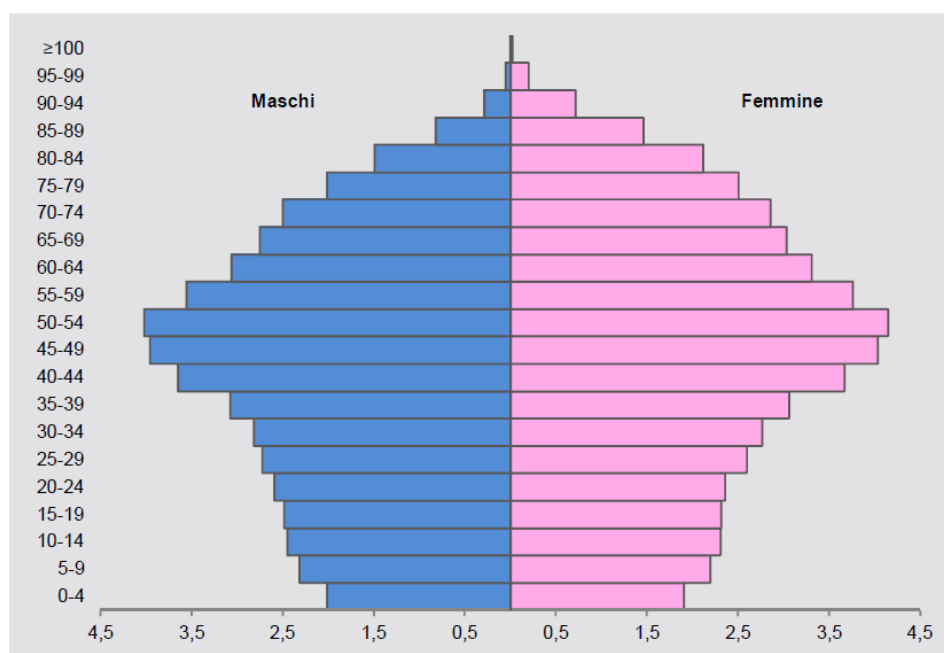


Grafico 2 - Piramide demografica 2019. Fonte: ISTAT 2019

Inoltre, un altro dato da tenere in considerazione è l'aumento dell'età pensionabile, il che comporta l'allungamento della vita attiva in azienda. Letti insieme, questi dati riflettono un'ambiente organizzativo dove arrivano a convivere anche tre generazioni, se si pensa che si può entrare in azienda a ventidue anni e uscirne a

settanta. Sono generazioni che hanno vissuto una storia molto diversa tra loro, che ha portato a sviluppare visioni della vita e set valoriali nettamente differenti⁽¹⁸⁴⁾, e quindi, anche pregiudizi reciproci nei confronti delle altre generazioni. Una delle metodologie innovative maggiormente utilizzate per costruire un ponte per colmare il divario culturale tra generazioni è il *reverse mentoring*, una forma specifica di *mentoring*.

Il *mentoring* è una modalità formativa che ha iniziato a diffondersi negli anni Ottanta nel mondo anglosassone sia nei contesti educativi, come le università, sia nei contesti organizzativi. Il *mentoring* consiste nell'affiancare a una figura *junior* un manager con molti anni di esperienza, per seguirlo nel suo percorso di crescita in azienda nel corso del tempo. Le figure chiave sono quindi il *mentor*, ossia il “maestro”, e il *mentee* o *protégé*, l'allievo. Questa modalità si distingue dal *coaching* per diversi aspetti: mentre entrambi possono prevedere uno svolgimento continuativo nel tempo e una prospettiva a lungo termine (generalmente vengono pianificati una serie precisa di incontri settimanali o quindicinali che difficilmente superano i 6 mesi di tempo), la relazione che si instaura tra le due parti nel *mentoring* è molto più profonda di quella attivata nel *coaching*, in quanto coinvolge in senso lato la sfera emotiva del giovane: «è una relazione che va più in profondità e che accompagna il cliente-allievo in un processo di scoperta e conoscenza di sé di tipo prettamente socio-emotivo»⁽¹⁸⁵⁾. Si può dire che, per certi versi, in un percorso di *mentoring* l'allievo costruisce la sua identità professionale, sviluppa abilità psicosociali oltre che aumentare le proprie conoscenze dell'ambiente organizzativo e dei processi in cui si inserisce e degli strumenti che utilizza. È importante, inoltre, che il *mentor* non sia una figura gerarchicamente superiore al *mentee*, altrimenti l'efficacia del percorso potrebbe essere compromessa a causa della tendenza nascosta del manager a valutare il sottoposto e/o eventuali freni emotivi del *mentee*, che potrebbe sentirsi giudicato/valutato. La letteratura in materia associa diversi effetti positivi dei percorsi di mentoring sull'allievo, tra cui la motivazione e il coinvolgimento in azienda, effettivi avanzamenti di carriera e di salario⁽¹⁸⁶⁾.

I percorsi di mentoring, oltre che promuovere la crescita della persona e della sua identità professionale, mettono al centro l'apprendimento, in quanto, attraverso il rapporto dialogico tra *mentor* e *mentee* quest'ultimo non solo consolida le proprie competenze trasversali di ruolo, ma anche apprende elementi taciti

⁽¹⁸⁴⁾ Cfr. LAZZAZZARA, NACAMULLI, *op. cit.*, p. 260; W. MARCINKUS MURPHY, *Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders*, in: *Human Resource Management*, vol. 51, 2012, p. 554.

⁽¹⁸⁵⁾ D. BOLDIZZONI, R. NACAMULLI, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004, p. 86.

⁽¹⁸⁶⁾ Cfr. MARCINKUS MURPHY, *op. cit.*, p. 551.

dell'organizzazione (pratiche comuni, valori, relazioni, cultura) non codificati in procedure, di cui quindi difficilmente il giovane ne verrebbe a conoscenza.

Negli ultimi anni, proprio per lavorare sulla *diversity* generazionale che ormai è tangibile in tutte le organizzazioni, si stanno diffondendo i percorsi di *reverse mentoring*. L'applicazione pratica del *reverse mentoring* ha preceduto la sua teorizzazione accademica: la metodologia è stata introdotta per la prima volta in General Electric dal CEO Jack Welch nel 1999, al fine di colmare il *gap* di competenze digitali che si era creato nel *management* a seguito della prima diffusione di internet. In quella specifica occasione, i manager coinvolti nel percorso avevano selezionato colleghi più giovani per formarli all'uso della rete, con il risultato non solo di aver efficacemente colmato il *gap*, ma rafforzato l'autostima dei giovani chiamati a svolgere il ruolo di formatore. Il *reverse mentoring* è quindi radicato sulla metodologia del mentoring, la quale però viene radicalmente innovata attraverso un ribaltamento dei ruoli, fino a renderli quasi interscambiabili, a seconda dell'obiettivo e del tema al centro del percorso formativo: un'«occasione di apprendimento reciproco e non unidirezionale in cui le persone di generazioni differenti sono al contempo *mentor* e *mentees*»⁽¹⁸⁷⁾. Le finalità del *reverse mentoring* possono essere differenti, ma tutte improntate sulla logica dello scambio e della condivisione: dalla formazione sull'uso delle nuove tecnologie e i social media da parte dei giovani, al confronto reciproco su temi su cui vi sono prospettive differenti tra generazioni (equilibrio vita-lavoro, cultura e modelli organizzativi in cambiamento, fattori motivazionali per il miglioramento delle prestazioni lavorative). La struttura di questi percorsi prevede, in prima battuta, una formazione preliminare sul significato e gli obiettivi del *reverse mentoring*; questo, in particolare, perché entrambi devono acquisire la consapevolezza che saranno entrambi allievo e maestro, e che quindi devono porsi in un'ottica (non facile da assumere) di ascolto attivo, in particolare per il manager, che oltre a essere anagraficamente più anziano ha anche un peso maggiore nell'organizzazione. Successivamente, la condivisione del contenuto e delle finalità del percorso, in ultimo la pianificazione degli incontri sul lungo periodo.

Il luogo deputato a questi incontri è sì l'aula, ma la metodologia formativa alla base impone il superamento della “trasmissione” dei contenuti: questi vengono costruiti insieme attraverso la condivisione reciproca durante gli incontri, i quali possono essere intervallati anche da momenti di riflessione di gruppo in cui vengono coinvolte altre coppie di lavoratori inclusi nel percorso di *reverse mentoring* e/o da interventi del progettista del percorso tramite inserimenti di momenti laboratoriali o di fruizione di risorse audio/video⁽¹⁸⁸⁾. In generale, l'efficacia del *reverse mentoring* è data dal forte coinvolgimento emotivo di entrambe le parti: il dialogo

⁽¹⁸⁷⁾ LAZZAZZARA, NACAMULLI, *op. cit.*, p. 262.

⁽¹⁸⁸⁾ Cfr. *ivi*, p. 264.

costante comporta la creazione di una relazione di fiducia che agevola lo scambio di prospettive diverse. In letteratura si rileva che gli effetti positivi di questo scambio sono, per il giovane, la possibilità di acquisire una visione dell'organizzazione più matura, che senza un percorso simile avrebbe maturato con meno probabilità e in un arco di tempo decisamente maggiore. Inoltre, la possibilità di raccontare la propria prospettiva su tematiche legate al lavoro e all'organizzazione ed essere formatore, quindi dimostrare le proprie competenze e conoscenze a un collega che è comunque, a tutti gli effetti, un manager, può aumentare la consapevolezza del proprio potenziale. Per il manager, invece, un'opportunità per aumentare le proprie competenze digitali, ma anche quelle trasversali di ascolto attivo, empatia, pensiero sistemico, grazie alla possibilità di affrontare tematiche organizzative da una diversa prospettiva, magari mai considerata precedentemente⁽¹⁸⁹⁾.

Il secondo aspetto da prendere in considerazione riguarda l'evoluzione tecnologica. Con la Quarta Rivoluzione Industriale Internet e le tecnologie mobile sono entrate non solo nei macchinari di produzione e nella supply chain, ma anche dentro l'organizzazione, per connetterla virtualmente con tutto l'ambiente esterno, fatto non solo di stakeholder effettivi, ma anche di tutti coloro che non hanno un contatto con essa ma che, potenzialmente, potrebbero diventare nuovi clienti, fornitori, partner, collaboratori. Siamo, a tutti gli effetti, immersi in quella che Floridi chiama "infosfera": «un ecosistema vitale e sociale che supera la divisione tra reale (offline) e virtuale (online)»¹⁹⁰ Relativamente alla formazione, l'accesso al web abbatte le barriere fisiche, rendendo possibile l'interazione informale tra ampie platee in brevissimo tempo e di consultare una mole di informazioni potenzialmente infinita a costi ridotti o addirittura assenti. Diventa quindi possibile, anche per le organizzazioni, apprendere in maniera *seamless*, senza confini⁽¹⁹¹⁾. Ma cosa si intende per *seamless learning*?

Il termine *seamless learning* viene introdotto per la prima volta negli anni '90 dall'*American College Personnel Association* per indicare un nuovo processo di apprendimento nell'educazione superiore, in atto non più solo nel contesto d'aula, ma anche fuori dall'aula. Nel suo *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, Wong distingue due specifiche fasi dell'evoluzione del *seamless learning*. Nella prima fase, l'attenzione degli studiosi è tutta concentrata sul processo in sé e per sé dell'apprendimento e sulla sua dimensione collaborativa al di fuori dell'aula scolastica. Diversamente dalla tradizionale visione dicotomica

⁽¹⁸⁹⁾ Cfr. MARCINKUS MURPHY, *op. cit.*, pp. 562-563.

⁽¹⁹⁰⁾ G. TRENTIN, *Apprendimento senza soluzione di continuità negli spazi ibridi dell'infosfera*, in: *Professionalità Studi*, n. 4/II, 2019, p.11.

⁽¹⁹¹⁾ I paragrafi che seguono sul *seamless learning* sono stati affrontati in una prima riflessione nel contributo A. CORBO, *Il seamless learning come nuova frontiera della formazione nelle imprese*, in: *Professionalità Studi*, n. 4/II, 2019, pp. 69-87.

dell'apprendimento in aula e fuori dall'aula, la ricerca pedagogica inizia a legittimare i momenti di apprendimento di gruppi di studenti attraverso lavori di gruppo basati su problemi concreti svolti anche tramite la rete. In quei momenti di condivisione della conoscenza appresa durante le fasi di studio individuale è possibile generare apprendimento, attraverso lo scambio reciproco con i compagni di studio. La stessa parola *seamless* statuisce il progressivo sfumarsi della dicotomia formale-non formale e informale, come sottolineato da Wong, riprendendo il pensiero di Kuh:

«ciò che una volta si credeva essere parti separate, distinte (es. in classe e fuori dalla classe, accademico e non accademico, curriculare e non curriculare, esperienze nel campus e fuori campus sono ora un'unica cosa, legate insieme così da apparire un insieme o continue. Negli ambienti di apprendimento seamless, gli studenti sono incoraggiati a sfruttare le risorse di apprendimento che esistono sia in classe sia fuori dalla classe... agli studenti viene chiesto di dare significato ai materiali introdotti nelle lezioni attraverso le proprie esperienze personali di vita»⁽¹⁹²⁾.

In questa prima fase i riferimenti alla tecnologia sono ancora marginali. Con il diffondersi esponenziale della connessione Internet in tutte le case e dei primi *portable device* (*laptop, smartphone, tablet* e simili) viene riconosciuto un ruolo fondamentale alla tecnologia *mobile*, entrando nella cosiddetta seconda fase del *seamless learning*: non si parla più solamente di *seamless learning*, ma di MSL – *Mobile Seamless Learning* ⁽¹⁹³⁾, che facilita l'apprendimento c.d. 1:1 (“one device for one person”), reso “liquido” in quanto possibile in ogni luogo e in ogni tempo grazie alle risorse disponibili sul proprio *device*. L'ingresso della tecnologia *cloud* aumenta la portata rivoluzionaria dell'MSL, in quanto la connessione al web permette di accedere ai contenuti di apprendimento da qualsiasi *device*. Lo sfumarsi della dicotomia formale – non formale, che legittima così la validità dell'apprendimento in ogni contesto, viene associata alla possibilità di innescare una dinamica di apprendimento con altre persone fisicamente distanti, «dando la possibilità ai discenti di apprendere ogni qual volta sono curiosi e transitare tra differenti contesti senza che vi siano confini, ad esempio tra contesti formali e informali, tra apprendimento individuale e sociale, ed estendendo lo spazio sociale nel quale tutti coloro che apprendono interagiscono reciprocamente»⁽¹⁹⁴⁾. Per gli adulti già all'interno del mercato del lavoro, il *seamless learning* a livello di metodo rappresenta la vera e propria sfida per chi si occupa di formazione

⁽¹⁹²⁾ L. WONG, M. MILRAD, M. SPECHT, *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, cit., 4.

⁽¹⁹³⁾ *Ivi*, p. 5.

⁽¹⁹⁴⁾ *Ibidem*, corsivo dell'autore. Per ulteriori approfondimenti sulla letteratura si rimanda anche a L.-H. WONG, C.-K. LOOI, *What seams do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature*, in: *Computers & Education*, 2001, 57, pp. 2364-2381.

aziendale. Adottare un simile approccio equivale a cambiare completamente il processo formativo, trasformandolo da un flusso verticale e *top-down* a una rete, dove il *learner* non è solo colui che apprende, ma è anche colui che costruisce sia in autonomia sia insieme al progettista il proprio percorso formativo.

I primi esempi di metodologie formative innovative che possono iscriversi in questo framework dell'apprendimento *seamless* sono costituiti dal *social learning* sviluppato dalle comunità professionali in rete.

Le prime comunità professionali in rete, il cui nucleo concettuale è costituito dalla teoria delle Comunità di Pratica wengeriane, sono state analizzate già all'inizio del nuovo millennio, proprio in coincidenza con la nascita del web⁽¹⁹⁵⁾. Le comunità professionali in rete possono avere diversi scopi, a cui consegue una maggiore struttura organizzativa e la restrizione della platea coinvolta. Seguendo la classificazione di Trentin, le comunità professionali possono declinarsi in:

- comunità/gruppo di interesse, finalizzate alla condivisione informale di materiale informativo o dibattito comune su un argomento di interesse, in maniera non necessariamente strutturata/organizzata. L'accesso al gruppo di interesse solitamente è lasciato libero;
- gruppo di coordinamento e di condivisione dell'informazione: rispetto al gruppo di interesse compaiono regole di accesso e di vita nella comunità virtuale, gestite da un amministratore che decide chi può diventarne membro e chi no;
- gruppo di sviluppo e gestione di progetti: solitamente legato alla gestione di un progetto o di una commessa, e quindi strutturato su una piattaforma IT specifica e su regole di gestione della comunicazione e del materiale. L'accesso è chiuso e gestito da un amministratore;
- e-learning community: comunità legata alla gestione di un percorso di formazione online o alternato alla formazione d'aula (es. per riprendere contenuti e concetti discussi in aula), guidato quindi dai principi dell'apprendimento collaborativo.
- comunità di pratica distribuite: tipiche delle aggregazioni di persone molto distanti geograficamente, che hanno necessità di tenersi in contatto per rimanere informati/aggiornati su un tema di interesse comune⁽¹⁹⁶⁾.

In qualche modo ogni declinazione della comunità professionale vede, al suo centro, l'apprendimento attraverso la collaborazione, così come la creazione di una banca dati dove è possibile accedere e inserire conoscenza condivisa. In maniera simile alla comunità di pratica, la comunità professionale non si autoalimenta da

⁽¹⁹⁵⁾ G. TRENTIN, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, 2004; L. PETTI, *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Franco Angeli, Milano, 2011.

⁽¹⁹⁶⁾TRENTIN, *op. cit.*, pp. 160-161.

sola, ma necessita di cura e di regole di interazione. In particolare, nelle comunità professionali emergono ruoli specifici legati alla creazione e gestione di contenuti, alla moderazione e animazione delle discussioni online, al supporto sulle domande o questioni più complesse, infine alla gestione tecnica della piattaforma su cui si innesta la comunità professionale. Questo modo di interagire nelle comunità professionali viene ripreso negli ultimi anni, al punto da definire la collaborazione nelle comunità «un modo di lavorare *completamente nuovo* finalizzato a ottenere livelli di efficienza e produttività nel perseguimento degli obiettivi aziendali che i tradizionali processi di lavoro non consentono neppure di immaginare»⁽¹⁹⁷⁾.

Nell'architettura tecnologica delle comunità professionali più recenti si fa strada la possibilità di ricorrere ai *social network*. Rispetto alla prima formulazione delle comunità, le quali venivano distinte in termini di struttura e finalità dai *social network*⁽¹⁹⁸⁾ solo dieci anni dopo questa differenza inizia a sfumare con l'avvento dei primi *social network* a uso professionale (es. Yammer), abilitando nuove suggestive modalità di apprendimento nelle quali è possibile includere le comunità professionali. Si parla infatti di paradigma del *social learning* (e della sua emergente evoluzione *digital social learning*) in quanto le comunità professionali in rete si alimentano sempre più anche tramite il ricorso ai *social network*. Si arriva a un punto in cui i confini tra metodo e tecnologia sono molto deboli, sfumati, in quanto l'apprendimento è *social* non solo perché vengono implementati precisi processi, ma anche perché avviene attraverso le nuove tecnologie.

1.1. Nuove tecnologie per l'apprendimento collaborativo

È difficile, si è detto, scindere il metodo da tecnologia, in quanto alcune nuove metodologie formative che rendono possibile l'apprendimento *seamless* sono talmente legate alla tecnologia quasi da coincidere con essa. In questo contesto si è scelto di non prendere in considerazione l'*e-learning*, per due ordini di ragioni: per quanto si stia diffondendo tra le aziende, anche quelle non dotate di un'Academy, e per quanto sia la prima tecnologia formativa a essere riconosciuta come finanziabile dai FPI, lo si considera più uno strumento che un metodo. Inoltre, il principio metodologico che vi sta alla base dei corsi erogati tramite *e-learning* è identico a quello della lezione frontale: l'apprendimento viene veicolato nel senso di trasferimento univoco di contenuti, senza interazioni con altre persone. La differenza sostanziale che distingue l'*e-learning* dalla lezione frontale è che l'*e-*

⁽¹⁹⁷⁾ M. MINGHETTI, *L'intelligenza collaborativa. Verso la social organization*, Egea, Milano, 2013, p. 42.

⁽¹⁹⁸⁾ L. PETTI, *op. cit.*, p. 76

learning consente un notevole abbattimento dei costi e la massima flessibilità per il discente, che ha la possibilità di decidere quando avviare il corso.

Queste metodologie e tecnologie partecipative di formazione e apprendimento mostrano il lato 4.0 di un'Academy che, se correttamente progettate e integrate nei processi aziendali, diventano espressione di quella che Minghetti chiama *social organization*: la conoscenza passa anche e soprattutto attraverso piattaforme di condivisione, app da cui poter gestire da qualunque *device* il proprio percorso formativo e/o interagire sulle community presenti sulla intranet aziendale, senza dimenticare un uso ragionato dei *social network*. Una delle tecnologie abilitanti l'apprendimento *seamless* da monitorare con attenzione la piattaforma di apprendimento chiamata *Learning experience platform*, ossia un'evoluzione dei *Learning Management Systems* centrato sul *learner*, colui che apprende, come protagonista dell'esperienza di apprendimento, non solo propria ma anche degli altri. L'LMS è una piattaforma di apprendimento su cui vengono caricati e fruiti i corsi in modalità *e-learning*, che consente la tracciatura della fruizione e del percorso formativo complessivo di ogni lavoratore. L'apprendimento del lavoratore viene quindi tracciato solo se questi si connette e svolge formazione all'interno delle piattaforme connesse al sistema. Le esperienze di formazione in aula o esperienziali vengono caricate manualmente dai progettisti della formazione, ma tutto ciò di cui si ha traccia sono dati quantitativi legati alle ore di formazione, al superamento dei test ai corsi seguiti, tutti progettati ed erogati secondo un piano di formazione che il lavoratore si vede calare dall'alto. Le nuove piattaforme, invece, poggiano sul nuovo standard chiamato *Experience API*, in precedenza *Tin Can API* (da qui xAPI).

Questo nuovo standard di tracciatura della formazione è fondato non più sul sistema LMS, bensì sulla tecnologia *cloud* e sul sistema c.d. LRS, *Learning Record Store*. Parte della letteratura in materia di *knowledge management*⁽¹⁹⁹⁾, e *practitioners*, consapevoli della necessità di evolvere la propria dinamica di formazione valorizzando l'apprendimento in contesti non formali e informali, hanno iniziato a indagare questo modello come possibile evoluzione degli LMS⁽²⁰⁰⁾. Seppur basato anch'esso su un sistema di *learning analytics*, questo modello è a tutti gli effetti una vera e propria innovazione nella gestione della formazione e della conoscenza che può avere luogo dovunque e in ogni momento. La creazione di questo sistema è iniziata verso il 2010, quando un gruppo di sviluppatori software specializzati nel campo della formazione ha sviluppato un sistema di tracciatura di ogni esperienza formativa sostenuta dalla persona, non solo quella svolta in aula o in *e-learning*.

⁽¹⁹⁹⁾ Cfr. D. ASTROLOGO, F. GARBOLINO, *La conoscenza partecipata. Nuove pratiche di knowledge management*, Egea, Milano, 2013, 137-150.

⁽²⁰⁰⁾ J. CHUANG, *CEMCA EdTech notes: Experience API (xAPI): Potential for Open Educational Resources*, CEMCA, 2015.

La differenza principale tra xAPI e gli LMS sta proprio nella concezione dell'apprendimento che vi è alla base: nel primo si parte dal fatto che l'apprendimento avviene in qualunque contesto, nel secondo solo all'interno della piattaforma stessa e in percorsi progettati e calati dall'alto (dall'istituzione o dall'azienda). Nel concreto l'LMS certifica come attività formativa solo quella svolta accedendo alla piattaforma e ai contenuti inseriti *a priori* al suo interno. L'utente si trova un catalogo di corsi che deve o può seguire, ma tutto ciò che impara al di fuori dal sistema LMS (leggendo risorse sul web o sui social, partecipando a seminari o convegni oppure semplicemente con l'affiancamento ai colleghi) non viene tracciato, quindi una parte importante della conoscenza della persona rimane oscura. Il sistema xAPI invece permette all'utente stesso, oltre che accedere agli stessi contenuti disponibili in un sistema LMS⁽²⁰¹⁾, di caricare in autonomia in un unico *repository* di dati qualsiasi attività che secondo lui sia un'esperienza di apprendimento. Secondo quanto riportato dagli ideatori sul sito dedicato a xAPI:

«quando un'attività necessita di essere registrata, l'applicazione invia una frase nella forma “nome, verbo, oggetto” o “ho fatto questo” a un Learning Record Store (LRS). I Learning Record Stores registrano tutte le frasi svolte. Un LRS può condividere queste frasi con altri LRS. Un LRS può esistere in autonomia o dentro un LMS »⁽²⁰²⁾.

Nell'ecosistema xAPI vi è completa libertà nel selezionare e registrare nel *repository* le proprie risorse formative, sia che esse siano reperite da social, siti web, applicazioni, sia che esse si caratterizzino in esperienze offline. L'aspetto più importante, inoltre, consiste nella possibilità di rivoluzionare il rapporto tra impresa e lavoratore: il sistema xAPI mette realmente la persona che apprende al centro dell'intero processo formativo, in quanto la formazione non è più solamente calata dall'alto, con la creazione di cataloghi di corsi obbligatori o facoltativi, ma costruita dal basso, a partire dalle necessità del lavoratore, che non è più consumatore, ma *prosumer* della conoscenza. Il *repository* di dati può essere infatti costruito e aggiornato dall'utente stesso, che decide in totale autonomia quali contenuti inserire.

⁽²⁰¹⁾ Un vantaggio molto importante del sistema LRS è che esso può essere collegato a una piattaforma LMS (es. Moodle) e integrare al suo interno i dati di tracciatura della formazione ivi registrati.

⁽²⁰²⁾ <https://xapi.com/overview/>.

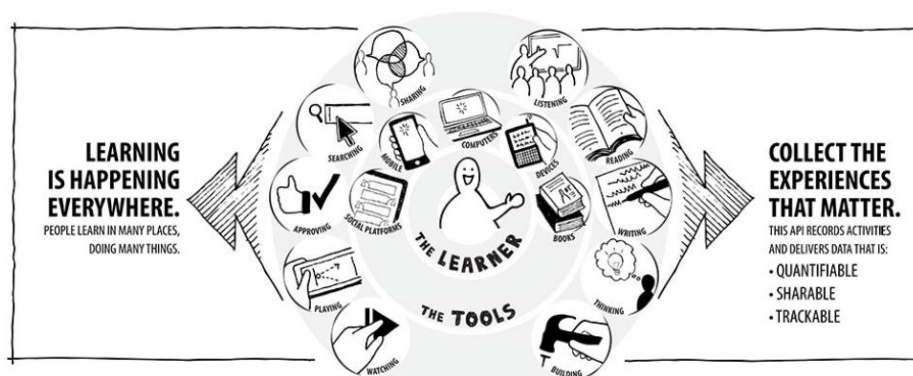


Figura 3 - schema xAPI. Fonte: <https://xapi.com/overview/>.

L'impresa, allo stesso modo, può mantenere la possibilità di tracciare e monitorare la formazione del lavoratore:

«XAPI può essere integrato in quasi ogni sistema di apprendimento digitale e flussi per monitorare i comportamenti di chi apprende in maniera non intrusiva. In maniera attendibile può verificare un ampio ventaglio di risultati e molteplici sfaccettature di chi apprende (abitudini, preferenze, disposizioni, etc.). in questo modo, il modello dello stato di conoscenza di chi apprende è continuamente verificato e aggiornato»⁽²⁰³⁾.

Le nuove tecnologie di tracciatura della formazione permettono quindi di validare anche quella svolta in contesti non formali, come quelli aziendali. Le piattaforme LRS permettono di legare l'apprendimento alla certificazione delle competenze. Un esempio è dato dal “modello integrato di certificazione delle competenze” dell'Academy di Mediolanum Corporate University.

Mediolanum ⁽²⁰⁴⁾
<p>Banca Mediolanum nasce nel 1982 con il nome di Programma Italia, inizialmente orientata solo sul mercato dei prodotti assicurativi. Nel 1997 l'apertura ai servizi bancari e di risparmio determina la nascita ufficiale di Banca Mediolanum, una delle prime banche telematiche in Italia.</p> <p>Nel 2009 viene inaugurata la Mediolanum Corporate University, tra le poche Academy a essere riconosciute a livello internazionale, tanto che nel 2013 il Global Council of Corporate Universities, un'associazione riconosciuta globalmente che raccoglie le Corporate Universities nel mondo⁽²⁰⁵⁾, ha assegnato il secondo premio alla Mediolanum Corporate University nella categoria “miglior corporate university nel trasmettere l'identità, la cultura e l'immagine dell'organizzazione verso i propri stakeholders”.</p>

⁽²⁰³⁾ J. CHUANG, *op. cit.*, 4.

⁽²⁰⁴⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato facendo riferimento a quanto esposto in: e al sito web della CU di Mediolanum (<https://www.mediolanumcorporateuniversity.it/>)

⁽²⁰⁵⁾ Cfr. <https://www.globalccu.com/globalccu-our-history.html>

Nel suo sistema di apprendimento, Mediolanum Corporate University ha predisposto un sistema digitale di certificazione delle forme di apprendimento in tutti i contesti, integrando in un unico sistema informatico la tracciatura delle esperienze di apprendimento tramite LMS o LRS.

Modalità di valutazione	Forma di apprendimento	Standard per il tracciamento	Piattaforme abilitanti
Test di certificazione	Formale	Scorm o tracciamento interno alla piattaforma	LMS
Survey e assessment	Formale	Scorm o tracciamento interno alla piattaforma	LMS o altre piattaforme di web assessment
Simulazioni	Formale	Scorm	LMS o altra piattaforma dedicata
Corsi online	Formale	Scorm	LMS o altra piattaforma dedicata
Partecipazione a una discussione online	Informale	Tin Can	LRS o altra piattaforma dedicata
Qualificazione dei commenti da parte della community	Informale	Tin Can	LRS o altra piattaforma dedicata
Visualizzazione di risorse interne all'azienda	Informale	Tin Can	LRS o altra piattaforma dedicata
e-coaching	Informale	Tin Can	LRS o altra piattaforma dedicata

Tabella 6 - Sistema di tracciatura delle competenze di MCU. Fonte: Lazzazzara, Nacamulli (2019)

Nel caso di Mediolanum, la certificazione delle competenze diventa cruciale in quanto il profilo della figura professionale core dell'organizzazione, il c.d. *family banker*, per poter esercitare le sue attività deve rispettare precisi requisiti formativi imposti a livello nazionale e internazionale per tutti i promotori finanziari⁽²⁰⁶⁾.

Tra le tecnologie abilitanti utilizzate nel sistema di apprendimento aziendale, Mediolanum ha incluso quelli che prevedono alla base l'apprendimento collaborativo: i social network (aziendali e non) e le comunità di pratica online. La validazione e certificazione della formazione svolta coincide con la certificazione delle competenze di ruolo del *family banker*.

L'aspetto più innovativo delle tecnologie abilitanti è dato dalla possibilità di collegare l'apprendimento in tutti i contesti alla certificazione delle competenze. Nei suoi sistemi più evoluti, l'infrastruttura IT con la quale l'Academy progetta e gestisce la creazione della conoscenza e delle competenze, diventa una base fondamentale di una rete che si presenta a tutti gli effetti un innovativo sistema organizzativo di gestione della persona avente al suo centro le competenze. Sulla

⁽²⁰⁶⁾ A livello nazionale dall'IVASS (istituto per la vigilanza sulle assicurazioni) e a livello europeo dall'EFPA (european financial planning association). Entrambi gli enti istituzionali impongono un preciso piano formativo e il superamento di test di verifica dell'apprendimento, da seguire e completare annualmente. La formazione, in questo caso, è un vincolo concreto all'esercizio di una specifica professione, che nel caso del promotore finanziario prevede l'iscrizione a un albo, anche se non è presente un vero e proprio ordine professionale.

base delle competenze di ruolo, vengono progettati e gestiti tutti i processi HR di riferimento, come nel caso dell'Academy di Reale Group.

Reale Group⁽²⁰⁷⁾

La storia di Reale Group inizia nel 1828, quando a Torino viene istituita la “Società Reale Assicurazioni Generale e Mutua contro gli incendi”. Dopo una crescita progressiva su tutto il territorio nazionale, all’inizio del nuovo millennio avvengono le prime acquisizioni internazionali in Europa e in Sud America. Nel 2015, la società assume definitivamente denominazione diventando “Reale Group”.

L’Academy di Reale Group viene istituita nel 2010, con l’obiettivo ambizioso di supportare l’evoluzione della cultura organizzativa, per garantire la sostenibilità aziendale nel tempo creando valore interno ed esterno a garanzia di tutti i nostri soci/assicurati.

Il modello formativo dell’Academy di Reale Group è strettamente legato alle competenze, alla tecnologia, alle metodologie formative innovative. Il lavoratore, infatti, è tenuto a collaborare attivamente ad apprendere e diffondere la cultura della collaborazione utilizzando le tecnologie messe a disposizione e i social.

L’Academy «considera l’apprendimento continuo come un processo abilitante, uno strumento a supporto del percorso di crescita professionale di tutte le risorse di Reale Group e un sistema di relazioni che sviluppa e sostiene l’identità e la cultura dell’organizzazione stessa, garantendone la continuità in termini economici e di sistema dei valori»⁽²⁰⁸⁾.

A livello gestionale, l’Academy di Reale Group supera a tutti gli effetti la concezione (inadeguata) di “dipartimento della formazione 2.0”, in quanto apprendimento, formazione e strategia organizzativa sono strettamente correlati. Come è possibile vedere dallo schema di seguito, le competenze sono il cuore di una rete di processi HR che, a partire dalle competenze chiave enucleate per ogni ruolo, parla con i processi di gestione e sviluppo integrato della persona.

⁽²⁰⁷⁾ Il presente caso pratico è stato elaborato sulla base delle informazioni reperite da NACAMULLI, LAZZAZZARA, *op. cit.*, pp. 339-341, e dal sito web dedicato all’Academy di Reale Mutua Assicurazioni, disponibile al seguente link: <http://www.realegroup.eu/IT/careers/academy-e-formazione>

⁽²⁰⁸⁾ <http://www.realegroup.eu/IT/careers/academy-e-formazione>

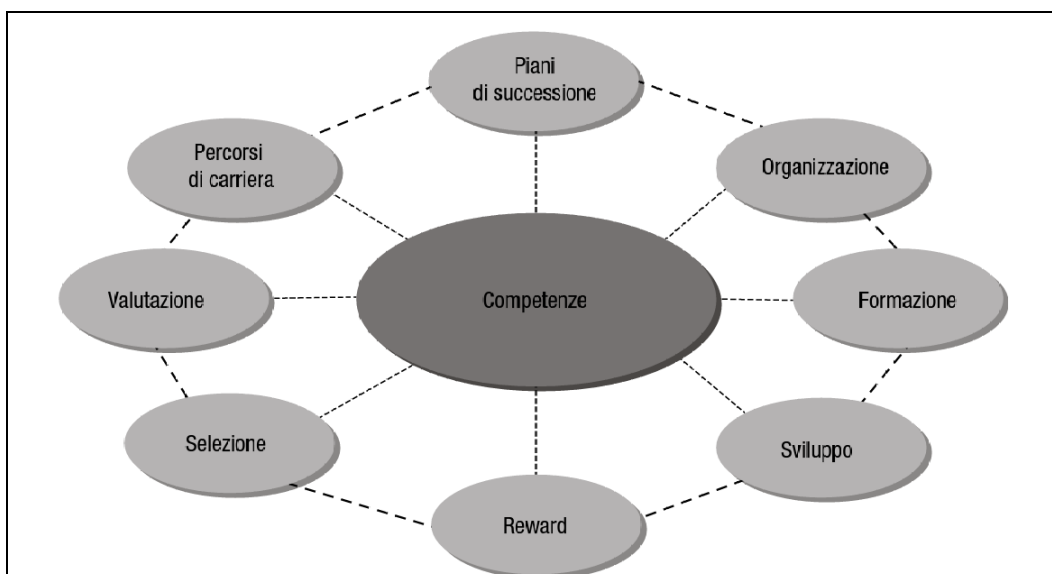


Figura 4 – Sistema integrato gestione delle competenze di Reale Group Academy. Fonte: Nacamulli, Lazzazzara 2019

In questo modo, tutti i processi di gestione della persona seguono logiche e linguaggi comuni, vi è una forte trasparenza rispetto a ogni ruolo e i propri percorsi di sviluppo possibile e chiarezza rispetto alle proprie responsabilità e ai requisiti di selezione.

Il caso pratico analizzato è decisivo, perché dimostra la possibilità per l'Academy di gestire attraverso le competenze non semplicemente il processo formativo aziendale, ma di gestione a tutto tondo della persona all'interno dell'organizzazione, facendo delle competenze anche una variabile per i percorsi di carriera e per un potenziale sistema incentivante. La tecnologia è così a tutti gli effetti un *framework* entro cui si colloca la gestione delle competenze aziendali. Un punto aperto è costituito proprio dalla certificazione delle competenze: se è vero che le nuove tecnologie abilitanti l'apprendimento in tutti i contesti rendono possibile certificare le competenze acquisite tramite metodologie formative innovative, non legate all'aula, quali criteri le aziende hanno a disposizione per certificare in maniera riconosciuta trasversalmente le competenze acquisite? Attualmente, perlomeno a livello nazionale, vi sono diversi nodi irrisolti: il D.Lgs. 13/2013 ha recepito le ripetute sollecitazioni dell'UE stabilendo all'art. 2 c.1 «le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze», così da poter essere riconosciute non solo a livello nazionale, ma anche nell'Unione Europea. Essendo il sistema di certificazione delle competenze centralizzato a livello statale, l'impresa, per poter certificare le competenze, deve o qualificarsi come ente titolato dagli enti titolari (rispettivamente il MIUR, il MISE, il MLPS, nonché le Regioni), e quindi ottenere l'accreditamento, oppure rivolgersi a un ente titolato per la

certificazione. In ogni caso, deve rispettare tassativamente le linee guida per la certificazione stabilite a livello nazionale⁽²⁰⁹⁾. Le competenze certificate devono necessariamente essere ricondotte a quanto descritto nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali (Atlante delle professioni INAPP), definito all'art. 8 del D.Lgs 13/2013. Nel repertorio sono infatti contenute le descrizioni non solo dei repertori dei titoli di studio formali (dai titoli di IeFP a quelli di istruzione terziaria), ma anche le qualificazioni professionali riconducibili ai codici ATECO e alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT). Sebbene il decreto abbia effettivamente definito le fasi formali del processo di certificazione delle competenze, il processo è ancora lungi dall'essere completamente concluso. A marzo 2020 sono state approvate le linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari (ai sensi dell'art.3, c. 5 del D.Lgs 13/2013), ma non è ancora avvenuto il confronto con le parti sociali: di conseguenza, il sistema nazionale di certificazione delle competenze non è ancora pienamente operativo. L'atlante delle professioni INAPP, inoltre, è aggiornato solo parzialmente, con il che diventa inevitabile interrogarsi su come certificare le competenze di professioni che attualmente non trovano un corrispettivo nell'atlante INAPP⁽²¹⁰⁾.

Una criticità ulteriore è legata alla validazione degli apprendimenti svolti in contesti non formali, ossia in azienda: la possibilità di poter certificare le competenze in autonomia è vincolata all'accreditamento presso gli enti titolari, eventualità che, per la complessità e l'onerosità del processo di accreditamento, si ritiene difficile possa accadere per la maggior parte delle imprese, se non in rari casi. Questo vincolo potrebbe creare criticità anche per le competenze non formali maturate dagli apprendisti, oltre che dei lavoratori, perché i tutor o i responsabili che hanno concretamente seguito lo sviluppo professionale dei propri collaboratori, così come gli specialisti HR che monitorano il processo di gestione e sviluppo delle competenze, non possono intervenire nell'individuazione e validazione delle stesse,

⁽²⁰⁹⁾ Le fasi sono definite all'art. 5 del D.Lgs 13/2013: identificazione, valutazione, attestazione. L'art. cita testualmente: 1) identificazione: fase finalizzata a individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni; in caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni; 2) valutazione: fase finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni; nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute; 3) attestazione: fase finalizzata al rilascio di documenti di validazione o certificati, standardizzati ai sensi del presente decreto, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni.

⁽²¹⁰⁾ Cfr. L. CASANO, *Certificazione delle competenze: i nodi irrisolti, in attesa delle Linee Guida per l'avvio del sistema nazionale*, in: *Bollettino ADAPT*, n. 10, 9 marzo 2020 (articolo disponibile al seguente link: <http://www.bollettinoadapt.it/certificazione-delle-competenze-i-nodi-irrisolti-in-attesa-delle-linee-guida-per-lavvio-del-sistema-nazionale/>).

attività che rimarrebbero di competenze di enti esterni, che non hanno partecipato al processo di apprendimento seguito dai lavoratori⁽²¹¹⁾. Un passo in avanti, dal punto di vista tecnologico, per certificare le competenze acquisite in maniera completamente sicura dal rischio di contraffazione o frode è stato fatto dall'UE con l'introduzione della *blockchain*. In generale, la tecnologia della *blockchain* consiste in una sorta di libro mastro su cui vengono registrate in maniera trasparente e permanente delle informazioni e rese condivisibili in una comunità. Le informazioni registrate possono avere diverse forme: dai contratti, alle identità, alle transazioni finanziarie. Recentemente sono state sperimentate applicazioni della tecnologia *blockchain* anche in campo educativo, al fine di tutelare gli attestati emessi dopo un percorso di formazione, in particolare con modalità innovative e riguardanti l'apprendimento in tutti i contesti, che quindi diversamente non potrebbero essere attestati. «La *blockchain* rende possibile verificare, in modo sicuro e al riparo da falsificazioni, il soggetto emittente la certificazione, con quale processo l'ha emessa e a favore di quale soggetto»⁽²¹²⁾. Alcune Academy hanno L'ambito della *blockchain* è ancora un fronte aperto, su cui si rimane in attesa di un collegamento con il sistema nazionale di certificazione delle competenze, ancora in divenire. Le potenzialità di un sistema simile sono evidenti: in questo modo, utilizzando una tecnologia riconosciuta a livello comunitario, si ha la possibilità di dare concretezza alla «moneta unica della formazione»⁽²¹³⁾ che l'UE ha promosso con la creazione dell'EQF, declinato in ogni stato membro con i propri NQF. Ma sono evidenti anche i rischi (peraltro insiti anche nel sistema nazionale di certificazione di competenze, così come formulato nel D.Lgs 13/2013) di una deriva verso un eccesso formalismo e burocrazia del processo di applicazione della *blockchain*, a scapito dell'effettiva utilità della certificazione acquisita. Inoltre, per essere realmente efficace, il sistema di certificazione delle competenze deve poter essere integrato con il sistema di gestione e sviluppo della persona: i riflessi sul processo di selezione, valutazione, gestione dei percorsi di carriera non può non far riflettere sulla necessità di effettuare un collegamento urgente con un tassello mancante del sistema, ossia i profili professionali legati alla contrattazione collettiva, che costituiscono la base necessaria della qualificazione del rapporto di lavoro.

In ultima istanza, legare a filo doppio l'apprendimento alle nuove tecnologie, per cui il *learner* costruisce e traccia il suo percorso formativo in *cloud*, trasformando i *device* da *repository* a *medium*, non può non generare una riflessione sul divario tra i *millennials* (e soprattutto la c.d. generazione Z) e le generazioni precedenti. Per

⁽²¹¹⁾ Cfr. su questo punto L. CASANO, *All'incrocio tra formazione e lavoro: problemi e prospettive del sistema di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze in Italia*, in: *Prospettiva EP. Pedagogia del lavoro*, n. 3/XXXVI, 2013, pp. 63-64.

⁽²¹²⁾ NACAMULLI, LAZZAZZARA, *op. cit.*, p.333.

⁽²¹³⁾ Cfr *ivi*, p. 330.

le generazioni Z la promozione di un approccio di apprendimento *seamless*, dove tecnologia e metodo si intrecciano inscindibilmente, è semplice da attuare. Secondo Bertagni e Salvetti

«circa il 43% dei giovani sembra preferire un approccio digitale all'apprendimento e sembra trovare più facile apprendere su internet. (Bertagni, 2014). Le tecnologie possono agevolare il processo di apprendimento offrendo la possibilità di apprendere dovunque, promuovendo l'apprendimento collaborativo»⁽²¹⁴⁾.

Vi è però l'inevitabile rischio che i lavoratori più anziani si interfaccino con non poche perplessità alle nuove tecnologie finalizzate all'apprendimento, a causa delle difficoltà a familiarizzare con il mondo *digital* ⁽²¹⁵⁾. È tuttavia necessario precisare che l'apprendimento *seamless* va oltre le metodologie didattiche online consolidate (es. webinar, videocorsi, *e-learning*), bensì comprende un vero e proprio sistema che disancora la formazione da un luogo e un tempo specifico, la formazione è continua proprio perché ogni azione del lavoratore consente di imparare qualcosa. Qui sta la sfida più grande, perché presuppone una forte responsabilizzazione del lavoratore nella costruzione del proprio percorso formativo e un cambio del modello di organizzazione aziendale, non più incentrato sul comando e controllo, ma sulla partecipazione ⁽²¹⁶⁾: con i progettisti della formazione e con i colleghi stessi. Nel disegnare un sistema di *learning* che favorisca un apprendimento emergente autonomo e situato, gli stessi specialisti della formazione devono ripensare il proprio ruolo come “architetti di spazi ibridi”, e dovranno considerare una serie di fattori che hanno un portato di “*disruption culturale*” prima ancora che

⁽²¹⁴⁾ B. BERTAGNI, S. SALVETTI, *Dealing with complexity in a simple way: How visualization boosts understanding in learning process. The Z Generation case*, in: *Sociologia del Lavoro*, 2015, n. 137, p. 209.

⁽²¹⁵⁾ In Italia il tema si fa ancora più attuale a causa del crescente divario demografico tra “vecchie” e “nuove” generazioni, così come a causa del *gap* tra singole regioni. Come riportato dal rapporto ISTAT *Internet@Italia2018* il 49% delle risposte fornite dal campione intervistato relativamente alla scelta di rinunciare all'utilizzo di internet è riconducibile all'incapacità di utilizzo (ISTAT, *Internet@Italia2018*, Fondazione Ugo Bordoni, 122). La mancanza di politiche finalizzate all'educazione digitale ostacola *a priori* la possibilità di implementare approcci *seamless* di apprendimento.

⁽²¹⁶⁾ Cfr. CEDEFOP, *Learning and innovation in enterprises*, Publications Office of the European Union, 2012; tra i fattori presi in considerazione per analizzare la tendenza dell'impresa ad apprendere sono stati inclusi l'autonomia dei lavoratori nel processo decisionale, il lavoro di squadra, il clima, dimostrando come essi possano incidere positivamente e negativamente sulla capacità dell'impresa stessa di apprendere e generare innovazione. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a F. BUTERA, *Tecnologia, organizzazione e lavoro: il progetto e la persona*, cit.; F. BUTERA, *Industria 4.0. come progettazione partecipata di sistemi socio-tecnici in rete*, in: A. CIPRIANI, A. GRAMOLATI, G. MARI (a cura di) *op. cit.*; per un approfondimento della partecipazione in chiave di relazioni industriali si rimanda a B. TRENTIN, *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, Feltrinelli, 1997. Per un approfondimento sul collegamento tra il tema dell'apprendimento, della partecipazione si rimanda a L. TRONTI, *Economia della conoscenza, apprendimento e democrazia*, in: *FOR – Tendenze Strumenti Strategie*, n. 98, 2014, 12-17.

tecnologico e organizzativo⁽²¹⁷⁾. Riprendendo il pensiero wengeriano, è necessario «interpretare l'apprendimento come un processo di partecipazione, aperto sia ai nuovi che agli anziani»⁽²¹⁸⁾. Come si concilia questo con l'esigenza, da parte delle aziende, di costruire percorsi precisi per ogni ruolo professionale, basati sulle competenze chiave? La maggior parte delle imprese è ancora legata a una formazione calata dall'alto, non condivisa ma imposta al singolo lavoratore. In una prospettiva di apprendimento *seamless*, invece, le imprese devono ripensare il proprio modo di erogare formazione, a partire dalla cancellazione del verbo "erogare" dalle proprie attività. Proprio perché il lavoratore si trova a dover lavorare sempre più per obiettivi e ad aggiornarsi continuamente, imparare costantemente per affrontare efficacemente i cambiamenti continui che vivono nel mercato del lavoro, l'impresa deve cambiare il metodo di progettazione dei percorsi formativi, rendendoli sempre più *tailored*, cuciti sulla singola professionalità che il lavoratore si costruisce giorno per giorno. Essa deve diventare così non dispensatrice di nozioni, ma abilitatore di conoscenza, predisponendo strumenti e occasioni di confronto tra le persone, anche le più reticenti. Questa la sfida: diventare un ambiente di apprendimento dove le persone sono invogliate a imparare e a fare dell'apprendimento la cifra della propria professionalità.

2. Le fonti di finanziamento della formazione

2.1. I fondi interprofessionali per la formazione

I fondi interprofessionali per la formazione vengono considerati uno dei pilastri del sistema di formazione continua italiano⁽²¹⁹⁾. Tale sistema affonda le sue radici nella ben nota "legge quadro in materia di formazione professionale" n. 845/78, che all'art. 1 promuove il diritto alla formazione professionale come garanzia degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione. Un diritto a tutela e della dignità della persona nella società e il diritto al lavoro per tutti i cittadini. All'art. 25 viene istituito il c.d. "Fondo di rotazione", nel quale affluiscono i due terzi del versamento trimestrale obbligatorio per le imprese per l'assicurazione contro la disoccupazione involontaria (che peraltro viene aumentato allo 0,30%), destinati quindi al finanziamento delle iniziative di formazione continua facilitando l'accesso ai contributi del Fondo Sociale Europeo. L'evoluzione normativa, che precede

⁽²¹⁷⁾ Cfr. R. BUBBIO, S. CANDEO, M. LA CAVA, *Seamless learning nelle organizzazioni: utopia o realtà? Un viaggio tra neuroscienze ed ecosistemi formativi per comprendere le sfide delle aziende 4.0*, in: *Professionalità Studi*, vol 4/II, 2019, p.99.

⁽²¹⁸⁾ E. WENGER, *op. cit.*, 277.

⁽²¹⁹⁾ DELLA TORRE, DI PALMA, *op. cit.*, p. 43.

l'istituzione dei fondi interprofessionali, vede il susseguirsi di diverse tappe tra cui, in particolare, la l. 236/93, con cui viene abrogato il Fondo di rotazione⁽²²⁰⁾ e viene attribuita la possibilità, all'art. 9, c. 3, per il MLPS e le Regioni di finanziare piani di formazione continua presentati dagli enti accreditati e finalizzati a dipendenti di aziende beneficiarie di ammortizzatori sociali, dipendenti di aziende che si impegnano a co-finanziare almeno il 20% dei costi degli interventi formativi, in ultimo lavoratori iscritti alle liste di mobilità tramite piani co-progettati da imprese o gruppi di imprese, OO.SS., organismi paritetici aventi ad oggetto la formazione professionale.

L'istituzione formale dei fondi paritetici interprofessionali per la formazione (di qui FPI) avviene, con l'art. 118, l. 388/2000, poi modificato dall'art. 48 l. 289/2002. La creazione di un fondo interprofessionale è vincolata alla stipula di un accordo interconfederale tra associazioni datoriali e parti sociali maggiormente rappresentative dei diversi settori economici e al rilascio dell'autorizzazione da parte del MLPS. Sempre previo accordo tra le parti, i fondi si possono articolare regionalmente o territorialmente. La finalità dei fondi è quella descritta al c. 1 dell'art. 118, ossia: «lo sviluppo della formazione professionale continua, in un'ottica di competitività delle imprese e di garanzia di occupabilità dei lavoratori». A livello normativo la platea dei beneficiari viene progressivamente allargata negli anni, prima con la Circolare INPS n. 34 19 marzo 2008, con la quale viene incluso nei fondi anche lo 0,30% per gli operai agricoli, prima esentati dal contributo, poi con l'art. 2, l. 92/2012 e la successiva circolare INPS 140/2012, dove viene formalizzato l'aumento della platea di lavoratori per i quali viene versato lo 0,30%,

«obbligandone il versamento per le seguenti categorie a partire dal gennaio 2013:

- apprendisti
- dipendenti a tempo determinato della Pubblica Amministrazione locale e nazionale [...]
- lavoratori dello spettacolo, teatro, cinema [...]
- soci lavoratori delle cooperative fino ad allora esentate dal versamento dai D.Lgs 602/70 (trasporti, immagazzinaggio, guardiania non armata ecc.) e dalla Legge 250/59 (pesca) – in questo caso l'introduzione della quota è graduale con uno 0.06% all'anno più fino a raggiungere lo 0,30% nel 2017»⁽²²¹⁾.

⁽²²⁰⁾ Cfr. G. GALVAN, *I fondi interprofessionali. Cosa sono, cosa offrono, come funzionano*, FrancoAngeli, Milano, 2014, p. 16. Nel fondo 1/3 del finanziamento doveva essere rivolto a promuovere interventi di formazione continua al fine di combattere la disoccupazione, e nel corso degli anni la quota destinata a finanziare la formazione ha sempre subito deroghe a suo discapito (Cfr. G. OCCHIOCUPO, *Il sistema della formazione continua e la rete nazionale del lavoro: un quadro d'insieme*, Fondazione Giacomo Brodolini, Roma, 2016, p. 15).

⁽²²¹⁾ *Ivi*, p. 17.

La stessa l. 92/2012 è stata tuttavia interpretata in senso critico se analizzata dal punto di vista dell'apprendimento, in quanto in maniera sorprendente ha escluso i FPI dalla rete degli enti titolati alla certificazione delle competenze, lasciando il processo centralizzato verso lo Stato e agli enti di cui alle lett. f), g), h), art. 2, l. 13/2013⁽²²²⁾. Allo stesso modo, anche la recente l. 150/2015, la quale all'art. 1 include i FPI nella rete dei servizi per le politiche attive del lavoro sotto la direzione dell'ANPAL, viene letta in senso critico, in quanto la determinazione delle linee di indirizzo anche sul sistema dei FPI opera a tutti gli effetti come una riduzione dello spazio «riservato all'iniziativa delle parti sociali»⁽²²³⁾ proprio tenuto conto che da più parti l'istituzione dei FPI era stata letta come il riconoscimento del ruolo delle parti sociali nella gestione del sistema di formazione continua⁽²²⁴⁾, in quanto «si riteneva riuscissero a cogliere meglio le esigenze formative dei lavoratori e delle imprese, poiché radicate maggiormente sia a livello territoriale [...] sia per la diretta connessione con i comparti e i settori economici»⁽²²⁵⁾. Una delle criticità maggiori relative ai FPI riguarda il meccanismo di finanziamento legato al versamento obbligatorio dello 0,30% da parte delle imprese, che nelle diverse legislature in più occasioni ha rimesso a una logica occupazionale, facendolo confluire nei fondi per le politiche passive in situazioni di crisi economica, allontanandosi così da una visione della formazione come leva per l'occupabilità a lungo termine e di tutela proprio in queste situazioni di crisi⁽²²⁶⁾.

Le tipologie di intervento dei fondi si dividono in due comparti:

- Conto individuale, al cui interno sono compresi i conti aziendali (finanziati con i versamenti dello 0,30%) e gli avvisi con contributo aggiuntivo
- Conto collettivo, al cui interno sono compresi gli Avvisi di sistema, ossia i piani presentati tramite bando a scadenza stabilita dal fondo.

Va riconosciuto che numeri di partecipazione ai fondi hanno visto una crescita molto importante negli anni: prima della loro introduzione, la formazione continua era un aspetto poco considerato tanto dalle imprese quanto dal legislatore almeno fino agli anni Novanta ma, dal momento in cui i FPI sono diventati operativi, la partecipazione ad essi è quasi triplicata a livello di imprese e raddoppiata a livello

⁽²²²⁾ Cfr. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, *op. cit.*, p. 457. CIUCCIOVINO, *op. cit.*, p. 54, rileva anche la divergenza con l'orientamento europeo, che al contrario punta a un approccio pluralistico nella gestione del sistema di certificazione delle competenze.

⁽²²³⁾ *Ivi*, p. 458. Non così però Forti, che nel rapporto OECD, *Adult Learning*, *op. cit.*, Appendice 1, che al contrario segnala positivamente l'introduzione di linee guida da parte dell'ANPAL, che definiscono: i criteri per ammettere a finanziamento i piani formativi; quadri regolatori interni obbligatori per ogni FPI, in modo da rendere trasparente il ruolo di ogni attore coinvolto nella gestione e uso delle risorse finanziarie del fondo, procedure di monitoraggio *ex post*.

⁽²²⁴⁾ GALVAN, *op. cit.*; OCCHIOCUPO, *op. cit.*;

⁽²²⁵⁾ C. FRANZOSI, D. PREMUTICO, *Analisi del sistema dei fondi interprofessionali e possibili prospettive*, in: *Professionalità Studi*, vol. 2/1, 2017, p. 27.

⁽²²⁶⁾ Cfr. ANPAL, *XVIII rapporto formazione continua*, *op. cit.*, pp. 30-32.

di lavoratori inclusi nei percorsi formativi finanziati⁽²²⁷⁾. Al 2016 risultano esservi un totale 1'343'050 imprese aderenti ai 19 fondi attivi su 22 (tre fondi sono stati commissariati) aderenti⁽²²⁸⁾ per oltre dieci milioni di lavoratori. Fondimpresa, Fonarcom, For.Te e Fondo Artigianato Formazione accolgono la maggior parte delle imprese iscritte (complessivamente 608'991, quasi il 50% del totale). Vista la progressiva e sempre più alta adesione delle imprese, i FPI sono divenuti in brevissimo tempo, a partire dal 2004, il maggiore strumento di finanziamento a sostegno della formazione delle imprese e dei lavoratori⁽²²⁹⁾.

In potenza, quindi, i FPI sono uno strumento vincente non solo per offrire alle imprese la possibilità di formare in maniera continua i propri lavoratori usufruendo di risorse che, in caso contrario, molte imprese difficilmente riuscirebbero a stanziare, ma anche per diffondere la cultura della formazione e dell'apprendimento, proprio in virtù del ruolo attribuito alla concertazione, che legge da vicino le necessità formative delle imprese. «I fondi vengono visti da un lato come strumento per politiche di assorbimento e dall'altro come leva per politiche di competitività e sviluppo, passando dalla gestione delle transizioni del lavoro alle nuove, e non ancora definite, esigenze imposte dall'industria 4.0»⁽²³⁰⁾. Analizzando i dati recenti in merito alla formazione finanziata raccolti da ANPAL nel *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua*, emerge tuttavia un quadro ancora contrastante, sia con segnali di consapevolezza in merito alla necessità di evoluzione e innovazione per affrontare costruttivamente il mondo del lavoro in cambiamento, sia con segnali ancora di lontananza rispetto a cultura diffusa della formazione. In primo luogo, si assiste a una polarizzazione tra l'uso del conto individuale o del conto collettivo sia sul territorio (le imprese localizzate al Nord compongono la maggioranza delle utilizzatrici dei fondi) sia seconda delle dimensioni delle imprese: le piccole imprese risultano utilizzare meno i fondi rispetto alle grandi imprese. Questo dato non rivela una situazione sconosciuta: infatti, anche a prescindere dal ricorso ai FPI per finanziare la formazione, in genere le PMI formano i propri dipendenti nettamente in minor misura rispetto alle grandi imprese (59% contro il 97% delle grandi imprese)⁽²³¹⁾. Il rapporto di monitoraggio 2019 di Fondimpresa conferma che, relativamente al proprio fondo, oltre il 71% dei lavoratori formati appartiene ad aziende con più di 500 dipendenti, mentre per le imprese medie e medio piccole (100 – 499 dipendenti) il 21%, le piccole imprese (50-99 dipendenti) appena l'8%, lasciando scoperta una larga parte del tessuto

⁽²²⁷⁾ Cfr. FRANZOSI, PREMUTICO, *op. cit.*, p. 32; Cfr. OECD, *Adult learning in Italy*, *op. cit.*, p. 32.

⁽²²⁸⁾ Cfr. ANPAL, *XVIII rapporto formazione continua*, *op. cit.*, p. 33.

⁽²²⁹⁾ OCCHIOCUPO, *op. cit.*, p. 16.

⁽²³⁰⁾ RESCE, VITOLO, *op. cit.*, p. 52

⁽²³¹⁾ OECD, *Adult learning in Italy*, *op. cit.*, p. 42.

produttivo italiano, composto principalmente di piccole e medie imprese⁽²³²⁾. Inoltre, date le ridotte dimensioni le piccole e medie imprese aderenti al fondo risultano fare maggiormente ricorso agli avvisi con contributo aggiuntivo o di sistema, le grandi imprese risultano fare basso ricorso agli Avvisi di Sistema per attingere prevalentemente al proprio conto individuale, in virtù dell'ampio numero di lavoratori dipendenti. Questo aspetto fa emergere la perplessità sull'utilizzo dei FPI più secondo la logica del "bancomat" erogatore di fondi, piuttosto che come leva strategica di progettazione partecipata della formazione.

Analizzando i contenuti della formazione, rispetto ai temi maggiormente trattati nei piani finanziati la formazione obbligatoria ex. art. 36 e 37 D.Lgs 81/08 copre ancora il 21,4% dei piani formativi presentati ai fondi, sebbene in calo rispetto agli anni scorsi. Un dato positivo è sicuramente dato dal 14,2% di piani incentrati sullo sviluppo delle abilità personali, segno che si sta diffondendo la consapevolezza, nelle imprese, di consolidare le competenze trasversali per gestire in maniera più efficace eventuali necessità di *job rotation* o cambiamenti di ruolo (un esempio è il ruolo del programmatore software, che in molti casi sta assumendo una dimensione non più esclusivamente tecnica, ma anche di project manager e/o commerciale, o che vede aumentare esponenzialmente il lavoro in squadra per portare a termine progetti o commesse; figura che, quindi, si trova a dover necessariamente sviluppare le competenze trasversali necessarie per gestire efficacemente gli aspetti più *soft* del suo lavoro: relazioni con colleghi, clienti e fornitori, capacità di negoziazione e gestione dello stress e delle scadenze, pensiero critico e *problem solving*). Una larga percentuale di piani, derivante dalla somma di "informatica", "gestione aziendale e amministrazione", "lingue straniere", è interpretabile come ancora finalizzata più a colmare un *gap* di competenze che non a innovare attraverso la formazione.

⁽²³²⁾ FONDIMPRESA, INAPP, *La formazione continua finanziata da Fondimpresa. Un contributo per dare più valore al lavoro nelle aziende. Rapporto sulle attività di Monitoraggio Valutativo 2018, 2019*, pp. 23-24.

TEMATICA	PROGETTI COSTITUENTI I PIANI	LAVORATORI COINVOLTI
CONOSCENZA DEL CONTESTO LAVORATIVO	2,4	7,1
CONTABILITÀ, FINANZA	4,7	6,0
DATO NON DICHIARATO	0,1	0,2
GESTIONE AZIENDALE (RISORSE UMANE, QUALITÀ, ECC) E AMMINISTRAZIONE	14,1	12,9
INFORMATICA	9,5	8,0
LAVORO D'UFFICIO E DI SEGRETERIA	1,3	1,1
LINGUE STRANIERE, ITALIANO PER STRANIERI	9,6	7,5
SALUTE E SICUREZZA SUL LAVORO	21,4	19,7
SALVAGUARDIA AMBIENTALE	3,9	2,5
SVILUPPO DELLE ABILITÀ PERSONALI	14,7	16,1
TECNICHE E TECNOLOGIE DI PRODUZIONE DELLA MANIFATTURA E DELLE COSTRUZIONI	9,2	4,9
TECNICHE E TECNOLOGIE DI PRODUZIONE DELL'AGRICOLTURA, DELLA ZOOTECNICA E DELLA PESCA	0,4	0,3
TECNICHE, TECNOLOGIE E METODOLOGIE PER L'EROGAZIONE DI SERVIZI ECONOMICI	0,8	3,4
TECNICHE, TECNOLOGIE E METODOLOGIE PER L'EROGAZIONE DI SERVIZI SANITARI E SOCIALI	0,7	1,3
VENDITA, MARKETING	7,3	9,1
Totale	100,0	100,0

Tabella 7 - Frequenza delle diverse tematiche formative nei progetti costituenti i piani approvati e nella partecipazione dei lavoratori. Fonte: ANPAL (2016)

Un primo monitoraggio congiunto ANPAL – FPI sulla formazione finanziata è stato intrapreso da Fondimpresa, che nel 2019 ha avviato in convenzione con INAPP il primo rapporto di valutazione dei piani finanziati nell'anno precedente, al fine di individuare punti di forza e punti di miglioramento da considerare per migliorare l'offerta formativa finanziata per gli anni successivi. Il rapporto, oltre a riportare i tradizionali dati quantitativi sulla dimensione aziendale e le caratteristiche della platea di lavoratori coinvolti (inquadramento, età, genere, ecc.) presenta un focus di analisi sul contributo di un campione ragionato⁽²³³⁾ di 10 piani finanziati al conseguimento degli obiettivi strategici aziendali relativi all'adozione di processi e/o tecnologie 4.0. L'aspetto di rilievo di questo monitoraggio è la possibilità di vedere più da vicino anche gli aspetti qualitativi dei piani finanziati e capire meglio il potenziale impatto della formazione sui processi aziendali. Il report, tra i fattori positivi, segnala la consapevolezza dei lavoratori coinvolti nella formazione del proprio ruolo e del contributo che avrebbero potuto offrire in prima persona nell'implementazione, nei processi, di quanto appreso a livello di innovazione. Inoltre, si è riusciti a creare un equilibrio nelle modalità formative in aula ed esperienziali, alternando lezioni frontali ed esercitazioni *on the job*. Da ultimo (ma non per importanza), la certificazione delle competenze acquisite, valorizzando così

⁽²³³⁾ Tra i criteri scelti per selezionare il campione: distribuzione equilibrata di piani finanziati tramite conto individuale e collettivo, progettazione della formazione su un ambito tematico strategico, rappresentatività produttiva rispetto alle altre aziende del settore e di dimensione simile presenti sul territorio. Cfr. FONDIMPRESA, INAPP, *op. cit.*, pp. 31-32.

il processo di apprendimento informale avvenuto durante le esercitazioni *on the job*, direttamente sul luogo di lavoro.

A livello teorico, stante la diffusione dei piani finanziati legati a tematiche strategiche, all'innovazione, porterebbe a pensare a una forte connessione tra Academy e fondi. Tuttavia, una criticità legata al rapporto FPI-Academy è sorprendentemente la bassa tendenza delle Academy a considerare i FPI come principali stakeholder per la progettazione della formazione o, in alternativa, come principale canale di finanziamento della formazione. I dati, al contrario, mostrano che il ricorso ai FPI rappresenta appena il 16% del budget dedicato al finanziamento delle attività dell'Academy⁽²³⁴⁾. Eppure, anche in un'ottica di valorizzazione del territorio e delle imprese della filiera che partecipano ai percorsi formativi promossi dall'Academy, il ricorso ai piani territoriali finanziati tramite l'avviso di sistema sarebbe una carta vincente sia per avere un maggior quantitativo di risorse per la formazione, sia per coinvolgere anche quelle piccole imprese che da sole non hanno gli strumenti e/o le risorse per accedere alla formazione finanziata, disperdendo così il potenziale del versamento obbligatorio dello 0,30%. In aggiunta, il coinvolgimento delle imprese più piccole in piani territoriali, oltre che avvicinarli direttamente all'innovazione di prodotti e processi, potrebbe contribuire a creare quella cultura della formazione che, nel nostro paese, è ancora ben lontana dall'essere consolidata. Infatti, una delle azioni che da più parti viene richiesta ai fondi per avvicinare maggiormente le PMI, è attivare maggiori iniziative (gratuite) di formazione e informazione sul funzionamento dei fondi, sulle caratteristiche dei servizi offerti, in collaborazione con le parti sociali⁽²³⁵⁾. Alcune Academy come quella di Festo, tra i servizi offerti svolge attività di consulenza sui canali della formazione finanziata⁽²³⁶⁾. In questa sede si ritiene che, senza andare in competizione con i fondi o le parti sociali, le Academy potrebbero contribuire in sinergia con gli enti per progettare queste iniziative di formazione/informazione mettendo a disposizione anche partecipanti agli eventi formativi per raccontare le proprie buone pratiche formative e dare un riscontro concreto, alle imprese che non hanno un processo formativo consolidato, della necessità della formazione continua.

Un'altra criticità relativa alla formazione finanziata, che limita la potenziale sinergia con l'azione delle Academy, riguarda l'uso della tecnologia e delle metodologie formative innovative. Sempre ANPAL rileva che la stragrande maggioranza dei piani sono limitati al finanziamento della formazione d'aula, con

⁽²³⁴⁾ Cfr. ASSOKNOWLEDGE, *op cit.*, p. 55.

⁽²³⁵⁾ OECD, *Adult learning in Italy. op. cit.*, p. 49.

⁽²³⁶⁾ Per ulteriori approfondimenti sul servizio proposto da Festo si rimanda al seguente link: https://www.festocte.it/academy/formazione_finanziata/?mid=AD3DBAC88BA546478175874B8DEBA452

un monitoraggio molto rigido sul rispetto degli orari del corso, sulla compilazione del registro.

METODOLOGIE FORMATIVE	PROGETTI COSTITUENTI I PIANI	LAVORATORI COINVOLTI
AULA	75,8	77,5
AUTOAPPRENDIMENTO MEDIANTE FORMAZIONE A DISTANZA, CORSI DI CORRISPONDENZA O ALTRE MODALITÀ	6,1	11,8
DATO NON DICHIARATO	0,0	0,0
PARTECIPAZIONE A CIRCOLI DI QUALITÀ O GRUPPI DI AUTO-FORMAZIONE	1,7	1,0
PARTECIPAZIONE A CONVEGNI, WORKSHOP O PRESENTAZIONE DI PRODOTTI/SERVIZI	1,4	1,2
ROTAZIONE PROGRAMMATTA NELLE MANSIONI LAVORATIVE, AFFIANCAMENTO E VISITE DI STUDIO	5,3	2,6
TRAINING ON THE JOB	9,7	5,8
Totale	100,0	100,0

Tabella 8 - Frequenza delle diverse metodologie formative nei progetti costituenti i piani approvati e nella partecipazione dei lavoratori. Fonte: ANPAL (2016).

Negli più recenti avvisi di sistema dei fondi, ad esempio l'avviso 1/2020 di Fondimpresa "Competitività", si ravvisa un segnale positivo sul cambio di prospettiva verso le metodologie più vicine ai contesti di apprendimento non formale: vengono infatti incluse tra le modalità ammesse per l'erogazione della formazione, modalità più esperienziali come *action learning*, *coaching*, affiancamento *on the job*, avendo cura di fornire anche una definizione specifica di ogni singola modalità formativa, come si può vedere nell'esempio di seguito tratto dal testo integrale dell'avviso 1/2020.

Aula	Sessioni di formazione in ambiente strutturato (interno o esterno all'impresa).
Seminari	Partecipazione a seminari o ad eventi di aggiornamento e scambio professionale, aziendali, interaziendali o esterni all'impresa.
Action Learning	Sessioni di apprendimento programmate centrate sui processi di lavoro.
FAD	Attività di formazione a distanza on line (FADoL) o di autoformazione assistita anche da prodotti FAD.
Affiancamento	Attività formative rivolte al miglioramento delle competenze e dei comportamenti in situazione di lavoro, mediante affiancamento da parte di persone in possesso di maggiore esperienza.
Training on the job	Attività formative pianificate e organizzate per favorire l'acquisizione di competenze operative sul luogo di lavoro, insegnando ad utilizzare gli strumenti di lavoro tramite esperienza pratica, laboratori etc.
Coaching	Attività formative realizzate, con il supporto di un <i>coach</i> , per sviluppare ed ottimizzare le competenze e le caratteristiche personali necessarie a mettere in atto una <i>performance</i> efficace, in relazione agli obiettivi assegnati al lavoratore.

Tabella 9 - Modalità di erogazione della formazione ammissibili al finanziamento. Fonte: Fondimpresa (2020)

Solo negli ultimi mesi, a causa della situazione di emergenza sanitaria provocata dalla diffusione del COVID-19, tutti i fondi hanno mostrato una prima apertura verso la formazione FAD, ossia *e-learning*, aule virtuali, videoconferenze, tracciabili grazie non solo all'attestato a fine corso, ma soprattutto grazie alla possibilità di accedere ai *log* (accessi dell'utente nella piattaforma di formazione) al corso e verificare così l'avvenuta fruizione. Va segnalata comunque ancora una certa distanza tra le nuove tecnologie della formazione (affrontate nel paragrafo precedente) e quelle ammesse dai fondi. Questo è un evidente *gap* dei FPI nei confronti dell'evoluzione che sta attraversando la formazione in generale che si auspica di colmare al più presto, così come lo sforzo a livello comunitario e nazionale di valorizzare l'apprendimento in tutti i contesti, quindi fuori dall'aula. Valorizzare il finanziamento della formazione tramite le nuove tecnologie di tracciamento permette il superamento dei tempi di progettazione, pianificazione ed erogazione, che spesso sono il principale ostacolo contro le necessità sempre più stringenti di allineare le competenze aziendali a quelle nascenti nel mercato del lavoro. Il lavoratore, grazie all'autonomia nella ricerca, creazione e archiviazione dei materiali formativi in sistemi come gli LRS, è in grado di creare un patrimonio di conoscenze che uno specialista della formazione, che non ha le competenze tecniche del lavoratore, impiegherebbe molto più tempo a costruire, e metodologie come la *gamification* contribuirebbero al consolidamento di competenze, completamente *online*, motivando e quasi divertendo il lavoratore, attestando il livello maturato tramite simulazioni e verifiche basate su un contesto dove la realtà produttiva viene perfettamente simulata. Un punto aperto rimane come effettivamente certificare le competenze acquisite e come creare meccanismi di monitoraggio di queste esperienze di apprendimento non formali. È una sfida verso il futuro, ma che, se si vuole vincere, non può non essere affrontata in un ragionamento sistemico tra rappresentanti dei FPI e Academy.

2.2. Il Fondo Sociale Europeo

Il Fondo Sociale Europeo (da qui FSE) deriva da una lunga evoluzione normativa iniziata con l'entrata in vigore, nel 1957, del *Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea* (TCE, facente parte insieme al *Trattato che istituisce la Comunità europea dell'energia atomica* dei c.d. *Trattati di Roma*), ed è stato disciplinato nel titolo XI del *Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea*, in modifica del TCE dopo l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona nel 2007. L'art. 162 definisce la finalità del FSE, cioè «promuovere all'interno dell'Unione le possibilità di occupazione e la mobilità geografica e professionale dei lavoratori, nonché di facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali e ai cambiamenti

dei sistemi di produzione, in particolare attraverso la formazione e la riconversione professionale». Il campo di azione del Fondo copre quattro aree specifiche, mirate a raggiungere gli obiettivi posti periodicamente nella strategia europea (oggi Europa 2020):

- Occupazione: area dedicata al finanziamento dei progetti mirati a creare maggiori e migliori opportunità di accesso al lavoro, in particolare per i giovani, colpiti in misura pericolosa da un alto tasso di disoccupazione
- Inclusione sociale: area dedicata ai progetti mirati ad aumentare e migliorare servizi essenziali per la persona per i gruppi socialmente ed economicamente esclusi.
- Educazione: area dedicata a progetti mirati a combattere il fenomeno dell'abbandono scolastico, migliorare la formazione professionale e diffondere la cultura del *lifelong learning*. Coerentemente con la strategia europea, i progetti legati all'area educazione sono mirati, a lungo termine a garantire maggiori opportunità professionali e di vita
- Servizi pubblici: area dedicata a progetti mirati ad efficientare e rendere più trasparente la giustizia e l'amministrazione pubblica, rendendola più facilmente accessibile a tutti i cittadini.

La programmazione degli obiettivi e delle attività del FSE, di durata settennale, viene declinata in ogni paese membro, secondo una logica di gestione in partnership di una rete specifica di attori: la Commissione Europea, le autorità nazionali e regionali, ma anche le parti sociali. La Commissione Europea e ogni Stato Membro hanno compiti ben specifici: la prima ha un ruolo di monitoraggio, erogazione dei rimborsi delle spese rendicontate. Lo Stato Membro, invece, di progettare e implementare le linee guida comunitarie nel territorio, selezionare i progetti valevoli di finanziamento, rimborsare i soggetti attuatori dei progetti. Ogni Stato (e nel caso italiano anche le Regioni) quindi, elabora i c.d. "programmi operativi", contenenti le azioni concrete soggette al finanziamento, mirate a raggiungere gli obiettivi strategici comunitari.

Un aspetto fondamentale del funzionamento del FSE è il principio di transnazionalità, che si concretizza sia nel mettere a fattore comune i progetti implementati nel singolo paese, al fine di condividere le buone prassi e ricavare così spunti di miglioramento nell'implementazione delle politiche sociali e occupazionali, sia nel promuovere progetti comuni a più Stati Membri, incentivando così la condivisione e mobilità di idee, competenze e persone all'interno dell'UE⁽²³⁷⁾. Il Fondo mette a disposizione diversi forum per avviare

⁽²³⁷⁾ Per offrire più opportunità di incontro tra potenziali partner internazionali, su iniziativa di una dipendente pubblica finlandese, è stato anche creato un gruppo su Facebook chiamato "ESF transnationality", recepito come un effettivo amplificatore di possibilità di contatto internazionale con altri potenziali partner interessati a partecipare a progetti comuni. Maggiori informazioni sono

discussioni *online* sia su ogni obiettivo tematico, sia sui progetti sviluppati in ogni Stato Membro. Inoltre, dedica un'intera banca dati dove è possibile accedere ai progetti implementati nei diversi Stati Membri e divisi per obiettivo tematico, con la descrizione del progetto e delle risorse investite.

A partire dalla programmazione 2000-2006, il FSE ha dato spinta alla valorizzazione delle competenze e dell'apprendimento lungo il corso dell'intera vita attiva⁽²³⁸⁾, ponendo tra i diversi obiettivi, quelli di:

- «promuovere e migliorare la formazione, l'educazione e l'orientamento come parte di una policy per l'apprendimento permanente [...];
- promuovere una forza lavoro competente, formata e flessibile, innovazione e adattabilità nelle organizzazioni lavorative, sviluppare imprenditorialità e facilitare le condizioni di creazione di posti di lavoro, sviluppare le competenze e rinforzare il potenziale umano nella ricerca, scienza e tecnologia»⁽²³⁹⁾.

Nella programmazione FSE 2014-2020, l'ultimo rapporto INAPP sulla formazione continua segnala l'attenzione del fondo al tema del finanziamento per la formazione continua negli obiettivi tematici 8 e 10, avvicinando in misura maggiore rispetto agli anni precedenti istruzione, formazione e lavoro. In effetti, il FSE sembra dare una forte attenzione alla formazione per i soggetti più a rischio nel mercato transizionale del lavoro, nello specifico: over 55, laddove promuove l'invecchiamento attivo e in buona salute, l'adattabilità ai cambiamenti nei contesti organizzativi; giovani, soggetti senza titolo di studio secondario, laddove promuove la riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce, promuovendo uguali opportunità per tutti per accedere alla formazione permanente, incentivando l'orientamento e il riconoscimento delle competenze maturate, in particolare in contesti non formali e informali. L'avvicinamento di istruzione, formazione e lavoro è particolarmente netto al n. iv), lett. c), c. 1) art. 3 del regolamento UE n. 1304/2013 che disciplina la programmazione 2014-2020 del fondo. Esso cita, infatti, l'impegno a promuovere l'obiettivo dell'istruzione, formazione professionale e apprendimento permanente:

«migliorando l'aderenza al mercato del lavoro dei sistemi d'insegnamento e di formazione, favorendo il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro e rafforzando i sistemi di istruzione e formazione professionale e migliorandone la qualità, anche mediante meccanismi di anticipazione delle competenze, adeguamento dei

disponibili al link: <https://ec.europa.eu/esf/transnationality/content/new-facebook-page-transnational-partner-search-0>

⁽²³⁸⁾ Cfr. CIUCCIOVINO, *op. cit.*, p. 24.

⁽²³⁹⁾ EUROPEAN COMMISSION, *The European Social Fund 2000-2006. Europe, investing in people*, Luxembourg, 2005, pp. 6-7.

curriculum e l'introduzione e lo sviluppo di programmi di apprendimento basati sul lavoro, inclusi i sistemi di apprendimento duale e di apprendistato»

A livello comunitario viene quindi riconosciuto quanto veniva anticipato da Loy sull'unione di istruzione e formazione professionale e la valenza educativa dell'impresa attraverso la valorizzazione dei sistemi di apprendimento basato sul lavoro e dell'apprendistato, professionalizzante e duale⁽²⁴⁰⁾.

Calandoci dal regolamento FSE ai programmi operativi regionali colpisce, nella programmazione delle attività formative finanziate nella regione Emilia-Romagna, l'attenzione alle Academy, diversamente dai FPI che invece non ne fanno menzione. La Regione, che già da qualche anno conta una buona presenza di Academy Aziendali nelle imprese del territorio⁽²⁴¹⁾, ha deciso di investire su di esse cogliendone il valore non esclusivamente legato ai percorsi di formazione per neoassunti, quanto piuttosto al legame tra formazione, apprendimento e competenze innovative, da creare e diffondere nelle filiere produttive regionali, contribuendo a far crescere anche le piccole imprese appartenenti alla filiera, ma che da sole non hanno le risorse per portare avanti ricerca e formazione. La Regione crede nelle Academy come leva per far crescere il territorio, attraverso una sinergia «tra infrastruttura formativa regionale e sistema economico-produttivo, per valorizzare le competenze maturate dalle imprese e per favorire il trasferimento dei processi di innovazione a tutti i componenti delle filiere produttive, anche le imprese di piccole dimensioni»⁽²⁴²⁾.

Nell'Allegato 1 della Delibera di GR n. 1727 del 22/10/2018, la Regione sancisce la centralità dell'apporto delle Academy vincolando il finanziamento delle proposte formative aderenti alla programmazione operativa regionale alla partnership degli enti accreditati per la formazione a:

«una o più imprese che abbiano al proprio interno strutturato un presidio formativo riconducibile al modello “Corporate Academy” inteso come un strumento/modello formativo utile a far sì che un'organizzazione raggiunga la propria missione realizzando azioni per l'apprendimento di tutti coloro che – interni o meno all'impresa – contribuiscono direttamente alle strategie aziendali;

oppure:

imprese che, operando nell'ambito di filiere/sistemi, intendano rafforzare la loro capacità di collaborazione guardando ad un modello di “Corporate Academy di rete”,

⁽²⁴⁰⁾ Si rimanda al paragrafo 3 della posizione del problema.

⁽²⁴¹⁾ A Giugno 2016 Nomisma ha prodotto un report sul fenomeno delle Academy Aziendali concentrandosi sull'Emilia-Romagna, mappandone 29 distribuite nei seguenti settori produttivi: Metalmeccanica, Commercio all'ingrosso, Industrie agroalimentari, Costruzioni, Fabbricazione di vetro/piastrelle, Servizi di ristorazione, Multiutility, Fabbricazione di articoli sportivi, Fabbricazione di prodotti farmaceutici. Cfr. NOMISMA, *op. cit.*

⁽²⁴²⁾ Cfr. <https://formazioneilavoro.regione.emilia-romagna.it/occupazione/formazione/corporate-academy>

inteso come uno strumento/modello formativo condiviso utile al conseguimento di obiettivi di crescita della rete realizzando congiuntamente azioni per l'apprendimento di tutti coloro che – interni o meno alle imprese – contribuiscono direttamente alle strategie»⁽²⁴³⁾.

In totale, la Regione ha stanziato 1,5 milioni di euro per il finanziamento di 24 academy. Grazie ai progetti finanziati, è stato possibile, attraverso percorsi formativi ad hoc, creare nuova occupazione e competenze legate alle tecnologie 4.0 nella filiera meccanica (come nel caso dell'academy di rete Ca' Bella⁽²⁴⁴⁾), inserire nel mondo del lavoro 300 persone non occupate, nonché creare opportunità di formazione continua per 137 imprenditori, dipendenti e collaboratori appartenenti alle imprese partner dei progetti approvati.

Nell'alveo delle iniziative ammesse a finanziamento dalle programmazioni operative regionali, degni di nota sono quei progetti finalizzati a valorizzare la collaborazione e lo scambio intergenerazionale per tutelare la professionalità dei lavoratori over 50 e promuovere il trasferimento efficace del *know how* aziendale verso i giovani che si affacciano per la prima volta sul mondo del lavoro; per valorizzare il patrimonio d'impresa spesso tenuto tacito e non adeguatamente condiviso tra i lavoratori, in particolare quelli con poca anzianità aziendale; ma anche per incentivare la diffusione di competenze digitali e nuove professionalità che si affacciano sul mondo del lavoro. Ciò che colpisce è l'accoglimento, nelle modalità formative ammesse, di modalità innovative, che non prevedono l'aula come elemento cardine ma che, in alcuni casi, coinvolgono il lavoratore come protagonista attivo della formazione. È possibile quindi affermare come anche gli enti istituzionali stiano scoprendo e accettando questa evoluzione della formazione oltre l'aula, nelle modalità descritte in parte al paragrafo precedente. Si parla, infatti, in particolare relativamente all'incontro tra vecchie e nuove generazioni, di *mentoring* e *reverse mentoring*, affiancamento *on the job*, laboratori, teatro d'impresa, dove le persone sono chiamate ad assumere un ruolo attivo nella formazione, e non solo di recettore passivo di contenuti.

Un punto aperto di analisi consiste nel valutare, a programmazione settennale conclusa, gli effetti concreti a lungo termine sul territorio delle iniziative portate avanti in questi anni. In ogni caso, l'esempio dell'Emilia-Romagna è un auspicio per la diffusione di ulteriori buone prassi anche nelle altre regioni dove vi è una certa presenza di Academy. Come dimostrato dai risultati raggiunti in termini di formazione e occupazione, la sinergia tra Academy, enti istituzionali ed enti

⁽²⁴³⁾ Si rimanda al sito della Regione: <https://formazione.lavoro.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/bandi-regionali/2018/nuove-competenze-per-nuova-occupazione-innovazione-e-sviluppo-delle-filiere-e-dei-sistemi-produttivi>

⁽²⁴⁴⁾ Si rimanda al sito dell'Academy: <https://www.zenitformazione.com/progetti/ca-bella-centro-di-formazione-tecnologica/>

formativi, legando istruzione, formazione e lavoro non solo può creare opportunità per costruire ponti nelle transizioni lavorative e competenze, nonché la crescita stessa del territorio, contribuendo a raggiungere gli obiettivi della strategia comunitaria per l'inclusione sociale.

3. Per una progettazione “partecipata” della formazione: il ruolo delle parti sociali

Nella posizione del problema si è sostenuto che la formazione costituisce una leva primaria per tutelare la professionalità della persona, in particolare nel mercato del lavoro sempre più caratterizzato dalle transizioni e dalla discontinuità lavorativa: un vero e proprio diritto, come sancito nella nostra Costituzione. Legando i concetti di diritto e formazione nel mondo del lavoro, è imprescindibile dedicare uno spazio di riflessione a uno degli attori chiave chiamati a collaborare con le Academy nella progettazione degli interventi formativi, non solo come leva di crescita del lavoratore, ma anche di tutela dai rischi di emarginazione nel mercato del lavoro, ossia le parti sociali. Infatti, in linea con quanto sostenuto da Caruso, la formazione, sia che la si intenda legata alle esigenze dell'impresa, sia che la si intenda legata alla necessità del lavoratore di salvaguardare la propria occupabilità, diventa non solo un bene privato condiviso dall'azienda e dal singolo lavoratore, ma anche un bene collettivo, poiché mirata al miglioramento professionale del lavoratore e non al mero addestramento. In questa dimensione di bene collettivo, la formazione deve essere oggetto privilegiato della mediazione sindacale e quindi della contrattazione collettiva, come anche sostenuto e sollecitato in questi ultimi decenni dall'Unione Europea⁽²⁴⁵⁾.

L'impegno delle parti sociali nel promuovere e tutelare il diritto alla formazione dei lavoratori ha una storia di quasi cinquant'anni. Nella sua stagione iniziale l'attenzione della contrattazione collettiva in materia di formazione partiva da una prospettiva molto diversa da quella odierna: era interamente rivolta alla difesa del diritto allo studio, in virtù della volontà di affermare un «modello alternativo di lavoro e una definizione di una nuova identità dei lavoratori, collettiva e individuale, da costruire nello scontro e dentro i luoghi di lavoro»⁽²⁴⁶⁾. La formazione professionale veniva considerata infatti con una certa diffidenza, la quale affondava le sue radici nella convinzione che la formazione progettata e svolta in azienda non contribuisse alla crescita della classe dei lavoratori, ma rispondesse solo agli interessi specifici dell'impresa fordista. E, nondimeno,

⁽²⁴⁵⁾ Cfr. CARUSO, *op. cit.*, p. 37.

⁽²⁴⁶⁾ P. CAUSARANO., *Unire la classe, valorizzare la persona L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in: *Italia Contemporanea*, n. 278, 2015, p 233.

favorisse «tentativi di emancipazione individuale»⁽²⁴⁷⁾, inaccettabili per una cultura che poneva, come suo manifesto ideale culturale, la lotta di classe. Il primo risultato delle parti sociali nella tutela del diritto allo studio, infatti, è rintracciabile nella disciplina dei diritti dei lavoratori-studenti sanciti all'art. 10 dello Statuto dei Lavoratori, nello specifico: l'esonero dal lavoro straordinario e festivo, la possibilità di scegliere i turni lavorativi, la possibilità di usufruire per gli studenti, anche universitari, di permessi retribuiti aggiuntivi per sostenere prove di esame. Risultato che, peraltro, era stato anticipato qualche anno prima dalla contrattazione collettiva⁽²⁴⁸⁾, ma che, con il passaggio dalla contrattazione alla legge, viene esteso a tutti i lavoratori subordinati⁽²⁴⁹⁾. Poco tempo dopo, nel 1973, in occasione del rinnovo del contratto collettivo metalmeccanici, viene introdotta per la prima volta la possibilità di usufruire di un monte ore specifico per la propria formazione: le c.d. "150 ore", consistenti in permessi retribuiti aggiuntivi a quelli già previsti dalla contrattazione collettiva per necessità personali da utilizzarsi, secondo le modalità previste dal singolo contratto, per conseguire un titolo di studio, esteso poi al settore terziario e al lavoro pubblico con l'art. 13 della legge-quadro 845/1978. Proprio con questa legge-quadro il diritto dell'art. 10, l. 300/1970 viene esteso anche alla formazione professionale, sebbene solo per il lavoro pubblico. A livello aziendale le 150 ore rimangono ancora legate al diritto allo studio, a causa della perdurante diffidenza nei confronti della formazione professionale.

Il vero punto di svolta, che attesta il cambio di prospettiva della contrattazione verso la formazione professionale, si avrà solo alla fine del secolo, con la presa di consapevolezza del mutamento del contesto lavorativo e del ruolo della formazione come strumento di tutela dall'obsolescenza del patrimonio di conoscenze e competenze del lavoratore, e quindi, del posto di lavoro. Il c.d. "Protocollo Giugni" del 23 luglio 1993 tra governo e parti sociali al punto 2, dedicato all'istruzione e formazione, sancisce questo cambio di prospettiva, prevedendo «una evoluzione delle relazioni industriali e delle politiche aziendali per la realizzazione della formazione per l'inserimento, della riqualificazione professionale, della formazione continua»⁽²⁵⁰⁾, la quale verrà finanziata con le risorse dello 0,30% a carico delle imprese. Successivamente, la letteratura è concorde nell'indicare come tappa fondamentale per la transizione dalla tutela del diritto allo studio alla tutela del diritto alla formazione professionale la l. 53/2000, la quale, agli art. 5 e 6, disciplina

⁽²⁴⁷⁾ FRIGO, VACCARO (a cura di), *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, 2004, p. 25.

⁽²⁴⁸⁾ Cfr. LOY, *op. cit.*, p. 43.44; A. LOFFREDO, *Diritto alla formazione e lavoro. Realtà e retorica*, Cacucci, Bari, 2012, pp. 193-196.

⁽²⁴⁹⁾ LOFFREDO, *op. cit.*, p. 195.

⁽²⁵⁰⁾ Citato testualmente parte del punto 2 del *Protocollo 23 luglio 1993 tra governo e parti sociali. Politica dei redditi e dell'occupazione, assetti contrattuali, politiche del lavoro e sostegno al sistema produttivo*.

i congedi formativi per la formazione professionale ed estende i congedi per la formazione (intesa come conseguimento di un titolo di studio). L'art. 6, dedicato alla formazione professionale, al comma 1 stabilisce che «i lavoratori, occupati e non occupati, hanno diritto di proseguire i percorsi di formazione per tutto l'arco della vita, per accrescere conoscenze e competenze professionali». I percorsi di formazione possono o essere scelti in completa autonomia dal lavoratore, o essere previsti dalle aziende (e, in quest'ultimo caso, godere del finanziamento tramite il fondo interprofessionale per la formazione continua ex. art. 17 l. 196/1997). Il comma 2 dell'articolo in analisi demanda alla contrattazione collettiva la definizione dell'ammontare specifico del monte ore destinato ai permessi per la formazione, così come le modalità di orario e la retribuzione connesse alla partecipazione ai percorsi di formazione. In ogni caso, il datore di lavoro può «richiedere la certificazione della partecipazione del lavoratore ai corsi che devono essere riconosciuti come crediti formativi sia in Italia sia nell'UE»⁽²⁵¹⁾. Questo aspetto è di importanza rilevante, perché va ad equilibrare l'effettivo indebolimento dell'azienda sulla possibilità di intervenire sul diritto individuale del lavoratore alla formazione professionale. Se in un contesto di fabbrica fordista un diritto di tale portata poteva effettivamente mettere in crisi la catena produttiva, in quanto toglieva una risorsa alla produzione e la formazione eventualmente svolta non avrebbe comunque apportato alcun valore ai processi lavorativi stante la rigidità e ripetitività delle mansioni, in un contesto post-fordista questo discorso non è più valido, proprio in virtù del cambiamento della struttura organizzativa dell'azienda e della non linearità dei percorsi professionali. «La disciplina dei congedi formativi, in relazione al suo art. 6, simboleggia, in un certo senso, la comunanza di interesse nell'accrescimento professionale tra lavoratore subordinato e datore di lavoro [...] nonostante, sotto il profilo tecnico, essa costituisca una limitazione alla libertà del datore di lavoro affinché possa esercitare il suo diritto di formazione professionale non più nella visione statica [...] ma nella nuova prospettiva dinamica della formazione continua»⁽²⁵²⁾.

Ma quale quadro emerge nel passaggio di analisi dalla difesa del diritto alla formazione alla concretizzazione di questo diritto nella contrattazione nazionale e aziendale ma, in particolare, nelle pratiche aziendali?

Sul piano della contrattazione nazionale, il rapporto ADAPT sulla contrattazione collettiva segnala ancora una certa stasi sul tema della formazione continua, in particolare relativamente all'agevolazione e tutela nelle transizioni nel mercato del lavoro. Solo pochissimi CCNL affrontano la questione in maniera strutturata:

⁽²⁵¹⁾ LOFFREDO, *op. cit.*, p. 198.

⁽²⁵²⁾ LOY, *op. cit.*, p. 44.

«importanti eccezioni sono costituite dai rinnovi contrattuali del settore elettrico e del credito, dove sono disciplinate procedure di outplacement e accompagnamento dei lavoratori in caso di perdita involontaria di occupazione e misure incentivanti in favore delle imprese che assumono nelle aree del Mezzogiorno con più elevati tassi di disoccupazione, soprattutto giovanile, o che promuovono l'occupazione di lavoratori disabili. Sostengono i tentativi di governare e favorire le transizioni occupazionali anche le previsioni contrattuali relative alla tracciabilità e certificazione dei percorsi formativi, riscontrabili ad esempio nei rinnovi del settore energia e petrolio, attività minerarie e prima ancora in quello chimico, ma non particolarmente diffuse nel panorama nazionale»⁽²⁵³⁾.

Se si prende l'esempio del contratto del credito, va segnalata positivamente l'attenzione su temi centrali nell'azione dell'Academy: dall'interazione di più generazioni in azienda, al *reskilling* o *upskilling* di lavoratori over 55, a modalità innovative di formazione per incentivare lo scambio di competenze.

Maggiore sensibilità, invece, pare esservi sul tema relativamente alla contrattazione aziendale. L'ultimo rapporto sulla contrattazione di II livello svolto dalla CGIL segnala che, sul campione di 1887 accordi di II livello (di cui 1683 accordi aziendali e 178 accordi territoriali) «i temi della formazione (da quella professionale in senso stretto a quella per l'innovazione) crescono in misura più accentuata fino a raggiungere il 38,1% delle grandi aziende, contro percentuali tra 20% e 25% per aziende medie e medio-grandi fino a 1.000 addetti»⁽²⁵⁴⁾. Il divario cresce notevolmente se si considerano le piccole imprese, dove il tema della formazione professionale è trattato solo nell'8,3% dei contratti aziendali vigenti.

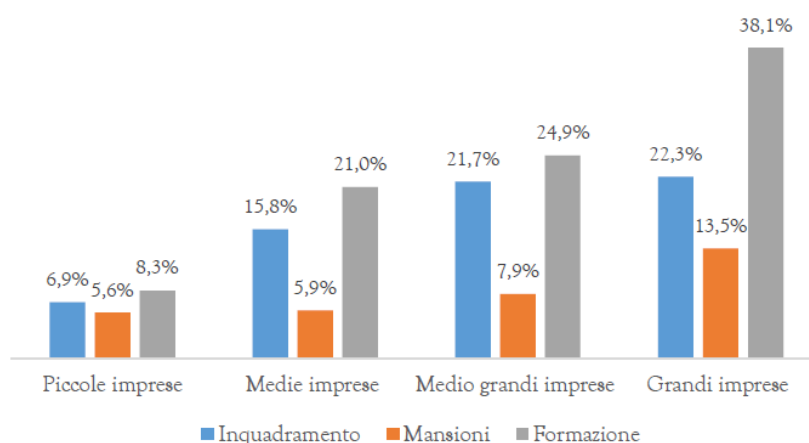


Grafico 3 - Tematiche relative all'area inquadramento e formazione per dimensione aziendale. Fonte: CGIL (2020)

⁽²⁵³⁾ ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia. (2019). VI rapporto ADAPT*, ADAPT University Press, 2020, p. XIX.

⁽²⁵⁴⁾ CGIL, *Rapporto sulla contrattazione di 2° livello*, Roma, 2020, p. 56.

A differenza delle analisi empiriche sulla struttura e diffusione della contrattazione, non risultano esservi analisi sul ruolo e il potenziale valore dell'apporto delle parti sociali nella progettazione dei percorsi di formazione⁽²⁵⁵⁾, nonostante il fatto che a livello comunitario il loro ruolo sia stato formalmente definito come essenziale per la definizione percorsi di «apprendimento flessibili tra i diversi settori e livelli di istruzione e formazione e rendendo più attraenti l'istruzione e la formazione professionali»⁽²⁵⁶⁾, al punto che vengono formalmente chiamate a proporre una loro iniziativa in tal senso. Anche nelle analisi empiriche sull'Academy, non vi è traccia né di un'azione congiunta con le parti sociali nella progettazione dei piani formativi, né di un loro eventuale monitoraggio. Come si è avuto modo di mettere in evidenza relativamente ai fondi interprofessionali per la formazione, le parti sociali risultano essere non adeguatamente incisive nell'influenzare l'implementazione della formazione e la scelta della platea dei partecipanti in fase di pianificazione, lasciando le aziende sostanzialmente libere di progettare le politiche formative in totale autonomia: «i sindacati sono stati in grado di negoziare e raggiungere accordi in tema di formazione continua, ma non sempre sono stati in grado di garantire che le imprese applicassero tali accordi»⁽²⁵⁷⁾. Tale affermazione è in parte confermata da un caso recente relativo al settore metalmeccanico, dove nell'Accordo di rinnovo del contratto collettivo del 2016, si può affermare sia avvenuta una sorta di rivoluzione rispetto alla formazione professionale, affermata come diritto soggettivo del lavoratore⁽²⁵⁸⁾. Per la prima volta, infatti, è stato disciplinato formalmente il diritto alla formazione continua di tutti i dipendenti, che si aggiunge alla disciplina dei congedi formativi richiamati sopra. Il lavoratore ottiene così il diritto di essere inserito in piani formativi aziendali o, qualora l'azienda non ne preveda l'attuazione, di partecipare in autonomia a percorsi di formazione per maturare quelle competenze “trasversali, linguistiche, digitali, tecniche o gestionali” sempre più importanti come garanzia di occupabilità all'interno del mercato del lavoro 4.0. Cosa comporta, in concreto, questo diritto soggettivo alla formazione? si prenda in considerazione l'art. 7, sezione Quarta, titolo VI del CCNL Metalmeccanico Industria: le aziende, a far data dal 1 gennaio 2017, hanno il dovere di coinvolgere i lavoratori in forza a tempo indeterminato in percorsi

⁽²⁵⁵⁾ Cfr. E. DELLA TORRE, S. DI PALMA, L. SOLARI, *Governance e bilateralità nel sistema italiano di formazione continua. Il caso del settore metalmeccanico*, in: *Polis*, Fasc.1, 2012, pp. 43-44.

⁽²⁵⁶⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 2010. La stessa importanza viene ribadita nel XVIII Rapporto sulla formazione continua INAPP: così si legge a p. 6: «si conferma, e per molti aspetti si rafforza, la funzione delle parti sociali che rappresentano, per il doppio ruolo che giocano (presso le Regioni e i Fondi Paritetici Interprofessionali-FPI), il vero elemento di catalizzazione che può far crescere la cultura della formazione non solo nelle imprese».

⁽²⁵⁷⁾ DELLA TORRE, DI PALMA, SOLARI, *op. cit.*, p. 44.

⁽²⁵⁸⁾ Si consenta il rimando a una prima riflessione sul tema avviata in A. CORBO, *La formazione nel nuovo CCNL dei metalmeccanici*, in: *Professionalità*, n. 5, 2018, pp. 72-75.

formativi della durata di 24 ore per ciascun lavoratore, da svolgersi nell'arco di un triennio (il primo comprende gli anni 2017 – 2018 – 2019), “secondo le modalità di erogazione individuate da Fondimpresa”, ovvero progetti aziendali, o territoriali, o settoriali, esclusa la formazione in materia di salute e sicurezza di cui all'art. 37 D.Lgs. 81/08. Qualora non l'azienda non preveda l'erogazione di piani formativi aziendali, il singolo lavoratore mantiene in ogni caso il diritto a fruire, sempre nell'arco di un triennio, di momenti formativi che non superino, complessivamente, 24 ore, scegliendo in autonomia l'ente formativo nel rispetto dei requisiti posti dal CCNL. I costi della formazione, in questo caso, vengono ripartiti in $\frac{2}{3}$ a carico dell'azienda e $\frac{1}{3}$ a carico del lavoratore. Questo diritto alla formazione è quindi valido per l'acquisizione di quelle competenze centrali per il framework di Industria 4.0: competenze trasversali, linguistiche, digitali, tecniche o gestionali, che siano comunque spendibili nell'azienda di appartenenza.

La formulazione dell'art. 7 segna una vera e propria svolta rispetto alla transizione dalla tutela del diritto allo studio alla tutela del diritto alla formazione professionale: si parla di diritto soggettivo perché cambia completamente la sua ragion d'essere rispetto al diritto allo studio. In primo luogo, perché se il diritto allo studio si profila come facoltativo, in quanto è libera scelta del singolo iscriversi a un corso di studi (anche se viene caldeggiato l'utilizzo delle 150 ore per i lavoratori che non siano ancora in possesso del titolo di diploma di scuola secondaria superiore o che non hanno ancora completato la scuola dell'obbligo), il diritto soggettivo alla formazione invece si qualifica a tutti gli effetti come un diritto che deve essere assolto, in maniera completamente indipendente rispetto al diritto allo studio, proprio per tutelare il lavoratore rispetto ai «cambiamenti relativi alla trasformazione del lavoro introdotti dalle innovazioni tecnologiche, di processo e di prodotto, in considerazione soprattutto del recupero del gap delle competenze digitali»⁽²⁵⁹⁾. In secondo luogo, perché le 24 ore non vengono qualificate come permessi retribuiti, ma proprio un monte ore lavorativo dedicato esclusivamente alla formazione, supplementare e non legato in alcun modo alla banca ore prevista dal diritto allo studio (le 24 ore non vanno in alcun modo a intaccare la banca ore disciplinata dalla l. 53/2000). Inoltre, si chiede l'impegno concreto dell'impresa nella progettazione di percorsi formativi in cui inserire tutti i lavoratori occupati, seppur con limitato riferimento a quelli in forza a tempo indeterminato. Separando il diritto allo studio da questo diritto soggettivo alla formazione, viene in qualche modo affermato il ruolo anche di quella formazione che avviene in contesti definiti, nella letteratura scientifica, come non formali. Infatti, tra gli enti abilitati all'erogazione delle 24 ore di formazione, rientrano anche gli enti in possesso della certificazione UNI EN ISO 9001:2015 (settore A37 per la formazione

⁽²⁵⁹⁾ CCNL *Metalmecanico industria*, sez. prima, art. 6.

professionale), che non rilasciano titoli di studio aventi valore legale e le stesse aziende.

Tuttavia, nonostante l'indubbia positiva novità data dall'introduzione di questo diritto, vi è anche un'altra faccia della medaglia che rileva la debolezza delle parti sociali a influenzare le politiche formative intraprese a livello organizzativo. Al comma 7 dell'articolo in analisi si legge che "le ore eventualmente non fruite non saranno cumulabili con le ore di competenza del successivo triennio", salvo il caso della mancata fruizione per motivi tecnici-organizzativi. Così formulato, il comma lascia aperto il forte rischio che il lavoratore che non venga adeguatamente informato di questo diritto e non sia a conoscenza del fatto di avere a disposizione 24 ore per formarsi, rischiando così di non godere di quello che non è solo un diritto, ma una vera e propria opportunità di arricchimento del proprio bagaglio di conoscenze e competenze. Questa criticità si fa oggettivamente più marcata nel caso di quelle PMI che non hanno una rappresentanza sindacale interna (e quindi minori possibilità che i lavoratori vengano adeguatamente informati di questo diritto soggettivo) e/o non prevedano piani formativi aziendali, demandando al lavoratore la scelta del percorso formativo da seguire nel rispetto dei requisiti indicati nel CCNL. Infine, non vi è traccia di un eventuale sistema sanzionatorio per le imprese che, pur prevedendo piani formativi aziendali, non adempiano al dovere di garantire le 24 ore di formazione a tutti i lavoratori occupati. Questa assenza potrebbe generare una certa incertezza in caso di eventuale contenzioso per quei lavoratori che si vedono negata l'inclusione in percorsi formativi, rischiando il generarsi di disuguaglianze che, attualmente, vengono rilevate dai rapporti sulla formazione continua⁽²⁶⁰⁾.

Un *unicum* relativamente alla sinergia tra Academy e parti sociali è costituita dalla WCM Academy di FCA, di cui si è già svolta una prima analisi relativamente alle metodologie partecipative di formazione. La nascita del gruppo di Academy FCA è una dei pochi casi in cui si è concretizzata una positiva sinergia tra management e relazioni industriali. Le parole di A. Cipriani, FIM-CISL, sono esemplari: «l'Academy americana è stato un investimento anche dal punto di vista concreto, perché UAW ha speso qualche milione di dollari per realizzarla. Ecco perché la governance non si configura come una categoria dello spirito, ma azione sindacale incisiva che consente di misurarsi con responsabilità e potere»⁽²⁶¹⁾.

In futuro si auspica un maggiore coinvolgimento delle parti sociali nella co-progettazione e monitoraggio della formazione: proprio risultati come quello raggiunto dal CCNL metalmeccanico sono una preziosa opportunità per una collaborazione con le Academy, che fanno della formazione un diritto-dovere per

⁽²⁶⁰⁾ Cfr. INAPP, *XVIII Rapporto sulla formazione continua*, op. cit., p. 16.

⁽²⁶¹⁾ *Intervento di Alberto Cipriani, FIM-CISL, al Convegno AISRI Università Cà Foscari Venezia, 14 ottobre 2016*, cit.

tutti i lavoratori. Una sinergia tra parti sociali e Academy, in particolare se rivolte alla filiera e al territorio, nella definizione di progetti di condivisione di conoscenza e competenze potrebbe essere un'opportunità di coinvolgimento anche dei lavoratori di aziende medio-piccole senza rappresentanza interna, e quindi senza possibilità di accedere alla formazione come valorizzazione della propria professionalità. Ma perché ciò avvenga, è necessario un definitivo salto culturale per entrambe le parti: sebbene l'organizzazione stia innegabilmente transitando da un modello fordista a uno post-fordista, vi è ancora da una parte diffidenza sull'effettivo valore della progettazione dei processi formativi "dal basso", dall'altra diffidenza nei confronti dell'organizzazione, vista sottilmente come una contro parte e non come un prezioso stakeholder. Per l'organizzazione entro cui l'Academy si colloca, si tratta di seguire la lezione di Trentin sul futuro del lavoro: «cambiare l'organizzazione e i sistemi professionali con percorsi di coinvolgimento e partecipazione per incrementare competitività e occupazione, migliorare la qualità della vita di lavoro, creare una cittadinanza che parta dal lavoro stesso»⁽²⁶²⁾. Per le parti sociali invece, abbracciare il diritto alla formazione come non più e non soltanto in chiave occupazionale, come tutela del posto di lavoro, ma come valorizzazione della professionalità della persona nell'organizzazione.

4. Academy e valutazione delle attività formative: costo o investimento?

Nonostante il generale aumento del *budget* dedicato alla formazione e sviluppo dei propri dipendenti⁽²⁶³⁾, siamo ancora lontani dal poter affermare la diffusione, nelle organizzazioni, della cultura della formazione come investimento a lungo termine. Tradizionalmente, infatti, le attività legate alla gestione delle persone sono sempre state inserite nei bilanci aziendali come voce di costo, in particolar modo le attività formative. Eppure, in maniera decisamente innovativa, già il rapporto Cresson poneva il tema di considerare le spese dedicate alla formazione non come un costo, bensì come un investimento, al punto da proporre obiettivi e metodi economici per mettere in pratica questo spostamento da costo a investimento nel bilancio d'esercizio. Questo per la nascente consapevolezza che le competenze e le conoscenze maturate durante il percorso di istruzione e formazione continua potesse, a lungo termine, creare valore per l'impresa⁽²⁶⁴⁾. In linea con quanto

⁽²⁶²⁾ F. BUTERA, *Bruno Trentin e l'utopia forse realizzabile di un nuovo modello di organizzazione del lavoro: eredità e attualità*, 13 febbraio 2018, Camera del lavoro metropolitana.

⁽²⁶³⁾ Il *Training Industry Report 2017* rileva un aumento del 32,5% delle spese delle imprese statunitensi dedicate alla formazione, per un totale di 90,6 miliardi di dollari. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente link: <https://trainingmag.com/trgmag-article/2017-training-industry-report/>

⁽²⁶⁴⁾ Cfr. COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione. op. cit.*, pp. 48-50.

dedotto a livello comunitario l'Academy, già dalla sua definizione, in potenza ribalta questa visione della formazione come costo, configurandola invece come investimento. Tuttavia, non è immediato valutare con precisione l'impatto di questo investimento, in quanto le aziende faticano ancora a implementare uno degli aspetti più importanti del processo formativo, ossia la fase di valutazione e monitoraggio⁽²⁶⁵⁾. La valutazione della formazione da sempre solleva criticità, in quanto se vi è una sorta di pensiero tacito comune sull'indubbia efficacia di ogni percorso formativo sui lavoratori e sui processi aziendali (o che quantomeno la formazione produrrà effetti sicuramente positivi)⁽²⁶⁶⁾. Tuttavia, è complesso isolare l'efficacia della formazione sulle performance nell'organizzazione da tutti gli altri fattori che la caratterizzano, tanto endogeni (qualità dei prodotti o servizi che cala o aumenta nel tempo) quanto esogeni (mutamenti del mercato, situazione socio-economica)⁽²⁶⁷⁾.

Rispetto alla valutazione è presente una consolidata letteratura, con particolare riferimento al contesto comparato. Il modello più conosciuto, elaborato da Donald Kirkpatrick nel 1959, prevede quattro precisi livelli: reazione, apprendimento, comportamento, risultati⁽²⁶⁸⁾. La reazione consiste nel gradimento della formazione ricevuta. Qui il partecipante è visto dall'autore come cliente, che se non soddisfatto potrebbe rifiutarsi di partecipare a successivi interventi formativi e diffondere un *feedback* negativo nella propria rete di contatti. L'apprendimento è la parte più semplice e diretta da misurare con test da somministrare precedentemente e al termine della formazione. Il comportamento è invece il fattore più complesso da misurare, in quanto osservabile ma non oggettivabile; l'autore suggerisce di implementare più osservazioni da parte di molteplici attori (il responsabile diretto; i collaboratori, colleghi che lavorano a stretto contatto con il formato), valutando tuttavia la sostenibilità dei costi da sostenere per questa fase. L'ultima fase concerne i risultati, che restituiscono il c.d. Ritorno dell'Investimento (ROI). I risultati sono sempre visibili a lungo termine, e sono definiti in base all'obiettivo della formazione; ad esempio, possono concernere una diminuzione del grado di

⁽²⁶⁵⁾ L'ultimo rapporto INAPP in materia di formazione continua conferma che, «in riferimento alla disponibilità inferiore di risorse, difficilmente anche nel futuro si vedrà la proposta di piani con una quota significativa di attività di preparazione, analisi e/o valutazione della formazione. Si tratta di dispositivi e iniziative che consentirebbero di migliorare l'impiego stesso delle risorse, mirando con più efficacia agli obiettivi formativi». Cfr. ANPAL, *XVIII Rapporto sulla formazione continua*, op. cit., p. 61.

⁽²⁶⁶⁾ Pensiero condiviso anche da P. LETIZIA, L. SALMIERI, op. cit., pp. 10-11.

⁽²⁶⁷⁾ Cfr. *ivi*, pp. 12-16.

⁽²⁶⁸⁾ Donald Kirkpatrick elabora per la prima volta la sua metodologia dei quattro livelli di valutazione della formazione nella sua tesi di dottorato *Evaluating a Human Relations Training Program for Supervisors* nel 1954, a cui fa seguire una serie di articoli scientifici sul tema. All'inizio del nuovo millennio ripercorre l'intero sistema, rimasto essenzialmente invariato nella sua struttura, in D. KIRKPATRICK, J. KIRKPATRICK, *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, 2005.

turnover, maggiore produttività del lavoratore in termini di tempo impiegato per compiere una determinata attività, oppure in termini di aumento del fatturato o aumento della produzione e diminuzione di errori.

Altri modelli hanno seguito quello di Kirkpatrick, che a oggi rimane comunque il più diffuso e consolidato: Fontana e Varchetta dividono le teorie sulla valutazione formativa in quattro generazioni, di cui Kirkpatrick è tra i capostipiti della prima generazione, “positivista-sperimentale”. La seconda generazione, “pragmatista”, fa riferimento al pensiero di Dewey, che nella sua opera *Teoria della Valutazione* propone una concezione della valutazione come un rapporto tra mezzi e fini, ossia un rapporto tra obiettivi che si vuole raggiungere e l’esperienza, i modi utilizzati per raggiungere gli obiettivi. In questo caso il focus è sull’esperienza come fonte di apprendimento (da lui, infatti, deriva il c.d. *learning by doing*), la cui valutazione orienta il mutare stesso dell’esperienza qualora questa non consenta il raggiungimento dell’obiettivo formativo. La terza generazione, “sistemica-ecologica”, fa leva sull’interazione tra soggetto che osserva e soggetto osservato, così come sul contesto che necessariamente condiziona l’apprendimento e il processo formativo. La valutazione qui non assumerà mai il carattere di generalizzazione, in quanto soggetto alla mutevolezza del contesto e, in un’ottica piagetiana, riferita ogni volta al livello di evoluzione della persona, che condiziona a sua volta l’apprendimento. La quarta e ultima generazione, invece, secondo gli autori riassume in sé una vasta eterogeneità di correnti di pensiero, i cui tratti salienti si possono sintetizzare nell’aspetto ermeneutico e non giudicante della valutazione, vista come un insieme di interpretazioni, a cui segue la condivisione (nel rispetto della riservatezza e confidenzialità nei confronti del valutato) dei risultati dell’apprendimento al fine di promuovere, negoziare il cambiamento organizzativo⁽²⁶⁹⁾.

Diversamente dagli autori sopra citati, un gruppo di ricercatori dell’Università della Florida, ha invece proposto un modello integrato di valutazione della formazione e sua efficacia (da qui il suo acronimo in lingua originale, IMTEE)⁽²⁷⁰⁾. L’IMTEE si pone l’obiettivo di integrare i differenti concetti di valutazione della formazione ed efficacia della formazione. La prima identifica i risultati dell’apprendimento a breve termine e in che modo hanno contribuito al raggiungimento degli obiettivi posti in fase di progettazione della formazione. L’efficacia della formazione invece si riferisce a un’analisi di più ampio respiro relativa ai benefici che la stessa avuto sull’organizzazione e sui fattori che hanno influenzato il concretizzarsi o meno di questi benefici (supporto del responsabile diretto successivamente alla formazione

⁽²⁶⁹⁾ Cfr. A. FONTANA, G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e Associati, Milano, 2005, pp. 56-68.

⁽²⁷⁰⁾ K. ALVAREZ, E. SALAS, C. M. GAROFANO, *An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness*, in: *Human Resource Development Review*, vol. 3, n.4. 2004, pp. 385-416.

ricevuta, clima organizzativo, motivazione). Il modello presenta quattro livelli, in relazione non gerarchica tra loro.

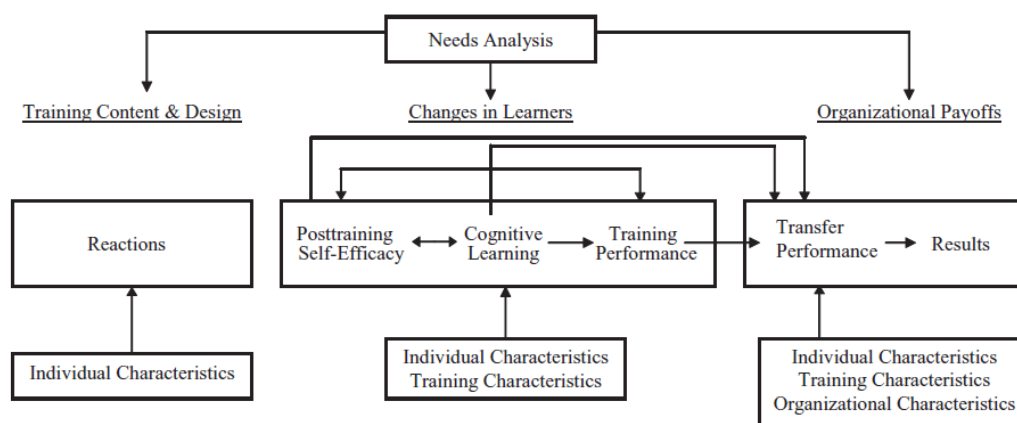


Figura 5 - Modello IMTEE. Fonte: Alvarez et alia (2004)

Il primo consiste nell'analisi dei bisogni, che ha diretta influenza sul secondo livello, costituita dai contenuti e progettazione della formazione, i cambiamenti nei discenti, il ritorno a livello organizzativo. Il terzo livello, invece, rappresenta i parametri con cui è possibile valutare gli aspetti del secondo livello, che possono a loro volta influenzarsi a vicenda. L'unico parametro non correlato con gli altri dello stesso livello è la reazione, con cui è possibile solo valutare il gradimento dei contenuti e la qualità della metodologia didattica, ma non fornisce informazioni adeguate a valutare i risultati dell'apprendimento e la sua efficacia a lungo termine sui comportamenti. Il cuore del terzo livello, nonché dell'intero IMTEE, sono le attitudini post-formazione, ossia l'autoefficacia⁽²⁷¹⁾ motivazione, l'orientamento al lavoro di squadra. Il quarto e ultimo livello, invece, è rappresentato dalle caratteristiche della persona, della formazione e dell'organizzazione che a loro volta influenzano in diversi modi i parametri del terzo livello.

La nascita delle Corporate University nel mondo anglosassone ha visto, in letteratura, un affiancamento quasi naturale con il tema della misurazione dei risultati e del ritorno sull'investimento, basti pensare che lo stesso Kirkpatrick, all'inizio del nuovo millennio, aveva già evidenziato il processo evolutivo dalla funzione formazione alle Corporate University⁽²⁷²⁾, e il figlio di Kirkpatrick, nonché coautore di *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to*

⁽²⁷¹⁾ Il concetto di "self-efficacy", o "autoefficacia", si riferisce all'autopercezione dell'efficacia del proprio agire; più la percezione di autoefficacia è elevata, maggiori sono le probabilità di condurre un comportamento effettivamente efficace, minimizzando i rischi derivanti da uno stato emotivo intenso. Il termine è stato coniato dallo psicologo A. Bandura negli anni '80, per approfondimenti si rimanda al suo saggio A. BANDURA *Self-Efficacy mechanism in Human Agency*, in: *American Psychologist*, vol. 37, n. 2, 122-147.

⁽²⁷²⁾ Cfr. D. KIRKPATRICK, J. KIRKPATRICK, *op. cit.*, p. 9.

Improve Performance, era a suo tempo responsabile della formazione nella Corporate University della Banca dell'Indiana. Almeno sul piano comparato, stante il forte legame delle attività dell'Academy con la strategia di business dell'organizzazione, pensare a un sistema di valutazione delle attività formative era e dovrebbe essere una delle priorità. Non mancano i modelli pratici, derivati principalmente dalla letteratura sopra citata, su come calcolare il ROI della formazione⁽²⁷³⁾, che scontano però lo svantaggio di analizzare il processo formativo in sé e per sé, isolato tanto dalle altre pratiche di gestione del personale, quanto dal resto dei processi aziendali, lasciandosi alle spalle tutte le variabili che influenzano l'intero processo della formazione, dall'analisi dei bisogni ai risultati in termini di apprendimento e cambiamento dei comportamenti. Una riflessione a parte merita il più conosciuto tra i modelli di progettazione della strategia di business, ossia quello della c.d. *Balanced Scorecard*, ideata dagli economisti Kaplan e Norton⁽²⁷⁴⁾, il cui scopo è di offrire un modello di valutazione integrata di quattro prospettive: quella economico finanziaria, legata al raggiungimento degli obiettivi economici e all'esplicitazione, in senso economico, dell'impatto dei risultati derivanti dalle altre prospettive; quella dei clienti, che valuta il vantaggio competitivo nei loro confronti e i risultati nel mercato di riferimento dell'organizzazione; quella dei processi interni (*operations, customer care, ricerca e sviluppo, responsabilità sociale d'impresa*), in ottica di raggiungimento degli obiettivi economico-finanziari grazie alla loro efficienza ed efficacia; l'ultima, quella dell'apprendimento e della crescita, legata alle risorse immateriali (o *intangible assets*), che valuta il loro grado di allineamento rispetto alla strategia organizzativa. Anche in questo caso è presente una certa gerarchia tra le aree chiave di performance, in quanto la prospettiva economica-finanziaria rappresenta l'obiettivo prioritario della strategia di business dell'organizzazione. Ma questo non inficia sull'importanza di tutte le aree di pertinenza, in quanto gli obiettivi economico-finanziari vengono raggiunti solo se si investe anche sulle altre aree, *in primis* quella dell'apprendimento e della crescita, che funge da base per tutte le altre⁽²⁷⁵⁾. Inoltre, pur presentando un inevitabile

⁽²⁷³⁾ Cfr. M. SORIANI BELLAVISTA, A. FAGGIN (a cura di), *Management della formazione. Dal servizio formazione alle Academy/Corporate University*, FrancoAngeli, Milano, 2016, pp. 109-117. Anche alcune aziende si sono cimentate nell'analisi e proposta di modelli pratici di calcolo del ROI. Un esempio è dato da EBSCO, provider di database di ricerca per le università, istituzioni e biblioteche. L'azienda ha redatto un white paper in cui riconosce la resistenza dei Chief Learning Officer, i responsabili della gestione del processo formativo, a intraprendere questo tipo di calcolo per la complessità e i costi correlati in termini di tempo e risorse. Il modello di calcolo del ROI è basato sull'intreccio delle teorie di Kirkpatrick e Phillips, quindi un tradizionale modello gerarchico di valutazione. Per un approfondimento si rimanda a: https://connect.ebsco.com/s/article/The-ROI-of-Corporate-Learning-White-Paper?language=en_US

⁽²⁷⁴⁾ R.S. KAPLAN, D.P. NORTON, *The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance*, in: *Harvard Business Review*, Issue January-February 1992, pp. 71-79.

⁽²⁷⁵⁾ Cfr. A. CIFALINÒ, *Misurazione delle performance aziendali e valutazione della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012, pp. 47-56.

rischio di soggettività nel tradurre sul piano applicativo i criteri di valutazione e misurazione definiti nella *Balanced Scorecard*⁽²⁷⁶⁾, il modello di Kaplan e Norton presenta un forte equilibrio tra obiettivi di breve e di lungo periodo, aspetto che permette di non impostare la strategia organizzativa solo in un'ottica di riduzione dei costi.

Applicata al processo formativo, la *Balanced Scorecard* viene proposta come metodo di valutazione strategica della formazione, del suo impatto sulla strategia di *business* dell'azienda, che può affiancarsi ai tradizionali modelli gerarchici di valutazione. Cifalinò propone quattro forme di allineamento strategico della formazione che possono scaturire dall'applicazione della metodologia della *Balanced Scorecard* alla formazione. La prima viene denominata *Human capital readiness*, e consiste nell'allineare la formazione alla gestione della persona dal punto di vista delle competenze di ruolo, così da valutare l'impatto delle attività formative sui comportamenti dei lavoratori nei processi di linea. La seconda, *vertical fit*, per allineare l'aspetto strategico della formazione alle priorità del *top management*. La terza, *horizontal fit*, allinea la formazione a tutti i sistemi di gestione del personale, al fine di massimizzare l'efficacia del sistema integrato di gestione della persona. L'ultimo, *interpractice fit*, per allineare, internamente alla funzione formazione, i singoli percorsi formativi in coerenza con gli obiettivi della funzione⁽²⁷⁷⁾.

Eppure, se si guarda sul piano pratico, in particolare sul territorio nazionale, il processo di valutazione appare molto limitato: «si avverte la sensazione che molte imprese preferiscano limitarsi alla trasposizione dei metodi di valutazione utilizzati per comprendere il grado di soddisfazione dei partecipanti, poiché questo appaga le esigenze di consenso allargato e restituisce con il minimo sforzo un quadro quantitativo aderente alla vulgata dell'oggettività dei dati numerici»⁽²⁷⁸⁾. Le survey sulle Academy presenti nel territorio confermano una certa tendenza a limitare la valutazione ai risultati dell'apprendimento o del gradimento della formazione, attraverso test e questionari. Solo il 39% delle imprese rispondenti alla survey di Assoknowledge conferma di misurare l'effettivo miglioramento della performance del lavoratore successivamente alla formazione ricevuta, mentre appena il 28% conferma di ricorrere al bilancio delle competenze per analizzare se e in che misura, a medio termine, il gap di competenze sia stato colmato dai lavoratori dopo essere stati coinvolti nel percorso di formazione⁽²⁷⁹⁾. Poiché i risultati delle attività formative delle Academy impattano prevalentemente su aspetti qualitativi delle performance, la critica che spesso viene avanzata dagli imprenditori nei confronti

⁽²⁷⁶⁾ Cfr *ivi*, pp. 71-73.

⁽²⁷⁷⁾ Cfr *ivi*, pp. 177-184.

⁽²⁷⁸⁾ L. SALMIERI, *Le comunità di (auto)valutazione. Dalle prassi autoctone alla valutazione partecipata nella formazione continua*, in: *Scuola Democratica*, fasc. 1, 2017, pp. 51.

⁽²⁷⁹⁾ ASSOKNOWLEDGE, *op. cit.*, pp. 59-62.

delle teorie sul calcolo del ritorno dell'investimento della formazione sulla produttività del lavoratore è che non vi siano criteri oggettivi per stabilire che le performance e la produttività di una persona siano migliorate proprio grazie al percorso formativo intrapreso⁽²⁸⁰⁾. A ciò consegue una certa esclusione degli specialisti della formazione dal processo decisionale in merito alla strategia sviluppata in azienda, a cui fa da contrappeso la convinzione del potenziale impatto che la formazione può avere sui comportamenti organizzativi e sui processi stessi⁽²⁸¹⁾.

In questa sede non si vuole avere la presunzione di fornire una risposta certa rispetto a un tema di tale complessità, ma si vuole comunque tentare di sollevare alcuni interrogativi e un ragionamento in merito alla necessità di ripensare e rilanciare l'importanza della valutazione delle attività formative in un contesto in continuo mutamento come quello creatosi con la Quarta Rivoluzione Industriale. I dati sinteticamente sopra riportati confermano le perplessità sull'efficacia della dimostrazione del valore e dell'impatto concreto che può avere l'azione dell'Academy, in particolare relativamente alla formazione. È indubbio che la formazione sia un processo strategico che abbia un impatto concreto tanto sulle performance della persona, quanto sulla motivazione e il coinvolgimento nei confronti dell'organizzazione. Ma diventa fondamentale «spiegare *perché, come e quando* la formazione possa generare un miglioramento delle performance aziendali, [...] approfondire i legami che intercorrono tra la formazione e i risultati che ne derivano a livello aziendale»⁽²⁸²⁾. Il contesto in continua evoluzione delle imprese, in particolare quelle ad alto tasso di tecnologia, che nel corso degli anni hanno vissuto la transizione dal paradigma fordista a quello post-fordista di produzione, fa emergere dubbi sulla sostenibilità dei sistemi di valutazione tradizionali, che non ammettono flessibilità e si basano su processi codificati da decenni. I sistemi di valutazione saranno in grado di reggere un nuovo modello organizzativo dove si susseguono lavori, competenze, strumenti sempre nuovi a una

⁽²⁸⁰⁾ Un esempio di analisi empirica sul nesso causa-effetto tra formazione e ritorno dell'investimento è rintracciabile nel saggio di Paul e Anantharaman. Sulla base di un'analisi effettuata sui risultati dei questionari ricevuti da 370 dipendenti provenienti da 34 società di sviluppo software indiane, i due studiosi hanno riscontrato una certa correlazione positiva tra i processi di gestione delle risorse umane e il ritorno in termini di produttività del lavoratore e risultati economici. Tuttavia, i risultati hanno evidenziato l'impossibilità di isolare l'efficacia di un singolo processo, in quanto sono presenti variabili spurie che ne condizionano gli effetti. Nel caso specifico della formazione, i risultati dell'analisi rivela che essa ha un deciso effetto positivo sulla produttività del dipendente, ma allo stesso tempo questo effetto positivo è condizionato da variabili spurie (es. lavoro di gruppo, condizioni ambientali e struttura organizzativa). Per ulteriori approfondimenti si rimanda a K. PAUL, R.N. ANANTHARAMAN, *Impact of people management practices on organizational performance: analysis of a causal model*, in: *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, pp. 1246-1266.

⁽²⁸¹⁾ Cfr. A. CIFALINÒ, *op. cit.*, p. 81.

⁽²⁸²⁾ CIFALINÒ, *op. cit.*, p. 80.

velocità sempre maggiore, e dove non è più pensabile un modello di formazione calato dall'alto, ma dove al contrario la persona diventa il centro stesso del processo? Un modello dove lo specialista della formazione è più un facilitatore della creazione e gestione della conoscenza prodotta?

In questa sede, in particolare relativamente alla tesi generale che l'Academy crea valore attraverso la conoscenza, è importante non scartare *a priori* gli strumenti di valutazione basati sulla misura quantitativa, in quanto è possibile, per diverse attività, riuscire a calcolare un ritorno in termini quantitativi, e in particolare economici. Ma è importante anche tentare un passo in avanti, legando nuovi sistemi di valutazione a quegli aspetti legati alla crescita della persona e dell'organizzazione (e anche dell'ambiente circostante, dalla filiera al territorio) che non è possibile ingegnerizzare, quantificare, ma è possibile raccontare, attraverso incontri, riflessioni tra partecipanti e valutatori, linea e management, in cui ognuno riconosce l'altro come portatore di nuovi significati del contesto organizzativo, delle sue criticità e soluzioni per risolverle attraverso la formazione e l'apprendimento.

È possibile pensare a un nuovo equilibrio tra i sistemi di valutazione aziendale basati sull'approccio della misura e del calcolo del ritorno in termini economici e sistemi più "informali" di valutazione, dove viene valorizzata la dimensione sociale, relazionale della formazione⁽²⁸³⁾ come percorso di arricchimento reciproco e non semplice "travaso" positivisticò di nozioni? La risposta è positiva ma complesse le soluzioni attuative: l'obiettivo, ambizioso, è quello di riuscire a valorizzare la valutazione come un processo di riconoscimento dell'altro e un momento esso stesso di apprendimento, di crescita individuale e collettiva.

⁽²⁸³⁾ FONTANA, VARCHETTA, *op. cit.*, pp. 108-109.

UN POSSIBILE FUTURO SVILUPPO DELLA RICERCA: PER UNA TEORIA DELLE ACADEMY COME INNOVATIVO MODELLO ORGANIZZATIVO D'IMPRESA

1. Innalzare il punto di osservazione dalle Academy all'Organizzazione: l'abbandono definitivo dell'impresa taylorista e la nascita di nuovi modelli organizzativi di impresa

Nei capitoli precedenti si è cercato di inquadrare tutti i nodi che compongono la rete entro cui è compreso il campo d'azione dell'Academy. Se si innalza il punto di osservazione, la rete nel suo complesso andrà a coincidere con l'organizzazione, ed emergerà come la sua struttura costituisca un definitivo abbandono del modello organizzativo taylorista d'impresa. La consapevolezza che il taylorismo fosse alle sue battute finali, tuttavia, getta le sue radici più in là nel tempo. Già alla fine degli anni '90 Trentin, sebbene ogni discorso sulla Quarta Rivoluzione Industriale fosse ancora sconosciuto, consapevole dell'evidente evoluzione del paradigma economico in relazione all'evoluzione tecnologica, avvertiva che cambiare il modo di lavorare avrebbe implicato un parallelo cambiamento, strettamente necessario, del modo stesso di organizzare l'impresa: la complessità crescente dei processi non avrebbe potuto comportare un definitivo abbandono di ogni modello taylorista imperniato sulla divisione scientifica e parcellizzata del lavoro⁽²⁸⁴⁾.

Nello stesso periodo Butera individuava, attraverso la ricostruzione della letteratura di quei decenni, l'emergere di numerose forme nuove di impresa, tutte accomunate dalla rottura con il *corpus* classico di teorie organizzative che avevano portato alla costituzione della grande impresa per com'è conosciuta attualmente⁽²⁸⁵⁾. La rigidità dei processi e del controllo su di essi inizia a incrinarsi con la comparsa dei *team*, squadre il cui obiettivo non è la gestione della catena lineare di produzione, bensì la gestione del progetto, della commessa. Questo tipo di gestione cambia le tradizionali concezioni di spazio e tempo: il tempo non è più una sequenza lineare rigidamente scandita, ma diventa un orizzonte mutevole definito dalle scadenze e dagli obiettivi; lo spazio non è più quello predefinito della catena di montaggio, ma diventa meno definito, comprende tutti i luoghi in cui avviene la gestione del progetto: uffici, isole di produzione, la rete stessa diventa lo spazio virtuale in cui vengono condotte riunioni telefoniche (e, più recentemente, in videoconferenza grazie al diffondersi delle tecnologie di comunicazione *online*). Il *team*, lavorando a un progetto, è naturalmente orientato alla collaborazione e all'obiettivo, aspetti senza i quali esso non funzionerebbe, e si disgregherebbe. I membri del *team* inoltre

⁽²⁸⁴⁾ Cfr. B. TRENTIN, *op. cit.*, pp. 57-63.

⁽²⁸⁵⁾ F. BUTERA, *Il Castello e la rete, op. cit.*, p. 54.

non sono fissi, ma intercambiabili, creando una frattura nelle funzioni rigide dell'organigramma, tradizionalmente fondato su rapporti stabili e gerarchici. Aumenta in tutti i membri del *team* il senso di responsabilità sulle proprie attività e sul raggiungimento degli obiettivi legati al lavoro in *team*, obiettivi sempre meno individuali e sempre più collettivi⁽²⁸⁶⁾.

Ben nota è poi la tendenza delle imprese che le ha portate, negli ultimi vent'anni, a esternalizzare sempre più parti del processo produttivo verso altre imprese fornitrici, dando luogo a processi sempre più spinti di *outsourcing*, che al loro punto estremo hanno visto in particolare le grandi imprese mantenere internamente solo i processi *core* legati all'innovazione dei propri prodotti o servizi. Tuttavia, *outsourcing* non è sinonimo di miglioramento organizzativo, quanto piuttosto di snellimento della struttura organizzativa e, quindi, di risparmio di tempo e risorse investite nella gestione stante la tendenza a delocalizzare i processi esternalizzati in paesi dove è nettamente minore il costo del lavoro. Siamo lontani dal concetto di filiera come unione di più imprese che si divide «il lavoro necessario per realizzare un intero ciclo di produzione e di valorizzazione»⁽²⁸⁷⁾: l'altra faccia della medaglia è, di conseguenza, la possibilità di non ricevere un prodotto o un servizio adeguato nella qualità e difficile da controllare durante la produzione, specie per le imprese fornitrici o subfornitrici più lontane geograficamente. Questa tendenza all'esternalizzazione sta già cambiando direzione, verso un maggiore avvicinamento verso le imprese partner alla ricerca non più e non solo della velocità e quantità di produzione, quanto della loro affidabilità sul lungo periodo. L'impresa cliente (che sia parte di una filiera di produzione o proprio il cliente finale) crea legami così stretti con i fornitori attraverso la richiesta di feedback costanti sul processo di produzione al punto da diventare quella che Butera chiama la “quasi-impresa”, organizzazione i cui confini «sono sempre meno visibili e i processi produttivi attraversano imprese, gruppi, paesi diversi»⁽²⁸⁸⁾.

Il punto di arrivo di questa ricostruzione è l'individuazione di quella che egli chiama “impresa rete”. L'impresa caratterizzata da un'alta tendenza all'*outsourcing*, alla delocalizzazione, viene definita Butera “transazionale”: sebbene anch'essa abbia una struttura a rete, lo scopo principale non è quello della creazione di valore condiviso, quanto di controllo dei costi. In qualche modo, permangono modelli di gestione ancora di coordinamento e controllo e di rigida divisione del lavoro. L'impresa rete, invece, si definisce come un «sistem[a] imprenditorial[e] costituit[o] da imprese giuridicamente autonome ma legate tra loro da forti vincoli

⁽²⁸⁶⁾ Cfr. BUTERA, *Il cambiamento organizzativo*, op. cit., pp. 35-59.

⁽²⁸⁷⁾ *Ivi*, p. 116.

⁽²⁸⁸⁾ S. NEGRELLI, V. PACETTI, *Impiegati, tecnici, lavoro intellettuale: uno sguardo sulle trasformazioni del lavoro a partire dalle definizioni di Luciano Gallino*, in: *Studi Organizzativi*, n. 2, 2016, p. 189.

associativi)⁽²⁸⁹⁾. I confini dell'impresa si fanno sempre più rarefatti, al punto che «non vi è coincidenza fra confini giuridico-organizzativi del «soggetto impresa» e i confini dell'azione gestionale e tecnica dello stesso soggetto»⁽²⁹⁰⁾. La rete è decisamente più complessa, in quanto assumono importanza anche nodi più piccoli, costituiti da piccoli *team* di lavoro che seguono specifici processi all'interno della catena del valore. La caratteristica precipua della rete è proprio la comune creazione di valore per tutti i suoi componenti, mutando in maniera radicale rispetto al passato il concetto di concorrenza e riservatezza del proprio *know how*. «Mettersi insieme, lavorare secondo logiche sinergiche e open source non significa 'tradire' la protezione della propria azienda, come molti ancora pensano»⁽²⁹¹⁾.

L'immagine di questa impresa innovativa è di una rete neurale, costituita da numerosi nodi rappresentati da *stakeholder* strategici interni all'azienda, ma anche esterni, privati quanto pubblici: si passa da associazioni di categoria, enti del territorio, imprese partner (fornitori, clienti) strutture comuni (contratti, joint venture ecc), a divisioni di un'impresa, *business units*, funzioni aziendali, gruppi di lavoro, gruppi professionali, gruppi sociali, ruoli, persone. Ogni interazione è fondamentale, e può essere di diverso tipo: dalle interazioni con imprese esterne volte alla progettazione di un prodotto o di un servizio e disciplinate da fattispecie contrattuali come la compravendita, appalti, subappalti, fornitura di servizi; alle interazioni con imprese esterne, professionisti o giovani, enti istituzionali, volti alla creazione di valore attraverso la capitalizzazione di conoscenza e competenze con diverse fattispecie contrattuali di lavoro; alle interazioni interne di tipo organizzativo (lavori in team, squadre di esperti flessibili e dalla composizione in costante mutamento) o di tipo culturale (creare un sistema di condivisione e circuitazione della conoscenza, un sistema di scambio fecondo in particolar modo tra le diverse generazioni, condivisione di valori). La rete, contraddistinta da un forte senso di associazione e appartenenza, diventa quasi una comunità, nel quale ogni membro si riconosce. Per far sì che la rete sia efficace, è necessaria una progettazione accurata che si esplica in un insieme di regole e sistemi operativi interni: pianificazione delle attività, strategia, innovazione, management delle persone attraverso performance review, sistemi incentivanti, ma anche sanzionatori.

In questa impresa rete, l'infrastruttura tecnologica è una leva che garantisce l'unità e la comunicazione tra i nodi, così come l'efficienza dei processi. D'altronde è proprio sulla tecnologia e sulla progressiva pervasività del digitale e di internet in tutte le cose che si fonda l'intero impianto di Industria 4.0 e della Quarta

⁽²⁸⁹⁾ BUTERA, *Il castello e la rete*, op. cit., p. 52.

⁽²⁹⁰⁾ *Ivi*, 54.

⁽²⁹¹⁾ A. CIPRIANI, *La partecipazione innovativa dei lavoratori. Creatività e contraddizioni nel lavoro 4.0*, in: CIPRIANI, GRAMOLATI, MARI, op. cit., p. 181.

Rivoluzione Industriale. La tecnologia comprende qualsiasi aspetto dei nuovi modelli di organizzazione d'impresa: dalle macchine, agli strumenti di lavoro, ai sistemi di comunicazione, fino alle competenze che ognuno deve padroneggiare per orientarsi efficacemente nel mondo del lavoro del futuro. Si è visto come le nuove tecnologie si siano integrate con le modalità di lavoro, al punto da portare il legislatore a disciplinarle, come nel caso dello Smart Working. La letteratura vede moltiplicarsi i nuovi modelli di competenze c.d. "4.0", i modelli di apprendimento basati sull'interazione con le macchine e basati sulla cooperazione con gli altri coadiuvati dalle nuove tecnologie, così come la necessità di implementare software gestionali sempre più ramificati per condividere la conoscenza internamente all'organizzazione, ma anche lungo la filiera. La stessa gestione della persona, per essere tracciata, condivisa e monitorabile nel tempo, deve appoggiarsi su sistemi informatici complessi. Vanno evitati, tuttavia, toni fideistici relativamente alla tecnologia:

«la tecnologia, da sola, non basta a determinare il passaggio dal paradigma fordista a quello post-fordista: l'introduzione di nuova tecnologia senza affrontare seriamente i nodi organizzativi e l'ascolto sistematico dei lavoratori può produrre una sorta di certificazione digitalizzata delle molte inefficienze interne che in seguito saranno ancora più difficili da catturare ed eliminare perché stratificate»⁽²⁹²⁾.

La tecnologia assume il carattere di fattore abilitante del nuovo modello di organizzazione d'impresa se lo stesso modello di organizzazione lo consente. Come correttamente osserva Cipriani, inserire un sistema tecnologico complesso (es. un sistema di intelligenza artificiale, un impianto di automazione industriale) in un'azienda ancorata a vecchi modelli organizzativi, rischia di rivelarsi un fallimento e un (nemmeno troppo paradossale) peggioramento delle condizioni di chi si trova a lavorare in un contesto contraddittorio, non organico e confusionario.

«Progettare ed installare nuove tecnologie, costruire sistemi gestionali ed organizzativi, convivere con il loro carattere strategico e innovativo, richiede ed impone di disporre *in anticipo* di un modello di organizzazione e di lavoro, di *una cultura del lavoro che non è il risultato ma il prerequisito dello sviluppo tecnologico*»⁽²⁹³⁾.

L'evoluzione dell'organizzazione, quindi, deve essere prima di tutto culturale, partire quindi dalla progettazione del lavoro, dal ripensamento del ruolo della persona nell'organizzazione, dal ripensamento di modalità di valorizzazione delle competenze e capacità per muoversi agilmente nella nuova organizzazione non come ingranaggio, ma come protagonista. L'aspetto più importante dell'impresa

⁽²⁹²⁾ *Ivi.*, p. 177.

⁽²⁹³⁾ BUTERA, *Il castello e la rete*, *op. cit.*, p. 216.

rete, infatti, è dato dal carattere relazionale dei nodi di cui è costituita: ogni nodo crea valore attraverso l'interazione attiva con gli altri nodi. E questi nodi, e le loro relazioni, sono create e gestite dalle persone.

La partecipazione delle persone nell'organizzazione assume una centralità fondamentale: Butera sottolinea come il passaggio da un'impresa tradizionale a un'impresa rete non sia né automatico né semplice, proprio per la necessità di una costante e attenta progettazione, che aiuti l'impresa stessa a gestire la complessità, agevoli l'iniziativa delle persone. La qualità della progettazione può portare a due esiti nettamente distinti: «un arricchimento e una riqualificazione costante del lavoro e con una mobilità sostenuta da un forte patrimonio professionale, oppure [...] un ricambio sempre più frequente della mano d'opera occupata o di quella parte che non ha avuto alcuna opportunità di aggiornamento e di qualificazione»⁽²⁹⁴⁾.

Come si concretizza quindi, nell'impresa rete, la centralità della persona?

2. Oltre le mansioni: il lavoratore come architetto del proprio ruolo

Dal punto di vista sociologico la letteratura ha individuato, contestualmente al cambiamento dei processi di lavoro nei nuovi modelli organizzativi d'impresa, un'evoluzione dell'identità del lavoratore nell'organizzazione. Se la stessa è caratterizzata da una rete, che porta con sé complessità, relazioni, tecnologia, è difficile che i contenuti del lavoro siano identici al passato. Siamo dunque allo stadio dei *knowledge workers* di cui parlava Drucker? In parte si può rispondere affermativamente, ma nemmeno la distinzione tra ruoli *labour intensive* e *knowledge intensive* forse è più pienamente condivisibile, stante l'inevitabile obsolescenza anche di quei ruoli impiegatizi che, pur non richiedendo un lavoro faticoso e manuale, sono tuttavia caratterizzati da ripetitività e poca complessità, risultando così a rischio di progressiva scomparsa con la crescente automazione del mondo del lavoro. Così come, per lo stesso motivo, la distinzione tra colletti bianchi e colletti blu non è più così adeguata a cogliere la complessità dei nuovi modelli organizzativi d'impresa. La categoria che forse meglio si addice ai lavori nuovi è quella di "ibrido", che coglie meglio sia la nascita di lavori nuovi, sia l'ampliamento dei processi che il lavoratore si trova a dover gestire in un contesto complesso e sempre più digitalizzato. Si vedrà meglio, tra poco, cosa comporta la nozione di "ibrido" per il lavoratore.

La centralità del lavoratore, sulla quale ci si è interrogati alla fine del precedente paragrafo, si ritrova proprio nell'aspetto fondante l'impresa rete, ossia il suo

⁽²⁹⁴⁾ B. TRENTIN, *Il lavoro e la conoscenza*. Lectio doctoralis Università Ca' Foscari di Venezia, 13 settembre 2002

carattere relazionale. Se l'impresa fosse completamente automatizzata, senza la presenza dell'uomo, questa relazione tra i nodi, che permette la vita e la durata nel tempo della rete stessa, verrebbe meno. L'automazione e la digitalizzazione, nella forma dell'infrastruttura ICT, non sono nient'altro che uno strumento nelle mani della persona, la quale però deve essere in grado di padroneggiare, a prescindere dal suo lavoro specifico. «Macchine, algoritmi e reti [...] devono essere delle protesi per le mani e il cervello, per non ritrovarci in un futuro prossimo a divenire noi le protesi 'stupide' di macchine 'intelligenti'»⁽²⁹⁵⁾. Il lavoratore dell'impresa innovativa viene definito da Negrelli *networker*, attore imprescindibile per l'impresa a rete. I *networker* sono in grado di collegarsi con altri lavoratori, sia nell'unità organizzativa sia fuori, prendono decisioni in maniera informata e autonoma e guidano la rotta dell'«impresa a rete»⁽²⁹⁶⁾. La microunità organizzativa entro cui si muovono i *networkers* sono i *team*, le squadre di lavoro, le comunità di pratica accomunate da uno specifico interesse.

L'«impresa rete» è un contesto fertile su cui innestare le metodologie e infrastrutture di formazione e apprendimento innovative, in cui la persona non è solo ricevente, ma anche creatore e disseminatore di conoscenza e innovazione. Queste metodologie sono ancora più efficaci laddove i gruppi di apprendimento sono eterogenei, costituiti da persone che «agiscono» ruoli diversi. Si noti, quindi, come questo tipo di contesto non può più accettare una divisione delle professioni in mansioni, ancora retaggio di una concezione taylorista-fordista del lavoro, in cui la formazione è ancora intesa come addestramento e travaso di nozioni utili a poter svolgere correttamente le attività assegnate, senza però poter aspirare a creare valore attraverso la creatività e l'iniziativa.

Lavorare nei nuovi modelli organizzativi d'impresa implica una necessaria modifica della cassetta degli attrezzi del lavoratore, che porta la dimensione del «saper-essere» ad acquisire pari (se non, in certi casi, superiore) importanza del «saper-fare», stante l'importanza ormai consolidata delle c.d. «competenze relazionali». La professionalità «ibrida» implica proprio questa ampiezza delle competenze di riferimento, che segna la rottura con le mansioni tayloriste:

«Si tratta per lo più di competenze che non caratterizzano un particolare mestiere (job specific) e non sono nemmeno quelle che distinguono una particolare impresa (firm specific) o un determinato settore (industry specific), ma di saperi che appunto hanno valore in tutti o quasi i contesti professionali (pensiamo ad esempio alle conoscenze digitali di base)»⁽²⁹⁷⁾.

⁽²⁹⁵⁾ R. BENNATI, *Industria 4.0 e WCM. Appunti sul lavoro umano: digitalizzazione globale e partecipazione*, in: CIPRIANI, GRAMOLATI, MARI, *op. cit.*, p. 24.

⁽²⁹⁶⁾ S. NEGRELLI, *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza, Bari, 2013, p. 72.

⁽²⁹⁷⁾ P. GUBITTA, *I lavori ibridi: per una definizione*, Fondazione IRISO, 17 ottobre 2018, p. 1.

Nella Literature Review si è avuto modo di segnalare una nutrita letteratura, tanto organizzativa quanto istituzionale, che si è spesa per tracciare modelli di competenze trasversali chiave come condizione vincente, per le persone, per tutelare la propria occupabilità sia nei periodi di effettiva occupazione, sia nelle transizioni da e nel mercato del lavoro. L’elenco del World Economic Forum è particolarmente suggestivo, in quanto offre uno specchio della rapidità dei cambiamenti che determinano il mercato del lavoro.

Top 10 skills

in 2020

1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking
3. Creativity
4. People Management
5. Coordinating with Others
6. Emotional Intelligence
7. Judgment and Decision Making
8. Service Orientation
9. Negotiation
10. Cognitive Flexibility

in 2015

1. Complex Problem Solving
2. Coordinating with Others
3. People Management
4. Critical Thinking
5. Negotiation
6. Quality Control
7. Service Orientation
8. Judgment and Decision Making
9. Active Listening
10. Creativity

Figura 6 - Top ten competenze trasversali del futuro. Fonte: WEC (2016)

Dall’elenco emergono diversi cambiamenti non di poco conto: Pensiero critico e creatività raggiungono la cima della lista. In particolare, la creatività, cara soprattutto al pensiero di Florida, in soli cinque anni diventa una delle competenze trasversali del futuro più importanti, misurata anche dall’indagine europea sulle condizioni dei lavoratori. Essa diventa essenziale proprio per gestire efficacemente l’imprevedibilità e la complessità del contesto organizzativo: ragionare per schemi e modelli precostituiti non funziona più, in quanto si rischia di riscontrare la loro inefficacia al primo problema non incluso negli stessi schemi. La lista, come si può vedere, elenca una prevalenza di competenze relazionali: questa è un’ulteriore conferma della centralità della persona nell’organizzazione del futuro, a sfavore delle tesi pessimistiche sul determinismo tecnologico della società governata dalle macchine e dai robot.

«La crescita delle capacità relazionali [...] avviene in misura ancor più rilevante all’interno delle imprese per i profondi cambiamenti dell’organizzazione del lavoro che, in senso diametralmente opposto agli indirizzi tayloristi che esaltavano la

prestazione dell'operaio singolo [...], tende a favorire e diffondere modalità di lavoro in gruppo»⁽²⁹⁸⁾.

Questa professionalità “ibrida” e relazionale del *networker* implica un ripensamento della categoria concettuale di “mansione”: Se i contenuti del lavoro sono mutevoli, complessi, relazionali, il vecchio concetto di mansione, che nel modello fordista presupponeva l'assenza di pensiero critico o obiettivi, né tantomeno l'idea di formazione e apprendimento, ma solo di svolgimento meccanico di compiti precisi e circoscritti temporalmente e spazialmente, non è più coerente, né adeguato. Non più mansioni, ma ruoli. Negrelli riconduce la differenza principale tra mansione e ruolo al possesso, da parte del secondo, di competenze trasversali quali proattività, capacità di gestire la complessità, flessibilità e competenze relazionali⁽²⁹⁹⁾. Butera, invece, distingue i ruoli in “assegnati” e “agiti”. I primi comprendono l'insieme di attività, responsabilità e scadenze a cui ogni lavoratore deve rispondere. I secondi, invece, comprendono le modalità in cui il ruolo assegnato viene svolto: proprio questa dimensione di ruolo agito, dove le parole chiave sono “autonomia” e “responsabilità”, contraddistinguono il lavoratore del modello organizzativo d'impresa post-fordista. Il lavoratore si avvicina, così, ad avere più le caratteristiche del professionista che lavora “a regola d'arte” che non del classico lavoratore subordinato, proprio per l'accentuarsi di autonomia e responsabilità.

Anticipando i tempi Butera parla di «quasi-professioni»⁽³⁰⁰⁾, la cui identità non è più data dall'appartenenza alla stessa impresa per tutto l'arco della propria vita professionale, quanto piuttosto dallo sviluppo continuo nel tempo attraverso la formazione e l'apprendimento⁽³⁰¹⁾. Il lavoratore diventa così “architetto” del proprio ruolo, perché identità lavorativa e personale si fanno sempre più vicini, a prescindere dall'azienda di appartenenza. Un punto aperto della ricerca non può non consistere nel dibattito sulla professionalità come oggetto del contratto di lavoro, proprio in quanto gran parte dei lavoratori della conoscenza mostra le caratteristiche tipiche del lavoro prestato all'interno delle organizzazioni da “professionisti”⁽³⁰²⁾. Nella posizione del problema si è sostenuto che l'impresa non può non tutelare la professionalità della persona, in quanto legata strettamente al diritto di istruzione e formazione garantito dalla Costituzione. L'Academy, attraverso la gestione dell'apprendimento dei lavoratori, valorizza la loro professionalità. Ma che risvolti ha ciò sul contratto di lavoro, sull'inquadramento della persona e sulla sua crescita in azienda? Inoltre, data la crescente importanza delle competenze relazionali e di pensiero creativo, che ruolo ha la qualifica

⁽²⁹⁸⁾ NEGRELLI, *op. cit.*, p. 71.

⁽²⁹⁹⁾ Cfr. *Ivi*, p. 75. L'autore riprende la definizione di ruolo a suo tempo declinata dal Gallino:

⁽³⁰⁰⁾ *Ivi*, p. 85.

⁽³⁰¹⁾ Cfr. *ivi*, pp. 60-91.

⁽³⁰²⁾ Cfr. NEGRELLI, PACETTI, *op. cit.*, p. 187.

aziendale? È ancora una categoria valida nella nuova organizzazione, oppure necessita di una revisione? Negrelli e Pacetti si spingono fino al ripensamento di categorie come impiegato e operaio, laddove l'impiegato estende i suoi confini dalle attività più creative a quelle più esecutive, mentre l'operaio a sua volta vede, per la prima volta, l'aprirsi di opportunità di influenzare e migliorare i processi produttivi, come nel caso di FCA e il modello del *world class manufacturing*, caso in cui effettivamente queste categorie scompaiono, per lasciare spazio a "gruppi professionali" distinti per grado di responsabilità e autonomia. «Per un operaio di fabbrica collegare lavoro e cultura, professionalità e conoscenza, manualità e ingegno, può rappresentare un percorso di crescita e soddisfazione di immenso valore. Un lavoro che non è solo merce, ma creatore di significati»⁽³⁰³⁾.

La periodica ricerca empirica sulle condizioni lavorative in Europa⁽³⁰⁴⁾ mostra un quadro piuttosto chiaro: alla domanda: "Sei coinvolto nel miglioramento dell'organizzazione del lavoro o dei processi lavorativi del dipartimento o dell'organizzazione?" la media Europea attesta un tasso di risposte affermative del 49% ("sempre"), seguite dal 20% ("qualche volta") e solo del 31% ("raramente o mai"), mentre alla domanda "Hai la possibilità di influenzare decisioni che sono importanti per il tuo lavoro?" il tasso di risposte affermative si attesta al 47% ("sempre"), seguite dal 26% ("qualche volta") e solo del 27% ("raramente o quasi mai").

Va notato, tuttavia, come questi dati varino decisamente a seconda del settore industriale, del paese di riferimento e della fascia d'età. Nel concreto, siamo ancora lontani dall'affermarsi definitivo dei nuovi modelli organizzativi d'impresa, soprattutto nel nostro territorio, costellato di PMI piagate da scarse competenze digitali e legate ancora a modelli di organizzazione taylorista. Ma, si può affermare, che la strada ormai sia stata imboccata. In questo contesto, come configurare il ruolo dell'Academy?

3. Per una visione innovativa delle Academy Aziendali: la gestione della conoscenza al cuore un possibile nuovo modello organizzativo di impresa

Nell'intervista condotta ai referenti di Fòrema, è stato chiesto di ragionare sui benefici, per i lavoratori, rispetto alla partecipazione alle attività delle Academy da

⁽³⁰³⁾ Cipriani *Creatività e contraddizioni nel lavoro* 4.0 pp. 183-184

⁽³⁰⁴⁾ I dati sono relativi al 2015. I risultati della ricerca svolta quest'anno saranno disponibili solo nel 2021. Per maggiori approfondimenti si rimanda alla pagina dedicata alla Survey di Eurofound: https://www.eurofound.europa.eu/data/european-working-conditions-survey?locale=EN&dataSource=EWCS2016&media=png&width=740&question=y15_Q88&plot=euBars&countryGroup=linear&subset=agecat_3&subsetValue=All

loro progettate in collaborazione con le imprese clienti. Si ritiene utile citare per intero la risposta fornita:

«Uno per tutti è la partecipazione ai processi aziendali, credo sia un beneficio a prescindere da età, seniority o ruolo. L'Academy, quando coinvolge il lavoratore che non ha un ruolo di responsabilità, un ruolo nel processo decisionale, dà la possibilità di contribuire a un momento di trasformazione, cambiamento. Il valore è quello di partecipare a un processo da cui magari rimane fuori. Il lavoratore maturo può non aver più nulla da dare all'azienda, quello più giovane perché non ha molto da dire. Invece i progetti di Academy dovevano coinvolgere tutti, tutti hanno qualcosa da contribuire in maniera positiva all'azienda».

Se, come si è cercato di argomentare, l'Academy non è più un sistema deputato alla sola gestione dei processi formativi, ma è possibile concepirla come un sistema integrato di gestione della persona, così come della conoscenza prodotta e condivisa all'interno e all'esterno dell'organizzazione, non è più così remota l'idea di immaginare l'Academy al cuore di un nuovo modello organizzativo d'impresa, a evoluzione della *learning organization*.

Uno sviluppo futuro della ricerca potrebbe consistere nel tracciare questo nuovo modello organizzativo. Un modello composto di un suo scheletro giuridico, che accompagna l'organizzazione a rete, e che potrebbe trovare una configurazione promettente nei contratti di rete introdotti dal legislatore nel 2009. Diventa necessario affiancare all'analisi delle fattispecie giuridiche che meglio accompagnano la vita dell'Academy e il rapporto con il territorio, stakeholder, la mobilità di persone, conoscenze e competenza nell'organizzazione, al dibattito sulla professionalità e sui suoi risvolti giuridici, così come sull'impatto sulla contrattazione collettiva, legata a declaratorie che non riflettono più il lavoro del futuro.

Un modello innovativo composto poi di un suo tessuto organizzativo, tecnologico e culturale. Quale il modello di gestione integrata della persona? Quale l'infrastruttura tecnologica migliore, che riesca a stare al passo con la crescente rapidità dell'evoluzione tecnologica? Quali le modalità di apprendimento e formazione più adeguate? L'obiettivo di questo modello, uno: mantenere salda la rete organizzativa attraverso la cura e la circolazione delle competenze in tutti i suoi nodi. Qui emerge il suo cuore strategico, che la distingue dalle obsolete concezioni di "dipartimento formazione 2.0".

Diversamente dal periodo in cui ha avuto luogo la prima fase del presente progetto di ricerca, il sopraggiungere di contesti lavorativi nuovi provocati dalla pandemia rende ancora più prioritario ragionare su nuovi modelli organizzativi d'impresa che garantiscano una corretta gestione integrata della persona e della conoscenza grazie a modelli lavorativi nuovi (e qui lo *smart working*, come punto di congiunzione di

legge e cultura organizzativa) facilitati da solide infrastrutture virtuali. L'infrastruttura, come tale, rimane un fattore abilitante, un *framework*, ma non la ragion d'essere.

Non va dimenticato che la realtà dei fatti mostra un quadro del mercato del lavoro, in particolare a livello nazionale, dove vi sono numerose fasce della popolazione in età attiva a rischio di emarginazione: giovani, over 55, donne, disoccupati di lungo periodo. Diventa quindi centrale, anche come obiettivo di responsabilità sociale, attraverso l'Academy creare le condizioni per reperire competenze attraverso, anche, la formazione (in partnership con gli attori privati o pubblici) di tutte quelle persone che, nonostante siano ai margini del mercato del lavoro, potrebbero portare valore in un nuovo modello organizzativo d'impresa.

APPENDICE – INTERVISTE STRUTTURATE

ADECCO

Tempo e modalità impiegate: 1h di intervista telefonica a consultant aziendale. Invio successivo dello scheletro dell'intervista strutturata a referenti Adecco, che hanno proceduto alla compilazione autonoma

1. Quale potrebbe essere per il gruppo Adecco una definizione di Academy?
 - a. In letteratura vi è un forte dibattito in merito alla terminologia usata. Gli studiosi o *practitioners* internazionali ricorrono al termine Corporate University, mentre a livello nazionale Academy. Nel caso di Cerni (Le Academy Aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda, FrancoAngeli, Milano 2016) l'Academy è una struttura i cui servizi di rivolgono anche a stakeholder esterni, la Corporate University invece è finalizzata unicamente alla formazione interna. C'è differenza, secondo Adecco, tra Corporate University e Academy?
2. Da quanto tempo Adecco progetta percorsi e/o servizi di Academy?
3. Quali sono stati i fattori che hanno spinto Adecco a investire sull'Academy?
4. Quali sono i servizi proposti?
5. Qual è la loro finalità?
6. Le sarebbe possibile raccontare un esempio di buona prassi di Academy Territoriale? Quali possono essere i benefici dell'Academy sul territorio?
7. Relativamente ai percorsi di formazione finalizzati all'inserimento in azienda:
 - a. Le aziende che si rivolgono a voi per usufruire di questi percorsi di Academy sono in maggior parte grandi aziende o vi sono anche PMI?
 - b. Le aziende clienti si rivolgono per necessità legate all'urgenza (es. necessità di colmare uno *skill shortage* rispetto a specifiche professionalità tecniche) o vi è anche qualche caso di volontà di investire a lungo termine sulla formazione dei loro dipendenti?
8. Le aziende in generale come valutano questi percorsi?
9. Avete già avuto modo di monitorare un percorso di Academy già concluso? Se sì:
 - a. Quali sono i benefici per le aziende?
 - b. Quali sono i benefici per i lavoratori?
 - c. Quali invece, se presenti, le criticità o le difficoltà principali?
10. In generale si può dire che le aziende stiano progressivamente rivalutando la formazione continua come investimento, quindi non più solo un costo?
11. Nella progettazione dei percorsi di Academy vi è anche il ricorso ai fondi interprofessionali per la formazione? Se sì, qual è il loro valore aggiunto?

12. Secondo Adecco, la formazione può avere un valore strategico per le aziende? Se sì, in che modo?
13. Sul sito di The Adecco Group, nella sezione dedicata ai giovani, vi sono diversi progetti in collaborazione con le scuole superiori e le università.
 - a. Qual è il riscontro da parte del mondo dell'istruzione? Vi è diffidenza o fiducia verso questi progetti?
 - b. Qual è il riscontro da parte dei ragazzi?
 - c. Si può dire che progetti come TecnicaMente o DigitalMente svolgano anche una certa funzione di orientamento per i ragazzi?

PTS CLAS

Tempo e modalità impiegate: 1h di intervista telefonica alla figura Principal Human Capital.

1. Quale potrebbe essere per il gruppo PTSCLAS una definizione di Academy?
 - a. In letteratura vi è un forte dibattito in merito alla terminologia usata. Gli studiosi o *practitioners* internazionali ricorrono al termine Corporate University, mentre a livello nazionale Academy. Nel caso di Cerni (Le Academy Aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda, FrancoAngeli, Milano 2016) l'Academy è una struttura i cui servizi di rivolgono anche a stakeholder esterni, la Corporate University invece è finalizzata unicamente alla formazione interna. C'è differenza, secondo PTS CLAS, tra Corporate University e Academy?
2. Da quanto tempo PTS CLAS progetta percorsi e/o servizi di Academy?
3. Quali sono stati i fattori che hanno spinto PTS CLAS a investire sull'Academy?
4. Quali sono i servizi proposti?
5. Qual è la loro finalità?
6. Le sarebbe possibile raccontare un esempio di buona prassi di Academy Territoriale? Quali possono essere i benefici dell'Academy sul territorio?
7. Relativamente ai percorsi di formazione finalizzati all'inserimento in azienda:
 - a. Le aziende che si rivolgono a voi per usufruire di questi percorsi di Academy sono in maggior parte grandi aziende o vi sono anche PMI?
 - b. Le aziende clienti si rivolgono per necessità legate all'urgenza (es. necessità di colmare uno *skill shortage* rispetto a specifiche professionalità tecniche) o vi è anche qualche caso di volontà di investire a lungo termine sulla formazione dei loro dipendenti?
8. Le aziende in generale come valutano questi percorsi?
9. Sono in atto progetti di Academy (al fine dell'inserimento in azienda) in collaborazione con le scuole superiori e le università? Se sì:

- a. Qual è il riscontro da parte del mondo dell'istruzione? Vi è diffidenza o fiducia verso questi progetti?
 - b. Qual è il riscontro da parte dei ragazzi?
 - c. Secondo PTS CLAS le attività dell'Academy potrebbero includere anche quelle finalizzate all'orientamento per i ragazzi in età scolare? O l'orientamento è preferibile che rimanga di sola competenza degli istituti scolastici?
10. Avete già avuto modo di monitorare un progetto di Academy già concluso? Se sì:
 - a. Quali sono i benefici per le aziende?
 - b. Quali sono i benefici per i lavoratori?
 - c. Quali invece, se presenti, le criticità o le difficoltà principali?
 11. In generale si può dire che le aziende stiano progressivamente rivalutando la formazione continua come investimento, quindi non più solo un costo?
 12. Nella progettazione dei percorsi di Academy vi è anche il ricorso ai fondi interprofessionali per la formazione e/o fondi europei? Se sì, qual è il loro valore aggiunto?
 13. Secondo PTS CLAS la formazione può avere un valore strategico per le aziende? Se sì, in che modo?

FOREMA

Tempo e modalità impiegate: 1h di intervista telefonica al direttore di Fòrema e alla responsabile de "Il cuborosso" presso Fòrema.

1. Quale potrebbe essere per Fòrema una definizione di Academy?
 - a. In letteratura vi è un forte dibattito in merito alla terminologia usata. Gli studiosi o *practitioners* internazionali ricorrono al termine Corporate University, mentre a livello nazionale Academy. Nel caso di Cerni (Le Academy Aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda, FrancoAngeli, Milano 2016) l'Academy è una struttura i cui servizi di rivolgono anche a stakeholder esterni, la Corporate University invece è finalizzata unicamente alla formazione interna. C'è differenza, secondo Fòrema, tra Corporate University e Academy?
2. Da quanto tempo Fòrema progetta percorsi e/o servizi di Academy?
3. Quali sono stati i fattori che hanno spinto Fòrema a investire sull'Academy?
4. Quali sono i servizi proposti?
5. Qual è la loro finalità?
6. Le sarebbe possibile raccontare un esempio di buona prassi di Academy Territoriale? Quali possono essere i benefici dell'Academy sul territorio?
7. Relativamente ai percorsi di formazione finalizzati all'inserimento in azienda:

- a. Le aziende che si rivolgono a voi per usufruire di questi percorsi di Academy sono in maggior parte grandi aziende o vi sono anche PMI?
 - b. Le aziende clienti si rivolgono per necessità legate all'urgenza (es. necessità di colmare uno *skill shortage* rispetto a specifiche professionalità tecniche) o vi è anche qualche caso di volontà di investire a lungo termine sulla formazione dei loro dipendenti?
8. Le aziende in generale come valutano questi percorsi?
 9. Secondo Fòrema le attività dell'Academy potrebbero includere anche quelle finalizzate all'orientamento per i ragazzi in età scolare? O l'orientamento è preferibile che rimanga di sola competenza degli istituti scolastici?
 10. Avete già avuto modo di monitorare un progetto di Academy già concluso?
Se sì:
 - a. Quali sono i benefici per le aziende? (vedi risposte sopra)
 - b. Quali sono i benefici per i lavoratori?
 - c. Quali invece, se presenti, le criticità o le difficoltà principali?
 11. In generale si può dire che le aziende stiano progressivamente rivalutando la formazione continua come investimento, quindi non più solo un costo?
 12. Nella progettazione dei percorsi di Academy vi è anche il ricorso ai fondi interprofessionali per la formazione e/o fondi europei? Se sì, qual è il loro valore aggiunto?
 13. Secondo Fòrema la formazione può avere un valore strategico per le aziende? Se sì, in che modo?

CONFINDUSTRIA

Tempo e modalità impiegate: 1h di intervista telefonica alla responsabile dell'area education di Confindustria Canavese. 1h di intervista in presenza al responsabile del comitato tecnico per l'Alternanza Scuola-Lavoro di Confindustria nazionale.

1. Quale potrebbe essere per lei una definizione di Academy?
2. Confindustria ha mai partecipato alla progettazione di percorsi e/o servizi di Academy?
Se sì:
 - a. Da quanto tempo?
 - b. Con quali stakeholder?
3. Quali sono stati i fattori che hanno spinto Confindustria a impegnarsi in progetti di Academy?
4. Quali sono i servizi proposti?
5. Qual è la loro finalità?
6. Qual è il riscontro da parte dei partecipanti?
7. Se è stato risposto positivamente alla domanda 2: Se sì:

- a. Quali sono i benefici?
- b. Quali invece, se presenti, le criticità o le difficoltà principali?
8. Ritiene che le attività di Academy possano avere un impatto positivo anche sul territorio?
9. Relativamente ai rapporti con le aziende:
 - a. Le aziende che si rivolgono a voi per usufruire eventuali percorsi di Academy o, in ogni caso, per intraprendere una partnership sono per la maggior parte grandi aziende o vi sono anche PMI?
 - b. Le aziende si rivolgono per necessità legate all'urgenza (es. necessità di colmare uno *skill shortage* rispetto a specifiche professionalità tecniche) o vi è anche una visione di lungo periodo, in termini di sviluppo di competenze che serviranno sul mercato del lavoro negli anni a venire?
10. Le aziende in generale come valutano questi percorsi?
11. Secondo lei le attività di Academy potrebbero includere anche quelle finalizzate all'orientamento per i ragazzi in età scolare?
12. Relativamente all'orientamento, ritiene che esso debba rimanere di sola competenza degli istituti scolastici/universitari o le aziende possono offrire un valido contributo cooperando con il mondo dell'istruzione?

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Leading the social enterprise. Reinvent with human focus*, Deloitte Global Human Capital Trends Survey 2019, 2020

AA.VV., *Handbook of organizational learning and Knowledge Management*, Second Edition, John Wiley & Sons, Chichester, 2011

AA.VV. *Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda*, in: *British Journal of Educational Technology*, Vol. 41, n. 2, 2010 pp. 154–169

ADAPT, *Le opportunità occupazionali dei giovani. Il ruolo del placement universitario*, 2011

ADAPT, *La contrattazione collettiva in Italia. (2019). VI rapporto ADAPT*, ADAPT University Press, 2020

ADELMAN C., *Kurt Lewin and the Origins of Action Research*, in: *Educational Action Research*, vol. 1, n.1, 1993, pp. 7-24

AICA, ANITEC-ASSINFORM, ASSINTEL, ASSINTER, *Osservatorio delle competenze digitali 2018*, 2018

AICA, ANITEC-ASSINFORM, ASSINTEL, ASSINTER *Osservatorio delle competenze digitali 2017. Scenari, gap, nuovi profili professionali e percorsi formativi*, 2017,

ALAIMO A., *Da «Lisbona 2000» a «Europa 2020». Il modello sociale europeo al tempo della crisi: bilanci e prospettive*, in: *Rivista italiana di diritto del lavoro*, fasc. 3, 2012, pp. 219-247

ALASTRA V., KANEKLIN C., SCARATTI G., *La formazione situata. Repertori di pratica: Metodi, strumenti e buone pratiche*, FrancoAngeli, Milano, 2012

ALESSANDRINI G., (a cura di), *Pedagogia delle Risorse Umane e delle Organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004

ALESSANDRINI G., *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017

ALLEGRETTA L., *La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo*, in: *Professionalità*, vol. 32, 2012-2013, 29-54.

ALMEIDA P., KOGUT B., *Localization of Knowledge and the Mobility of Engineers in Regional Networks*, in: *Management Science*, vol. 45, n 7, 1999, pp. 905-917

ALLEN M., *Corporate Universities 2010: Globalization and Greater Sophistication*, in: *The Journal of International Management Studies*, Vol. 5, n. 48, 2010

ALLEN M., *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*, AMACOM Books, 2002

ALVAREZ K., SALAS E., GAROFANO C. M., *An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness*, in: *Human Resource Development Review*, vol. 3, n.4. 2004, pp. 385-416

AMHAG L., *Mobile-Assisted Seamless Learning Activities in Higher Distance Education*, in: *International Journal of Higher Education*, 2017, pp. 70-81

ANPAL, *L'apprendistato tra continuità e innovazione. XVIII Rapporto di monitoraggio*, 2019

ANPAL, *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua. Annualità 2016-2017*, Roma, 2018

ANPAL, UNIONCAMERE, EXCELSIOR, *La domanda di professioni e di formazione nelle imprese italiane nel 2018. Monitoraggio dei flussi e delle competenze per favorire l'occupabilità*, Unioncamere, Roma, 2019.

ANPAL, *Rapporto di monitoraggio nazionale in materia di tirocini extracurricolari*, 2019

ANTONELLI G., CAPIELLO G., PEDRINI G., *The Corporate University in the European utility industries*, in: *Utilities Policy*, vol. 25, 2013, pp. 33-41

ANVUR, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, Roma, 2018

ARGYRIS D., SCHÖN A., *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co, 1978

ASSOKNOWLEDGE, *Corporate University. 1° Rapporto sul mercato delle Corporate Universities in Italia*, 2010

ASSOKNOWLEDGE, *Corporate University 2015. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*, 2015

ASSOLOMBARDA, *Alla ricerca delle competenze 4.0*, n. 3/2015

- ASTROLOGO D., GARBOLINO F., *La conoscenza partecipata. Nuove pratiche di knowledge management*, Egea, Milano, 2013
- AULBUR W., ARVIND, CJ, BIGGHE R., *Skill Development for Industry 4.0*, Roland Berger, 2016
- BAKSHI H., DOWNING J., OSBORNE M., SCHNEIDER P., *The Future of Skills: Employment in 2030*, Pearson and Nesta, London, 2017
- BALLARINO G., *La legge sulla «Buona scuola». Un commento*, in *Politiche Sociali*, fasc. 1, 2016, pp. 165-168
- BALSAMO A., *Il Professional Doctorate: un modello per l'Europa e l'Italia?*, ADAPT working paper n. 133, 2013
- BANDURA A., *Social Learning Theory*, General Learning Press, New York, 1971
- BANDURA A., *Self-Efficacy mechanism in Human Agency*, in: *American Psychologist*, vol. 37, n. 2, 122-147
- BARTOLINI A., RICCARDINI M.G., *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno Dei Gabrielli Editori, Maggio 2006
- BERTAGNA G. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano, 2004
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006
- BERTAGNA G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2011, pp.1027-1051
- BERTAGNA G. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia, 2012
- BERTAGNA G., CASANO L., TIRABOSCHI M., *Articolo 4, commi 51-61, 64-68. Apprendimento permanente e certificazione delle competenze: l'ennesima occasione mancata?*, ADAPT University Press, 2012
- BERTAGNA G., BURATTI U., FAZIO F., TIRABOSCHI M., *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT University Press, 2013

BERTAGNI B., SALVETTI S., *Dealing with complexity in a simple way: How visualization boosts understanding in learning process. The Z Generation case*, in: *Sociologia del Lavoro*, n. 137, pp. 201-215

BLASS E., *What's in a name? A comparative study of the traditional public university and the corporate university*, in: *Human Resource Development International*, Vol. 4, 2001, pp. 1-18

BOLDIZZONI D., NACAMULLI R., *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004

BOUD D., FILLERY-TRAVIS A., PIZZOLATO N., SUTTON B., *The influence of professional doctorates on practice and the workplace*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 43, n. 5, 2018, pp. 914-926

BOYATZIS R., *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*, John Wiley and Sons, New York, 1982

BOYATZIS R., *Competencies in the 21st century*, in: *Journal of Management Development*, Vol 27, n. 1, 2008, 5-12

BUBBIO R., CANDEO S., LA CAVA M., *Seamless learning nelle organizzazioni: utopia o realtà? Un viaggio tra neuroscienze ed ecosistemi formativi per comprendere le sfide delle aziende 4.0*, in: *Professionalità Studi*, vol 4/II, 2019, pp. 88-117

BUTERA F., *Bruno Trentin e l'utopia forse realizzabile di un nuovo modello di organizzazione del lavoro: eredità e attualità*, 13 febbraio 2018, Camera del lavoro metropolitana

BUTERA F., *Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica*, in: *L'industria*, fasc. 3, luglio-settembre 2017,

BUTERA F., *La ricerca-intervento sull'organizzazione. Rivoluzionare modelli e metodi*, in: *Sviluppo e organizzazione*, maggio/giugno 2017, pp. 86-98

BUTERA F., *Il cambiamento organizzativo*, Laterza, Bari, 2008

BUTERA F., *Il Castello e la rete*, Franco Angeli, Milano, 1990

CAPPIELLO G., PEDRINI G., *The performance evaluation of corporate universities*, in *Tertiary education and management*, vol. 23, issue 3, 2017, pp. 304-317.

CAPPIELLO G., PEDRINI G., *Le Corporate University italiane*, in: *L'industria*, fasc. 2, 2013, 295-328

CARABELLI U., *Organizzazione del lavoro e professionalità. Una riflessione su contratto di lavoro e post-taylorismo*, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 101, 2004, pp. 1-92

CARINCI F., *E tu lavorerai come apprendista: l'apprendistato da contratto «speciale» a contratto quasi unico*, CEDAM, Assago, 2012

CARINCI F. (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT University Press, 2015

CARINCI F. (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio – Atti del XI Seminario di Bertinoro-Bologna del 22-23 ottobre 2015*, ADAPT Labour Studies e-Book series, n. 54, 2016

CARUSO B., *Occupabilità, formazione e capability nei modelli giuridici di regolazione dei mercati del lavoro*, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*. Fasc. 1, 2007, pp. 1-99

CASANO L., *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della “nuova geografia del lavoro”*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, vol. 3, 2017, 1-53

CASANO L., *All'incrocio tra formazione e lavoro: problemi e prospettive del sistema di validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze in Italia*, in: *Prospettiva EP*, vol. 2, 2013, pp. 59-71

CASANO L., *Il sistema della formazione continua nel decreto legislativo n. 150/2015*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 2, 2016, p. 455-470

CAUSARANO P., *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, in: CIPRIANI A., GRAMOLATI A., G. MARI (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, Firenze, 2018, pp. 159-174.

CAUSARANO P., *La professionalità contesa. Cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Franco Angeli, Milano, 2000

CAUSARANO P., *Unire la classe, valorizzare la persona L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in: *Italia Contemporanea*, n. 278, 2015, pp. 224-246.

CEDEFOP, *Insights into skill shortages and skill mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey. Cedefop reference series; n. 106*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018

- CEDEFOP, EUROFOUND. *Skills forecast: trends and challenges to 2030*, Cedefop reference series n. 108, Luxembourg, 2018
- CEDEFOP, *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017
- CEDEFOP, *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Cedefop research paper n. 64*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2017
- CEDEFOP, *The great divide: Digitalisation and digital skill gaps in the EU workforce*, #ESJsurvey Insights, n. 9, Tesselonica, 2016
- CEDEFOP, *National qualifications framework developments in Europe – Anniversary edition*, Luxembourg Publications office of the European Union, 2015
- CEDEFOP, *Learning and innovation in enterprises*, Publications Office of the European Union, 2012
- CEDEFOP, *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*, Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities, 2008
- CERNI E. (a cura di), *Le Academy aziendali. Cultura, competenza e formazione in azienda*, FrancoAngeli, Milano, 2016
- CGIL, *Rapporto sulla contrattazione di 2° livello*, Roma, 2020
- CHAN T. W. (a cura di), *One-to-one technology enhanced learning. An opportunity for global search*, in: *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, n. 1, 2006, pp. 3–29
- J. CHUANG, *CEMCA EdTech notes: Experience API (xAPI): Potential for Open Educational Resources*, CEMCA, 2015
- CIFALINÒ A., *Misurazione delle performance aziendali e valutazione della formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2012
- CIPRIANI A., GRAMOLATI A., MARI G. (a cura di), *Le trasformazioni delle attività lavorative nella IV Rivoluzione Industriale*, Firenze University Press, 2018
- CIUCCIOVINO S., *Apprendimento e tutela del lavoro*, Giappichelli, Torino, 2013.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Strategie per l'occupazione nella società dell'informazione*, Bruxelles, 2000,

COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della Commissione Europea 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 2010

CORBETTA P., *Metodologie e tecniche della ricerca sociale, seconda edizione*, Il Mulino, Bologna, 2014

CORBO A., *Il seamless learning come nuova frontiera della formazione nelle imprese*, in: *Professionalità Studi*, n. 4/II, 2019, pp. 69-87.

CORBO A., *La formazione nel nuovo CCNL dei metalmeccanici*, in: *Professionalità*, n. 5/II, 2018, pp. 72-75.

CORTELLAZZI S. (a cura di), *La formazione continua. Cultura norme organizzazione*, Franco Angeli, 2007

COSTA M., *Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0*, in: G. ALESSANDRINI, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, 219-235

COSTLEY C., LESTERB S., *Work-based doctorates: professional extension at the highest levels*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 41, n. 6, pp. 933-954.

COX R., *Demise of the Library School: Personal Reflections on Professional Education in the Modern Corporate University*, Library Juice Press, Duluth, 2010

CRUI, *Report 2018 Università – imprese*, 2019

CRUI, *I dottorati industriali: esperienze a confronto*, Fondazione Crui, 2019

CRUI, *Rapporto Università-Imprese*, Fondazione CRUI 2017

D'ANIELLO F., *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2014

DAL LAGO M., *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi e l'eteronomia dei processi produttivi*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5, 2012, pp. 82-93

DEL PUNTA R., *Labour Law and the 'Capability Approach'*, in: *International Journal of Comparative Labour Law*, vol. 32, n. 4, 2016, pp. 383-406.

DELLA TORRE E.; DI PALMA S., SOLARI L., *Governance e bilateralità nel sistema italiano di formazione continua. Il caso del settore metalmeccanico*, in: *Polis*, Fasc.1, 2012, pp. 33-67.

DRUCKER P., *La società post-capitalista*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993,

DRUCKER P., *The Coming of the New Organization*, in: *Harvard Business Review*, gennaio 1988, 79-94.

DRUCKER P., *Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge*, in: *California Review Management*, vol. 41 n. 2, 1999, 84.

EUROFOUND, *Third European Company Survey – Overview report: Workplace practices – Patterns, performance and well-being*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015

EUROFOUND, *Future of manufacturing. Company initiatives to align apprenticeships to advanced manufacturing*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019

EUROPEAN COMMISSION, *Proposal for a council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 17 gennaio 2018.

EUROPEAN COMMISSION, *The European Social Fund 2000-2006. Europe, investing in people*, Luxembourg, 2005

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, *Work-Based learning: benefits and obstacles. A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries*, 2013

FONDIMPRESA, INAPP, *La formazione continua finanziata da Fondimpresa. Un contributo per dare più valore al lavoro nelle aziende. Rapporto sulle attività di Monitoraggio Valutativo 2018*, 2019

FONTANA A., VARCHETTA G., *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e Associati, Milano, 2005

FORAY D., *L'économie de la connaissance*, La Découverte, Paris, 2000

FORSCHUNGSUNION, ACATECH, *Securing the future of German manufacturing industry. Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group*, 2013

FRIGO F., VACCARO S. (a cura di), *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, I libri del Fondo sociale europeo, 2004

FRANZOSI C., PREMUTICO D., *Analisi del sistema dei fondi interprofessionali e possibili prospettive*, in: *Professionalità Studi*, vol. 2/I, 2017, pp. 26-50.

GALVAN G., *I fondi interprofessionali. Cosa sono, cosa offrono, come funzionano*, FrancoAngeli, Milano, 2014

GEMME, B. GRINGAS, Y., *Training a new breed of researchers, inside and outside universities. Working paper presented on colloquium on research and higher education policy December*, UNESCO, Parigi, 2004

GENOVESI L., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Roma, 2005.

GHERA E., GAROFALO D. (a cura di), *Organizzazione e disciplina del mercato del lavoro nel Jobs Act 2. Commento al decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150*, Cacucci, Bari, 2016, pp. 37-57

GIRALDO M., *Per una praxis educativa: l'occasione del tirocinio formativo universitario*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 9, 2013, pp. 19-24

GIUBILEO F., SCARANO G., *Uno, nessuno o centomila modelli di Alternanza*, in: *Scuola democratica*, fasc. 3, 2018, pp. 563-583,

GRAZZINI E., in *L'economia della conoscenza oltre il capitalismo. Crisi dei ceti medi e rivoluzione lunga*, Codice, Torino, 2008

IADVAIA V., RESCE M., TAGLIAFERRO C., *Tendenze evolutive del mercato del lavoro ed ecosistemi 4.0*, in: *Professionalità Studi*, vol. 5/II, 2018, pp. 5-38

ILO, *The regulation of internship. A comparative study. Working Paper n. 240*, Geneva, 2018

ISFOL, *L'apprendistato tra risultati raggiunti e prospettive di innovazione. XV Rapporto sull'apprendistato in Italia*, 2014

ISTAT, *Internet@Italia 2018. Domanda e offerta di servizi online e scenari di digitalizzazione*, Roma, 2018

KAPLAN R.S., NORTON D.P., *The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance*, in: *Harvard Business Review*, Issue January-February 1992, pp. 71-79.

KIRKPATRICK D., KIRKPATRICK J., *Transferring Learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, 2005.

KNOWLES M., *Andragogy, not pedagogy*, in: *Adult Learning*, vol. 16, n. 10, 1968, pp. 350-386

KNOWLES M., *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge Books, New York, 1980

KOLMOS A., KOFOED L. B., DU X. Y., *PhD students' work conditions and study environment in university and industry-based PhD programmes*, in: *European Journal of Engineering Education*, vol. 33, issue 5-6, 2008, pp. 539-550.

KONOVALENKO SLETTLI V., GRØNHAUG K., *Coordinating Flows of Organisational Knowledge: The Role of the Corporate University*, in: *Russian Management Journal*, vol. 15 n. 1, 2017, pp. 51-68

KUMPIKAITĖ V., ČIARNIENĖ R., *New training technologies and their use in training and development activities: survey evidence from Lithuania*, in: *Journal of Business Economics and Management*, vol. 9, n. 2, 2008, pp. 155-159

LAINÉ F., *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers. Document de travail n.3*, 2018

LAVE J., WENGER E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, 1991

LE BOTERF G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1994

LE BOTERF G., *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Alfredo Guida Editore, Napoli 2008

LOFFREDO A., *Diritto alla formazione e lavoro. Realtà e retorica*, Cacucci Editore, Bari, 2012

LUNDVALL B., *Innovation systems and development: history, theory and challenges*, in: J. GHOSH, R. KATTEL, E. REINERT, *Handbook of alternative theories of economic development*, Elgar, Northampton, 2016.

MAISTO C., PASTORE F., *Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione*, in: *Economia & lavoro*, Fasc. 1, 2017;

MANPOWER GROUP, *Solving the Talent Shortage. Build, Buy, Borrow and Bridge*, 2018

MARCINKUS MURPHY W., *Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders*, in: *Human Resource Management*, vol. 51, 2012, pp. 549-574

MARINI G., *A PhD in social sciences and humanities: impacts and mobility to get better salaries in an international comparison*, in: *Industry and Innovation*, vol. 44, n. 8, 2018, pp. 1332-1343

MARSICK V. E WATKINS K., *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge, London, 1990;

MARSICK V. E WATKINS K., *Facilitating Learning organisations: Making Learning Count*, Gower Publishers, Aldershot, 1999

MARSICK V. E WATKINS K., *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, in: *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5, n. 2, 2003, 132-151

MASSAGLI E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016

MC ATEER P., PINO M., *The business case for creating a corporate university*, Corporate University Xchange, New York, 2011

MCCLELLAND D., *Testing for competence rather than for intelligence*, in: *American Psychologist*, n. 28, 1973, pp. 1-14

MEISTER J., *Corporate Universities. Lessons In Building A World-Class Work Force*, McGraw Hill, Boston, 1998

MEISTER J., *Ten Steps to Creating a Corporate University*, in: *Training and Development*, v. 52 n. 11, 1998, pp. 38-43,

- MEZIRROW J., *La teoria dell'Apprendimento Trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016
- MINGHETTI M., *L'intelligenza collaborativa. Verso la social organization*, Egea, Milano, 2013
- MIUR - UFFICIO STATISTICA E STUDI, *Focus Alternanza Scuola-Lavoro. Anno Scolastico 2016/2017*, 2018
- MIUR, *Piano Nazionale per la Ricerca 2015-2020*
- MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2014
- MORETTI E., *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano, 2012, 50.
- NACAMULLI R., LAZZAZZARA R., *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano, 2019
- NAPOLI M., *Contratto e rapporti di lavoro, oggi*, in: *Le ragioni del diritto. Scritti in onore di Luigi Mengoni*, Giuffrè, Torino, 1995, pp. 1115-1136
- NAPOLI M., *Disciplina del mercato del lavoro ed esigenze formative*, in: *Rivista Giuridica del Lavoro e della Previdenza Sociale*, vol. 1, 1997, pp. 263-271
- NAPOLI M. (a cura di), *La professionalità*, Vita&Pensiero, 2004
- NEGRELLI S., PACETTI V., *Impiegati, tecnici, lavoro intellettuale: uno sguardo sulle trasformazioni del lavoro a partire dalle definizioni di Luciano Gallino*, in: *Studi Organizzativi*, n. 2, 2016, pp. 180-191
- NICOLI M., L. PALTRINIERI L., *Il lavoro come produzione di sé. Per una genealogia del «contratto psicologico»*, in: *Psiche*, n. 2, 2017, p. 582.
- NOMISMA, *Corporate Academy in Emilia Romagna*, Bologna, 2016
- NONAKA I., TAKEUCHI H., *The knowledge-creating company: creare le dinamiche dell'organizzazione*, Guerini, Milano, 1997
- NUSSBAUM M., *Capacità personale e democrazia sociale*. Diabasis, -Reggio Emilia, 2003
- NUSSBAUM M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna, 2012

OCCHIOCUPO G., *Il sistema della formazione continua e la rete nazionale del lavoro: un quadro d'insieme*, Fondazione Giacomo Brodolini, Roma, 2016

OECD, *The Knowledge-based economy*, OECD Publishing, Paris, 1996

OECD, *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Summary of the Final Report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society»*, OECD Publishing, Paris, 1997

OECD, *Employment and growth in the knowledge-based economy*, OECD Publishing, Paris, 1996

OECD, *Lifelong learning for all*, OECD Publishing, Paris, 1996

OECD, *OECD Digital Economy Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, 2017

OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017*, OECD Publishing, Paris, 2018

OECD, *OECD Skills Strategy 2019. Skills to shape a better future*, OECD Publishing, Paris, 2019

OECD, *Adult Learning in Italy. What role for Training Funds?, Getting Skills Right*, OECD Publishing, 2019

OECD, *OECD SME and Entrepreneurship Outlook 2019*, OECD Publishing, Paris, 2019

OLIVETTI A., *Le fabbriche di bene*, Edizioni di Comunità, Roma/Ivrea, 2014

PASCUCCI P., *L'evoluzione delle regole sui tirocini formativi e di orientamento: un'ipotesi di eterogenesi dei fini?*, in: *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 139, 2013, pp. 415-428

PATERA S., *Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali*, in: *Scuola democratica*, fasc. 1, 2019, pp. 195-207

PAUL K., ANANTHARAMAN R.N., *Impact of people management practices on organizational performance: analysis of a causal model*, in: *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 14, pp. 1246-1266.

PERSIANI M., LIEBMAN S. (a cura di), *Il nuovo diritto del mercato del lavoro: la legge n. 92 del 2012 (cd. riforma Fornero) dopo le modifiche introdotte dalla legge n. 99 del 2013*, UTET Giuridica, Assago, 2013

PERULLI E., *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Quaderni del fondo sociale europeo, 2011

PETTI L., *Apprendimento informale in Rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità online*, Franco Angeli, Milano, 2011.

POTESTIO A., *Il tirocinio curriculare in assetto lavorativo*, in: *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 15, 2015, pp. 25-30

PRIFTI L., KNIGGE M., H. KIENEGGER, KRCDMAR H., *A Competency Model for "Industrie 4.0" Employees*, 13th International Conference on Wirtschaftsinformatik, February 12-15, 2017, Switzerland, 47.

PRINCE C., BEAVER G., *The rise and rise of the corporate university: the emerging corporate learning agenda*, in: *The International Journal of Management Education*, Vol. 1, Issue 3, 2001, pp. 17-26.

PRODI E., SEGHEZZI F., TIRABOSCHI M. (a cura di), *Il piano Industria 4.0 un anno dopo. Analisi e prospettive future*, ADAPT University Press, 2017

QUAGLINO G. P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, 2005, Milano

RADEMAKERS M., *Corporate Universities. Drivers of the learning organisation*, Routledge, 2014

RAUSEI P., *Contratti di lavoro in formazione: apprendistato e tirocinio*, IPSOA, Assago, 2013

RAUSEI P., *Apprendistato: assumere, gestire e formare*, Wolters Kluwer, Milano, 2018

R. REVANS, *ABC of Action Learning*, Routledge, New York, 2016

ROCCELLA M., *Formazione. occupabilità, occupazione nell'Europa Comunitaria*, in: *Giornale di Diritto del Lavoro e delle Relazioni Industriali*, fasc. 113, 2008, pp. 187-241

- ROLFE G., *The University in Dissent. Scholarship in the corporate university*, Routledge, London, 2012
- ROLFE G., *Fast food for thought: How to survive and thrive in the corporate university*, in: *Nurse Education Today*, vol. 32, 2012, 732-736
- ROOLAHT T., *Enhancing the industrial PhD programme as a policy tool for university–industry cooperation*, in: *Industry and higher education*, vol. 29, n. 4, 2015, pp. 257–269
- RULLANI E., *Economia della conoscenza. Creatività, valore e capitalismo delle reti*, Carocci, Roma 2004
- RULLANI E., *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004
- RYAN L., PRINCE C., TURNER P., *The changing and developing role of the corporate university post-millennium*, in: *Industry and higher education*, vol. 29, n. 3, 2015, pp. 167-174
- SALATIN A., *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, in: *Scuola democratica*, Fasc. 2, 2018.
- SALMIERI L., *Le comunità di (auto)valutazione. Dalle prassi autoctone alla valutazione partecipata nella formazione continua*, in: *Scuola Democratica*, fasc. 1, 2017, pp. 51-72
- SCHMID G., *Transitional Labour Markets: A New European Employment Strategy*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Discussion Paper, 1998, FS I 98-206
- SCHWAB K., *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, 2006,
- SCHUH G., GARTZEN T., RODENHAUSER T., MARKS A., *Promoting work-based learning through Industry 4.0. The 5th conference on Learning Factories, 2015*, in: *Procedia CIRP*, n. 32, pp. 82-87
- SEGHEZZI F., *La nuova grande trasformazione. Lavoro e persona nella quarta rivoluzione industriale*, ADAPT University Press, 2017.
- SEN A., *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, 2006,

SEN A., *The idea of justice.*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2009

SENGE P., *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organisation*, Random House, London 1990.

SENSE A. J., *Work-based research degrees: systematic cultivation through a University–industry network space*, in: *Studies in higher education*, vol. 41, issue 6, 2012, pp. 933-954.

SILVA P., LOPES B., COSTA M., MELO A., PAIVA DIAS G., BRITO E., SEABRA D., *The million-dollar question: can internships boost employment?*, in: *Studies in Higher Education*, vol. 43, n.1, pp. 2-21.

SIMONCINI G., *La certificazione delle competenze: definizione e inquadramento giuridico. Una rassegna sulla letteratura di riferimento. Working Paper n. 4/2016*, ADAPT University Press, 2016

SORIANI BELLAVISTA M., FAGGIN A. (a cura di), *Management della formazione. Dal servizio formazione alle Academy/Corporate University*, FrancoAngeli, Milano, 2016

SPATTINI S., *L'apprendistato per la riqualificazione di lavoratori in mobilità*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2011, pp. 1052-1060

SPATTINI S., *La nuova governance del mercato del lavoro*, in: M. TIRABOSCHI (a cura di), *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act*, Giuffrè, Milano, 2016, pp. 391-407

STRINGER E. T., *Action Research*, Sage Publications, Inc. California, 2007

SWEET R., *Work-based learning. A handbook A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*, 2014

TEWATHIA N., KAMATH A., VIGNESWARA ILAVARASAN P., *Social inequalities, fundamental inequities, and recurring of the digital divide: Insights from India*, in: *Technology and society*, vol. 1, 2020 pp. 1-11

THUNE T., *Doctoral students on the university–industry interface: a review of the literature*, in: *Higher Education*, vol. 58, n. 5, 2009, 637-65

T. THUNE, P. BØRING , *Industry PhD Schemes: Developing Innovation Competencies in Firms?*, in: *Journal of Knowledge economy*, vol. 6, 2015, pp. 385–401.

TIRABOSCHI M., (a cura di), *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*, Giuffrè, Milano, 2010

TIRABOSCHI M., *Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, fasc. 1, 2014, pp. 73-111

TIRABOSCHI M., SEGHEZZI F., *Il piano nazionale Industria 4.0: una lettura lavoristica*, in: *Labour and Law Issues*, vol. 2, n. 2, 2016, pp. 3-41

TIRABOSCHI M., (a cura di), *Giorgio Usai. In ricordo di un sindacalista d'impresa*, ADAPT University Press, 2016

TIRABOSCHI M., *Tirocini: la certificazione come soluzione alle tante incertezze e ai troppi abusi*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, vol. 2, 2013, pp. 543-548

TRENTIN B., *La città del lavoro: sinistra e crisi del fordismo*, Firenze University Press, Firenze, 2014

TRENTIN G., *Apprendimento senza soluzione di continuità negli spazi ibridi dell'infosfera*, in: *Professionalità Studi*, n. 4/II, 2019

TRENTIN G., *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano, 2004

TRONTI L. (a cura di), *Capitale umano. Definizione e misurazioni*, Cedam, Padova, 2012

TRONTI L., *Economia della conoscenza, apprendimento e democrazia*, in: *FOR – Tendenze Strumenti Strategie*, n. 98, 2014, pp. 12-17

TRONTI L., *L'idea di cultura in Adriano Olivetti. Valore e attualità di un'esperienza intellettuale e imprenditoriale*, in: *Economia & lavoro*, fasc. 2, 2014, 171-189

TRONTI L., *Economia della conoscenza, innovazione organizzativa e partecipazione cognitiva: un nuovo modo di lavorare*, in: *Economia&Lavoro*, vol. 3, 2015, pp. 7-20

UNESCO, *Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*, 2016

UE, *Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995, che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita».*

UE, *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*

UE, *Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*

VAN DIJK J, *Digital divide research, achievements and shortcomings*, in: *Poetics*, vol. 34, 2006, pp. 221-235

VARESI P.A., *Il monitoraggio dell'apprendistato: risultati e problemi aperti*, in: *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4, 2009, pp. 949-957

VERGARI S., *Prove di convivenza. L'organizzazione del mercato del lavoro dopo il d.lgs 150/2015*, in: E. GHERA, D. GAROFALO (a cura di), *Commentario al d.lgs n. 150/2015*, Cacucci, Bari, 2016.

VERGARI S., *Verso il sistema unitario dei servizi per il lavoro*, in: *Rivista italiana di diritto del lavoro*, fasc. 3, 2017, pp. 477-524

WAKS L., *In the Shadow of the Ruins: globalization and the rise of corporate universities*, in: *Policy Futures in Education*, vol. 2, n. 2, 2002, pp. 278-298

WANG M., *E-Learning in the Workplace. A Performance-Oriented Approach Beyond Technology*, Springer, 2018

WANG G. (ET ALIA), *Understanding the Corporate University phenomenon: A human capital theory perspective*, in: *International Journal of Human Resources Development and Management*, vol. 10, n. 2, 2010,

WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Raffaello, Milano, 2006

WONG H., *A learner-centric view of mobile seamless learning*, in: *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, 2012, pp. 19-23

WONG L.-H., LOOI C.-K., *What seams do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature*, in: *Computers & Education*, 2001, 57, pp. 2364-2381

WONG L., MILRAD M., SPECHT M., *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, Springer, Singapore, 2015

WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, 2016

ZINI A, NOTO T., *Il ruolo della formazione professionale di certificazione delle competenze tra conferme e innovazioni*, in: A. RUSSO, F. BASENGHI, M. ESPOSITO, *Flessibilità, sicurezza e occupazione alla prova del Jobs Act*, Giappichelli, Milano, 2016, pp. 223-224.

ZUSMAN A., *How New Kinds of Professional Doctorates are Changing Higher Education Institutions*, Research & Occasional Paper Series, 2013

SITOGRAFIA

L. CASANO, *Certificazione delle competenze: i nodi irrisolti, in attesa delle Linee Guida per l'avvio del sistema nazionale*, in: *Bollettino ADAPT*, n. 10, 9 marzo 2020 <http://www.bollettinoadapt.it/certificazione-delle-competenze-i-nodi-irrisolti-in-attesa-delle-linee-guida-per-lavvio-del-sistema-nazionale/>).

ALBERTO CIPRIANI, FIM-CISL, *Convegno AISRI Università Cà Foscari Venezia il 14 ottobre 2016* <https://www.fondazionergo.it/upload/WCMA%20E%20RI.pdf>

Discorso di Al Gore del 10 ottobre 1996 tenuto negli Stati Uniti a Knoxville, Tennessee, <https://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/101096clinton.htm>

REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Finanziamento FSE Academy*, <https://formazione.lavoro.regione.emilia-romagna.it/occupazione/formazione/corporate-academy>

REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Bando FSE 2018*, <https://formazione.lavoro.regione.emilia-romagna.it/entra-in-regione/bandi-regionali/2018/nuove-competenze-per-nuova-occupazione-innovazione-e-sviluppo-delle-filiere-e-dei-sistemi-produttivi>

ENI CORPORATE UNIVERSITY: <https://www.eni.com/it-IT/chi-siamo/societa-controllate-partecipate/eni-corporate-university.html>

ENI CORPORATE UNIVERSITY, *protocollo sancito con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in data 16 febbraio 2017*:
<https://www.miur.gov.it/it/web/guest/-/protocollo-protocollo-miur-eni>

ESF TRANSNATIONALITY, <https://ec.europa.eu/esf/transnationality/content/new-facebook-page-transnational-partner-search-0>

FCA WCM ACADEMY, https://www.wcm.fcagroup.com/it-it/wcm_at_fca/Pages/default.aspx

FESTO ACADEMY,

https://www.festocte.it/academy/formazione_finanziata/?mid=AD3DBAC88BA546478175874B8DEBA452

HERACADEMY:

http://www.gruppohera.it/gruppo/lavorare_gruppohera/heracademy_cu/

HERACADEMY, *protocollo sancito con l'Ufficio Scolastico regionale per l'Emilia-Romagna in data 28 settembre 2018*:

https://www.gruppohera.it/gruppo/lavorare_gruppohera/heracademy_cu/scuola/alternanza_scuola_lavoro/archivio_alternanza_scuola_lavoro_2018_2019/

Linee guida dottorato industriale danese,
<https://innovationsfonden.dk/en/programmes/industrial-researcher>

MEDIOLANUM CORPORATE UNIVERSITY,
<https://www.mediolanumcorporateuniversity.it/>

MIUR, *Scheda di sintesi – dottorati innovativi con caratterizzazione industriale*:
<http://www.ponricerca.gov.it/opportunita/dottorati-innovativi-ciclo-33/>

MORNING FUTURE, *Dal cachemire alle moto: mappa delle corporate university d'Italia*, 23 ottobre 2017:
<https://www.morningfuture.com/it/article/2017/10/23/mappa-delle-corporate-university-italia/109/>

REALE GROUP ACADEMY, <http://www.realegroup.eu/IT/careers/academy-e-formazione>

TRAINING INDUSTRY REPORT 2017, <https://trainingmag.com/trgmag-article/2017-training-industry-report/>

UNICREDIT, *protocollo sancito con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in data 17 aprile 2020*: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/protocollo-d-intesa-mi-unicredit-s-p-a>.

XAPI EXPERIENCE, <https://xapi.com/overview/>.

ZENIT FORMAZIONE ACADEMY, <https://www.zenitformazione.com/progetti/cabella-centro-di-formazione-tecnologica/>

RINGRAZIAMENTI

Un sentito ringraziamento al prof. Tiraboschi e all'ing. Rondi, per avermi seguito in questo percorso.

A Michele, silenziosa colonna portante della mia vita, con cui condivido la voglia di realizzare il nostro progetto di vita stando vicini, ma “non troppo vicini; le colonne del tempio si ergono distanti, E la quercia e il cipresso non crescono l'una all'ombra dell'altro”. A quello che abbiamo costruito finora, e al bello che deve ancora venire.

Alla mia famiglia, che mi ha sempre sostenuto, ma mai celebrandomi, quanto spronandomi a non accontentarmi mai, ma alzare sempre di un pochino l'asticella.

Alle mie amiche e agli amici più cari, che con pazienza quasi stoica hanno accettato il leitmotiv “scusa, non ti scrivo da una vita”, ripetuti boicottaggi delle uscite del giovedì, cene e aperitivi rifiutati per una serata di clausura per rispettare le scadenze, e nonostante tutto sono sempre rimaste lì, ad aspettarmi.

Alle mie compagne di percorso, con cui ho condiviso tre anni incredibilmente intensi. In particolare, Carlotta, Federica, Valeria e Alessia, le mie Dottorande nel Pallone: senza di voi il dottorato non sarebbe stato lo stesso. A Rachele, con cui ho condiviso tanti spunti. A tutti i compagni con cui ho condiviso i venerdì sera bergamaschi, le nottate al Central Hostel, e i lavori di gruppo, le mail della mezzanotte, le scadenze, i whatsapp disperati.

Bergamo rimarrà un ricordo indelebile nella mia vita: il dottorato non è stato un semplice percorso accademico, ma una palestra sociale, culturale, affettiva, emotiva.

Ma questa non è la fine, è soltanto l'inizio...