



POLITICHE **PIEMONTE**

L'APPRENDISTATO

35

INDICE

NUMERO CURATO DA MARIA CRISTINA MIGLIORE CARLA NANNI

- EDITORIALE
L'APPRENDISTATO
DI MARIA CRISTINA MIGLIORE E CARLA NANNI..... 3
- GLI ASPETTI FORMATIVI SULL'APPRENDISTATO IN PIEMONTE
DI PIETRO VIOTTI..... 6
- LA FORMAZIONE IN IMPRESA NELL'APPRENDISTATO
PROFESSIONALIZZANTE IN PROVINCIA DI TORINO
DI GIUSEPPE PORZIO..... 12
- APPRENDISTATO IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: LA
SPERIMENTAZIONE ENEL
DI CRISTINA COFACCI 17
- L'ESPERIENZA DELL'ALTO APPRENDISTATO IN PIEMONTE: METTERE
IN PRODUZIONE LE IDEE E I SAPERI
DI ALBERTO VERGANI 22
- TRASFERIRE IL MODELLO DUALE TEDESCO IN PIEMONTE: QUALI
CONDIZIONI CONTESTUALI SONO NECESSARIE?
DI MARIA CRISTINA MIGLIORE..... 26

EDITORIALE

L'apprendistato

di *Maria Cristina Migliore e Carla Nanni*
(IRES Piemonte)

Il contratto di apprendistato fatica a decollare in Italia, nonostante i tentativi di renderlo più appetibile, o proprio per questo, per l'incertezza normativa che ne deriva (OPML and Provincia-di-Torino, 2014). Questa forma di apprendimento sul lavoro è antica e si basa sul principio che i nuovi arrivati possono apprendere dai colleghi più anziani: nulla di più ovvio, seppure solo parzialmente vero. Eppure in Italia ha finora dominato un approccio pedagogico e didattico che ha relegato l'apprendistato ad una modalità di apprendimento per mestieri poco qualificati (ad esclusione di alcuni ad elevata specializzazione e molto vicini a forme di arte come ad esempio il restauro di mobili antichi). Esso considera l'istruzione da parte di un docente professionista di livello superiore perché trasmette saperi teorici. Questa tesi deriva da una prospettiva filosofica, quella Gentiliana, le cui proposizioni di base vengono assunte acriticamente. Si tende a dimenticare che la conoscenza teorica nasce da quella pratica, e quella pratica è informata da quella teorica, in una interrelazione stretta, per cui risulta superficiale – come ha mostrato Knorr-Cetina – ritenere che i saperi teorici siano scabri di influenze culturali, in senso antropologico, derivanti cioè da pratiche. Occuparsi di apprendistato significa dunque discutere di modelli di apprendimento. L'apprendistato, come argomentato da alcuni autori, rappresenta un tipo di pedagogia e un modo di intendere l'apprendimento.

Questo numero di PolitichePiemonte intende portare l'attenzione su questa forma di contratto di lavoro, e in particolare sulla problematica delle attività formative ad esso connesse, per render conto delle novità e sperimentazioni più recenti in Piemonte, e inquadrare ogni misura e intervento per sostenere l'apprendistato in un discorso più ampio, di tipo pedagogico.

La lunga tradizione storica dell'apprendistato è accennata nel primo articolo *Gli aspetti formativi sull'apprendistato in Piemonte*. "L'apprendistato in

Piemonte ha radici profonde" afferma Pietro Viotti nell'articolo, nel quale propone una panoramica di questo particolare contratto di lavoro. Dopo aver ripercorso, molto brevemente, alcuni passaggi storici e descritto le caratteristiche proprie dell'apprendistato, l'autore si sofferma sull'esperienza piemontese, tratteggiando un quadro delle differenti fattispecie di cui si compone e i principali risultati delle sperimentazioni di cui queste parti sono state oggetto.

Tra i tipi di apprendistato definiti dal Testo Unico quello **professionalizzante**, rivolto all'accrescimento delle competenze attraverso la formazione al lavoro, è il più tradizionale e, rispetto al totale apprendisti, il più diffuso. Nell'articolo *La formazione in impresa nell'apprendistato professionalizzate in provincia di Torino*, Giuseppe Porzio dà conto della sperimentazione nella quale la formazione per le competenze tecniche professionali è stata erogata direttamente in/e dall'azienda, con il supporto e la responsabilità dell'agenzia formativa. La sperimentazione condotta in due province in collaborazione con la Regione ha avuto esito positivo anche se, con la piena attuazione del Testo Unico, risulta non più applicabile.

Altri tipi di apprendistato prevedono **l'ottenimento di un titolo di studio** dalla qualifica professionale ai titoli di livello terziario. La Regione Piemonte è stata tra le prime a sperimentare il modello dell'Alto apprendistato, dapprima con percorsi di master e in seguito anche con percorsi di laurea e dottorato. L'articolo di Alberto Vergani, *L'esperienza dell'alto apprendistato in Piemonte: mettere in produzione le idee e i saperi*, propone i risultati di un'attività di verifica realizzata attraverso interviste su un campione di tali percorsi, dalla quale emergono aspetti positivi dal punto di vista di tutti gli attori in gioco. Cristina Cofacci, in *Apprendistato in alternanza scuola-lavoro: la sperimentazione Enel*, presenta un'esperienza pilota di alternanza scuola-lavoro per la quale sono state coinvolte su tutto il territorio nazionale sette scuole tra cui l'Istituto Avogadro di Torino. Ancora in fase di sperimentazione, l'alternanza scuola-persegue l'obiettivo di far conseguire il diploma di tecnico contestualmente alla prima esperienza lavorativa e al contempo di anticipare

l'acquisizione delle competenze tecniche e operativi utili all'azienda.

Infine, l'ultimo articolo di Maria Cristina Migliore chiude con una riflessione sul modello duale tedesco, - un modello di apprendimento basato sul lavoro e l'alternanza - per porre in evidenza alcune caratteristiche peculiari in relazione alla situazione italiana e piemontese. L'articolo si chiude con alcuni riferimenti a nuove elaborazioni teoriche sul concetto di apprendimento per la società e economia della

conoscenza e pone l'interrogativo di come innovare l'apprendistato guardando al modello duale tedesco, ma nel contempo rinnovandolo per adeguarlo ai cambiamenti nel mondo del lavoro.

OPML & PROVINCIA-DI-TORINO (2014)
Apprendisti alla meta? Alcune ipotesi sulla scarsa diffusione dell'apprendistato. Torino

GLI ASPETTI FORMATIVI SULL'APPRENDISTATO IN PIEMONTE

di Pietro Viotti (Regione Piemonte)

Introduzione

L'apprendistato in Piemonte ha radici profonde, basti ricordare la grande tradizione salesiana di formazione e accompagnamento tutelato dei giovani al lavoro che qui ha avuto origine dai primi del 900 e da qui ha avuto così ampio sviluppo. L'evoluzione della normativa nazionale ha contribuito al posizionamento, sempre più in chiave europea, di questo rapporto di lavoro connotandolo, per alcune specifiche tipologie, quale canale parallelo agli ordinari percorsi di istruzione e formazione professionale (di seguito IeFP), di istruzione secondaria superiore e universitaria.

Occorre tuttavia precisare sotto l'aspetto lavoristico, il significato, del "contratto di apprendistato". Esso si colloca come uno speciale rapporto di lavoro che si caratterizza, rispetto all'ordinario rapporto di lavoro subordinato, per il contenuto formativo dell'*obbligazione negoziale*, nel senso che tra datore di lavoro e il lavoratore lo scambio si realizza tra addestramento, formazione professionale e retribuzione da una parte e prestazione lavorativa dall'altra.

Il contratto di apprendistato è stato oggetto di numerose e spesso radicali riforme volte a ridefinirne le finalità e gli obiettivi. Sono state individuate più tipologie contrattuali delineate in una ampia articolazione di contenuti formativi che definiscono le caratteristiche dell'*obbligazione negoziale* tra il datore di lavoro e il lavoratore.

Le prime regolazioni dell'apprendistato prevedevano che gli insegnamenti, cui era tenuto il datore di lavoro, erano finalizzati a far conseguire all'apprendista la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato. L'evoluzione della disciplina, dalla riforma Treu anno 1997 – Biagi anno 2003 fino al Testo Unico dell'Apprendistato del 2011, vede il datore di lavoro tenuto a corrispondere all'apprendista non solo una controprestazione retributiva, ma anche gli insegnamenti necessari per il conseguimento di una qualifica professionale, di una qualificazione tecnico-professionale o di titoli di studio di livello secondario, universitari, o specializzazioni dell'alta formazione attraverso percorsi di formazione interna o esterna all'azienda avvalendosi dell'offerta formativa resa disponibile dalla programmazione regionale.

Ne deriva che il rapporto di apprendistato, in alcuni casi, vede il datore di lavoro responsabile ad attivarsi affinché gli obiettivi formativi siano garantiti mediante forme di raccordo con soggetti in possesso delle idonee conoscenze e competenze istituzionali (sistema della IeFP, sistema dell'istruzione tecnica e dell'università). Tale rapporto non è sempre fine a se stesso, e può coniugare le funzioni necessarie all'attività produttiva dell'azienda con risultati legati al conseguimento di titoli di studio, previsti dagli ordinamenti di riferimento, consentendo all'imprenditore di trarre dalle prestazioni dell'apprendista un'utilità crescente in relazione alla progressiva formazione professionale di quest'ultimo. Tuttavia è bene precisare che, in Italia, tra i vari apprendistati quello professionalizzante, è ancora e di gran lunga quello scelto dalla maggioranza delle imprese.

La sperimentazione in Piemonte

Il dibattito in corso tra le istituzioni nazionali, regionali e le parti sociali sul tema del riordino dei contratti nell'ambito degli indirizzi previsti dal cosiddetto *Jobs Act* ha, tra l'altro, introdotto il **concetto di sistema duale** precisando, nelle bozze dello schema di decreto, che *“l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e la specializzazione professionale e quello di alta formazione integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro per l'occupazione dei giovani con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del Quadro europeo delle qualificazioni”*.

Da ciò si può dedurre che l'apprendistato in Italia si divide in due grandi classificazioni :

- a) **gli apprendistati finalizzati al conseguimento di un titolo di studio** (della IeFP, dell'Istruzione o dell'Università) che integrano organicamente in un sistema duale formazione e

lavoro (livello 1 e 3 dei tipi di apprendistato previsti dal Testo Unico Decreto legislativo 167/2011);

- b) **P'apprendistato professionalizzante** finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso una formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali (livello 2 nel Testo Unico citato)..

L'articolazione sopra indicata è stata oggetto di sperimentazione in Piemonte a partire dal 2005. Le attività svolte hanno consentito di diversificare e potenziare questo peculiare canale di ingresso sul mercato del lavoro di giovani.

Tab. 1 Contratti di apprendistato avviati negli anni 2012-15, per tipo

Tipo contratti	Contratti avviati	%
Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale (IeFP) Rivolto ad adolescenti e giovani dai 15 ai 25 anni per il conseguimento di una qualifica o diploma professionale (Apprendistato I Livello - Art. 3. T.U.)	887	1,6
Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere Rivolto a giovani tra i 18 e i 29 anni per il conseguimento di una qualifica ai fini contrattuali (Apprendistato II Livello - Art. 4 T.U.)	55.182	97,6
Apprendistato di alta formazione e di ricerca Rivolto ai giovani tra i 18 e i 29 anni per il conseguimento di una laurea (triennale o magistrale), di un master (di 1° o 2° livello) o di un dottorato di ricerca (Apprendistato III Livello - Art.5 T.U.)	453	0,8

Fonte: Regione Piemonte

Nel corso degli ultimi tre anni sono stati avviati oltre 56mila contratti la maggior parte dei quali in apprendistato professionalizzante (vedi tabella 1), mentre l'apprendistato per i percorsi IeFP e per l'alta formazione rappresentano una quota residuale, ancorché innovativa e interessante.

Si tenga conto che le assunzioni in apprendistato rappresentano “solo” il 9% di tutti i contratti stipulati per i giovani sotto i 30 anni, tuttavia, se si rapporta tale dato alla durata contrattuale prevista si può constatare che l'apprendistato costituisce circa un terzo (34%) dei contratti di lavoro con durata di almeno un anno.

I soggetti coinvolti, imprese, sistema della formazione professionale, università e apprendisti – hanno espresso una valutazione complessivamente positiva sullo strumento e sul modello organizzativo e gestionale testato, attribuendo un valore primario al processo di interazione sviluppato tra essi, che si è rilevato funzionale alla crescita del sapere di ognuno. Si è infatti determinata una modalità di trasferimento delle conoscenze che non è riducibile alla mera riproduzione dei distinti “saperi” ma alla crescita degli stessi attraverso un processo di reciproca trasformazione.

Alla luce delle esperienze, si può affermare, in via generale, che proprio in questo processo di “*peer education*” si possa collocare ed abbia possibilità di successo l'azione pubblica a sostegno dell'inserimento di apprendisti, quali elementi di concreto sviluppo dell'interazione tra imprese e istituzioni formative.

In assenza di una preesistente disponibilità ed interesse a cooperare per lo sviluppo comune, altri ordini di motivazioni non sarebbero sufficienti a determinare la diffusione di tale istituto contrattuale presso le imprese, anche se economicamente vantaggioso (per gli sgravi contributivi, etc) e a spingere istituzioni formative e giovani ad “alto potenziale” a “sottomettere” i propri studi e progetti di ricerca alle esigenze produttive, se non per mera e contingente speculazione.

Al fine di impostare un modello compatibile con le esigenze e i vincoli dei soggetti coinvolti, si è proceduto ad analizzare i modelli di formazione adottati dalle istituzioni formative ed è stato attuato

un approfondito confronto con le associazioni dei datori di lavoro e dei rappresentanti dei lavoratori per definire i fabbisogni e le aspettative delle imprese nonché gli aspetti di regolazione degli ambiti formativi del contratto di apprendistato .

Focus sull'apprendistato professionalizzante

L'apprendistato professionalizzante è finalizzato al conseguimento di una **qualificazione professionale** attraverso una formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali.

La finalità di questo apprendistato, pertanto, non consiste nel raggiungimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale del sistema di istruzione e formazione quanto, piuttosto, nell'accrescimento delle capacità tecniche del lavoratore al fine di farlo diventare un lavoratore qualificato.

Nel nuovo sistema formativo, per qualificazione professionale, infatti, si intende l'acquisizione di un bagaglio formativo di nozioni di carattere teorico - pratico quanto più completo possibile, legato non solamente allo svolgimento della mansione assegnata, individuata nella qualifica contrattuale, ma ad una più completa ed articolata conoscenza sia del contesto lavorativo che delle attività che in esso sono svolte.

Il contratto di apprendistato professionalizzante è riservato ai giovani da 18 a 29 anni. Il Ministero del lavoro, sulla scorta di quanto statuito dalla Corte di Cassazione ha precisato che l'assunzione dell'apprendista può essere effettuata fino al giorno antecedente al compimento del trentesimo anno di età (ovvero fino a 29 anni e 364 giorni).

Per gli apprendisti portatori di handicap – intendendosi per tali coloro che sono in possesso del requisito dell'invalidità richiesto per aver diritto al collocamento obbligatorio – i limiti di età su indicati sono elevati di due anni. Il contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato da datori di lavoro appartenenti a tutti i settori produttivi, comprese le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali.

Il modello piemontese dell'apprendistato professionalizzante (di cui alla figura 1 di forniscono alcune caratteristiche dell'utenza) ha consentito di rinforzare e definire il ruolo della formazione nell'ottica di effettivo valore aggiunto per l'apprendista e per l'impresa, operando affinché sia prevista:

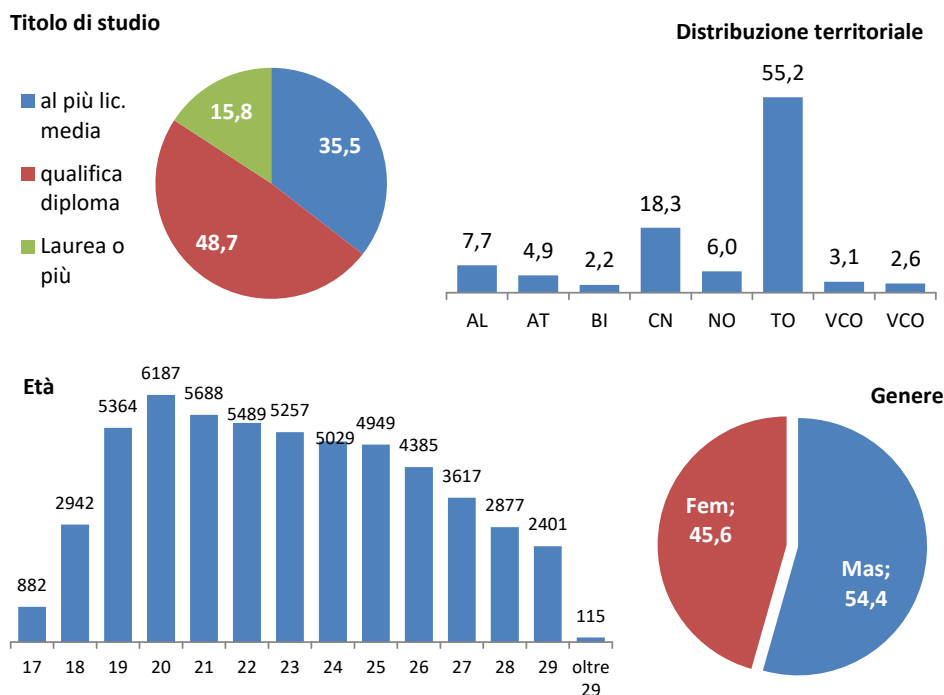
1. una sostanziale rivisitazione dei modelli classici di formazione, esterna all'impresa, spesso decontestualizzata dalla realtà aziendale e con caratteristiche di forte autoreferenzialità;
2. l'individuazione, nell'ambito della contrattazione collettiva nazionale, dei riferimenti ai profili professionali e alle relative competenze descritte nei rispettivi contratti di lavoro nazionali (CCNL);
3. una qualificazione dell'offerta formativa e dei modelli di erogazione della formazione, caratterizzati da una forte destrutturazione della formazione in aula verso una formazione sul luogo di lavoro;
4. una significativa valorizzazione dell'impresa formativa (nel senso dell'impresa come luogo di formazione?), quale luogo di apprendimento;
5. la correlazione dei profili formativi individuati dai CCNL con i profili degli standard regionali.

Questa impostazione ha consentito di generare un'offerta formativa, gestita attraverso Cataloghi provinciali, fortemente personalizzata che fonda la qualità del servizio erogato sull'interazione tra impresa e soggetto formativo. La componente professionalizzante del percorso formativo, si realizza all'interno dell'impresa sia mediante un rafforzamento del ruolo del tutore aziendale sia con il supporto del tutore dell'agenzia formativa laddove richiesto.

Il ruolo attivo dell'impresa nella formazione avviene all'interno di un quadro di riferimento e di un dispositivo operativo in grado di garantire, sia all'apprendista che alla stessa impresa, la qualità dei processi di apprendimento e il raggiungimento dei risultati attesi. L'istituzione formativa, in quanto detentrici della necessaria expertise, rappresenta un attore in grado di orientare e supportare sia l'impresa che l'apprendista nella definizione e gestione del percorso formativo funzionale al conseguimento delle competenze attese in relazione alle esigenze dei ruoli di lavoro.

Le indicazioni metodologiche ed i dispositivi operativi che sono stati messi a punto all'interno di questi percorsi, le criticità emerse, le strategie attivate per superarle, costituiscono un importante *know how* di partenza che può essere opportunamente messo in valore (anche sotto forma di consulenza formativa e di servizi alle imprese) all'interno del nuovo quadro di regolazione dei percorsi formativi in apprendistato anche alla luce delle prossime modificazioni che saranno introdotte nell'ambito della decretazione prevista dal *Jobs Act*.

Figura 1 Apprendistato professionalizzante in Piemonte: caratteristiche degli allievi (2012-15)



Fonte: Regione Piemonte

Conclusioni

Gli elementi caratterizzanti la sperimentazione dell'apprendistato in Piemonte, in parte già richiamati, hanno consentito di testare con successo nuovi modelli organizzativi e formativi volti a:

- evitare la rigida antitesi tra percorsi formali di studio e lavoro e nello stesso tempo, favorire il superamento della visione sequenziale: “prima studi e poi lavori” ;
- promuovere la sinergia di diversi contesti di apprendimento secondo una logica “circolare” di reale formazione continua;
- sostenere l'innovazione delle imprese e uno sbocco di lavoro qualificato per gli apprendisti.

Si ritiene infine che, così come rilevato da altre esperienze europee, l'istituto dell'apprendistato possa rappresentare un canale formativo che corre in parallelo ai percorsi dell'istruzione e della formazione professionale, tale da consentire la progettazione di percorsi definiti per filiera professionale, finalizzati al conseguimento, in condizione lavorativa, di titoli a partire dalla qualifica professionale e diploma professionale, al diploma di tecnico superiore, oppure il diploma d'istruzione e dei titoli universitari.

E' opportuno infine sottolineare la funzione regolatrice e sussidiaria svolta in questi anni dalla regione insieme alle Parti Sociali a sostegno di processi che vedono sempre più come protagoniste le imprese e le istituzioni formative e che devono diventare occasione, sempre più diffusa, di reale formazione e occupazione qualificata per i giovani.

LA FORMAZIONE IN IMPRESA NELL'APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE IN PROVINCIA DI TORINO

di Giuseppe Porzio (Assistenza tecnica alla sperimentazione di attività formative in impresa nei percorsi in apprendistato finanziati dalle Province del Piemonte)

Introduzione

Prima del Testo Unico contenuto nel Decreto legislativo 167/2011 la formazione in apprendistato professionalizzante era svolta presso un'agenzia formativa esterna all'impresa, sia per le competenze di base-trasversali che per quelle tecnico-professionali, per un totale di 120 ore annue finanziate.

Nel 2011 le Province di Torino e Cuneo avevano avviato, con la Regione Piemonte e le Parti Sociali, la sperimentazione di un modello di formazione per le competenze tecnico-professionali da realizzare direttamente in impresa con il supporto e sotto la responsabilità di un'agenzia formativa esterna.

L'obiettivo era quello di aumentare la qualità della formazione attraverso un coinvolgimento diretto delle imprese ed una loro più stretta collaborazione con le agenzie formative.

I risultati positivi della prima sperimentazione hanno portato all'estensione di questa modalità di erogazione della formazione a tutte le Province piemontesi.

Con la piena attuazione del Testo Unico sull'Apprendistato l'organizzazione della formazione per le competenze tecnico professionali è stata demandata alle imprese, sulla base di quanto previsto dal CCNL di riferimento, senza prevedere un suo finanziamento pubblico.

La nuova disciplina regionale e provinciale seguita al Testo Unico ha cercato comunque di valorizzare e mantenere questa logica di personalizzazione della formazione e stretta collaborazione tra impresa e agenzie formative. Nell'offerta di formazione finanziata sulle competenze di base-trasversali è prevista la possibilità di svolgere anche un'unità formativa direttamente in impresa.

Tuttavia appare utile richiamare l'esperienza di formazione in impresa relativa allo sviluppo delle competenze tecnico professionali realizzata in Provincia di Torino. Essa offre interessanti elementi di riflessione sul ruolo che la formazione potrebbe avere per qualificare sia l'apprendistato professionalizzante che, più in generale, i percorsi di sviluppo delle competenze attraverso l'esperienza lavorativa.

La formazione in impresa per l'apprendistato professionalizzante in Provincia di Torino

La formazione in impresa per le competenze tecnico professionali attivata in Provincia di Torino tra il 2011 e il 2012 ha coinvolto circa 6000 apprendisti, in grande maggioranza inseriti in piccole e medie imprese.

Il modello formativo adottato ha cercato di integrare esperienza lavorativa e attività formative in un coerente percorso di apprendimento e sviluppo delle competenze personali e professionali dell'apprendista all'interno dell'impresa.

Il tutor aziendale e l'apprendista sono chiamati, con l'aiuto dell'agenzia formativa, a definire gli obiettivi da raggiungere ed il programma di attività e supporti formativi funzionali al loro conseguimento.

Il tutor dell'agenzia formativa offre una puntuale attività di accompagnamento e supervisione nella definizione degli obiettivi e nella gestione del percorso di apprendimento funzionale al conseguimento dei risultati attesi.

Gli elementi distintivi del modello sono riconducibili a:

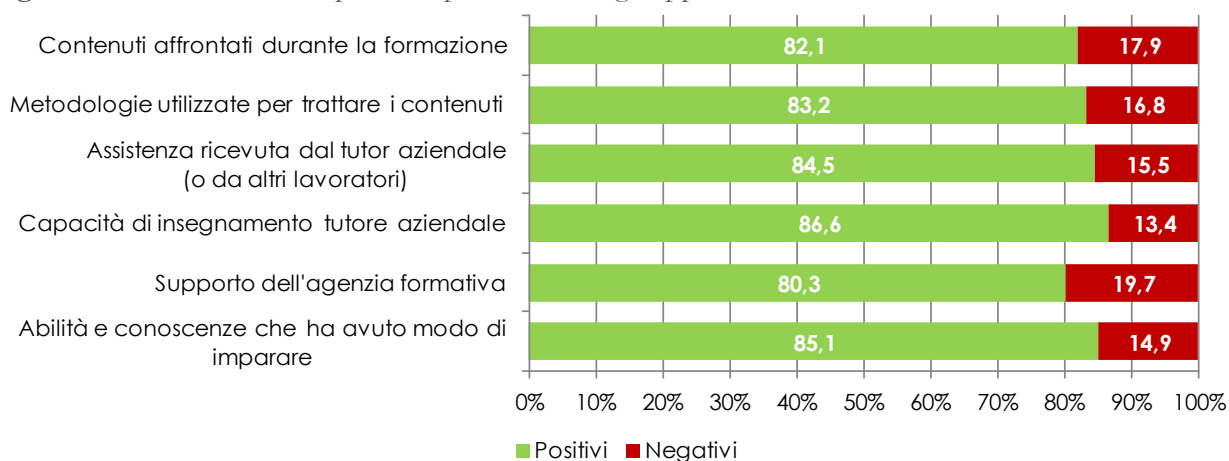
- forte centratura sui processi di lavoro in cui è coinvolto l'apprendista e sulle conoscenze ed abilità necessarie per un loro efficace presidio;
- valorizzazione del know how aziendale e delle opportunità di apprendimento presenti in impresa (learning on the job, ma anche accesso guidato a repertori più o meno formalizzati di abilità e conoscenze rese disponibili all'interno del contesto lavorativo);
- ricostruzione e monitoraggio con l'apprendista delle attività svolte e degli apprendimenti maturati;

- periodica valutazione dei risultati conseguiti e definizione delle strategie più opportune per colmare eventuali gap rispetto alla padronanza delle conoscenze e abilità richieste per ricoprire il proprio ruolo professionale all'interno dell'impresa;
- ridefinizione del ruolo del formatore esterno, con il passaggio dall'erogazione di attività didattiche alla supervisione di un processo formativo complesso all'interno del contesto lavorativo dell'apprendista.

Le esperienze realizzate hanno naturalmente evidenziato criticità e fornito indicazioni per migliorare e qualificare ulteriormente i percorsi formativi all'interno delle imprese.

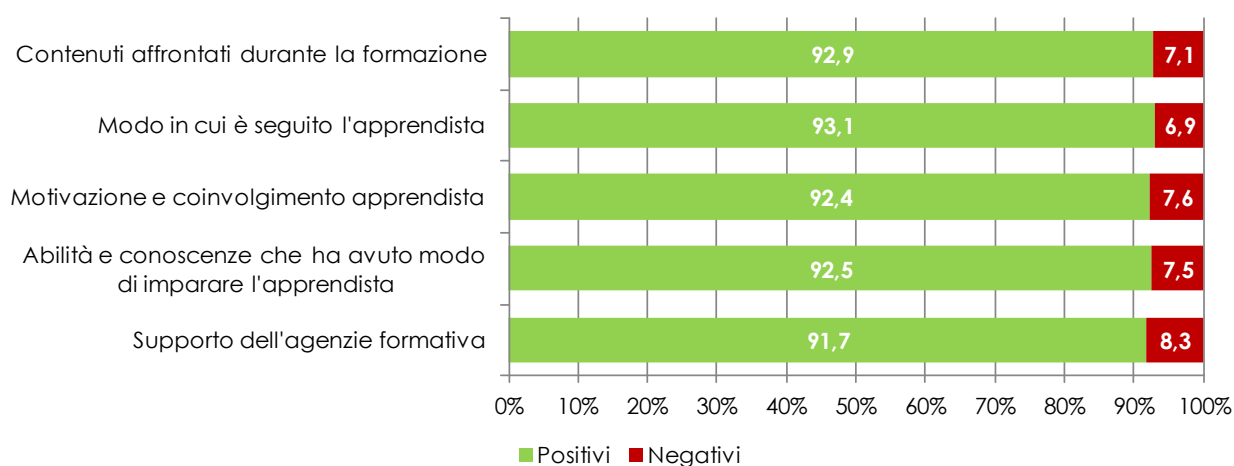
Gli apprendisti ed i tutor aziendali coinvolti hanno tuttavia espresso un significativo apprezzamento della formazione svolta in impresa.

Figura 1. Formazione in impresa: la percezione degli apprendisti



Fonte: Elaborazione dati attività di customer satisfaction – Accompagnamento alla formazione in impresa, 2012

Figura 2. Formazione in impresa: la percezione dei tutor aziendali



Fonte: Elaborazione dati attività di customer satisfaction – Accompagnamento alla formazione in impresa, 2012

Oltre il 70% degli apprendisti coinvolti ha giudicato l'esperienza di formazione in impresa utile, oltre che all'apprendimento dell'attuale lavoro, anche per le future prospettive di crescita professionale¹.

Per oltre il 90% delle imprese il modello sperimentato consente di strutturare la formazione in modo funzionale all'apprendimento del ruolo professionale e di seguire meglio il giovane apprendista, che a sua volta mostra maggiore coinvolgimento e motivazione nello svolgimento delle attività lavorative. Il contributo delle agenzie formative è stato apprezzato in particolare dalle piccole e medie imprese.

Il ruolo della formazione nella qualificazione dei percorsi di inserimento e apprendimento sul lavoro

Le esperienze appena richiamate lasciano intravedere le potenzialità di dispositivi che mettono al centro del percorso formativo le pratiche lavorative e le utilizzano per generare apprendimento e consolidamento/sviluppo delle competenze delle persone.

Un soggetto costruisce e sviluppa la propria professionalità a partire dalle diverse "situazioni-problema" che è chiamato progressivamente ad affrontare nello svolgimento delle attività lavorative.

Tuttavia un apprendimento adeguato non implica semplicemente la sperimentazione diretta di compiti operativi e situazioni problematiche, ma anche la possibilità/capacità di riflettere criticamente su come essi vengono affrontati, per evidenziare ed integrare nel proprio bagaglio professionale le strategie di azione che si rivelano più efficaci e le competenze (conoscenze, abilità) che esse richiedono.

Si tratta di processi comunque messi in atto, in modo spesso implicito e più o meno esaustivo, all'interno di ogni specifica situazione lavorativa. Attraverso di essi le persone apprendono e le imprese provvedono ad un più o meno soddisfacente rinnovo e sviluppo delle competenze necessarie per le proprie attività.

Un buon funzionamento dell'Apprendistato Professionalizzante *dovrebbe contribuire significativamente ad innalzare la qualità di questi processi*, utilizzando il contesto di lavoro e il periodo di inserimento come risorse consapevolmente orientate all'apprendimento. Caratterizzandosi come un'esperienza di inserimento in impresa in grado di fornire "valore aggiunto" rispetto a quanto già accade "spontaneamente", proprio perché pensato come percorso "intenzionalmente" orientato a favore e sostenere la qualità dell'apprendimento (deliberate learning) che può potenzialmente essere generato all'interno dello specifico contesto lavorativo.

L'intero periodo di apprendistato (e non solo il monte ore di formazione formale) andrebbe quindi *strutturato come un "progetto formativo" che si realizza essenzialmente attraverso l'esperienza lavorativa in impresa*.

La formazione formale assume una reale valenza solo se non viene concepita come un monte ore "aggiuntivo" ai processi di apprendimento sul lavoro. Essa va al contrario intesa come "coessenziale" per i processi di sviluppo delle competenze che avvengono attraverso le pratiche lavorative. Trova la sua ragion d'essere, in primo luogo agli occhi dei giovani e delle stesse imprese, solo se finalizzata a evidenziare e facilitare il processo di apprendimento e lo sviluppo di competenze potenzialmente producibili attraverso il percorso di inserimento dell'apprendista.

Qualificare l'apprendistato significa quindi in primo luogo *supportare le imprese (e in particolare quelle piccole e medie) nella efficace definizione e gestione*, nel rispetto ed in coerenza con le peculiari condizioni di contesto di ciascuna, *dei percorsi di apprendimento che avvengono al loro interno e delle attività di formazione che li accompagnano e li favoriscono*.

Si tratterebbe di ragionare, a partire da esperienze come quelle richiamate in questa sede, sui *servizi formativi* che sarebbe eventualmente opportuno mettere a disposizione e sui *requisiti di qualità* che dovrebbero caratterizzarli affinché i percorsi di apprendistato professionalizzante possano pienamente e diffusamente assumere le caratteristiche di efficacia auspiccate in precedenza.

In questa prospettiva potrebbe essere interessante anche interrogarsi sul possibile ruolo di un'*offerta territoriale di servizi di consulenza formativa* di questo tipo.

¹ Cfr., oltre ai due grafici riportati in questa sede, il dettaglio dei risultati di monitoraggio e valutazione riportati in "Il modello di formazione in impresa nel contratto di apprendistato professionalizzante", all'interno del *Rapporto di Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino 2013*

Non si intende qui fare riferimento necessariamente ad attività finanziate con risorse pubbliche, né tantomeno evocare iniziative a cui le imprese dovrebbero essere obbligate ad aderire per assolvere a vincoli e/o adempimenti normativi.

Si potrebbe invece pensare di promuovere un'offerta chiara e trasparente di servizi, validata attraverso un ruolo attivo delle parti sociali e delle istituzioni territoriali, a disposizione delle imprese (soprattutto piccole e medie) che fossero interessate a qualificare i percorsi di inserimento e apprendimento dei propri lavoratori (e non necessariamente solo di quelli assunti in apprendistato).

La promozione e il consolidamento di pratiche formative centrate sull'apprendimento nei contesti lavorativi rappresenta un punto di attenzione rilevante per coloro che sono interessati ad un funzionamento di alto profilo dell'apprendistato professionalizzante. Ma potrebbe anche costituire un'interessante prospettiva per la qualificazione dell'intera offerta di formazione continua a disposizione delle imprese presenti nel territorio regionale.

Per approfondimenti

Ricerche

L'accompagnamento delle sperimentazioni delle attività di formazione per gli apprendisti all'interno delle imprese. Assistenza alle sperimentazioni realizzate in Provincia di Torino e Provincia di Cuneo, con il coordinamento e la supervisione della Regione Piemonte".

Il modello di formazione in impresa nel contratto di apprendistato professionalizzante
www.cittametropolitana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/apprendistato

Rapporto

Rapporto Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino Anno 2013
www.cittametropolitana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/raep

APPRENDISTATO IN ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO: LA SPERIMENTAZIONE ENEL

di Cristina Cofacci (Enel)

Introduzione

Tra i fattori critici spesso indicati alla base del preoccupante livello di disoccupazione giovanile del nostro Paese – confermato nelle ultime rilevazioni ISTAT al 43,3% - è annoverato il gap tra la formazione scolastica superiore e universitaria e le competenze richieste dalle imprese al momento dell’inserimento lavorativo. Da una parte, le strutture di laboratorio degli istituti tecnici e professionali scontano una difficoltà di aggiornamento continuo alle innovazioni tecnologiche, necessarie invece per le imprese che vogliono rimanere competitive a livello globale; dall’altra, le competenze e capacità tipiche del lavoro “organizzato”, sia nella grande azienda che nelle piccole e medie imprese (prime fra tutte, la capacità di lavorare con gli altri e l’assunzione consapevole di responsabilità finalizzata al risultato) non sono tipiche del percorso di apprendimento scolastico, basato prioritariamente su programmi teorici di acquisizione di conoscenze.

Il Gruppo Enel in Italia, sulla base di una consolidata esperienza di gestione dei percorsi formativi nei contratti di apprendistato professionalizzante – principale strumento di inserimento dei nuovi assunti per il personale tecnico negli ultimi anni – ha lavorato già dal 2013 ad una modalità di proficua interazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro, che riuscisse ad adattare al contesto italiano gli strumenti previsti in altri Paesi, e tracciasse un percorso “pre-assunzione” per colmare il gap di competenze tipico del nostro sistema, anticipando agli ultimi due anni della scuola superiore un’esperienza strutturata *on the job*.

L’avvio della sperimentazione

Come prima tappa fondativa di questo percorso, a febbraio 2014 il Gruppo Enel e le Organizzazioni Sindacali del settore elettrico – Filctem CGIL, Flaei CISL e Uiltec UIL - hanno sottoscritto un accordo innovativo su una prima sperimentazione nel nostro Paese dell’**alternanza scuola lavoro, attraverso la stipulazione di un contratto di apprendistato di alta formazione**. Si è colta l’opportunità offerta dalle novità normative previste dal “Decreto Istruzione” (art. 8bis della legge 8 novembre 2013 n. 128) che prevedeva la possibilità di avviare un programma sperimentale negli ultimi due anni delle scuole superiori con periodi di alternanza scuola-lavoro. Pertanto è stato previsto un percorso di collaborazione con gli istituti tecnici industriali delle aree di maggiore presenza aziendale per l’adattamento dei programmi scolastici e l’inserimento in azienda dei giovani a partire dagli ultimi due anni prima del diploma. L’importante novità è costituita da un peculiare utilizzo del contratto di apprendistato di alta formazione, che prevede un percorso di studio concordato fra scuola ed azienda, con una presenza in azienda durante l’anno scolastico – un giorno alla settimana - finalizzata ad integrare la fase didattica con esperienze formative sul campo, ed una vera e propria esperienza lavorativa full time durante i periodi di vacanza. Dopo il conseguimento del diploma e la verifica aziendale del livello di preparazione raggiunto, sarà possibile stipulare un nuovo contratto di apprendistato professionalizzante della durata di un anno, con un percorso normativo e contrattuale definito dalle Parti, preliminare all’ingresso definitivo in azienda.

La condivisione con i sindacati del valore prospettico che può assumere un nuovo collegamento e dialogo tra scuola e lavoro ha rappresentato un fattore propulsivo nel coinvolgimento di tutti gli attori istituzionali che hanno contribuito all’avvio del progetto: MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni, Scuole e Presidi.

Mentre il quadro normativo era ancora incompleto – il decreto ministeriale attuativo della sperimentazione è stato emanato a giugno 2014, preceduto a maggio dalla deroga all’età minima di 18 anni per l’apprendistato di alta formazione – sono state gettate le basi per la stipula di un Protocollo di Intesa tra MIUR, Ministero del Lavoro, Regioni interessate ed Enel, e di convenzioni specifiche con le sette scuole individuate – Istituti Tecnici Industriali a indirizzo elettronico ed elettrotecnico a Napoli, Piacenza, Civitavecchia, Torino, Brindisi, Firenze e Mestre – che hanno regolato l’avvio, a partire dall’inizio dell’anno scolastico 2014-2015, del programma sperimentale. Durante l’estate sono state

effettuate le selezioni dei ragazzi che avrebbero composto la “TV Enel” in ogni Istituto, grazie a un attivo coinvolgimento dei Presidi, delle famiglie e dei sindacati a livello locale. I criteri utilizzati dall’azienda, oltre al rendimento scolastico, sono stati di tipo motivazionale e di idoneità all’inserimento in una grande organizzazione: una settimana prima dell’inizio della scuola sono stati firmati i contratti di assunzione in Enel per 145 ragazzi di 16 anni con lo strumento dell’apprendistato di alta formazione, con una retribuzione commisurata alle ore svolte in azienda durante l’anno, corrisposta mensilmente nello stesso importo. Il loro luogo di lavoro per un giorno alla settimana sono gli impianti di generazione o le reti di distribuzione di energia elettrica Enel presenti nella loro area geografica. Da settembre 2014 ad oggi abbiamo quasi completato il primo anno scolastico di “realtà operativa”, oggetto di un costante monitoraggio congiunto di azienda, MIUR e direzioni scolastiche: tutti gli apprendisti sono seguiti da *tutors* aziendali e *tutors* scolastici, che hanno applicato e commisurato alla specifica realtà locale i programmi di laboratorio e di training on the job condivisi a livello centrale tra tecnici Enel e referenti del MIUR.

Il dialogo sviluppato quotidianamente tra scuola e azienda (definito da uno dei presidi un esempio di “nuova alleanza” nell’interesse degli studenti e del loro futuro professionale) sta costruendo un interessante ponte di linguaggi e di competenze: senza rinunciare all’acquisizione delle conoscenze di base previste dalla scuola superiore, gli studenti potranno essere valutati anche sulla base del loro “saper fare”, attraverso una griglia di capacità acquisite nella loro esperienza lavorativa, e arrivare al conseguimento del diploma con un profilo già rispondente alle esigenze del mondo produttivo. Il forte investimento aziendale sarà ripagato dalla velocizzazione del processo di training nell’ambito del successivo contratto di apprendistato professionalizzante e dalla positiva interazione già sperimentata nei team di lavoro tra giovani ancora immersi nel percorso scolastico e lavoratori con esperienza consolidata: uno scambio intergenerazionale molto importante nella gestione dei processi di *turn over*.

Conclusioni

Verificheremo nei prossimi mesi estivi l’andamento e i risultati della presenza full time in azienda degli studenti (elemento portante della sperimentazione), sempre congiuntamente agli altri attori istituzionali; l’auspicio è di aver costruito un modello, peculiare rispetto ad altri percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui si sta attualmente discutendo nell’ambito del disegno di legge di riforma del sistema scolastico, che possa costituire un riferimento per altre aziende e per altri tipi di scuole, e che incentivi, senza peraltro escludere la possibilità di fare ricorso ad altre forme di alternanza, una sinergia indispensabile per colmare il gap riscontrato dalle associazioni imprenditoriali tra esigenze delle aziende e preparazione scolastica dei giovani che terminano il loro percorso di studio.

Per la piena operatività “a regime” di questo modello sarà peraltro necessario attendere l’entrata in vigore del decreto legislativo di riordino delle tipologie contrattuali (“testo organico delle tipologie contrattuali e la revisione della disciplina delle mansioni”, parte del Jobs Act), che ha ridisegnato i percorsi di alternanza scuola-lavoro nell’apprendistato per la qualifica, il diploma e la specializzazione professionale” – cosiddetto di primo livello -, e del previsto Decreto Ministeriale attuativo, di concerto tra il Ministero del Lavoro e il MIUR.

L’auspicio è che si riesca in tempi brevi a semplificare ed incentivare le modalità di utilizzo sia per le grandi imprese che per quelle medio-piccole, utilizzando i risultati e le valutazioni della sperimentazione in corso, che Enel sta mettendo a disposizione del sistema imprenditoriale e scolastico.

L'ESPERIENZA DELL'ALTO APPRENDISTATO IN PIEMONTE: METTERE IN PRODUZIONE LE IDEE E I SAPERI

di Alberto Vergani (Poliedra Spa)

Introduzione

Nel 2010, dando prosecuzione ad un intervento avviato sperimentalmente nel 2004 (nell'ambito di un quadro normativo differente ma non dissimile nelle sue linee generali), la Regione Piemonte ha dato inizio alla possibilità di conseguire, attraverso il contratto di apprendistato (e quindi combinando lavoro e studio), titoli di master universitario di 1° e 2° livello nonché dottorati di ricerca. Successivamente, a fine 2011, analoga possibilità è stata aperta per le lauree di base (triennali) e magistrali. Trattandosi, anche rispetto al panorama nazionale, di una sperimentazione, la Regione ha opportunamente deciso di osservarne attentamente l'attuazione attraverso una attività di verifica *in situazione* dell'andamento dei singoli percorsi, dei loro punti di forza e di debolezza, dei più importanti risultati ottenuti. I contenuti di questo contributo derivano proprio da questa attività, svolta prevalentemente attraverso interviste ai/alle referenti accademici ed aziendali degli apprendisti e realizzata nel corso degli anni 2012-2014. In totale, sono stati analizzati 5 Master (su un totale di 26 avviati entro la fine del 2013), 7 Dottorati di ricerca (su 16 avviati entro fine 2013) e 3 corsi di Laurea (uno triennale e due magistrali, su 7 complessivamente avviati entro la conclusione del 2013). Per ciascuno di essi, come appena evidenziato, sono stati intervistati – sulla base di una traccia largamente comune - il/la tutor accademico (o, nel caso di un Master, di un ente di formazione di livello terziario non-universitario) e, per le aziende, i/le tutor aziendali oppure il/la referente lavorativo *effettivo* dell'apprendista (sono state quindi realizzate 30 interviste in totale). Dei 5 Master *osservati*, 3 erano stati approvati nel 2010 e 2 nel 2011; dei 7 Dottorati, 4 erano stati approvati nel 2011 ed i restanti nel 2012; infine, tutte e 3 le Lauree erano state approvate nel 2013.

L'osservazione dei casi ed i principali risultati

I titoli conseguibili attraverso l'alto apprendistato sono, nonostante condividano questa *etichetta comune*, di tipo molto diverso tra loro per livello, impianto generale e finalità, struttura didattica. Non è questa la sede per descriverne le rispettive caratteristiche, ma avere chiaro questo aspetto è necessario perché nell'espone i risultati dell'*osservazione* dei 15 percorsi dovremo combinare sia elementi comuni a tutti loro sia, per lo stretto necessario, elementi specifici a ciascuno di essi. Va anche detto, sempre a titolo di premessa, che quelli osservati sono stati casi molto selezionati (in positivo) sia rispetto al panorama degli analoghi interventi *non-in-apprendistato* (e quindi lauree, master e dottorati ordinari) sia rispetto al totale dei percorsi in alto apprendistato attivi sul territorio regionale.

Prima di illustrare i risultati dell'osservazione, vanno evidenziati tre elementi generali che sono importanti per contestualizzare adeguatamente l'esperienza analizzata. Il primo elemento è costituito dal fatto che chi svolge un percorso di alto apprendistato è (ovviamente) un/una apprendista² ovvero un lavoratore assunto e come tale considerato da chi lo ha inserito in azienda, in termini di diritti, doveri e aspettative (mentre, come diremo anche più oltre, l'apprendista è anche uno studente, per la parte di completamento del percorso di studi). Il secondo elemento è che la progettazione e realizzazione del singolo percorso in apprendistato si basano sulla necessaria collaborazione tra l'azienda che ha assunto l'apprendista, l'apprendista stesso e l'università (o altro ente di formazione nel caso dei master) che rilascia il titolo finale. Il terzo elemento, cruciale trattandosi di un percorso realizzato prevalentemente in contesto di lavoro ma che porta ad un titolo di studio riconosciuto, si sostanzia in una duplice questione ovvero: la prima, quale combinazione tra ore di lavoro in azienda e ore di attività in università (o equivalente) deve caratterizzare il singolo tipo di percorso (laurea, master, dottorato); la seconda, invece, quanta parte del percorso di studio deve avere svolto il singolo studente prima di poter essere assunto come apprendista in alta formazione (e questo indipendentemente dal fatto che il traguardo sia una laurea, un dottorato di ricerca o un master).

² Da ora in avanti parleremo, per economia, di apprendisti al maschile anche se ovviamente in apprendistato ci sono sia uomini che donne.

L'analisi dei 15 percorsi rimanda un numero consistente di risultati significativi. In primo luogo, tutti i percorsi, osservati mentre erano in fase di realizzazione, stavano *funzionando* in maniera generalmente corrispondente alle attese di tutte le parti in gioco (azienda, università o altro ente di formazione, apprendista) le quali ne erano anche complessivamente soddisfatte. In particolare, i percorsi in atto sono emersi come una *opportunità* per tutti i soggetti coinvolti: per le aziende, in quanto rappresentavano una occasione per *disporre* e formare direttamente e secondo le proprie esigenze persone inserite *precocemente* nei propri processi di lavoro nonché, soprattutto per le Piccole e Medie imprese (PMI), per avere la possibilità di impiegare persone con competenze qualificate e non sempre facilmente disponibili sul mercato del lavoro; per le università/enti di formazione e le aziende, in quanto costituivano una opportunità per mantenere, consolidare oppure sviluppare relazioni reciproche; per le università (o altro ente di formazione), in quanto i percorsi in atto si configuravano come un arricchimento mirato della propria offerta; infine, per l'apprendista, in quanto erano una occasione concreta per avere un contratto di lavoro regolare e retribuito finalizzato alla conclusione dei propri studi, per fare una esperienza di lavoro *vero* prima dei colleghi studenti e per avere la possibilità di costruirsi in anticipo, rispetto alla conclusione degli studi, una prospettiva di lavoro. Infine, un ultimo risultato che merita di essere qui richiamato è l'importanza della dimensione della personalizzazione/individualizzazione dei percorsi, sia dal punto di vista dell'apprendista sia da quello aziendale, una dimensione nella quale risiedeva una quota rilevante del *valore aggiunto* di ciascun percorso. Accanto a questi risultati comuni, le differenze nei tre tipi di percorsi (5 in realtà, conteggiando le due lauree ed i due livelli di master) ne hanno fatti emergere di specifici per ciascuno. Ad esempio, per le lauree l'impianto generale si è rivelato, almeno nella fase iniziale della sperimentazione, molto rigido e impegnativo per tutte le parti in gioco (apprendista, azienda e università) e ciò perché il titolo finale è ancora concepito come da conseguire prevalentemente attraverso una attività di studio tradizionale (anche se la laurea magistrale in apprendistato è equiparabile ad un super-tirocinio e quindi potrebbe essere valorizzata in questa prospettiva). Per quanto riguarda i Master, è emersa come importante la differenza esistente tra master mono-aziendali (più puntuali e mirati in termini di contenuti e sbocchi) e pluri-aziendali (più ricchi in termini di esperienze e contesti di riferimento). Infine, per i dottorati di ricerca è emerso come imprescindibile il coinvolgimento di aziende che hanno nella ricerca (certo, finalizzata al mercato) una componente strutturale pre-esistente alla attivazione del contratto di apprendistato nonché la novità rappresentata dalla possibilità di una occupazione *extra-accademica* per i dottori di ricerca (in una congiuntura nella quale la possibilità di carriere in università è molto modesta).

In questo quadro complessivamente favorevole non mancano gli elementi di criticità: la non facile conciliazione, per il singolo apprendista, tra carico di lavoro aziendale e carico di studio, una criticità che riflette la *doppia identità* dell'apprendista, lavoratore e studente (a questo proposito, nei confronti dell'apprendista università e azienda hanno obiettivi che possono essere resi compatibili ma che sono e rimangono strutturalmente diversi); i tempi di conseguimento del titolo più lunghi rispetto ad un percorso ordinario; la complessità, già accennata, dell'impianto attuativo dei percorsi di laurea (mentre master e dottorati si adattano meglio al modello dell'apprendistato); il rischio del coinvolgimento di una nicchia molto circoscritta di realtà (aziendali ed accademiche) sensibili e lungimiranti per le quali l'occasione dell'alto apprendistato diventa un ulteriore elemento di rinforzo e sviluppo; l'incerto riconoscimento dato all'apprendimento dall'esperienza e quindi ad un contratto, quale l'apprendistato, dove questa componente è centrale (soprattutto in relazione alle lauree mentre, di nuovo, è migliore la situazione relativa ai master ed ai dottorati); infine, l'esperienza ancora troppo legata, negli atenei, a sensibilità ed interessi del singolo docente e, quindi, poco "di sistema".

Conclusioni: alcune (modeste) indicazioni di policy

Dal quadro appena tratteggiato è possibile trarre, dando per acquisito il quadro regolativo formale dell'alto apprendistato, che pure potrà giovare di taluni correttivi dettati dall'evoluzione normativa e/o suggeriti dalle evidenze emerse durante la sperimentazione, alcune indicazioni di *policy* per il consolidamento a livello regionale di questo segmento di apprendistato. La prima, generale, consiste nella conferma, anche in un momento difficile come l'attuale, della centralità del *lavoro* come esperienza

qualificante nel percorso educativo rispetto alla quale tutti sono chiamati a fare la loro parte, nel caso dell'alto apprendistato le aziende, le università (o altri organismi formativi), i potenziali apprendisti nonché, ovviamente, le istituzioni (la Regione in questo caso). La seconda indicazione è quella di adottare l'idea secondo la quale comunque quella dell'alto apprendistato resterà, ancorché più estesa di quanto è stato sinora, una esperienza *strutturalmente* di nicchia e quantitativamente limitata, ancorché espandibile in connessione con le politiche regionali per la ricerca e l'innovazione. La terza indicazione, operativa, riguarda la opportunità da parte della Regione di attivare un servizio che aiuti a fare incontrare candidati apprendisti, aziende e università/enti di formazione, il tutto per favorire il ricorso a questo tipo di apprendistato anche da parte di aziende (ma anche di atenei/enti di formazione) che "da sole" non ce la farebbero; insieme a questa iniziativa, potrebbe essere utile realizzare una costante, consistente e mirata campagna di sensibilizzazione ed informazione (non di pubblicità) rivolta a tutti i potenziali soggetti interessati. Una ulteriore indicazione è quella di rivisitare, d'intesa con gli atenei, l'impianto dei percorsi di apprendistato finalizzati alla laurea, soprattutto quella triennale di base (mentre i percorsi per la laurea magistrale, in quanto consistenti di fatto in un tirocinio *lungo*, potrebbero essere utili per dare una risposta a casi/situazioni molto specifiche). Infine, l'ultima indicazione riguarda l'importanza, per il successo del singolo percorso, di riconoscere adeguatamente anche dal punto di vista formale le attività di progettazione del percorso, quelle di accompagnamento e tutoraggio (sul lato sia azienda che ateneo) nonché quelle di comunicazione e di relazione costante tra le parti.

TRASFERIRE IL MODELLO DUALE TEDESCO IN PIEMONTE: QUALI CONDIZIONI CONTESTUALI SONO NECESSARIE?

di Maria Cristina Migliore (IRES Piemonte)

Introduzione

In Italia e in Piemonte vi sono segnali di un crescente interesse per il sistema duale tedesco di formazione professionale, la cui diffusione è propugnata dalla stessa Unione Europea (European-Commission, 2012). Il documento del Governo Renzi “La buona Scuola” fa riferimento ad esso e auspica una via italiana al sistema duale. Come citato da Viotti in questo numero, il Jobs Act adotta il concetto di sistema duale per l'apprendistato per il conseguimento di un titolo di studio. In Piemonte e in altre regioni sono state avviate sperimentazioni di contratti di apprendistato per conseguire il diploma di tecnico (cfr. articolo di Cofacci) attraverso questa modalità didattico/formativa. Lo scorso anno una delegazione di funzionari e dirigenti della Regione Piemonte, operatori di agenzie formative e sindacalisti piemontesi ha svolto una visita presso enti e istituzioni e incontrato gli attori del sistema duale tedesco in alcune città della Germania con l'obiettivo di conoscere e approfondirne la conoscenza.

L'interesse per questo modello di apprendimento basato sul lavoro (work-based learning) probabilmente scaturisce dalla consapevolezza che il nostro sistema di formazione (ma anche di istruzione) presenta diversi punti di debolezza sia dal lato degli studenti (alti tassi di abbandono scolastico) sia da parte delle imprese che lamentano una preparazione insufficiente o non adeguata. Siccome i tassi di disoccupazione giovanile sono elevati, c'è la speranza che una preparazione più vicina al mondo del lavoro possa favorire l'occupazione. L'Unione Europea confida nel sistema duale dell'apprendimento, anche per l'istruzione terziaria (post-diploma), in quanto vede in esso una forma di apprendimento basato sul lavoro utile per facilitare il passaggio dalla scuola al lavoro e rispondere alla domanda di competenze proveniente dal mercato del lavoro (European-Commission, 2012).

Tuttavia il trasferimento di un modello di formazione e apprendistato da un contesto ad un altro deve tenere conto delle caratteristiche collettive, socioeconomiche, istituzionali, culturali (inclusi i principi pedagogici dominanti) del contesto in cui il modello si è sviluppato. Inoltre le pratiche attraverso cui un modello si concretizza sono continuamente in movimento ed evoluzione: quello tedesco è per alcuni autori in crisi perché stanno venendo meno alcune condizioni economiche e istituzionali su cui poggiava, e riforme sono in atto.

Di seguito si richiamano quali sono gli elementi attuali di difficoltà del modello duale tedesco così come illustrati da alcuni autori. Lo scopo è quello di rendere il riferimento al modello tedesco meno astratto, e soprattutto di mettere in questione la credenza che si tratti di un modello immutabile nel tempo (senza contare che esso non è omogeneo tra i settori e i *lander* tedeschi). Il modello tedesco si sta invece modificando sotto le spinte dei cambiamenti globali e di quelli istituzionali interni.

Il dibattito tedesco sul sistema duale in Germania

Il sistema duale di formazione professionale tedesco è di interesse per il sistema di apprendistato italiano e piemontese in quanto fonde due dimensioni che nell'esperienza italiana sono state finora separate: il sistema della formazione professionale da una parte e il sistema dell'apprendistato dall'altra. Come illustra bene l'articolo di Viotti, vi sono delle sperimentazioni di apprendistato in alcune regioni italiane, tra cui quella piemontese, in cui si tenta di mettere in stretta relazione i due sistemi in modo da giungere ad un'interazione dei saperi. “Si è infatti determinata una modalità di trasferimento delle conoscenze che non è riducibile alla mera riproduzione dei distinti “saperi” ma alla crescita degli stessi attraverso un processo di reciproca trasformazione.” (Viotti). Queste sperimentazioni sono di grande interesse perché mettono in discussione e superano il tradizionale approccio pedagogico italiano, di derivazione Gentiliana, che attribuisce maggior valore ai saperi teorici rispetto a quelli pratici.

Il principio alla base del sistema duale è proprio quello di considerare basilare un apprendimento che metta continuamente in relazione i saperi teorici con quelli pratici. Questo è ottenuto alternando le

situazioni di apprendimento scolastico e sul posto di lavoro, alternanza che richiede un forte coinvolgimento delle imprese disponibili a collaborare con i centri di formazione, e a sostenere i costi di tale sistema. La partecipazione delle imprese in questo tipo di formazione professionale in Germania è stata molto importante e crescente negli anni '90, giungendo ad un picco nel 1999, per poi diminuire all'inizio del nuovo secolo, e dopo una fase crescente, nel 2011 tornare ai livelli del 1995, livelli comunque importanti (circa 570mila contratti di formazione) (Euler, 2013, 41 e 63). Alcuni autori ritengono che questa riduzione di offerta di posizioni di apprendistato sia causata da modifiche nelle relazioni industriali e contrattazione. Quest'ultima un tempo era centralizzata e permetteva di regolare le retribuzioni degli operai generici e specializzati in modo che le imprese avessero un incentivo a formare gli operai generici. Inoltre il tipo di mercato del lavoro scoraggiava la mobilità esterna e favoriva quella interna, facendo così in modo che gli investimenti in formazione delle imprese potessero essere ammortizzati nel tempo, senza il rischio che il personale formato fosse sottratto dalla concorrenza. Secondo questi autori, l'assetto istituzionale che favoriva questo tipo di equilibrio è ora sotto pressione e si sta modificando a causa della globalizzazione dei mercati. Ciò produce frammentazione e variabilità di situazioni, introducendo elementi di incertezza negli investimenti che prima non c'erano (Busemeyer and Trampusch, 2012, Thelen and Busemeyer, 2012).

Altri autori (Euler, 2013) aggiungono che le trasformazioni nei settori produttivi e le conseguenti modificazioni della domanda di competenze, inducono le imprese tedesche a preferire l'assunzione di giovani con alti livelli d'istruzione, anche acquisiti solo attraverso l'apprendimento scolastico. La domanda da parte dei giovani di formazione professionale, pure di alto livello, attraverso il sistema duale rimane elevata, creando così un bacino ampio di giovani che non riesce a trovare contratti di lavoro per poter accedere a questo tipo di formazione.

Riflessioni conclusive per il dibattito piemontese

Gli esperti indicano diversi punti da considerare se si vogliono trasferire alcuni elementi del sistema duale tedesco (viene esclusa la possibilità di un trasferimento totale) in altri contesti socioeconomici (Euler, 2013, 66). Tra quelli identificati, segnaliamo come particolarmente pertinente al caso italiano e piemontese quello relativo alla presenza di una buona reputazione dell'apprendimento basato sul lavoro. Se quest'ultima non esiste in misura sufficiente, come sembra sia il caso italiano e piemontese, occorre porsi il problema di come crearla, sondando in quali settori produttivi e di servizi vi sia già una buona reputazione dell'apprendimento basato sul lavoro, per partire da questi e attraverso opportune strategie di comunicazione diffonderne la conoscenza. Questa reputazione si diffonde anche facendo in modo che queste occasioni di formazione non siano colte solo da chi ha abbandonato percorsi più tradizionali; al contrario è importante che esse coinvolgano posizioni lavorative ad alta attrattività. In questo senso i casi di apprendistato di alta formazione e ricerca rappresentano esemplificazioni da utilizzare per mettere in evidenza i benefici di un apprendimento che coniuga saperi teorici e pratici, così da diffondere la reputazione dell'apprendimento basato sul lavoro (e sull'alternanza).

Rimane un nodo da considerare, evidenziato in qualche misura da quanto accennato più sopra: in Germania vi sarebbe una recente tendenza da parte delle imprese a preferire l'assunzione di persone formate in percorsi di alta qualificazione, organizzati in modo tradizionale. Si tratta di un dato da approfondire. Esso tuttavia ci rimanda al valore del sapere teorico. La coniugazione tra saperi teorici e pratici va ricercata non solo per ottenere la valorizzazione della conoscenza insita nelle pratiche lavorative e la spinta motivazionale che giunge dal riferimento a problematiche concrete, ma anche per appropriarsi di concetti e teorie che permettono di navigare tra situazioni diverse e sempre nuove, spesso caratterizzate da relazioni interprofessionali, varietà di linguaggi tecnici e professionali, e dunque di prospettive e punti di vista. A questo proposito, alcuni autori si pongono la questione di quale apprendimento è necessario nella società e economia della conoscenza (Guile, 2010, Migliore, 2015). Tali autori sottolineano la rilevanza strategica di saper cogliere i modi di conoscere, vale a dire la capacità di saper dare e ricevere ragioni delle pratiche lavorative, e saper sviluppare giudizi in contesti interprofessionali. Questa capacità non si sviluppa se si considera l'apprendimento meramente come acquisizione della conoscenza già elaborata, sia essa pratica o teorica, concettualizzazione su cui sembra basarsi il modello tedesco. Il contributo piemontese ed italiano a sviluppare un modello duale di

apprendimento innovato per tenere conto e sostenere le caratteristiche più innovative dei contesti lavorativi potrebbe proprio prendere spunto da questi studi per disegnare percorsi e attività formative in grado di guardare al futuro.

Bibliografia

- BUSEMEYER, M. R. & TRAMPUSCH, C. (2012) *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation*. IN BUSEMEYER, M. R. & TRAMPUSCH, C. (Eds.) *The Political Economy of Collective Skill Formation* Oxford, Oxford University Press.
- EULER, D. (2013) *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Gütersloh, Germany, Bertelsmann Stiftung.
- EUROPEAN-COMMISSION (2012) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- GUILE, D. (2010) *The Learning Challenge of the Knowledge Economy*, Rotterdam, Sense.
- MIGLIORE, M. C. (2015) *Seminario con David Guile - Meeting with David Guile*. Torino, IRES Piemonte.
- THELEN, K. & BUSEMEYER, M. R. (2012) *Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism*. IN BUSEMEYER, M. R. & TRAMPUSCH, C. (Eds.) *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford University Press.

POLITICHE PIEMONTE

Redatto in IRES Piemonte - Via Nizza, 18 - 10125 Torino

Comitato di Redazione:

Fiorenzo **Ferlaino** (Direttore editoriale), Alberto **Crescimanno** (Redattore responsabile), Maria Teresa **Avato**, Davide **Barella**, Tommaso **Garosci**, Carla **Nanni**, Daniela **Nepote***, Marco **Bagliani**, Francesca S. **Rota**.

** In aspettativa dal 1 gennaio 2015*

La Rete dei Corrispondenti:

Prof. **Francesco ADAMO**, Presidente Geoprogress, Università del Piemonte Orientale. - Prof. **Carlo Alberto BARBIERI**, vice-Presidente INU, Politecnico di Torino. - Dott. **Franco BECCHIS**, Presidente Fondazione per l'Ambiente Teobaldo Fenoglio. - Prof. **Giuseppe BERTA**, Università Bocconi di Milano. - Dott. **Enrico BERTACCHINI**, Centro Studi Silvia Santagata, Torino. - Dott. **Federico BOARIO**, esperto analisi sul commercio, Torino. - Dott. **Francesco BRIZIO**, Presidente Gruppo Torinese Trasporti - GTT. - Prof. **Giorgio BROSIO**, Presidente SIEP, Università di Torino. - Dott. **Marco CAMOLETTO**, Presidente, AMIAT Torino. - Prof. **Riccardo CAPPELLIN**, Presidente Associazione Italiana di Scienze Regionali. - Prof. **Alberto CASSONE**, POLIS, Università Piemonte Orientale. - Dott. **Marco CAVAGNOLI**, Responsabile Centro di Competenza Edilizia e Gestione del Territorio CSI-Piemonte. - Dott.ssa **Tiziana CIAMPOLINI**, Responsabile Osservatorio delle Povertà e delle Risorse, Caritas Torino. - Prof. **Sergio CONTI**, DITer, Università di Torino. - Prof. **Giuseppe COSTA**, Università di Torino, Centro di Documentazione per la Promozione della Salute DoRs. - Ing. **Sergio CRESCIMANNO**, già Segretario Generale del Consiglio Regionale del Piemonte. - Dott. **Roberto CULLINO**, Banca d'Italia, Sede di Torino. - Dott. **Luca DAL POZZOLO**, Presidente Fondazione Fitzcarraldo. - Prof. **Luca DAVICO**, Comitato Rota - Eau Vive. - Prof. **Antonio DE LILLO**, Università degli Studi di Milano Bicocca. - Prof. **Giuseppe DEMATTEIS**, Presidente Dislivelli, DITer, Politecnico di Torino. - Dott. **Livio DEZZANI**, Regione Piemonte, Direttore Programmazione strategica, Politiche territoriali. - Prof. **Cesare EMANUEL**, Pro-Rettore Università Piemonte Orientale. - Prof. **Roberto GAMBINO**, European Documentation Centre on Nature Park Planning, Politecnico di Torino. - Prof. **Massimo Umberto GIORDANI**, Fondazione Torino Wireless, Politecnico di Torino. - Arch. **Mauro GIUDICE**, Presidente Istituto Nazionale di Urbanistica del Piemonte. - Prof. **Francesca GOVERNA**, Professore associato confermato, Politecnico di Torino. - Arch. **Daniela GROGNARDI**, Urbanistica, Comune di Torino. - Prof. **Piero IGNAZI**, Dipartimento di Scienza Politica, Università di Bologna. - Prof. **Adriana LUCIANO**, Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Torino. - Prof. **Maria Luisa BIANCO**, Presidente del Dipartimento di Ricerca Sociale del Piemonte Orientale. - Prof. **Roberto MAZZOLA**, Dipartimento di Scienze Giuridiche ed Economiche, Università del Piemonte Orientale. - Prof. **Alfredo MELA**, Direttore Appunti di Politiche Territoriali, DINSE, Politecnico di Torino. - Prof. **Manfredo MONTAGNANA**, Presidente Unione Culturale Franco Antonicelli. - Dott.ssa **Paola MORRIS**, CEI-Invest in Torino Piemonte Centro Estero per l'Internazionalizzazione. - Prof. **Angelo PICHIERRI**, Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Torino. - Dott. sa **Pina NAPPI**, ARPA-Piemonte. - Prof. **Enzo RISSO**, Presidente IRES-Piemonte. - Dott. **Marco RIVA**, Fondazione Rosselli. - Prof. **Giuseppe RUSSO**, Founding Partner, Step Ricerche. - Prof. **Salvatore RIZZELLO**, Preside Facoltà di Giurisprudenza, Università del Piemonte Orientale. - Prof. **Riccardo ROSCELLI**, Presidente SITI, Politecnico di Torino. - Prof. **Nanni SALIO**, Presidente Centro Studi Sereno Regis. - Prof. **Mario SALOMONE**, Presidente Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro. - Prof. **Carlo SALONE**, DITer, Università di Torino. - Centro Studi Silvia Santagata, Torino. - Prof.ssa **Agata SPAZIANTE**, DITer, Politecnico di Torino. - Dott. **Roberto STROCCO**, Ufficio Studi e Statistiche dell'Unioncamere Piemonte. - Dott.ssa **Francesca TRACLO'**, Direttrice Fondazione Rosselli. - Prof. **Massimo Umberto GIORDANI**, Fondazione Torino Wireless, Politecnico di Torino. - Prof. **Giampaolo VITALI**, Ceris-Cnr. - Dott. **Mauro ZANGOLA**, Direttore Ufficio Studi della Confindustria di Torino.

08 luglio 2015

codice ISSN 2279-5030