

CONTRIBUTO DI RICERCA 347/2023

IL SISTEMA DUALE

Cos'è, quanto è diffuso, come lo si può definire

Alberto Stanchi

L'IREs PIEMONTE è un ente di ricerca della Regione Piemonte disciplinato dalla Legge Regionale 43/91 e s.m.i. Pubblica una relazione annuale sull'andamento socioeconomico e territoriale della regione ed effettua analisi, sia congiunturali che di scenario, dei principali fenomeni socioeconomici e territoriali del Piemonte.

CONSIGLIO DI AMMINISTRAZIONE

Michele Rosboch, Presidente

Mauro Durbano, Vicepresidente

Alessandro Carriero, Mario Viano, Gianpaolo Zanetta

COLLEGIO DEI REVISORI

Alessandro Rossi, Presidente

Maria Carmela Ceravolo, Silvio Tosi, Membri effettivi

Stefano Barreri, Luca Franco, Membri supplenti

COMITATO SCIENTIFICO

Irma Dianzani, Presidente

Filippo Brun, Anna Cugno, Roberta Lombardi, Ludovico Monforte, Chiara Pronzato, Pietro Terna

DIRETTORE

Angelo Robotto

STAFF

Marco Adamo, Stefano, Aimone, Cristina Aruga, Maria Teresa Avato, Davide Barella, Cristina Bargerò, Stefania Bellelli, Marco Carpinelli, Marco Cartocci, Pasquale Cirillo, Renato Cugno, Alessandro Cunsolo, Elena Donati, Luisa Donato, Carlo Alberto Dondona, Claudia Galetto, Anna Gallice, Martino Grande, Simone Landini, Federica Laudisa, Sara Macagno, Eugenia Madonia, Maria Cristina Migliore, Giuseppe Mosso, Daniela Musto, Carla Nanni, Daniela Nepote, Gianfranco Pomatto, Giovanna Perino, Santino Piazza, Sonia Pizzuto, Elena Poggio, Gianfranco Pomatto, Chiara Rivoiro, Valeria Romano, Martina Sabbadini, Rosario Sacco, Lucrezia Scalzotto, Bibiana Scelfo, Alberto Stanchi, Filomena Tallarico, Guido Tresalli, Stefania Tron, Roberta Valetti, Giorgio Vernoni.

COLLABORANO

Ilario Abate Daga, Niccolò Aimò, Massimo Battaglia, Cesare Benzi, Filomena Berardi, Debora Boaglio, Chiara Campanale, Stefania Camoletto, Umberto Casotto, Paola Cavagnino, Stefano Cavaletto, Stefania Cerea, Chiara Cirillo, Claudia Cominotti, Salvatore Cominu, Simone Contu, Federico Cuomo, Giovanni Cuttica, Elide Delponte, Shefizana Derraj, Alessandro Dianin, Giulia Dimatteo, Paolo Feletig, Fiorenzo Ferlino, Lorenzo Fruttero, Silvia Genetti, Lorenzo Giordano, Giulia Henry, Iliana Ippolito, Ludovica Lella, Daniela Leonardi, Irene Maina, Luigi Nava, Daniela Nisi, Mariachiara Pacquola, Sylvie Occelli, Serena Pecchio, Valerio V. Pelligra, Samuele Poy, Chiara Rondinelli, Laura Ruggiero, Paolo Saracco, Domenico Savoca, Alessandro Sciallo, Rachele Serino, Laura Sicuro, Luisa Sileno, Giovanna Spolti, Francesca Talamini, Anda Tarbuna, Nicoletta Torchio, Elisa Tursi, Silvia Venturelli, Paola Versino, Gabriella Viberti, Augusto Vio, Fulvia Zunino.

Il documento in formato PDF è scaricabile dal sito www.ires.piemonte.it

La riproduzione parziale o totale di questo documento è consentita per scopi didattici, purché senza fine di lucro e con esplicita e integrale citazione della fonte.

IL SISTEMA DUALE IN ITALIA

Cos'è, quanto è diffuso, come lo si può definire

© 2023 IRES
Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte
Via Nizza 18 - 10125 Torino

www.ires.piemonte.it

GLI AUTORI

Il contributo di ricerca è stato realizzato da Alberto Stanchi, prevalentemente attraverso un'analisi desk.

L'approfondimento ha potuto beneficiare del prezioso contributo dato da Luigi Bobba, Matteo Colombo e Diego Fea, nel corso di interviste sui temi trattati nel contributo.

L'autore ringrazia sentitamente gli intervistati per la loro disponibilità e ricorda qui brevemente il loro profilo:

Luigi Bobba, già sottosegretario al Ministero del Lavoro e promotore della sperimentazione duale in Italia, è oggi Presidente di Terzjus (Osservatorio di diritto del Terzo settore, della filantropia e dell'impresa sociale)

Matteo Colombo è Direttore di ADAPT University Press e ricercatore presso la Fondazione ADAPT sui temi dell'integrazione tra scuola, università e lavoro, con specifico riferimento alla formazione in contesti lavorativi (apprendistato, alternanza, tirocini), e sulla storia della rappresentanza e sulle sue trasformazioni

Diego Fea è Presidente di DTM (Dispositivi Tecniche Metodologie) Srl di Torino, società che opera nell'ambito delle politiche educative e del lavoro, con particolare riferimento alle tematiche che attengono alla transizione al lavoro (apprendistato, tirocini, certificazione delle competenze). Dal 2001 è responsabile di servizi di assistenza tecnica e supporto alle Pubbliche Amministrazioni di diverse regioni italiane.

L'autore ringrazia Maria Cristina Migliore (dirigente di ricerca di IRES Piemonte) e Carla Nanni (ricercatrice di IRES Piemonte) per la revisione del testo e gli utili suggerimenti.

INDICE

INTRODUZIONE	1
Capitolo 1	3
IL SISTEMA DUALE NEL PNRR	3
PARTIAMO DAL PNRR	3
IL SISTEMA DUALE IN ITALIA PRIMA DEL PNRR	5
IL MODELLO DUALE E I DIVERSI CANALI FORMATIVI	12
COME SARÀ RAFFORZATO IL DUALE	15
Capitolo 2	19
LA DIFFUSIONE DEL DUALE IN ITALIA	19
Capitolo 3	25
L'APPRENDISTATO TEDESCO, IL SISTEMA DUALE "PER ECCELLENZA"	25
Capitolo 4	43
LA LETTERATURA SULL'ESPERIENZA DUALE IN ITALIA	43
Capitolo 5	51
GLI ELEMENTI ESSENZIALI DEL DUALE	51
IL DUALE ITALIANO: DEFINIZIONE, OBIETTIVI, QUESTIONI APERTE	51
VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE DI SISTEMA DUALE	58
CONCLUSIONI	61
POSSIBILI SVILUPPI DI RICERCA	63
BIBLIOGRAFIA	65

INTRODUZIONE

Gli obiettivi di questa analisi sono **tre**, tra loro strettamente connessi: in primo luogo, **illustrare**, anche ai non addetti ai lavori, cosa si intende per **sistema duale** nell'ambito dell'esperienza italiana su questo tema; in secondo luogo, **presentare** la **sua diffusione** sul territorio nazionale, attraverso i dati messi a disposizione dagli organismi deputati al monitoraggio; infine, **identificare** gli **elementi costitutivi**, attraverso una rassegna della letteratura, a partire dall'esperienza più nota e riconosciuta di sistema duale a livello internazionale, quella tedesca.

Come afferma INAPP (2020), negli anni successivi alla grave crisi economica iniziata nel 2008, si è sviluppato in Italia un dibattito volto a individuare misure di contrasto agli alti livelli di disoccupazione giovanile. Le analisi comparative sui mercati del lavoro dei diversi Paesi europei evidenziavano come la Germania e altri Paesi del Nord Europa avevano subito conseguenze meno pesanti sul piano occupazionale. Questi stessi Paesi erano (e sono) dotati di un sistema formativo che prevede – accanto ai tradizionali percorsi scolastici – percorsi “duali”, fondati sulla centralità dell'esperienza lavorativa in apprendistato.

Gli esperti ritenevano che buona parte dei risultati ottenuti sul fronte occupazionale e di inserimento nel mercato del lavoro da parte dei giovani fossero da attribuire al modello formativo adottato in quei Paesi. I vantaggi del duale consistono nella sua capacità di aumentare l'occupabilità dei giovani, di avvicinarli al mondo del lavoro durante il loro percorso di istruzione e formazione e di fornire loro competenze più aderenti alle esigenze produttive delle imprese. Il modello facilita la transizione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro. Dal punto di vista delle imprese, il principale vantaggio consiste nel formare addetti con competenze specifiche, costruite sulla base delle proprie esigenze, potendo poi reclutare persone già formate, risparmiando sui costi di selezione di nuovo personale.

Quel dibattito ha posto le basi per l'avvio, nel 2015, di una **sperimentazione** volta a introdurre elementi del sistema duale anche nel nostro Paese. Il Ministero del Lavoro definisce il sistema duale come

una modalità di apprendimento basata sull'alternarsi di momenti formativi "in aula" (presso una istituzione formativa) e momenti di formazione pratica in "contesti lavorativi" (presso una impresa/organizzazione) ¹.

Le modalità didattiche individuate dalla sperimentazione e sulle quali strutturare questa alternanza sono tre:

1. l'alternanza rafforzata
2. l'impresa formativa simulata
3. l'apprendistato di primo livello, o apprendistato duale.

In questo Contributo di ricerca siamo partiti dalla definizione fornita dal Ministero del Lavoro per:

- capire meglio cos'è il sistema duale, nell'ambito della sperimentazione avviata nel 2015
- conoscere le caratteristiche e gli ambiti di applicazione delle tre modalità didattiche individuate
- conoscere il grado di diffusione del duale sul territorio nazionale

¹ Si veda <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Sistema-duale/Pagine/default.aspx>

- confrontare la realtà italiana con la più nota esperienza internazionale, quella tedesca
- verificare, attraverso l'analisi della letteratura, la validità della definizione adottata in Italia
- pervenire a identificare gli elementi costitutivi del duale, per tentare di giungere ad una diversa e più articolata definizione rispetto a quella suggerita dal Ministero.

Proprio la letteratura sul duale, italiana e internazionale, è sorprendentemente vasta e consente numerosi approfondimenti. Si va dai monitoraggi annuali sulla diffusione del duale in Italia a comparazioni tra il modello italiano e quello adottato in altri Paesi europei, da approfondimenti su uno o più specifici aspetti del sistema duale tedesco (il duale “per eccellenza”) a lavori che hanno tentato di individuare la “esportabilità” dello stesso modello tedesco in altri Paesi, da analisi che hanno tentato di classificare i modelli adottati nei diversi Paesi in base a una o più caratteristiche chiave a ricerche che hanno tentato di misurare gli effetti sull'economia derivanti dall'adozione di sistemi duali di apprendimento.

Gli spazi per un'analisi “originale” sono, quindi, abbastanza limitati; tuttavia – dal nostro punto di vista – se ne possono individuare (almeno) **tre**:

1. in primo luogo, ed è quello che ci accingiamo a fare in questo lavoro, descrivere lo stato attuale della sperimentazione duale in Italia, anche alla luce di recenti lavori che ne hanno valutato i primi risultati (Albert e Marini 2022) e della spinta alla sua maggiore diffusione, contenuta nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), al fine di delineare le **caratteristiche che il sistema duale deve possedere** per poter essere definito tale.
2. La seconda linea di indagine, certamente figlia della missione istituzionale cui è chiamato IRES Piemonte, ma a cui rimandiamo a un secondo momento, è un **confronto** tra scelte, priorità, modello di governance, risultati ottenuti in **Piemonte** rispetto a quanto fatto in **altre regioni italiane**.
3. Infine, sembra intravedersi uno spazio per arricchire il dibattito sul sistema duale attraverso il contributo che può giungere dalle scienze educative riguardo gli aspetti metodologici di analisi dei **fabbisogni formativi** delle imprese. Se ne abbozza qualche cenno nell'ultimo paragrafo e si rimanda, anche in questo caso, ad una analisi specifica.

Capitolo 1

IL SISTEMA DUALE NEL PNRR

PARTIAMO DAL PNRR

Come noto, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (**PNRR**) è il documento che il governo italiano ha predisposto per illustrare alla Commissione Europea obiettivi e modalità con cui il nostro Paese intende investire i 191,5 miliardi di € del programma *Next Generation EU*. È opinione diffusa che questi fondi potrebbero (e dovrebbero) costituire un importante volano per l'economia e per il rilancio del Paese, al fine di riparare i danni economici e sociali della crisi pandemica e di contribuire ad affrontare le debolezze strutturali dell'economia italiana.

Il Piano raggruppa i progetti di investimento in 16 componenti, a loro volta organizzate in 6 missioni: Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; Rivoluzione verde e transizione ecologica; Infrastrutture per una mobilità sostenibile; Istruzione e ricerca; Coesione e inclusione; Salute.

Il PNRR cita il **sistema duale** alla Missione 5 (Coesione e inclusione), Componente 1 (Politiche attive del lavoro e sostegno all'occupazione), Investimento 1.4: Sistema duale (PNRR, 2021, pag. 209).

Cosa dice il PNRR a proposito di sistema duale

L'investimento 1.4: Sistema duale, afferma:

*Il progetto, che dispone di un ammontare complessivo di **600 milioni di euro**, ha l'obiettivo di rafforzare il sistema duale, al fine di rendere i sistemi di istruzione e formazione più in linea con i fabbisogni del mercato del lavoro, nonché di promuovere l'occupabilità dei giovani e l'acquisizione di nuove competenze (approccio "learning on-the-job"), soprattutto nelle aree più marginali e periferiche. Questo intervento, promosso nel più ampio contesto del Piano Nazionale Nuove Competenze, mira a favorire l'introduzione e lo sviluppo di corsi di formazione che rispondano alle esigenze delle imprese e del tessuto produttivo locale, riducendo così il mismatch tra le competenze richieste dal mercato del lavoro e i programmi formativi del sistema di istruzione e formazione.*

Le risorse saranno erogate dalle Regioni, principalmente sulla base del numero degli studenti iscritti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, rilevato dall'INAPP sulla scorta del monitoraggio effettuato dalle Regioni e Province Autonome, in linea di continuità con quanto viene annualmente ripartito in base a norme di legge per le formazioni professionali.

Come si può osservare, il PNRR non indica cosa si debba intendere per sistema duale, ma afferma che esso vada "**rafforzato**", ritenendo – implicitamente – che la sua attuale architettura vada mantenuta. È di questo avviso Impellizzeri (2021), che sostiene che il PNRR non interviene sull'impianto normativo e istituzionale del sistema duale ma si limita ad accrescerne le risorse a disposizione.

Accanto a questo elemento, la lettura del PNRR lascia trasparire alcuni aspetti di un certo interesse:

1. In primo luogo, il rafforzamento del duale passa attraverso l'introduzione o il potenziamento di **corsi di formazione (professionale)** che rispondano alle esigenze delle imprese e del tessuto produttivo locale
2. L'intervento va inteso nel più ampio contesto del **Piano Nazionale Nuove Competenze**
3. I corsi dovranno essere organizzati e promossi dalle **Regioni**², destinatarie di specifiche risorse, erogate sulla base del numero degli studenti iscritti nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

È quindi intenzione degli estensori del Piano potenziare strumenti già adottati, mantenendo l'attuale modello di governance (in cui i soggetti chiamati a organizzare i corsi sono le Regioni). Le caratteristiche e gli obiettivi del Piano Nazionale Nuove Competenze (PNC) sono definiti dallo stesso PNRR, il quale – alla stessa Missione 5, Componente 1, Riforma 1.1, pag. 206 – prevede:

*Adozione del Piano Nazionale Nuove Competenze, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'ANPAL e d'intesa con le Regioni, con l'obiettivo di riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione e disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della formazione professionale e la definizione di livelli essenziali di qualità per le attività di upskilling e reskilling ... (omissis). Il Piano integrerà anche altre iniziative, riguardanti le misure in favore dei giovani – quali il rafforzamento del **sistema duale**.*

Si trovano riferimenti al sistema duale (o meglio alla necessità di un suo rafforzamento) anche in altre parti del PNRR, in particolare nella parte introduttiva (pag. 37), quando si illustrano gli obiettivi delle politiche per il lavoro (pag. 202 e 205) e quando si dedica un focus alle dimensioni trasversali del Piano (pag. 222). In tutti i casi, il riferimento è, più precisamente, all'**apprendistato duale** (che unisce formazione e lavoro). Sembra dunque essere questa la modalità privilegiata dal Piano e quella sulla quale indirizzare gli sforzi.

Prima di approfondire gli elementi citati e di capire meglio cosa si possa intendere per apprendistato duale, vediamo come il Governo abbia tradotto le indicazioni contenute nel PNRR.

Le indicazioni contenute nel Piano Nazionale Nuove Competenze

Il Piano Nazionale Nuove Competenze contiene riferimenti più circostanziati al sistema duale, ove afferma (PNC, 2021, pp. 24-25) che occorre guardare alla sperimentazione del sistema duale lanciata in Italia nel 2015 (c.d. "**sperimentazione Bobba**", vedi oltre), che rappresenta il primo grande investimento nazionale per lo sviluppo dell'*apprendistato di primo livello*. Lo stesso PNC prosegue, affermando che, a partire dal 2018, con l'inserimento nella Legge di Bilancio di un finanziamento specifico, le iscrizioni ai corsi in forma duale sono in costante crescita e si attestano, nel 2021 intorno al 15% del totale dell'offerta dell'Istruzione e Formazione Professionale regionale.

Secondo il PNC (pp. 31-32), il duale rappresenta un elemento strategico perché:

- agevola le transizioni formazione/lavoro, ottimizzando i processi di incontro domanda/offerta di competenze
- favorisce soluzioni concrete per la personalizzazione dei percorsi di studio

² La Legge di riforma costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 ha riformato il Titolo V, parte seconda, della Costituzione italiana. L'art. 117 opera una nuova e diversa ripartizione delle competenze normative tra Stato, Regioni ed Enti locali. Alle Regioni viene data l'opportunità di utilizzare una più ampia potestà legislativa per progettare e implementare nuove e più efficaci soluzioni di politica attiva del lavoro. Viene inoltre riconosciuta alle Regioni una potestà legislativa esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (IeFP).

- promuove assetti e situazioni concrete di apprendimento efficaci (anche) per la popolazione adulta.

Per raggiungere questi obiettivi, il PNC (pp. 31-32) pone molta enfasi sulla necessità che vi sia un diretto coinvolgimento delle imprese e del territorio e che si rafforzi la cooperazione tra gli operatori economici locali e le istituzioni formative, per l'identificazione dei fabbisogni formativi e per la messa a sistema del patrimonio infrastrutturale, tecnologico e cognitivo delle imprese.

Le **modalità didattiche** del sistema duale, individuate dal PNC (pag. 43-44), sono quelle già adottate nel sistema duale e già citate in precedenza, ovvero³:

1. **Alternanza rafforzata:** percorsi di apprendimento in assetto esperienziale in impresa⁴
2. **Alternanza simulata:** percorsi di apprendimento e/o orientamento in assetto esperienziale simulato presso l'istituzione formativa (ad esempio impresa formativa simulata, compiti di realtà...) o nell'ambito di visite in contesti produttivi aziendali, di norma, rivolti ad allievi di età inferiore ai 15 anni di età
3. **Apprendistato duale:** percorsi di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore (ITS) e il certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS) ai sensi dell'art. 43 del d. lgs. 81/2015.

Queste modalità sono tutte preesistenti al PNC (come vedremo fra breve) e già adottate da tempo nelle regioni italiane. Da questo punto di vista, quindi, non vi sono novità sostanziali, fatta eccezione per la volontà di "rafforzare" queste stesse modalità, accrescendone – si presuppone – il numero di destinatari e la diffusione territoriale.

IL SISTEMA DUALE IN ITALIA PRIMA DEL PNRR

Il duale che il PNRR intende "rafforzare"

Abbiamo osservato che il PNRR non ha introdotto o promosso modifiche nelle modalità di attuazione del sistema duale, né ha chiarito cosa si debba e cosa non si debba intendere per duale. Il Piano si limita a dichiarare la necessità di rafforzare il duale, dedicando particolare attenzione (all'interno del Piano Nuove Competenze) all'apprendistato duale.

È allora necessario fare un passo indietro e descrivere le modalità di attuazione del duale in Italia a partire dall'Accordo Stato-Regioni del 2015.

Il duale secondo il Ministero del Lavoro e l'ANPAL

Come abbiamo già avuto modo di osservare, il **Ministero del Lavoro** definisce il duale come:

una modalità di apprendimento basata sull'alternarsi di momenti formativi "in aula" e momenti di formazione pratica in "contesti lavorativi".

La stessa definizione è utilizzata da **ANPAL Servizi** (2020, pag. 5), ente pubblico vigilato dallo stesso Ministero del Lavoro⁵, la quale aggiunge che:

³ A queste tre modalità, il PNC aggiunge la formazione dei tutor aziendali/maestri di mestiere, ovvero percorsi di formazione di figure interne all'impresa, soprattutto per le piccole e medie imprese.

⁴ Nell'ambito dell'alternanza rafforzata viene compresa l'impresa formativa, intesa come percorso di apprendimento in assetto esperienziale svolto presso un'organizzazione no profit, interna o esterna all'istituzione formativa, anche costituita ad hoc, per il coinvolgimento diretto degli allievi nell'erogazione di servizi o produzioni di beni.

⁵ L'ANPAL (Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro) promuove il diritto al lavoro, alla formazione e alla crescita professionale delle persone, coordina la rete nazionale dei servizi per il lavoro, è responsabile del sistema informativo del mercato del lavoro. ANPAL dedica al duale uno specifico portale informativo: <http://www.sistemaduale.anpal.gov.it/Pagine/default.aspx#header> (visitato il 29/09/2022).

La modalità duale, nell'ambito della quale l'applicazione pratica in impresa diventa parte integrante e imprescindibile della formazione degli allievi, comporta attività di co-progettazione, condivisione e co-valutazione tra istituzione formativa e impresa. L'obiettivo, infatti, è quello di rendere più sinergici i sistemi d'istruzione e formazione con il mercato del lavoro, in un'ottica di riduzione della disoccupazione giovanile.

Da queste definizioni emergono almeno tre elementi interessanti:

1. per duale si intende l'**alternanza** di momenti formativi "in aula" e momenti di formazione pratica in "contesti lavorativi"
2. l'**obiettivo** del duale consiste in una migliore e più rapida transizione scuola-lavoro
3. la **condizione** per il raggiungimento degli obiettivi è un'attività di co-progettazione, condivisione e co-valutazione tra istituzione formativa e impresa.

Gli osservatori concordano nell'attribuire alla c.d. "sperimentazione Bobba"⁶ l'avvio del duale all'interno del sistema formativo italiano; vediamo le origini e motivazioni:

Nascita e obiettivi della "sperimentazione Bobba"

Bobba (2022, pp. 113-115) sostiene che, nel momento in cui assunse il ruolo di Sottosegretario al Ministero del Lavoro (febbraio 2014), erano evidenti tre criticità: un elevato tasso di abbandono scolastico (il 16% dei ragazzi abbandonavano prematuramente gli studi), un'offerta di formazione professionale disomogenea sotto il profilo della distribuzione territoriale e con una bassa considerazione sociale, un evidente *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, specialmente nell'area tecnica e professionale.

Nel settembre 2014, un incontro tra i ministri del lavoro di Italia e Germania costituì l'occasione per riflettere sul sistema duale e rappresentò una tappa importante per la sua introduzione nel nostro Paese. Nel giugno 2015 venne approvato il d.lgs. 81, che introdusse il modello duale nell'ambito dell'apprendistato di primo e di terzo livello; nel luglio dello stesso anno venne approvata la legge sulla "buona scuola", che introdusse l'alternanza scuola-lavoro; infine, a settembre vennero assegnate specifiche risorse a Regioni e imprese (d.lgs. 150) e venne approvato l'Accordo Stato-Regioni per lo sviluppo del duale nella leFP.

È lo stesso Bobba (2022, pp. 116-117) ad affermare che la sperimentazione si scontrò subito con resistenze e inerzie. In primo luogo, di tipo culturale: la diffusa convinzione che la formazione di un giovane dovesse necessariamente compiersi in aula, non riconoscendo ai luoghi di lavoro alcuna valenza formativa. In secondo luogo, solo due tipologie di apprendistato (di primo e di terzo livello) potevano essere considerati apprendistati formativi (in grado – cioè – di coniugare compiutamente formazione in aula e *on the job*) ma assai poco diffuse sul territorio nazionale. Infine, la disomogeneità e quantità dell'Istruzione e Formazione Professionale tra le regioni italiane.

Bobba afferma che, nonostante le criticità, la sperimentazione abbia raggiunto molti dei suoi obiettivi, grazie a una serie di accordi tra Ministero del Lavoro e Regioni, la messa a disposizione di risorse comunitarie a centri di formazione professionale, accordi sindacati-Confindustria sull'inquadramento degli apprendisti. Il duale si è diffuso all'interno della leFP, l'alternanza scuola-lavoro ha contribuito a incidere, almeno in parte, sul retaggio culturale legato alla primazia della scuola sull'impresa, l'apprendistato di primo livello ha trovato nuova vita. D'altra parte, resta il fatto che lo stesso apprendistato di primo livello è ancora numericamente poco significativo e permangono forti disparità nella sua diffusione territoriale, legate al diverso grado di diffusione della leFP.

⁶ Dal nome di Luigi Bobba, Sottosegretario di Stato al Ministero del lavoro e delle politiche sociali tra il febbraio 2014 e il giugno 2018, promotore della sperimentazione.

Le modalità didattiche della sperimentazione del 2015

È opportuno, a questo punto dell'analisi, approfondire le tre modalità didattiche su cui poggia la sperimentazione del duale in Italia, diverse tra loro per soggetti coinvolti, modalità didattiche e organizzative.

L'**alternanza rafforzata** consiste in un "potenziamento" dell'alternanza scuola-lavoro⁷ nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), che consente agli studenti iscritti ai corsi IeFP di optare per un modello formativo in cui i periodi di applicazione pratica presso un datore di lavoro devono essere non inferiori alle 400 ore annue⁸.

L'**alternanza simulata**, o **impresa formativa simulata** (IFS) consiste nel riprodurre, nell'ambito di una scuola, il concreto modo di operare di un'impresa, attraverso la costituzione di un'impresa virtuale animata dagli studenti di una classe, facendo riferimento ad un'impresa reale (impresa tutor). Quest'ultima collabora con i docenti nell'impostazione dell'impresa simulata e nella sua gestione al fine di realizzare un collegamento con le attività lavorative reali. Anche in questo caso, i periodi di applicazione pratica devono essere non inferiori alle 400 ore annue.

Infine, l'**apprendistato di primo livello** (per la qualifica, il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore, il certificato di specializzazione tecnica superiore)⁹ che consiste in un contratto di lavoro a tempo indeterminato (ma con una durata che, nei fatti, varia in base alla durata del percorso di studi), finalizzato alla formazione e all'occupazione, rivolto ai giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni, al fine di conseguire il titolo di studio previsto alla fine del percorso oggetto di apprendistato.

L'alternanza rafforzata

Essa è rivolta agli studenti che frequentano percorsi di **Istruzione e Formazione Professionale e di istruzione tecnica** (IeFP), erogati dalle istituzioni formative accreditate dalle Regioni oppure erogati dalle istituzioni scolastiche, in regime di sussidiarietà¹⁰. I percorsi si articolano in periodi di formazione in aula (formazione interna) e periodi di attività pratica in azienda (formazione esterna) di **durata almeno pari alle 400 ore all'anno**, su un monte ore complessivo di 990 (quindi pari ad **almeno il 40%** del totale del percorso). Possono svolgere questa esperienza gli studenti

⁷ Secondo l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), l'alternanza scuola-lavoro è una metodologia didattica istituita dalla Legge n. 53/2003 e disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77/2005. Si rivolge agli studenti delle scuole secondarie di 2° grado, ai quali viene data la possibilità di "alternare" momenti di formazione in aula e in azienda (o altra struttura ospitante). La Legge n. 107/2015 (c.d. "Buona Scuola") aveva potenziato l'alternanza scuola-lavoro, prevedendo percorsi obbligatori per giovani di età compresa tra i 15 e i 18 anni, a partire dall'anno scolastico 2015-16. Essi potevano essere realizzati alternando momenti di studio in aula e periodi di formazione pratica in un contesto lavorativo (senza instaurare alcun rapporto di lavoro) oppure con il modello dell'impresa formativa simulata. La Legge 145/2018 ha apportato modifiche sostanziali al sistema di alternanza scuola-lavoro a partire dal 2019, prevedendo una ridenominazione in "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO) e – soprattutto – una riduzione della durata: non dovrà essere inferiore a 90 ore nei licei, non inferiore a 210 ore negli istituti professionali e alle 150 ore negli istituti tecnici.

⁸ Accordo in Conferenza Stato-Regioni sulla sperimentazione del sistema duale (CSR 158/2015 del 24/9/15).

⁹ Questa è la definizione che ne dà l'art. 43 del D. Lgs. 81/2015.

¹⁰ La riforma degli Istituti professionali, prevista dal Decreto Legislativo n. 61/2017, prevede che l'alunno, all'atto dell'iscrizione, possa scegliere di frequentare il percorso quinquennale di istruzione professionale (IP) oppure di frequentare il percorso triennale di istruzione e formazione professionale (IeFP in regime di sussidiarietà), nei casi in cui questo percorso è offerto dall'istituto professionale. I percorsi di IP e IeFP sono distinti, ma è possibile passare da un sistema all'altro tramite la valutazione dei crediti formativi acquisiti. Gli Istituti Professionali devono essere accreditati dalle rispettive Regioni e devono progettare i percorsi di IeFP tenendo conto degli standard formativi utilizzati anche dalle Agenzie formative.

frequentanti il **quarto anno di diploma professionale della leFP**, ovvero quei percorsi che consentono di conseguire un Diploma di Istruzione e Formazione Professionale¹¹.

Gli studenti svolgono le attività con il supporto di un tutor e di altri colleghi, in coerenza con i percorsi formativi frequentati, **non possono sostituirsi ai lavoratori e non percepiscono alcun compenso**, in quanto non vi è alcun legame contrattuale tra di essi e le aziende.

Queste ultime devono essere dotate di spazi adeguati allo svolgimento della formazione, di strumenti e attrezzature idonee allo svolgimento dell'esperienza, devono essere in regola con le norme sulla sicurezza e devono mettere a disposizione un tutor aziendale a cui affidano i compiti previsti dal piano formativo.

Le imprese devono essere iscritte al **Registro nazionale dell'alternanza**, istituito presso le Camere di commercio, che costituisce il canale di contatto tra l'ente di formazione professionale e le imprese disponibili ad accogliere allievi in alternanza.

Una volta avvenuto il contatto, ente di formazione e impresa sottoscrivono una **convenzione** nella quale sono definite la durata del tirocinio, l'individuazione dei tutor, le coperture assicurative e le misure in materia di salute e sicurezza. L'impresa deve altresì collaborare alla definizione del progetto formativo personalizzato di tirocinio.

Il tutor aziendale è chiamato a gestire le relazioni con la scuola e a collaborare alla programmazione formativa, pianificare le attività del giovane in azienda, affiancarlo nelle mansioni svolte, partecipare alla valutazione del percorso di apprendimento.

La Legge di bilancio per l'anno 2020 ha previsto in favore dei datori di lavoro un esonero integrale dal versamento dei contributi previdenziali a proprio carico (ad esclusione dei premi e contributi dovuti all'INAIL), per un periodo massimo di 3 anni, nel caso di assunzioni di allievi che - entro sei mesi dall'acquisizione del titolo di studio - abbiano svolto presso il medesimo datore attività di alternanza pari ad almeno il 30% delle ore previste.

Il Premio "Storie di alternanza"

Il Premio "Storie di alternanza" è un'iniziativa di Unioncamere e delle Camere di commercio per dare visibilità a racconti di alternanza e di apprendistato elaborati e realizzati con il contributo di docenti e studenti delle diverse filiere formative (Istituti Tecnici Superiori, Istituti scolastici italiani del secondo ciclo di istruzione e formazione, Centri di formazione professionale), con la collaborazione dei tutor aziendali¹².

Il Premio è suddiviso in quattro categorie, ciascuna delle quali relativa a specifici percorsi:

1. alternanza scuola-lavoro (PCTO) presso istituti tecnici e professionali e licei
2. alternanza/tirocinio curriculare e apprendistato di terzo livello presso istituti tecnici superiori (ITS)
3. alternanza rafforzata e/o apprendistato di primo livello presso istituti professionali che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) in regime di sussidiarietà
4. alternanza rafforzata e/o apprendistato di primo livello presso centri di formazione professionale che erogano percorsi di leFP oppure abbiano sottoscritto un contratto di apprendistato di primo livello finalizzato all'ottenimento della qualifica, del diploma professionale o del certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS).

Il Premio prevede due livelli di partecipazione: il primo è locale, promosso e gestito dalle Camere di

¹¹ Questa parte è in larga misura tratta da un testo illustrativo di ANPAL Servizi (2020), e da una presentazione del sistema duale del Servizio Istruzione e Formazione del secondo grado, Università e Ricerca, Dipartimento della Conoscenza del Trentino.

¹² Si veda <https://www.storiedialternanza.it/>.

commercio aderenti e direttamente da Unioncamere per i territori delle Camere di commercio non aderenti; il secondo è nazionale, gestito da Unioncamere. Al livello nazionale si accede solo se si supera la selezione locale.

Sono previsti premi per il livello nazionale il cui ammontare complessivo è pari a € 20.000. A livello locale ciascuna Camera di commercio aderente all'iniziativa indicherà natura e tipologia dei premi. Possono essere assegnate, inoltre, menzioni speciali per i racconti che si siano distinti per tematiche di particolare interesse e fino a un massimo di n. 3 menzioni speciali per tutor aziendali d'eccellenza.

Con l'edizione 2020/21, il premio è arrivato alla sua quarta edizione e ha visto la partecipazione di oltre 240 tra scuole ed enti formativi che hanno inviato 335 progetti (complessivamente per le quattro categorie in gara), coinvolgendo oltre 3mila studenti e sostenendo la candidatura di 38 tutor aziendali come tutor d'eccellenza¹³. Nelle tre precedenti edizioni, se complessivamente considerate, il premio ha coinvolto circa 1.800 istituzioni scolastiche e formative, 24mila studenti e moltissime imprese che hanno interagito nella realizzazione degli oltre 2mila progetti di alternanza scuola lavoro/PCTO.

L'impresa formativa simulata

Come già osservato, l'IFS è una metodologia didattica che si realizza attraverso la costituzione di un'**impresa virtuale**, animata dagli allievi di una classe, che svolge un'attività di erogazione di servizi e/o di prodotti facendo riferimento ad un'impresa reale (impresa tutor/madrina). L'impresa simulata **tenta di ricostruire** il modello operativo di un'impresa vera e propria, fungendo da strumento per l'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze attraverso il *problem solving*, il *learning by doing*, il *cooperative learning* e il *role playing*.

L'IFS deve essere realizzata per **almeno 400 ore annue** ed è rivolta agli studenti **a partire dai 14 anni**, quindi anche agli iscritti del primo anno del percorso formativo.

L'impresa tutor collabora con l'istituzione formativa nell'impostazione dell'IFS e nella sua gestione, al fine di realizzare un collegamento tra le attività lavorative reali e i ruoli e i compiti dei singoli allievi in situazione. L'impresa è chiamata a supportare la definizione del progetto, erogare interventi informativi e formativi agli allievi, rendersi disponibile per visite degli allievi presso l'impresa, supervisionare lo svolgimento del progetto.

La partecipazione alle attività di un'impresa formativa simulata, da parte dell'impresa tutor, consente a quest'ultima – nel caso fosse interessata a farlo – di accogliere allievi in alternanza rafforzata o in apprendistato di primo livello, di conoscere i potenziali ospiti/apprendisti e, allo stesso tempo, di far conoscere loro la realtà aziendale, i prodotti, le modalità organizzative e operative, così da favorirne un futuro inserimento.

L'apprendistato di primo livello

L'apprendistato di primo livello consiste in una tipologia di **contratto a tempo indeterminato a "causa mista"**, che consente agli apprendisti di frequentare un percorso di formazione professionale o di istruzione per conseguire un titolo di studio e – contemporaneamente – di essere assunti con un contratto di lavoro. Si distingue dalle altre due tipologie proprio per il rapporto **di tipo contrattuale** che si viene a creare tra allievo e azienda. Possono stipulare contratto di apprendistato di primo livello i giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni.

¹³ Lo stesso Ministero dell'Istruzione ricorda alle istituzioni formative l'importanza del premio e ne stimola la partecipazione mediante lettera inviata alle Direzioni generali degli Uffici Scolastici Regionali e alle Direzioni Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro delle Regioni.

Tre tipologie di apprendistato, ma solo una rientra nella sperimentazione

È importante tenere presente che il nostro ordinamento stabilisce che il contratto di apprendistato è articolato in tre diverse tipologie¹⁴:

1. apprendistato di **primo livello**, altrimenti detto apprendistato per la qualifica e il diploma professionale (leFP), il diploma di istruzione secondaria superiore (ISS) e il certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)
2. apprendistato di **secondo livello**, altrimenti detto apprendistato professionalizzante, finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale a fini contrattuali
3. apprendistato di **terzo livello**, altrimenti detto apprendistato di alta formazione e ricerca, finalizzato al conseguimento di un diploma di tecnico superiore (ITS), di una laurea, di una laurea magistrale, di un master (di primo o di secondo livello), di un dottorato di ricerca.

È importante notare che l'**apprendistato di primo livello** e quello di **terzo livello** possono essere definiti duali in quanto **integrano organicamente formazione e lavoro**; tuttavia l'apprendistato di primo livello rientra tra le fattispecie formative previste dalla sperimentazione del 2015.

L'apprendistato di secondo livello, invece, non rientra nella sperimentazione né può essere definito duale in quanto l'obbligo formativo non è altrettanto stringente: come afferma Bobba (2022, pag. 117), quest'ultimo prevede un massimo di 120 ore di formazione nel triennio, che non sempre sono svolte per mancanza di appropriata offerta formativa predisposta dalle Regioni.

I soggetti coinvolti nell'attivazione di un contratto di apprendistato di primo livello sono **tre: azienda, istituzione formativa, apprendista**. È quindi fondamentale che tra questi soggetti vi sia piena collaborazione, in particolare tra azienda e istituzione formativa, nella progettazione del percorso formativo, nella sua realizzazione e nel monitoraggio del suo andamento. Le parti redigono il Protocollo formativo e il Piano formativo individuale (PFI). Il Protocollo formativo è il documento che contiene compiti e responsabilità dell'istituzione formativa e dell'azienda, rispetto all'esecuzione del piano formativo dell'apprendista. Il Piano formativo individuale riporta i risultati di apprendimento attesi, i criteri e le modalità di valutazione iniziale, intermedia e finale degli apprendimenti. Il percorso formativo viene descritto all'interno del PFI e costituisce parte integrante del contratto di lavoro.

Ciò detto, tutte le tipologie di contratto di apprendistato (primo, secondo o terzo livello) seguono alcuni principi generali. Se ne riportano qui alcuni¹⁵:

- gli apprendisti non possono essere retribuiti a cottimo ma possono essere inquadrati fino a 2 livelli inferiori a quelli stabiliti per le mansioni svolte e retribuiti in misura percentuale rispetto agli omologhi qualificati in servizio
- agli apprendisti sono applicate le norme sulla previdenza e assistenza sociale obbligatoria (assicurazione contro gli infortuni sul lavoro, contro le malattie, contro l'invalidità)
- le imprese devono individuare un tutor aziendale e possono finanziare i percorsi di apprendistato attingendo alle risorse dei Fondi paritetici interprofessionali.

La durata minima del contratto è di 6 mesi, quella massima non può eccedere la durata del percorso di studio che si svolge in apprendistato, ovvero:

- 3 anni per il conseguimento della qualifica di leFP
- 4 anni per il conseguimento del diploma di leFP

¹⁴ Decreto legislativo n. 81 del 15 giugno 2015 "Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

¹⁵ Art. 42, comma 5, del D. lgs n. 81/2015.

- 1 anno per il conseguimento del diploma di leFP, per coloro che sono in possesso di una qualifica professionale
- 1 anno per il conseguimento del diploma di IFTS
- 4 anni per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore.

Una volta conseguito il titolo di studio è possibile trasformare il contratto di apprendistato di primo livello in apprendistato professionalizzante (di secondo livello). Per l'apprendistato di primo livello, il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi costituisce giustificato motivo di licenziamento, ai sensi dell'art. 42, comma 3, del D. lgs. 81/2015.

La durata della **formazione esterna** (ovvero quella fatta presso l'istituzione formativa) è espressa in percentuale rispetto alla durata ordinamentale obbligatoria dei diversi percorsi. Per i percorsi di leFP, la percentuale delle ore di formazione esterna non può essere superiore a:

- 60% per I e II anno
- 50% per III e IV anno

Nei percorsi di IFTS la formazione esterna non può essere superiore al 50% dell'orario ordinamentale previsto. Nella scuola secondaria superiore, il DM del 12 ottobre 2015 definisce invece una durata di formazione massima esterna non superiore a:

- 70% per il II anno
- 65% per il III, IV e V anno

La differenza tra la quota di formazione esterna e il monte ore complessivo rappresenta quindi la durata della formazione interna all'impresa.

Il datore di lavoro è esonerato da ogni obbligo retributivo per le ore di formazione esterna, svolte dall'istituzione formativa. Per le ore di formazione a carico del datore di lavoro è riconosciuta allo studente/allievo una retribuzione pari al 10% di quella che gli sarebbe dovuto per la mansione.

Le aziende che stipulano contratti di apprendistato possono godere di incentivi e sgravi di tipo contributivo e fiscale, attraverso una significativa riduzione dell'aliquota contributiva sulla retribuzione effettivamente erogata all'apprendista¹⁶, nonché specifiche agevolazioni ed esoneri¹⁷.

L'apprendistato di alta formazione e ricerca

Il contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca, detto anche di terzo livello¹⁸, può essere considerato apprendistato duale ma non fa parte della sperimentazione avviata nel 2015. Sembra però opportuno, per conoscenza, richiamarne le caratteristiche principali.

Esso è attivabile in tutti i settori professionali e può essere stipulato tra datori di lavoro e giovani in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore, di età compresa tra i 18 e i 29 anni. Il legislatore prefigura **diverse tipologie** di apprendistato di terzo livello, ovvero:

1. apprendistati per il conseguimento di un titolo d'istruzione terziaria superiore/universitaria, quali i diplomi di tecnico superiore, al termine dei percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS), i diplomi dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM), i titoli di studio di tipo accademico (lauree triennali, magistrali, magistrali a ciclo unico, master di I e II° livello, dottorati di ricerca)
2. apprendistati per attività di ricerca, legati a progetti di ricerca
3. apprendistati attivabili per il previsto ed obbligatorio praticantato, ai fini dell'abilitazione professionale

¹⁶ Legge di bilancio per l'anno 2020, Legge 27 dicembre 2019, n.160.

¹⁷ La Legge n. 205/17 (Legge di bilancio per l'anno 2018) ha previsto l'estensione degli incentivi di cui all'art. 32 del D. Lgs. 150/2015 e ulteriori agevolazioni.

¹⁸ Art. 45 del D. lgs. n. 81/2015.

nelle professioni regolamentate.

La durata massima del contratto non può essere superiore alla durata del percorso ordinamentale e del tempo necessario al conseguimento del titolo di studio. Per l'apprendistato di ricerca la durata massima è di tre anni, fatta salva la facoltà delle Regioni di prevedere ipotesi di proroga del contratto fino ad un massimo di un anno, in presenza di particolari esigenze legate al progetto di ricerca. Per il praticantato finalizzato all'accesso alle professioni ordinistiche, la durata è definita in rapporto al conseguimento dell'attestato di compiuta pratica per l'ammissione all'esame di stato.

La durata della **formazione esterna** (svolta presso l'istituzione formativa) è, anche in questo caso, espressa in percentuale rispetto alla durata ordinamentale dei diversi percorsi, pari al 60% del monte ore complessivo. Vantaggi retributivi, contributivi e fiscali sono presenti anche in questo caso.

IL MODELLO DUALE E I DIVERSI CANALI FORMATIVI

Il duale nella formazione professionale regionale

Ragazzi e ragazze, una volta terminata la scuola secondaria di primo grado, possono assolvere l'obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, sia nei percorsi di istruzione quinquennale (licei, istituti tecnici, istituti professionali), sia nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP). Questi ultimi possono essere di durata triennale e quadriennale, finalizzati al conseguimento – rispettivamente – di qualifiche e diplomi professionali.

L'obiettivo della leFP è formare ragazzi e ragazze che intendano inserirsi rapidamente nel mercato del lavoro e contrastare la dispersione scolastica, con programmi e metodologie che prevedono ampio spazio per la didattica laboratoriale, attività di stage e di tirocinio e si caratterizzano per flessibilità e personalizzazione.

La leFP è di competenza regionale: sono le Regioni a dettare le linee guida, accreditare gli enti di formazione, finanziare l'effettiva erogazione dei corsi.

Per comprendere meglio l'articolazione dei corsi di leFP, si rimanda alla descrizione di Nanni (2022) a proposito del caso piemontese; i destinatari sono giovani tra i 14 e i 24 anni¹⁹ e l'offerta prevede:

- percorsi di qualifica di durata triennale, con una durata complessiva di 2.970 ore e un monte ore annuale di 990 ore
- percorsi di qualifica di durata biennale con crediti in accesso (1.980 ore complessive, 990 annuali), pensati per i giovani in difficoltà, a rischio dispersione o già fuoriusciti dal sistema di istruzione tra i 15 e i 24 anni. L'allievo è inserito direttamente al II anno di qualifica e supportato con azioni specifiche per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti
- percorsi di diploma professionale costituiti da una annualità post-qualifica, della durata di 990 ore, destinati a giovani con meno di 25 anni in possesso di una qualifica coerente.

Sempre in Piemonte, i percorsi tradizionali di leFP triennali, biennali con crediti in ingresso o annuali, della durata di 990 ore annuali, prevedono 300 ore di stage.

Gli stessi percorsi possono essere realizzati in modalità **duale**: la durata complessiva è la medesima (990 ore annuali) ma le ore di stage diventano 400 ore, svolte in alternanza scuola-lavoro "rafforzata" o in impresa formativa simulata. È possibile ottenere la qualifica leFP anche in apprendistato duale; in questo caso le ore in azienda salgono a 550 per i corsi di qualifica e a 630 per i corsi di diploma.

¹⁹ Si possono iscrivere ai percorsi di qualifica anche giovani tra i 16 e i 24 anni, privi della licenza media con un progetto per il recupero del titolo di studio in collaborazione con un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

Anche i corsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) sono promossi, gestiti e finanziati dalle Regioni. Istituti con la legge 144 del 1999, hanno l'obiettivo di formare figure professionali specializzate, per un immediato ingresso nel mercato del lavoro. Gli IFTS sono rivolti a giovani e adulti in possesso di diploma secondario superiore o di diploma professionale, ma può essere ammesso anche chi è privo di diploma, previo accertamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro.

I corsi hanno durata annuale (per un totale di 800/1000 ore) e prevedono attività di tipo teorico, pratico e di laboratorio. Almeno il 30% del monte ore (40% in alcune Regioni) deve essere svolto in azienda, attraverso uno stage. Per almeno il 50% del monte ore del corso i docenti sono esperti provenienti dal mondo del lavoro, che hanno maturato almeno 5 anni di esperienza nel campo professionale relativo alle materie insegnate.

Dopo il superamento di una verifica finale, gli studenti conseguono un Certificato di Specializzazione Tecnica Superiore valido a livello nazionale, corrispondente al IV livello del Quadro europeo delle qualifiche (EQF 4).

È possibile conseguire il titolo rilasciato dai percorsi IFTS anche attraverso l'**apprendistato di primo livello**. In questo caso, la durata del contratto non può essere inferiore a 6 mesi ed è pari, al massimo, alla durata del percorso IFTS intrapreso. Con questo tipo di contratto, l'apprendista ha l'obbligo di alternare l'attività lavorativa presso l'azienda in cui è stato assunto con periodi di formazione svolti presso l'istituzione formativa a cui è iscritto (formazione esterna) e presso l'azienda stessa (formazione interna). La formazione esterna può arrivare ad una percentuale massima del 50%²⁰.

La diffusione dei corsi IFTS è tutt'altro che omogenea sul territorio nazionale: nel 2019 erano solo sette Regioni ad aver attivato corsi: Abruzzo, Campania, Friuli Venezia-Giulia, Marche, Toscana, Lombardia, Emilia-Romagna (INAPP, 2019b). Il numero delle Regioni che, nell'ambito degli stessi IFTS, optano per la modalità **duale** è ancora più **basso**: nel 2019, solo tre Regioni (Emilia Romagna, Lombardia e Marche) hanno finanziato corsi con questo tipo di articolazione (INAPP, 2021a), mentre nel 2020 sono scese a due (Emilia Romagna e Lombardia), per meno di 2.000 studenti complessivi (INAPP, 2022).

Senza dubbio questi numeri, insieme ad altri fattori, spingono Bobba (2022) ad affermare che quella degli IFTS è «una **filiera fragile**, su cui governo e Regioni dovrebbero investire». Senza un tale investimento mancherebbe un tassello importante per il completamento della filiera formativa professionale, che parte dai corsi di qualifica e diploma della leFP, passa dagli IFTS e termina con gli ITS. I numeri (INAPP, 2019b) supportano questa preoccupazione e indicano quanto questa filiera sia tutt'altro che completata: fra gli iscritti ai corsi IFTS, il 76% ha un diploma di scuola media superiore (di questi, più della metà, proviene da un istituto tecnico), la restante quota è composta principalmente da laureati (17%) e solo marginalmente da giovani qualificati o diplomati nei percorsi della leFP (5%).

Il duale nella leFP negli istituti professionali statali

La riforma degli Istituti professionali, prevista dal Decreto Legislativo n. 61/2017, ha previsto che gli alunni interessati a iscriversi a istituti professionali statali possono scegliere di frequentare il

²⁰ Cfr. <https://www.dopolaterzamedia.provincia.cremona.it/it-it/istruzione-e-formazione-tecnica-superiore-ifts/guida/65> (consultato il 11/10/2022).

“tradizionale” percorso quinquennale di istruzione (IP) oppure il percorso triennale di istruzione e formazione professionale (leFP in sussidiarietà) se quest’ultimo è offerto dalla scuola scelta.

Gli allievi iscritti ai corsi di leFP offerti da istituti scolastici possono conseguire, dopo il primo triennio, una qualifica professionale, secondo gli standard formativi definiti dalla Regione in cui si trova l’istituto professionale prescelto. Questa stessa possibilità è offerta anche agli allievi iscritti al tradizionale percorso quinquennale, seguendo, entro il terzo anno, un’attività integrativa personalizzata, sempre che la scuola includa questa opzione nella propria offerta formativa.

I percorsi di IP e leFP sono distinti, ma è possibile passare da un sistema all’altro tramite la valutazione dei crediti formativi acquisiti.

Le qualifiche proposte dagli istituti professionali devono essere coerenti con gli indirizzi di studio dello stesso istituto professionale che offre i percorsi in regime di sussidiarietà. Inoltre, gli istituti professionali devono essere accreditati dalla Regione in cui intende offrire i percorsi e progettare i medesimi utilizzando gli stessi standard formativi delle Agenzie formative.

Il duale nell’istruzione terziaria (ITS)?

È lo stesso Luigi Bobba (2022, pp. 128-130) che cita gli Istituti Tecnici Superiori (**ITS**) come una delle modalità con le quali ha preso forma, in Italia, l’apprendimento in forma duale, anche se, come abbiamo già osservato, queste esperienze non fanno parte della sperimentazione duale. Qui ricordiamo che gli ITS rappresentano la prima e al momento più importante esperienza italiana di offerta formativa terziaria di tipo professionalizzante. Nati nel 2010, gli ITS presenti oggi in Italia sono 120²¹, offrono 766 percorsi di studio, attivati in 6 aree tecnologiche “strategiche” per lo sviluppo economico e la competitività del Paese²², ovvero:

- Tecnologie dell’informazione e della comunicazione
- Nuove tecnologie per il Made in Italy (Sistema meccanica, Sistema moda, Sistema agro alimentare, Sistema casa, servizi alle imprese).
- Mobilità sostenibile
- Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo
- Nuove tecnologie della vita
- Efficienza energetica

I percorsi sono quasi sempre gratuiti e hanno una durata biennale o triennale (4/6 semestri – per un totale di 1800/2400 ore). Lo **stage** è obbligatorio per il **30%** delle ore complessive e almeno il 50% dei docenti proviene dal mondo del lavoro. Vi si accede a seguito di selezione, a condizione di essere in possesso (almeno) del diploma di istruzione secondaria superiore.

Al termine dei corsi si consegue il titolo di Tecnico superiore, corrispondente al V livello del Quadro europeo delle qualifiche (EQF 5), con il quale si può accedere al mondo del lavoro oppure proseguire gli studi all’università.

²¹ Dal momento che non rientrano nella sperimentazione, gli ITS non sono ricompresi nel monitoraggio INAPP sul duale nella leFP. Essi sono monitorati con cadenza annuale dall’INDIRE; i dati riferiti ad aprile 2022 sono stati tratti da <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnici-superiori/numeri-its/>.

²² Le aree sono state individuate dal D.P.C.M. 25 gennaio 2008. Gli ITS sono realizzati secondo il modello organizzativo della Fondazione di partecipazione in collaborazione con imprese, università/centri di ricerca scientifica e tecnologica, enti locali, sistema scolastico e formativo.

COME SARÀ RAFFORZATO IL DUALE

Le Linee Guida della Conferenza Stato-Regioni

Nel luglio 2022, la Conferenza permanente tra Stato, Regioni e Province Autonome ha adottato specifiche Linee Guida che definiscono il quadro nel quale programmare e realizzare le attività previste dal PNRR, in termini di caratteristiche generali, soggetti destinatari ed enti erogatori delle misure²³.

In continuità con PNRR e PNC, le Linee Guida intendono valorizzare il più possibile le esperienze realizzate sino ad oggi con il "Sistema duale", nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 24 settembre 2015.

Le Linee Guida danno una connotazione di tipo **quantitativo** al "rafforzamento", fissando un target di 174.000 "percorsi individuali svolti" (con un incremento significativo rispetto ai circa 39.000 dell'ultima rilevazione), di cui:

- 135.000 percorsi aggiuntivi realizzati con risorse PNRR, da realizzare nell'arco di tre anni formativi (dal 2022/2023 al 2024/2025)
- 39.000 realizzati con risorse diverse da quelle del PNRR (nazionali, comunitarie, regionali, ecc.).

Le modalità didattiche previste sono le medesime già descritte²⁴ e contenute nel Piano Nazionale Nuove Competenze (alternanza rafforzata, impresa formativa simulata, apprendistato duale) e afferma che i percorsi realizzabili riguardano:

- Percorsi duali **aggiuntivi** rispetto all'offerta di leFP duale finanziata con risorse ordinarie
- Percorsi di **conversione** in duale dell'offerta di leFP ordinamentale finanziata con risorse ordinarie
- Percorsi extra diritto-dovere, organizzati in modalità duale (apprendistato o alternanza rafforzata), finalizzati all'acquisizione di una qualifica leFP o di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (di seguito IFTS)
- Percorsi duali in **sussidiarietà** attuati negli Istituti Professionali, ai sensi del Dlgs. n. 61/2017.

È interessante notare che le Linee Guida prevedono specifiche percentuali di utilizzo delle modalità didattiche individuate:

- all'alternanza simulata può essere destinato dal 15% al 25% del totale delle ore del primo anno di leFP
- all'alternanza rafforzata può essere destinato dal 30% al 50% del totale delle ore del percorso duale
- per l'apprendistato duale valgono le percentuali di formazione esterna attualmente previste, variabili in funzione dei diversi percorsi scolastici/formativi
- per i percorsi extra diritto-dovere (escluso l'apprendistato) può essere destinato dal 30% al 50% del totale delle ore del percorso formativo.

I destinatari degli interventi sono:

²³ Le Linee Guida sono state recepite dal Governo con apposito decreto del Ministro del Lavoro; cfr. D.M. 139 del 2 agosto 2022.

²⁴ In aggiunta rispetto a quanto previsto dal PNC, nell'alternanza simulata rientrano anche i laboratori per il recupero e il sostegno degli apprendimenti (LARSA) e le forme di sostegno e di tutoraggio per studenti in difficoltà.

- a) giovani soggetti al diritto-dovere all'istruzione e formazione²⁵, ivi compresi coloro che, in continuità di studio, frequentano percorsi anche oltre al compimento del diciottesimo anno di età;
- b) giovani che hanno assolto o sono prosciolti dal diritto-dovere e si iscrivono al IV anno dei percorsi di leFP o proseguono gli studi per acquisire il diploma di istruzione secondaria superiore di secondo grado o il certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)
- c) giovani da 17 a 25 anni che hanno assolto o siano stati prosciolti dal diritto-dovere all'istruzione, privi di titolo di studio di istruzione secondaria di secondo grado
- d) over 17 anni che hanno assolto o siano stati prosciolti dal diritto-dovere all'istruzione, privi di titolo di studio di istruzione secondaria di primo o di secondo grado.

I soggetti erogatori sono:

- i soggetti accreditati dalle Regioni per l'erogazione dei percorsi di leFP, dei percorsi di IFTS e dei percorsi di formazione superiore
- le Fondazioni ITS, se erogatrici di percorsi IFTS
- gli istituti scolastici e i CPIA che erogano percorsi di leFP in regime di sussidiarietà²⁶.

Infine, i criteri con cui saranno ripartite le risorse del PNRR tra le Regioni sono (D.M. 226 del 26 novembre 2021):

- a) il 57% delle risorse sono ripartite sulla base del numero degli iscritti al I, II, III, e IV anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) e ai percorsi nel sistema duale realizzati dalle sole istituzioni formative regionali
- b) il 13% è ripartito in base al numero degli iscritti al I, II, III anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale nel sistema duale realizzati dalle sole istituzioni formative regionali in rapporto alla popolazione residente in età compresa tra i 14 ed i 18 anni
- c) il 13% è ripartito in base al numero degli iscritti al IV anno ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale nel sistema duale realizzati dalle sole istituzioni formative regionali in rapporto alla popolazione residente in età compresa tra i 17 ed i 20 anni
- d) il 10% è ripartito in base al numero di apprendisti occupati con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, risultanti dalle comunicazioni obbligatorie (COB) in rapporto alla popolazione residente in età compresa tra i 15 ed i 25 anni

²⁵ È obbligatoria l'istruzione impartita per almeno 10 anni nella fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni. L'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età.

L'obbligo di istruzione può essere assolto nelle scuole statali e paritarie o nelle strutture accreditate dalle Regioni per la formazione professionale. Diverso è l'obbligo formativo, ossia il diritto/dovere dei giovani che hanno assolto all'obbligo scolastico, di frequentare attività formative fino all'età di 18 anni. Ogni giovane potrà, a sua scelta, proseguire gli studi nel sistema dell'istruzione scolastica, frequentare il sistema della formazione professionale, iniziare un percorso di apprendistato, frequentare un corso di istruzione per adulti presso un Centro Provinciale per l'istruzione degli adulti.

²⁶ Questi percorsi non sono finanziati ma concorrono al raggiungimento del Target finale del PNRR.

- e) il 7% è ripartito in base al numero complessivo di iscritti ai percorsi modulari per i giovani rientranti nella categoria NEET (*Not in Education, Employment or Training*) per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale.

Come vedremo meglio in seguito, questi criteri sembrano essere orientati a erogare le risorse tra le Regioni sulla base degli studenti iscritti in duale negli anni precedenti: si tratta di una scelta che finisce con l'attribuire risorse a quelle realtà già impegnate in questo settore, penalizzando – nei fatti – tutte le altre.

Capitolo 2

LA DIFFUSIONE DEL DUALE IN ITALIA

Chi e come effettua il monitoraggio del duale

Il monitoraggio annuale del sistema duale è affidato dal Ministero del Lavoro all'**INAPP**; l'ente ricorre a **due diversi tipi di rilevazioni**: la prima fa parte del più ampio monitoraggio dell'**Istruzione e Formazione Professionale regionale**, in cui si dà conto della diffusione delle modalità didattiche in essa presenti (alternanza rafforzata e impresa simulata)²⁷; la seconda fa parte del più ampio monitoraggio relativo all'**apprendistato**, in cui si dà conto della diffusione dell'apprendistato di primo (e di quello di terzo livello).

Il duale nella leFP regionale

Iniziamo l'analisi dalla leFP regionale. Nel 2019/20 sono stati **quasi 38mila** gli studenti e le studentesse che hanno svolto esperienze formative in modalità duale, un dato in netta crescita rispetto ai 25mila del 2017-18, anno di avvio della sperimentazione, e ai 31mila del 2018-19 (INAPP 2022a).

I quasi 38mila studenti rappresentano il **26% del totale degli iscritti alla leFP** (pari, questi ultimi, a circa 146mila).

Nonostante i progressi, occorre ricordare che il totale degli studenti iscritti in duale nella leFP rappresentano l'1,5% degli oltre 2,6 milioni di studenti iscritti alle scuole secondarie superiori²⁸. Anche considerando il totale degli iscritti ai corsi della leFP, il peso sul totale degli studenti delle secondarie superiori non cresce di molto: 5,5%. Nell'ambito del sistema di istruzione italiano, la leFP continua a rappresentare un settore di nicchia.

Il secondo elemento da considerare è il fatto che la distribuzione degli studenti che hanno avuto esperienze didattiche in modalità duale è molto disomogenea tra le regioni: la **Lombardia** conta oltre 19mila studenti iscritti e **rappresenta il 50%** dell'intero sistema duale nazionale; segue, a una certa distanza, la Sicilia, con 3.500 iscritti, il Piemonte, con 2.500 iscritti, l'Emilia Romagna e la Toscana con 2.200, il Veneto con 2.100 e via via tutte le altre regioni.

Le differenze sono rilevanti anche sotto il profilo del peso degli studenti in duale sul totale degli iscritti della leFP: prendendo come riferimento le regioni dimensionalmente più grandi, si va da un massimo del 100% in Toscana (la quale, insieme a Valle d'Aosta e Campania, ha scelto di finanziare solamente percorsi formativi in duale) a un minimo del 13% in Piemonte.

²⁷ L'INAPP svolge un monitoraggio annuale dei percorsi di istruzione e formazione professionale e del sistema duale nella leFP in qualità di organismo intermedio del PON SPAO, con il contributo del FSE 2014-2020; Azione 10.1.8; Ambito di attività 1. La rilevazione censisce il sistema duale, successivo all'Intesa del 24 settembre 2015 ed ai successivi protocolli tra Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e le Regioni. La scheda di rilevazione contiene informazioni su percorsi, iscritti, qualificati e diplomati con le disaggregazioni per annualità, qualifica/diploma, età, nazionalità e disabilità. Inoltre, l'INAPP ha chiesto di fornire il dettaglio delle modalità di alternanza adottate: alternanza scuola-lavoro, impresa simulata o entrambe. Infine, la scheda chiede la specifica sui percorsi IFTS realizzati in modalità duale e sui giovani coinvolti nei percorsi modulari per il recupero e reinserimento nei percorsi formativi.

²⁸ Si veda il Portale unico dei dati della scuola del Ministero dell'Istruzione.

Tab. 1 Iscritti ai percorsi formativi in duale alla leFP regionale, a.f. 2019-20; 2017-18 (v.a.), per Regione e anno formativo

Regione	2019/20	2018/19	2017/18
Piemonte	2.568	2.291	1.366
Valle d'Aosta	270	209	132
Lombardia	19.164	15.594	13.721
Veneto	2.127	1.947	1.755
Friuli-Venezia Giulia	1.405	1.287	998
Liguria	339	436	271
Emilia Romagna	2.207	2.102	2.313
Toscana	2.261	2.949	1.134
Umbria	294	185	12
Marche	233	52	49
Lazio	1.744	2.767	1.829
Abruzzo	65	10	15
Molise	94	89	40
Campania	864	106	130
Puglia	282	517	351
Basilicata	0	0	0
Calabria	47	33	60
Sicilia	3.480	885	1.274
Sardegna	422	0	0
Totale	37.866	31.459	25.450

Fonte: Inapp

Infine, si rilevano differenze di rilievo anche sotto il profilo delle annualità in cui il duale viene svolto: la Regione Lazio finanzia quasi esclusivamente percorsi afferenti alla quarta annualità, la Lombardia privilegia terzo e quarto anno, la Campania e, soprattutto, la Sicilia finanziano esperienze in duale in riferimento alla prima annualità di corso.

Alla luce delle regole che soggiacciono all'attivazione di esperienze didattiche in duale, vi è una chiara relazione tra annualità di iscrizione e modalità formative adottate. Mentre la **grande maggioranza degli studenti** (oltre 29mila iscritti, pari a quasi il 78% del totale) segue percorsi in **alternanza rafforzata**, questa modalità diventa quasi esclusiva tra gli iscritti al secondo e al terzo anno di corso, mentre l'**impresa formativa simulata** e la forma mista (alternanza rafforzata e impresa simulata) riguardano quasi esclusivamente gli **studenti del primo anno di corso**; ciò dipende dalla loro giovane età e minore esperienza, che impone o porta a prediligere l'utilizzo di forme di alternanza a maggiore valenza orientativa rispetto a quella rafforzata.

In riferimento alle figure professionali formate dai corsi a cui studenti e studentesse sono iscritti, si rileva una concentrazione di iscritti nei percorsi per operatore del benessere (oltre 9mila studenti), operatore della ristorazione (con oltre 4mila iscritti), operatore riparatore di veicoli a motore, con 2.300 studenti.

Tab. 2 Iscritti ai percorsi formativi in duale alla leFP regionale e totale iscritti alla leFP regionale (a.f. 2019-20), per Regione e annualità

Regione	I anno	II anno	III anno	IV anno	leFP in duale	Totale leFP	% duale su leFP
Piemonte	716	583	512	757	2.568	19.450	13,2
Valle d'Aosta	97	86	74	13	270	270	100,0
Lombardia	933	3.769	7.422	7.040	19.164	53.066	36,1
Veneto	504	511	367	745	2.127	19.556	10,9
Friuli-Venezia Giulia	254	293	491	367	1.405	4.355	32,3
Liguria	42	50	44	203	339	2.083	16,3
Emilia Romagna	0	822	715	670	2.207	7.866	28,1
Toscana	473	811	977	0	2.261	2.261	100,0
Umbria	173	121	0	0	294	812	36,2
Marche	93	79	33	28	233	689	33,8
Lazio	72	58	74	1.540	1.744	12.074	14,4
Abruzzo	43	0	0	22	65	922	7,0
Molise	82	0	12	0	94	288	32,6
Campania	714	0	150	0	864	864	100,0
Puglia	0	0	0	282	282	2.478	11,4
Basilicata	0	0	0	0	0	0	0,0
Calabria	0	0	47	0	47	552	8,5
Sicilia	3.480	0	0	0	3.480	17.943	19,4
Sardegna	413	0	0	9	422	711	59,4
Totale	8.089	7.183	10.918	11.676	37.866	146.240	25,9

Fonte: Inapp e MLPS su dati regionali e provinciali

Il duale nell'apprendistato di primo livello

Come mette in luce il più recente monitoraggio INAPP (2022b), nel 2020, il numero di apprendisti di primo livello è pari a **8.823** unità, con un incremento del 17% circa rispetto all'anno precedente e del 34% rispetto al 2018.

Gli apprendisti di primo livello inseriti in percorsi finalizzati all'acquisizione di una **qualifica o di un diploma professionale** rappresentano più dell'**83%** del totale (in valore assoluto sono 7.354), mentre la parte restante è costituita da apprendisti inseriti in percorsi scolastici per il conseguimento del diploma secondario superiore (1.209) e da apprendisti iscritti a percorsi IFTS, per il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore ("solo" 260 apprendisti).

Forte è la **concentrazione territoriale** degli apprendisti di primo livello: nel 2020, poco meno del **90%** è concentrato nel **Nord** del Paese; più della metà di questi segue il proprio percorso nel Nord-Est (55%) mentre al Sud è presente l'8% del totale e al Centro si trova poco meno del 5% degli apprendisti.

Tab. 3 Apprendisti di primo livello, per tipo di attività formativa e ripartizione geografica, v.a., 2020

Ripartizione geografica	Qualifica e diploma professionale	IFTS	Diploma di scuola secondaria di II grado	Totale
Nord	7.087	260	364	7.711
<i>Nord-Ovest</i>	2.536	259	81	2.876
<i>Nord-Est</i>	4.551	1	283	4.835
Centro	81	0	322	403
Sud e Isole	186	0	523	709
Totale	7.354	260	1.209	8.823

Fonte: Inapp (2022b)

Differenze territoriali importanti si rilevano anche sotto il profilo del percorso seguito dagli apprendisti di primo livello: mentre al Nord essi sono concentrati nei percorsi per il conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale (92%) e al Nord-Ovest vi sono (quasi) tutti gli iscritti agli IFTS, al Sud – stante la minore diffusione della leFP – la maggior parte degli apprendisti è inserita nei percorsi scolastici.

La Provincia di **Bolzano** raccoglie il maggior numero di apprendisti, seguita dalla **Lombardia**; insieme, nel 2020, esse rappresentano i territori nei quali si conta il 78% circa di tutti gli apprendisti inseriti nei percorsi per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale. Di rilievo l'incremento fatto registrare dal Veneto nell'ultimo anno disponibile. Nelle Regioni del Centro e del Sud gli apprendisti inseriti in percorsi per l'acquisizione di una qualifica o un diploma professionale sono pochi o del tutto assenti.

Tab. 4 Apprendisti di primo livello iscritti alle attività formative per l'acquisizione del titolo di qualifica e di diploma professionale, v.a. 2016-2020

Regione	2016	2017	2018	2019	2020
Piemonte	107	88	152	221	202
Lombardia	1.154	1.686	2.080	2.260	2.270
P.a. Bolzano	3.170	3.274	3.220	3.425	3.477
P.a. Trento	34	61	45	66	61
Veneto	103	103	387	604	926
F.V. Giulia	19	18	37	55	52
Liguria	17	66	64	65	64
Emilia Romagna	3	11	16	7	35
Toscana			-	16	16
Marche	6	13			
Lazio	90	130	108	116	65
Abruzzo			-	2	2
Molise	0	1			
Puglia	138	8			
Calabria	0	-	15	-	0
Sicilia			-	13	184
Totale	4.841	5.459	6.124	6.850	7.354

Fonte: Inapp

Anche nel 2020, come già avvenuto negli anni precedenti, si rileva una maggiore propensione ad attivare contratti di apprendistato di primo livello nei percorsi di **diploma professionale**: questi rappresentano oltre il **65%** del totale, e ciò avviene soprattutto nella Provincia di Bolzano e in Lombardia.

Le Regioni e la leFP, tra riforma costituzionale e scelte fortemente discrezionali

Vera Zamagni (2015) ci ricorda che fu Aldo Moro ad affermare, nel dibattito alla Costituente: «[...] quando si tratta di scuole artigiane e professionali, siamo di fronte a un tipo di istruzione il quale deve aderire in modo particolarissimo alle esigenze economiche e alla struttura sociale della Regione».

Già prima della riforma del Titolo V della Costituzione (Legge Costituzionale n. 3 del 2001), che ha inciso su tutto l'assetto di governo territoriale, la competenza dell'"istruzione artigiana e professionale" (come veniva definita in quella sede) era affidata (in modo ripartito) a Stato e Regioni (Perniciaro 2020). La riforma del Titolo V era stata preceduta, negli anni Novanta, da provvedimenti che, per molti versi, hanno "anticipato" l'impostazione di decentramento amministrativo e di valorizzazione delle autonomie, che sarebbe stata poi potenziata dalle modificazioni del titolo V (De Martin *et al.* 2003). Ciò è dipeso dal fatto che si era cercato di sviluppare, a Costituzione invariata, le potenzialità riformatrici contenute nell'art. 5 della Costituzione del 1947, caposaldo di una visione policentrica delle istituzioni pubbliche e dell'amministrazione.

La riforma ha stabilito la competenza piena delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale, come momento di consolidamento e stabilizzazione dell'indirizzo riformatore precedente (*ibidem*).

La "regionalizzazione" della formazione professionale ha portato, già dagli anni Settanta, a connotazioni diverse da regione a regione, una dinamica centrifuga che negli anni Ottanta ha subito un'accelerazione molto forte (Zamagni 2015), proseguita poi negli anni più recenti. Come fa notare Salerno (2010), se è vero che sussiste il diritto-dovere dei giovani di accedere alla leFP di competenza regionale, esiste l'autonomia politica delle Regioni di disciplinare tale sistema con proprie leggi e di esercitare su tali basi le relative competenze amministrative. Tale autonomia, in assenza di vincoli giuridicamente cogenti posti dalla legislazione nazionale, ha fatto sì che le Regioni si siano trovate in una condizione di pressoché totale discrezionalità, se non addirittura di arbitrio. Talune, dando effettiva attuazione al principio di sussidiarietà orizzontale posto dall'art. 118, ultimo comma, della Costituzione, hanno consentito le attività in questione nel territorio regionale, riconoscendo così le istituzioni formative del privato sociale e consentendo loro di erogare i servizi della leFP iniziale in regime di accreditamento. Altre hanno operato secondo logiche assai diverse, o negando del tutto tale facoltà, o riconducendo la leFP ad un ruolo ancillare rispetto alle istituzioni scolastiche, ovvero ancora attribuendo soltanto compiti di carattere socio-assistenziale per lo più attinenti al recupero della dispersione scolastica.

Il risultato di questo processo è messo in evidenza ancora da Zamagni (2015), la quale fa notare che, mentre il Nord sostiene in generale uno sforzo notevole per la leFP, la Toscana fa veramente poco, demandando quasi tutto allo Stato, il Lazio ha una certa attività, mentre tra le regioni del Sud, solo la Sicilia ha un'importante attenzione. La crisi economica (successiva al 2008, *nda*) e il successivo patto di stabilità interno (Legge Finanziaria per il 1999, *nda*) hanno accentuato i problemi di cassa delle Regioni, che hanno abbassato il finanziamento dei percorsi leFP, spostando tutto quello che potevano sui finanziamenti statali e su quelli UE.

L'apprendistato di terzo livello

Nel 2020, il numero di apprendisti assunti con contratto di apprendistato di terzo livello coinvolti in formazione è pari a 805, con un incremento del 16% rispetto al 2019. Il **65%** degli apprendisti

di terzo livello segue il proprio percorso in **Piemonte**; segue – ad una certa distanza – la Lombardia, mentre nelle altre regioni la diffusione è limitata a qualche unità o decina di unità.

Tab. 5 Apprendisti di terzo livello, per Regione, v.a. 2018 - 2020

Regioni	2018	2019	2020
Piemonte	452	498	527
Valle d'Aosta	4	6	2
Lombardia	97	138	173
P.a. Bolzano	10	12	28
Veneto	0	0	2
Friuli Venezia Giulia	11	28	9
Liguria	0	0	8
Emilia-Romagna	15	12	16
Toscana	16	0	29
Sicilia	0	0	11
Totale	605	694	805

Fonte: Inapp (2022b)

Come afferma lo stesso INAPP (2022b), i dati evidenziano la limitata diffusione di questo strumento, sebbene esso potrebbe rispondere sia al fabbisogno delle imprese di competenze ad elevato livello di specializzazione, sia all'esigenza dei giovani di promuovere la propria crescita professionale e la spendibilità delle competenze acquisite nel mondo del lavoro.

Sul totale degli apprendisti di terzo livello, più di due terzi sono inseriti in un **master**, soprattutto di II livello. Seguono, a notevole distanza, gli apprendisti inseriti in percorsi ITS (meno del 20% del totale). Negli altri percorsi, tra cui dottorato e laurea, i numeri sono molto più contenuti.

Ancora INAPP (*ibidem*) è del parere che i percorsi di master risultino più attrattivi perché permettono alle imprese di disporre di personale altamente qualificato attraverso una co-progettazione delle attività formative con le università e per la loro maggiore flessibilità progettuale, didattica e organizzativa, soprattutto nel confronto con i percorsi di laurea, che presentano piani di studio più rigidi e con maggiori difficoltà di “curvatura” alle specifiche esigenze delle imprese.

Continuano a non essere implementati i percorsi che consentono di assolvere al periodo di praticantato necessario per l'ammissione all'esame di Stato, il cui superamento permette l'abilitazione all'esercizio delle professioni ordinistiche. L'applicazione del contratto di apprendistato per il praticantato risente delle difficoltà di raccordo con i regolamenti previsti dagli ordini professionali sul tema.

Capitolo 3

L'APPRENDISTATO TEDESCO, IL SISTEMA DUALE "PER ECCELLENZA"

Dopo aver descritto le modalità con cui è stato introdotto il duale in Italia e averne verificato la diffusione tra le Regioni, ci sembra utile confrontare l'esperienza italiana con quella tedesca. La ragione è semplice: il dibattito che ha preceduto la sperimentazione del 2015 guardava alla Germania come modello a cui ispirare gli interventi. Inoltre, numerosissimi esperti ritengono che il sistema di formazione professionale duale costituisca il pilastro del sistema educativo tedesco (si vedano, tra gli altri, Baethge e Wolter 2015 e Solga *et al.* 2014).

Come affermano D'Agostino e Vaccaro (2021), in Germania, il sistema duale è considerato uno strumento essenziale, non solo per assicurare ai giovani soddisfacenti esiti sul mercato del lavoro (Fürstenau *et al.*, 2014), ma anche per promuovere la crescita economica e la coesione sociale. I principali punti di forza del duale tedesco sono il ruolo chiave svolto dalle aziende, la stretta cooperazione tra il governo federale, i Länder e le Parti sociali, la fiducia che la società nutre nei confronti del quel modello.

In questa sede seguiremo lo schema proposto da TreeLLLe (2013)²⁹ per descrivere i tratti distintivi del sistema duale tedesco, arricchendolo di elementi tratti dalla letteratura sul tema.

Origini del sistema duale tedesco

La fase iniziale o "**embrionale**" dell'apprendistato in Germania può essere fatta risalire (addirittura) al Medio Evo, con l'avvento delle prime forme organizzate delle Corporazioni (Colombo, 1997, Fürstenau *et al.*, 2014). Il prototipo storico di questa tipologia di formazione professionale è costituito dall'apprendistato svolto presso un "maestro" nelle aziende artigiane. Erano le Corporazioni a stabilire le regole cui gli allievi dovevano sottostare per imparare (nella posizione di apprendisti) o esercitare (nella posizione di soci) una professione. Una volta divenuti "maestri", gli allievi potevano insegnare, a loro volta, il mestiere.

La fase "**fondante**" del sistema duale risale al periodo che va tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento (*ibidem*). In risposta a provvedimenti che avevano iniziato a liberalizzare il settore dell'artigianato e che erano potenzialmente in grado di mettere in crisi il sistema delle Corporazioni, l'impero si impegnò in una politica di tutt'altro segno, con l'obiettivo di proteggere l'artigianato e la classe media di cui era costituito. Il sistema dell'apprendistato venne nuovamente valorizzato e lo si arricchì di una componente scolastica obbligatoria.

La fase di "**consolidamento**" va dal 1920 al 1970; fu influenzata dall'espansione del modello duale all'interno dell'industria, la quale sentiva la necessità di prevedere corsi maggiormente standardizzati, con curricula e test chiaramente definiti. Venne esteso all'intero territorio l'obbligo formativo per tutti gli apprendisti, da svolgere all'interno di specifiche scuole professionali (Berufsschulen).

²⁹ La descrizione del sistema duale tedesco all'interno dell'analisi pubblicata da TreeLLLe è cura di Giorgio Allulli.

Si consolida così un sistema che usa **due luoghi di formazione**: l'azienda per lo svolgimento dell'apprendistato e la scuola professionale a tempo parziale per l'istruzione generale e professionale teorica. La formazione professionale duale, che fino ad allora era stata prevalentemente legata, prima all'ambito dell'artigianato, poi a quello industriale, si amplia, includendo il settore commerciale, l'amministrazione pubblica e privata, l'assistenza sanitaria.

La Legge sulla Formazione Professionale del 1969 (Berufsbildungsgesetz, BBiG) fa acquisire al duale la sua forma attuale: regola le responsabilità del governo federale, dei Länder, dei rappresentanti dei datori di lavoro, dei sindacati e delle altre parti coinvolte.

Le Berufsschulen, fino a quel momento relegate in locali non più utilizzati da altre scuole, vengono dotate di propri edifici, provvisti di moderne attrezzature; la formazione degli insegnanti di queste scuole è affidata alle Università; vengono fissati i requisiti che debbono avere i formatori in seno alle imprese. Infine, viene introdotto un sistema di reporting volto a dare conto dell'evoluzione del sistema di apprendistato, da pubblicare a cadenza annuale.

La responsabilità del sistema educativo in Germania

È opportuno ricordare che la Germania è una repubblica **federale** parlamentare, composta di 16 Stati (Länder) che detengono ampie sfere di autonomia. La responsabilità del sistema educativo è condivisa tra il governo federale e quello dei singoli Länder: il **Ministero Federale** dell'Istruzione e della Ricerca è responsabile dell'istruzione e della formazione professionale (in particolare di quella erogata dalle imprese nell'ambito del sistema duale) mentre i **Länder** sono responsabili dell'istruzione negli altri tipi e ordini di scuola, della formazione professionale a tempo pieno offerta dagli istituti scolastici e della formazione professionale a tempo parziale nell'ambito delle Berufsschulen (Delle Chiaie, 2023).

Il fatto che il settore dell'istruzione sia affidato alla responsabilità dei Länder porta a differenze tra di essi in aspetti quali i titoli dei corsi, la durata e i curricula.

In Italia, avviene esattamente il contrario: la scuola dipende direttamente dallo Stato mentre la formazione professionale è di competenza delle Regioni (Colombo 1997).

Le caratteristiche chiave

Il sistema duale tedesco si basa sulla collaborazione tra **due soggetti radicalmente differenti**: impresa e scuola (Colombo 1997). Esso richiede che si realizzi la sintesi tra le abilità e le conoscenze acquisite nella situazione reale di un'impresa e quelle apprese in una scuola professionale. È denominato sistema duale o *duale Ausbildung* perché la formazione si realizza all'interno di questi due contesti di apprendimento (TreeLLLe, 2013).

Come afferma Deissinger (2010), l'idea di connettere due mondi molto lontani tra loro, sia storicamente sia mentalmente, e tradurre questa connessione nel sistema dell'apprendistato è tipico della Germania e degli altri Paesi di lingua tedesca con essa confinanti.

Il sistema prevede che sia stipulato un **contratto di apprendistato** tra l'allievo (apprendista) e l'impresa, che termina al completamento del percorso formativo. I termini contrattuali specificano che l'apprendista ha il diritto di ricevere una formazione secondo standard definiti a livello nazionale (federale).

L'acquisizione delle competenze professionali avvengono in larga parte nelle imprese, private e pubbliche, nei laboratori artigianali, negli studi professionali, frequentati per 3-4 giorni alla settimana. Va precisato che non si apprende semplicemente lavorando, ma l'attività in azienda deve avere sempre caratteristiche ed obiettivi formativi.

I contenuti teorici sono erogati prevalentemente presso le scuole professionali che gli apprendisti sono tenuti a frequentare per 1-2 giorni alla settimana o in blocchi di una o più settimane. Fanno parte di questi contenuti le discipline di base come la lingua tedesca o la matematica (Solga et al., 2014). La formazione scolastica svolge una funzione di supporto e di integrazione teorica rispetto a quella *on-the-job*, completando il percorso formativo.

Non si tratta, quindi, di semplice alternanza tra scuola e lavoro, ma di un'integrazione tra formazione all'interno dell'impresa e formazione scolastica.

Sono le imprese a comunicare il numero dei posti in apprendistato che intendono offrire e le caratteristiche in termini di requisiti che i candidati devono avere, durata del percorso, retribuzione offerta, qualifica conseguita al termine del percorso. Le Camere di commercio riportano l'elenco delle posizioni disponibili sul sito nazionale dell'apprendistato.

I candidati devono presentare la domanda direttamente all'impresa, come per un normale posto di lavoro. I giovani interessati possono ricevere consulenza e orientamento da parte delle Agenzie per l'impiego, che mettono a loro disposizione documentazione riguardo il mercato del lavoro, le caratteristiche dell'apprendistato, le professioni, le caratteristiche delle diverse attività. Le stesse Agenzie possono svolgere compiti di mediazione tra i candidati e le aziende.

Coloro che completano con successo il percorso duale sono immediatamente in grado di svolgere il lavoro per il quale sono stati formati. Le qualifiche professionali conseguite al termine del percorso sono riconosciute dallo Stato, hanno valore legale e godono di un'**alta considerazione sociale**. L'abbandono o il non superamento del programma di formazione professionale costituiscono un elemento negativo, e possono incidere sulla ricerca di un impiego e sull'esercizio di una professione.

Organizzazione degli studi in Germania

L'istruzione generale obbligatoria a tempo pieno inizia all'età di sei anni con la scuola **elementare** (*Grundschule*) che, in genere, dura quattro anni³⁰ e prevede lo stesso curriculum per tutti gli alunni. Secondo lo schema tradizionale, alla conclusione del primo ciclo, gli insegnanti consigliano alla famiglia e allo studente l'indirizzo di studi secondario di primo livello che sembra più appropriato alle capacità dimostrate. Questo comporta che, a 10 anni, gli alunni vengono suddivisi in percorsi differenti, anticipando quindi di molto una scelta che in altri Paesi europei viene fatta più tardi. La differenza con il caso italiano, dove vige la scuola media unica, è evidente.

Questo modello, criticato da molti osservatori, è stato parzialmente rivisto attraverso l'introduzione di scuole medie omnicomprensive (quali le *Gesamtschulen*) e attraverso la previsione che i primi due anni delle diverse tipologie di scuola secondaria del primo ciclo abbiano un taglio generalista e servano ad orientare gli studenti tra i percorsi possibili (*Orientierungsstufe*).

Le **scuole secondarie del primo ciclo**, tradizionalmente, sono articolate in tre tipologie:

1. *Gymnasium* (una sorta di liceo italiano), prevede un primo biennio a carattere orientativo, seguito da percorsi quadriennali. L'indirizzo ha l'obiettivo di dare competenze non solo in ambito letterario come in passato, ma viene data un'importanza crescente alla componente pratico-lavorativa³¹. Al termine del percorso, sono numerosissimi diplomati che proseguono gli studi

³⁰ In alcuni Länder (Berlino e Brandenburg) la scuola elementare dura 6 anni.

³¹ In Baviera permane una distinzione tra ginnasio umanistico, quello delle lingue moderne e quello matematico-scientifico. Nelle classi superiori del *Gymnasium* (due o tre, a seconda dei Länder) si abbandona la tradizionale organizzazione del percorso scolastico in classi a favore di un sistema di corsi, che permette allo studente di scegliere, entro certi limiti, alcune materie a scapito di altre.

2. *Realschule* (una sorta di istituto tecnico italiano), che dura sei anni (due anni orientativi + 4 anni effettivi), al termine della quale i diplomati possono optare per il mercato del lavoro, disponendo di un titolo di studio conseguito al termine del percorso, oppure proseguire gli studi, accedendo ai percorsi secondari superiori offerti dai *Gymnasien* o da altre scuole secondarie del secondo ciclo
3. *Hauptschule*, una scuola di insegnamento generale di base, dura cinque anni (due anni orientativi + 3 anni effettivi) e comprende vari indirizzi a seconda del settore professionale che si intende intraprendere. Essa normalmente introduce alla formazione professionale vera e propria, sia duale sia di tipo scolastico.

Alla conclusione del percorso secondario inferiore, che coincide con l'assolvimento dell'obbligo scolastico, il giovane può scegliere se e come proseguire il proprio percorso di studi. Le **scuole secondarie del secondo ciclo** sono ripartite in quattro tipologie:

1. *Gymnasium*, che rappresenta la prosecuzione del primo ciclo, dura tre anni e porta al conseguimento di un titolo di studio (*Abitur*) che consente l'accesso all'università
2. Percorsi duali, con le caratteristiche descritte in questo capitolo
3. *Fachoberschulen*, scuole tecniche superiori a tempo pieno, che offrono una formazione di tipo generale. I corsi durano due anni e vi si accede con un titolo di studio secondario inferiore rilasciato da una *Realschule*. La *Fachoberschule* offre una formazione in alternanza, in parte in azienda, in parte in aula. Dopo il superamento dell'esame, gli studenti ottengono un titolo di studio che consente loro l'accesso alle *Fachhochschulen* (università di scienze applicate)
4. *Berufsfachschulen*, scuole professionali superiori a tempo pieno, che offrono corsi di durata variabile a seconda dell'indirizzo (da 1 a 3 anni), preparano all'esercizio di un'attività professionale, attraverso formazione d'aula in aree generali multidisciplinari e in settori specifici con un tirocinio aziendale (IRPET 2017).

Chi può accedere al duale

Il duale è un **sistema aperto**, perché non fissa requisiti per l'accesso in relazione all'età, al livello di scolarizzazione, al sesso o alla nazionalità. In particolare, è interessante segnalare come non sia obbligatorio essere in possesso di uno specifico titolo di studio: in linea di principio, possono diventare apprendisti anche coloro che terminano il periodo obbligatorio di studi senza aver conseguito alcun titolo (giovani in uscita dalle *Hauptschulen*).

Tuttavia, mentre in passato era proprio questa la categoria più rappresentata all'interno del sistema di apprendistato (e molti iniziavano il percorso intorno ai 15 anni), negli ultimi decenni ciò avviene molto di rado. Oggi, la maggior parte dei giovani entra nel duale dopo aver seguito un percorso di studi all'interno di una *Realschule* o, addirittura, di un *Gymnasium* e aver conseguito il titolo di studio valido per l'ingresso all'università (*Abitur*).

Questo drastico cambiamento si deve alle mutate politiche di reclutamento delle aziende, che selezionano i candidati in base al percorso scolastico e al titolo di studio di cui sono in possesso. Per molte professioni è richiesto l'*Abitur*, mentre per una parte ormai minoritaria di esse è sufficiente l'assolvimento dell'istruzione obbligatoria (D'Agostino, Vaccaro, 2021).

Il sistema duale è "**regolato dal mercato**", ed è diventato **altamente competitivo** per almeno due ordini di ragioni:

- in primo luogo, come già osservato, la possibilità di ottenere un posto da apprendista dipende dalle strategie di reclutamento delle aziende, sia in termini quantitativi, sia in termini di profilo dei candidati ricercati

- in secondo luogo, "solo" poco più della metà delle aziende tedesche offre posti da apprendista, il che fa crescere ulteriormente la competizione tra candidati per trovare un posto adeguato al proprio profilo.

I giovani che possiedono un titolo di studio meno appetibile da parte delle aziende, o coloro che sono privi di una qualunque certificazione, incontrano molte più difficoltà ad essere assunti. Proprio per rispondere alla domanda di formazione di questa fascia di giovani, la Germania ha predisposto un comparto della formazione professionale la cui missione e validità è ampiamente dibattuta tra gli studiosi, quello dei **corsi di formazione pre-professionali** (anche detti corsi "di transizione"). La finalità di questi corsi è quella di aiutare gli individui più deboli sotto il profilo delle credenziali formative a maturare quelle competenze che li possano facilitare nella ricerca e nell'ottenimento di una posizione di apprendista. Si tornerà su questo argomento in uno specifico approfondimento.

Il profilo degli apprendisti

Nel 2022 (BMBF 2022), fatto 100 il numero dei nuovi apprendisti, 62 sono maschi e 38 femmine; 62 hanno meno di 20 anni, 30 ne hanno tra i 20 e i 25. 8 hanno più di 30 anni. L'età mediana dei giovani che stipulano un contratto di apprendistato è di circa 20 anni, un'età decisamente superiore a quella che connotava l'ingresso nel duale qualche decennio fa.

I motivi di questo ingresso ritardato sono il prolungamento della durata degli studi che precedono l'ingresso in apprendistato e la scarsità dell'offerta di posti in formazione, che costringe molti giovani ad attendere anni prima di ottenere un posto da apprendista.

Sotto il profilo scolastico, su 100 apprendisti, 40 hanno conseguito un titolo di studio in una *Realschule*, 28 un titolo in una *Hauptschule*, 12 un titolo in un *Gymnasium* e altrettanti hanno seguito percorsi professionali "di transizione" in istituzioni preposte (vedi oltre).

Sotto il profilo dell'offerta, vi sono rilevantissime differenze nelle caratteristiche delle imprese che offrono posti da apprendista. Le differenze si riscontrano, in primo luogo, sotto il profilo dimensionale: mentre oltre l'80% delle grandi imprese (quelle con più di 250 addetti) si impegna nel duale, la percentuale scende al 65% tra le imprese di medie dimensioni (50-250 addetti) e al 42% tra quelle con 10-50 addetti. Molto più limitata la partecipazione delle micro-imprese (1-9 addetti), di cui solo l'11% offre posti in apprendistato (BMBF, 2022).

Nel 2020, il 56% dei nuovi contratti sono stati conclusi nel settore dell'industria e del commercio, il 28% nell'artigianato, il 9% nelle libere professioni, il 3% nel pubblico impiego e altrettanti nell'agricoltura.

Le tre qualifiche in cui si concentra la maggior parte delle domande da parte delle studentesse sono l'impiegata di ufficio, l'assistente medica e l'assistente odontoiatrica. Tra gli studenti, prevalgono il meccanico di autoveicoli, lo specialista in informatica e il tecnico elettronico.

Nel 2019, nel sistema duale tedesco, il tasso di passaggio **dalla condizione di apprendista a quella di occupato** è stato pari al **77%**. Più grande è l'azienda, più è probabile che essa assuma gli apprendisti al termine del percorso: si passa dall'88% per le aziende con più di 500 addetti, al 78% per quelle con 50-499 addetti, al 73% per quelle con 10-49 addetti fino al 65% per le imprese con 1-9 addetti.

Le qualifiche ottenute

Nel sistema duale tedesco, i percorsi di apprendistato conducono all'ottenimento di qualifiche professionali riconosciute dallo Stato. Ne esistono circa **350** e sono frutto della concertazione tra Governo federale, Länder, rappresentanze delle imprese e delle organizzazioni sindacali.

Le qualifiche sono raggruppate in aree, gruppi, sottogruppi e ulteriori disaggregazioni. Le aree sono, ad esempio, industria e commercio, artigianato, libere professioni, agricoltura, settore

pubblico, servizi alle persone, navigazione marittima (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022). Tra i gruppi si annoverano gli addetti agli acquisti, alle vendite, al commercio, al turismo, alla ristorazione, ecc. (Fürstenau et al., 2014).

È importante notare che la formazione duale consente l'accesso anche a professioni di livello medio-superiore, per le quali in altri Paesi sarebbe necessario frequentare un corso di istruzione post-secondario se non addirittura di livello universitario. Questo è uno dei motivi per cui, in Germania, la proporzione di laureati nella forza lavoro è più bassa rispetto ad altri Paesi europei.

Le caratteristiche del contratto

Il percorso di formazione prevede la stipula di un **contratto di lavoro di diritto privato** fra l'azienda e lo studente. Il contratto indica il tipo di qualifica oggetto del percorso e definisce i principali elementi del rapporto di lavoro: durata, ore di lavoro, remunerazione, periodo di prova, ferie, obblighi contrattuali. Per quanto riguarda la componente formativa, il contratto definisce obiettivi, modalità di realizzazione, ore dedicate.

I datori di lavoro devono verificare che l'apprendista acquisisca le conoscenze e le competenze previste dal percorso formativo e che questo avvenga nei modi e nei tempi stabiliti dall'Ordinamento della formazione; per questa ragione, gli incarichi assegnati all'apprendista devono essere coerenti con gli obiettivi formativi.

La durata dei percorsi di apprendistato può variare dai 2 ai 3 anni e mezzo, secondo quanto previsto dagli Ordinamenti oggetto del contratto, ma la grande maggioranza dei percorsi dura **3 anni**.

Il sistema dell'apprendistato prevede la possibilità di prolungare o ridurre il percorso di ogni singolo apprendista, se questo consente un miglior raggiungimento degli obiettivi formativi.

Le competenze professionali, le conoscenze e le abilità da acquisire durante la formazione svolta all'interno dell'impresa sono definite negli Ordinamenti della formazione, i cui dettagli vengono ulteriormente specificati dall'azienda attraverso un piano di formazione individuale. I requisiti vincolanti definiti dagli Ordinamenti della formazione garantiscono il rispetto di uno **standard nazionale uniforme**. Per quanto riguarda l'insegnamento nella scuola professionale, per ciascuna qualifica riconosciuta è stabilito un curriculum-quadro, strutturato per aree di apprendimento ed armonizzato con l'ordinamento della formazione aziendale.

Il sistema duale è pensato per la formazione al lavoro dei giovani

Per come è organizzato e strutturato, il sistema duale tedesco è pensato per dare ai **giovani** le credenziali e le competenze per l'ingresso nel mondo del lavoro. Non è, invece, un sistema adatto agli **adulti**. A questa fascia di utenza, la Germania rivolge altre tipologie di corsi di formazione professionale, di breve durata, spesso basate sulle occupazioni per le quali gli stessi individui erano stati formati in giovane età.

Ciò detto, va riconosciuto che, data l'importanza che in Germania si attribuisce alla formazione iniziale nell'ambito del sistema duale, può essere rischioso perdere il lavoro per il quale si è stati formati in età giovanile, dal momento che la formazione ricevuta finisce per essere molto specifica e la capacità degli individui di cambiare radicalmente le mansioni svolte può essere ridotta. Questo insieme di fattori determina una mobilità tra le occupazioni in età adulta abbastanza bassa (Solga et al., 2014).

L'esame finale

Al termine del periodo contrattuale, gli apprendisti devono superare un esame che consente loro di ottenere la qualifica prevista. L'esame è composto da una **prova scritta** e da una **prova**

orale; inoltre, possono essere previste **prove pratiche** (D'Agostino e Vaccaro, 2021). Le prove sono articolate in modo che gli studenti possano dimostrare di saper applicare le conoscenze acquisite in situazioni concrete. Negli esami vengono utilizzate diverse metodologie, a seconda del tipo di qualifica, e la durata è molto variabile, specialmente per quanto riguarda le prove pratiche.

Per accedere all'esame finale, gli apprendisti devono avere completato il percorso previsto dagli ordinamenti, aver superato le prove intermedie ed aver regolarmente compilato il proprio libretto formativo.

Sono le Camere di Commercio ad avere la responsabilità di organizzare gli esami e di rilasciare i certificati di qualifica.

Costi e benefici per l'impresa

L'impresa formativa si assume i costi della formazione sul lavoro e corrisponde all'allievo una retribuzione che è definita sulla base dei contratti collettivi di lavoro. Secondo Deissinger (2010), i livelli salariali degli apprendisti sono il risultato di una contrattazione collettiva, svolta tenendo conto del fatto che l'obiettivo è dare ai giovani un salario di ingresso nel mondo del lavoro, senza mettere troppa pressione nei confronti delle imprese.

La retribuzione media è pari a circa 1/3 o 1/4 di quanto percepisce normalmente un operaio qualificato e cresce durante i tre anni di apprendistato. I salari degli apprendisti rappresentano circa il 50% del totale dei costi che le imprese devono sostenere per il duale (BIBB, 2013).

Come contropartita, le aziende ottengono alcuni benefici:

- **formano direttamente la manodopera** che potrebbe servire loro negli anni successivi, assicurandosi che essa sia competente e adatta alle proprie esigenze
- **risparmiano sui costi di selezione:** l'apprendistato rappresenta per le imprese uno strumento di *recruitment* e di valutazione propedeutico all'assunzione (Delle Chiaie, 2023)
- le **piccole imprese**, pur incontrando maggiori difficoltà, rispetto a quelle più grandi, a fronteggiare i costi della formazione degli apprendisti, riescono a inserire gli apprendisti nel ciclo produttivo già nel terzo anno di contratto (Solga et al., 2014)
- la formazione degli apprendisti è considerata un **dovere sociale** per le imprese; è il loro contributo alla crescita dei giovani e all'economia del Paese. Pertanto, per le imprese formatrici, c'è una ricaduta positiva in termini di immagine sociale.

Secondo i risultati di un'**indagine sui costi/benefici** del duale in Germania, riferito al 2017/18, il costo medio annuo di un apprendista era pari a € 20.855, mentre il beneficio all'attività produttiva era di € 14.377 (Schönfeld et al., 2020). Il fatto che le imprese sostengano costi superiori ai benefici assicura il **carattere volontario** dell'adesione al duale da parte del sistema produttivo (Deissinger, 2004).

Tra i costi a cui un'impresa può andare incontro vi è il rischio che gli apprendisti, una volta formati, "fuggano" verso altre imprese: in questo modo non viene ripagato l'investimento in formazione, e le competenze acquisite dagli apprendisti vengono "portate" in imprese concorrenti. Tale pratica è possibile grazie ad un preciso divieto della legge BBiG di vincolare l'apprendista all'azienda formatrice, una volta che questo ha concluso il suo periodo formativo (Delle Chiaie, 2023).

Organizzazione generale del sistema e ruolo delle parti sociali

La Legge sulla Formazione Professionale del 1969 delinea i tratti essenziali di quello che si può definire un sistema in cui vige una complessa ma chiara **divisione di responsabilità**.

La funzione di coordinamento complessivo del sistema e di controllo a livello federale è svolta dal **Ministero Federale** per la Formazione e la Ricerca (BMBF), mentre l'Istituto Federale per la Formazione Professionale (Bundesinstitut für Berufsbildung, BiBB) è l'organo consultivo del governo federale e svolge azione di consulenza e di monitoraggio. La Commissione Centrale del BiBB è costituita in forma quadripartita: Governo Federale, Länder, rappresentanti delle imprese e dei lavoratori.

I Länder hanno la responsabilità di disciplinare la formazione impartita agli apprendisti presso le scuole professionali; a questo fine, la Conferenza dei Ministri per la Cultura (Kultursministerkonferenz) dei diversi Länder definisce gli ordinamenti-quadro della formazione scolastica. In particolare, i **Länder**:

- stabiliscono i curricula per le scuole professionali, pur nell'ambito delle linee guida stabilite a livello federale
- sostengono i costi connessi alle retribuzioni del personale di queste scuole, mentre alle autorità locali sono delegati i costi legati all'edilizia e alle attrezzature
- supervisionano le attività delle Camere di Commercio.

Imprese ed organizzazioni sindacali (le **Parti sociali**) giocano un ruolo centrale nell'organizzazione e nella gestione del duale, perché i contenuti e le modalità della formazione professionale devono rispondere alle necessità produttive. Pertanto, le Parti sociali vengono fortemente coinvolte nella definizione dei contenuti e degli standard delle qualifiche e nell'organizzazione territoriale. La gestione della formazione professionale è basata sul **consenso**; nessuna regola che riguarda la formazione professionale iniziale o continua può essere varata contro la volontà delle Parti sociali.

Nelle occasioni in cui si ravvisa la necessità di introdurre nuove qualifiche o di modificare quelle esistenti, questa esigenza viene portata all'interno della Commissione Centrale del BiBB. All'interno della Commissione, Governo federale, Länder, imprese e sindacati verificano l'effettiva necessità di rivedere gli ordinamenti e concordano i principi basilari per il loro adattamento alle nuove esigenze. Spetta al BiBB condurre l'istruttoria e predisporre le proposte tecniche di introduzione o di aggiornamento.

Successivamente, all'interno dei contratti collettivi, le Parti sociali concordano gli ulteriori dettagli del percorso formativo, i parametri per la definizione dell'ammontare del salario che spetta agli apprendisti, le modalità di programmazione ed implementazione della formazione interna all'azienda, il profilo dei formatori.

Spetta invece alla Conferenza dei Ministri dell'Educazione dei Länder (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, KMK) elaborare gli standard relativi alle discipline professionali dell'insegnamento scolastico, mentre gli insegnamenti generali sono stabiliti autonomamente da ogni Land.

Infine, i curriculum dei due percorsi, quello scolastico e quello aziendale, vengono posti a confronto per verificarne la coerenza da parte degli esperti del Ministero competente, del BiBB e della Conferenza dei Ministri dell'Educazione dei Länder. Vengono consultate anche le Parti sociali, per verificare se la proposta corrisponde alle aspettative ed ai fabbisogni per i quali è stata richiesta la definizione di un nuovo percorso di qualifica o la modifica di uno esistente.

Un ruolo di rilievo viene svolto dalle **Camere del Commercio**, dell'Industria o dell'Artigianato (Kammer). Esse conducono attività di supporto, consulenza e controllo delle imprese per quanto riguarda lo svolgimento dell'apprendistato. In particolare, le Camere rilasciano l'accreditamento alle imprese che vogliono assumere apprendisti, registrano i contratti di lavoro, controllano che l'attività formativa rispetti gli ordinamenti nazionali, verificano le condizioni di lavoro e della formazione all'interno dell'impresa, organizzano gli esami finali per il rilascio della qualifica.

I tre principi del duale tedesco, secondo Trembley e Le Bot (2003)

Come appare sempre più evidente, il sistema duale tedesco si basa sulla negoziazione e su procedure che regolano i rapporti fra tre attori principali: le autorità pubbliche, le organizzazioni dei datori di lavoro e i sindacati. Questo schema risponde, secondo Trembley e Le Bot (2003) a tre principi fondamentali: dualità, primato delle competenze, consenso.

1. La **dualità**: l'alternanza tra formazione nelle imprese e formazione nelle scuole professionali costituisce la struttura fondamentale del sistema duale: mentre la formazione in azienda è regolamentata a livello nazionale, i programmi di istruzione nelle scuole professionali sono di competenza dei Länder. Questo schema ha richiesto la creazione di meccanismi negoziali per l'armonizzazione dei programmi
2. Il **primato delle competenze**: nell'ambito del sistema duale la formazione non si concentra sui bisogni specifici delle imprese, ma è intesa a fornire le competenze necessarie per svolgere un mestiere o una professione. I riferimenti formativi sono sviluppati su questa base con la partecipazione delle parti sociali (datori di lavoro e federazioni sindacali). Il BiBB, che comprende ricercatori ed esperti di formazione, contribuisce a sviluppare i riferimenti formativi attraverso studi e approfondimenti e guidando il processo negoziale
3. Il **consenso**: al di là di ragioni sociali e morali, le imprese non hanno alcun obbligo di partecipare al sistema e di offrire posti in apprendistato. Tuttavia, quando le aziende accettano di partecipare al sistema, devono rispettarne leggi e regolamenti. Questi regolamenti sono particolarmente importanti per lo sviluppo degli standard di formazione professionale, nonché per l'attuazione e il controllo della formazione. La creazione di nuovi riferimenti o la revisione di quelli esistenti può essere conclusa solo una volta che tutti i partner avranno raggiunto il consenso, e il governo potrà ratificare il nuovo programma formativo.

Caratteristiche e compiti dell'impresa formativa

Le imprese che si impegnano nella formazione degli apprendisti devono rispettare una serie di obblighi e regole, tra cui:

- assicurare che gli allievi conseguano gli obiettivi formativi previsti entro la durata del periodo di formazione
- fornire, senza costi aggiuntivi, tutti gli strumenti, i materiali e la documentazione specialistica necessari per la formazione
- concedere agli allievi il tempo necessario per frequentare la scuola professionale
- assicurare che gli allievi non siano sottoposti a rischi fisici o morali
- assegnare agli allievi solamente i compiti che attengono al programma specifico di formazione.

L'azienda, a partire dagli standard di riferimento complessivi e dai contenuti specifici individuati per ciascun profilo, elabora un piano di formazione aziendale che definisce i contenuti e le modalità di realizzazione della formazione all'interno dell'impresa. Questo piano, insieme al

contratto di lavoro, viene inviato alla Camera di commercio, che effettua la supervisione della formazione ed assicura che tutti i requisiti vengano rispettati.

Il processo di apprendimento in azienda può differenziarsi a seconda della tipologia di impresa. Nelle piccole e piccolissime imprese, nelle quali l'attività individuale copre gran parte del ciclo produttivo, la separazione tra attività produttiva e attività formativa è meno marcata. Attraverso l'affiancamento, l'apprendista impara molte delle competenze previste dal programma di formazione.

Nelle imprese medio-grandi, nelle quali il ciclo produttivo è più parcellizzato, la trasmissione delle conoscenze e delle competenze diventa più complessa, e spesso l'azienda deve allestire un vero e proprio centro di formazione, separato dal luogo di produzione, nel quale viene completato l'iter dell'apprendista.

Al fine di assicurare che l'azienda sia in grado di erogare l'attività formativa in modo adeguato e in linea con gli standard, è previsto che essa venga accreditata da parte della locale Camera di Commercio. I requisiti necessari per l'accreditamento possono essere suddivisi in tre ambiti:

- idoneità pedagogica e tecnico-professionale dei formatori interni
- idoneità del luogo di apprendimento
- idoneità etica dell'impresa e dei formatori.

Le imprese formative sono sottoposte a tre tipi di verifiche

- ex ante, al momento della richiesta di assunzione di apprendisti, del possesso dei requisiti richiesti dalla legge
- in itinere, durante lo svolgimento dell'attività formativa, per controllare la sussistenza dei requisiti richiesti e la regolarità del processo formativo
- ex post, sulla base dell'andamento del percorso e degli esiti dell'esame finale.

I formatori

Vi è una differenziazione netta tra il profilo dei docenti della scuola professionale e quello dei formatori aziendali.

I **docenti delle Berufsschulen** sono insegnanti del sistema formativo pubblico; devono essere in possesso di uno specifico profilo di tipo universitario e di competenze pedagogiche e tecniche, necessarie allo svolgimento della professione oggetto del percorso.

I **formatori delle imprese**, invece, non hanno una carriera determinata sullo schema del pubblico impiego. Può essere il datore di lavoro a seguire personalmente il percorso formativo dell'apprendista (ciò avviene soprattutto nelle piccole imprese) oppure può delegare il compito a propri dipendenti o collaboratori. I requisiti che i formatori aziendali devono possedere sono molto severi e sono indicati nella Legge federale sulla formazione professionale. Per diventare formatore è necessario aver conseguito in apprendistato la stessa qualifica per la quale si svolge il compito assegnato ed avere maturato un'esperienza di (almeno) 3-5 anni nel ruolo. Inoltre, è necessario conseguire un'apposita licenza, rilasciata dalla Camera di Commercio dopo la frequenza di uno specifico corso, riguardante gli aspetti organizzativi e pedagogici dell'apprendistato e del rapporto con gli allievi.

I Centri di Formazione Professionale interaziendali

Non tutte le aziende possono garantire la realizzazione dell'intero percorso formativo al loro interno. Questo può accadere nelle piccole imprese, specializzate in un ambito produttivo molto ristretto, oppure prive dell'attrezzatura tecnica e dei macchinari necessari per la formazione

degli apprendisti; ma può accadere anche nelle grandi imprese, dove la divisione del lavoro non consente all'apprendista di acquisire tutte le competenze relative alla qualifica professionale oggetto del contatto.

In queste situazioni il percorso formativo può essere realizzato all'esterno dell'impresa, in modo da garantire l'acquisizione di una gamma di competenze più ampia di quelle acquisibili dall'interno di una sola impresa. In questi casi, l'azienda ha due possibilità: associarsi con altre imprese, oppure inviare l'allievo ad un centro formativo interaziendale, che sono promossi dalle Camere di commercio o da associazioni imprenditoriali ed enti locali.

Il duale tedesco come modello di collective skill formation system

Busemeyer e Trampusch (2012) hanno messo a confronto le differenze strutturali fra i sistemi di formazione professionale di diversi Paesi, le cui radici affondano nelle interdipendenze funzionali fra mondo della formazione e mondo del lavoro. Procedendo in questo modo, Busemeyer e Trampusch arrivano a identificare diversi modelli idealtipici di "regimi di formazione delle competenze", in base ad una matrice le cui determinanti sono legate, da una parte, all'impegno più o meno forte delle imprese nella formazione dei propri dipendenti, dall'altra, al supporto dei soggetti istituzionali nel promuovere la stessa formazione professionale (D'Agostino e Vaccaro, 2021).

Secondo questa classificazione, il sistema di governo del duale tedesco, insieme a quello di Austria, Svizzera, Danimarca e Olanda, si caratterizza per appartenere alla tipologia denominata *collective skill formation system*. Secondo lo schema proposto, questi Paesi possono essere identificati come "**collettivisti**" o "**corporativisti**", ovvero caratterizzati dalla partecipazione delle parti sociali e dei soggetti pubblici.

Il modello statalista (di cui la Francia è l'esempio più citato), al contrario, prevede un ruolo centrale dello Stato nella definizione e nell'organizzazione della formazione professionale (Scepanovic e Artilles, 2020).

Più di recente, D'Agostino e Vaccaro (2021) hanno condotto interviste a alcuni rappresentanti delle istituzioni e delle organizzazioni del mercato del lavoro, per confermare (o confutare) i tratti caratteristici del duale tedesco: il forte senso di appartenenza che muove l'impegno delle Parti sociali nel governo del duale, la complessa ma chiara rete di ruoli e di sedi di confronto che opera a livello federale, regionale, comunale e aziendale. Le interviste hanno confermato come, grazie alla gestione coordinata dell'intero processo, le esigenze a breve termine dei datori di lavoro non distolgono l'attenzione da obiettivi educativi ed economici più ampi, assicurando la rispondenza non solo ai bisogni della singola azienda, ma anche a quelli di un intero settore produttivo.

La formazione nella scuola

Come abbiamo già osservato, la formazione professionale svolta all'interno delle *Berufsschulen* completa il percorso dell'apprendista per quanto riguarda le discipline di carattere generale (tedesco, matematica, inglese, storia, economia, religione e sport) e per quanto riguarda gli aspetti teorici delle tecniche professionali apprese in azienda. La durata del percorso scolastico è mediamente pari a 400 ore all'anno; i modelli più diffusi prevedono una frequenza di due giorni alla settimana, oppure una frequenza giornaliera se il percorso è concentrato in blocchi di alcune settimane.

Alle discipline generali viene dedicato circa un terzo del tempo scolastico (160 ore), mentre le discipline tecnico-professionali occupano i restanti due terzi del tempo-scuola. Obiettivo dell'attività scolastica è ampliare e rafforzare le conoscenze e le competenze acquisite dagli allievi attraverso l'attività svolta in azienda. Se le scuole professionali riescono a raccogliere un certo numero di allievi che seguono percorsi volti al conseguimento della stessa qualifica (o di qualifiche affini), li raggruppano in un'unica classe. Il finanziamento delle *Berufsschulen* è a carico dei

Länder, per quanto riguarda le spese generali e le retribuzioni del personale, dei Comuni per quanto riguarda i costi dei materiali e delle attrezzature.

Tab. 6 Le varie dimensioni del "dualismo" dell'apprendistato tedesco

Aspetto considerato	Scuola professionale (Berufsschule)	Impresa formativa (Ausbildungsbetrieb)
Status legale	Pubblico	Privato
Tipo di supervisione	Amministrazione della scuola	Camere di commercio
Fonte legale	Leggi sull'istruzione (livello federale)	Leggi sulla formazione professionale (Länder)
Status dell'allievo	Studente	Apprendista
Personale docente	Docenti specializzati nella formazione professionale	Tutor aziendali
Strumenti didattici	Libri di testo	Regolamenti e prassi aziendali
Modalità didattiche	Didattica d'aula	Formazione sul posto di lavoro
Contenuti didattici	Teorici	Pratici
Tipologia di qualifica	Certificato di frequenza	Qualifica rilasciata dalla Camera di commercio

Fonte: Deissinger (2010)

I corsi "di transizione" e gli altri percorsi di formazione professionale in Germania

Il ben noto **sistema duale** non esaurisce le opportunità di formazione professionale; esso annovera (almeno) altre due tipologie: la prima è costituita, come osservato in precedenza, dai **corsi di formazione pre-professionali** o "corsi di transizione" (Übergangssystem); la seconda è costituita da corsi erogati da **istituti scolastici** e indirizzati – principalmente – a occupazioni di livello intermedio, frequentati in prevalenza da studentesse, in settori come la sanità, la formazione, il lavoro sociale (infermieri, maestre d'asilo, assistenti sanitari), i media. Le tre tipologie: duale, corsi pre-professionali, formazione professionale scolastica, hanno alcuni punti in comune ma anche profonde differenze tra di loro.

I percorsi duali e quelli scolastici sono entrambi professionalizzanti e pienamente qualificanti, in quanto conducono al conseguimento di titoli spendibili per lo svolgimento di professioni riconosciute a livello nazionale. Tuttavia, come fanno notare Solga et al. (2014), i due settori non fungono da luoghi alternativi di formazione per le stesse occupazioni (come avviene in Danimarca) ma formano allievi per occupazioni molto differenti tra loro.

Data la specificità dei percorsi duali (e la loro aderenza alle richieste del mondo produttivo), il tasso di occupazione degli allievi che hanno conseguito una qualifica in apprendistato è mediamente superiore a quello di coloro che hanno seguito corsi di formazione offerti dagli istituti scolastici. Anche in risposta allo svantaggio occupazionale e alla mancanza di legami strutturati con il mondo delle imprese, una quota significativa di allievi in formazione professionale scolastica tende a proseguire gli studi per ottenere qualifiche superiori (Fürstenau et al., 2014).

Al contrario del duale e della formazione professionale di tipo scolastico, i **corsi pre-professionali** non attribuiscono credenziali di tipo professionale, ma sono pensati per rispondere all'eccesso di domanda di posti di apprendistato nel sistema duale. Essi hanno l'obiettivo di rafforzare le competenze e di attribuire certificazioni ai giovani in possesso di titoli di studio di livello più basso, affinché essi possano avere maggiori possibilità per un successivo ingresso nel duale.

I corsi pre-professionali, di solito, hanno durata annuale, anche se alcuni di essi sono più brevi e altri più lunghi (due anni). Alcuni includono esperienze formative su luoghi di lavoro, ma la maggior parte di essi è interamente basata su una formazione di tipo scolastico.

Solga et al. (2014) ci ricordano che, su 100 studenti che si immatricolano alla formazione professionale in Germania, 50 di essi trovano un posto di apprendista, 22 si iscrivono al canale della formazione

professionale di tipo scolastico, 27 si indirizzano verso i corsi di formazione pre-professionale. Il profilo scolastico degli studenti iscritti in queste tre tipologie varia in misura considerevole: mentre il 70% degli studenti privi di un titolo secondario inferiore finisce per frequentare i corsi pre-professionali, il 45% di chi ha conseguito un titolo nelle *Hauptschulen* riesce a trovare un posto da apprendista, quota che sale al 55% tra chi ha conseguito un titolo nelle *Realschulen* e al 68% tra chi ha conseguito un titolo nei *Gymnasien*.

Vi è chi ritiene che la missione dei tre comparti della formazione professionale in Germania presenti non poche criticità. Baethge e Wolter (2015) sono del parere che il sistema di transizione, pur erogando formazione professionale, abbia il difetto di non rilasciare alcun tipo di qualifica. In secondo luogo, Baethge e Wolter osservano che il sistema di transizione, fino al 2005, aveva la funzione di assorbire l'eccesso di domanda che si rivolgeva al duale, dovuto a ragioni demografiche, mentre oggi finisce per essere un luogo dove si concentrano gli individui meno favoriti, soprattutto quelli con background migratorio, spesso esclusi dai processi di selezione delle aziende.

Gli apprendisti e l'istruzione di terzo livello

Come fanno notare numerosi studiosi (si vedano, tra gli altri, Baethge e Wolter 2015), il sistema di istruzione tedesco è stato sempre caratterizzato da un basso livello di permeabilità tra il sistema della formazione professionale (quello duale, in particolare) e il sistema dell'istruzione superiore, soprattutto di tipo universitario. Vi è chi lo ha definito "**scisma educativo**" (Baethge 2006, Solga et al., 2014).

I due canali sono diversi per obiettivi formativi (competenze pratiche per il lavoro vs conoscenze scientifiche), principi educativi (pratica vs teoria), livello di prestigio e per il fatto che le competenze acquisite nell'ambito del duale non sono riconosciute dalle università.

Per queste ragioni, la mobilità tra i due settori è stata sempre molto bassa. Più di recente il rapporto tra sistema duale e istruzione di terzo livello sta cambiando sotto l'effetto di interventi di politica educativa e di forze esogene.

Iniziamo con il dire che, anche se non è una scelta molto diffusa, gli apprendisti possono proseguire gli studi e accedere a percorsi che appartengono al terzo livello di istruzione; le opzioni tradizionalmente intraprese sono due:

- un anno di una *Fachoberschule* (scuola tecnica superiore) e, una volta superato l'esame finale, l'iscrizione ad una *Fachhochschule* (università di scienze applicate)
- l'iscrizione ad una *Meisterschule* e, una volta conseguito il titolo di *Meister*, accedere ad una *Fachhochschule*.

In secondo luogo, i mutamenti nelle preferenze educative espresse dalle famiglie e dagli studenti e i cambiamenti che afferiscono alle politiche di reclutamento delle aziende stanno agendo come potenti fattori in grado di incidere sul modello formativo della Germania.

Apprendisti o laureati? I cambiamenti nelle politiche di reclutamento delle aziende

Il sistema duale tedesco, oltre a essere caratterizzato da una perdurante separazione e lontananza dal mondo dell'istruzione superiore, è messo sotto pressione da dinamiche più generali ma, allo stesso tempo, più pervasive: il **cambiamento nelle preferenze educative** espresse da famiglie e studenti e i **cambiamenti intercorsi nel mondo del lavoro** (Baethge e Wolter 2015).

Mentre negli anni Cinquanta, la maggior parte degli studenti sceglieva una scuola secondaria del primo ciclo di carattere generalista (una *Hauptschule*), oggi questa scelta riguarda una parte largamente minoritaria di studenti; è molto più diffusa l'iscrizione a un percorso liceale, che garantisce l'ottenimento di un titolo di studio valido per l'accesso all'università. Come conseguenza di questo cambiamento di prospettiva, la domanda potenziale per l'accesso al livello terziario è aumentata in misura considerevole, a

scapito di quella per la formazione professionale. Gli studiosi attribuiscono questo fenomeno all'**incremento delle aspirazioni** e delle **ambizioni** di larga parte della popolazione, oltre al fatto che si va diffondendo la convinzione, avvalorata da dati e statistiche, che la formazione in apprendistato presenti maggiori rischi occupazionali rispetto a quella di terzo livello (più rischio di disoccupazione, minore reddito, minore capacità di eventuali re-indirizzamenti occupazionali durante la vita lavorativa).

Per quanto riguarda i cambiamenti nel mondo del lavoro, occorre considerare i processi di **terziarizzazione** dell'economia, i cambiamenti tecnologici e organizzativi. I processi di terziarizzazione dell'economia hanno determinato una radicale diminuzione di posti da apprendista nei tradizionali settori produttivi dell'economia, diminuzione che non è stata compensata da un analogo incremento di posti nel settore dei servizi, le cui imprese propendono per selezionare candidati provenienti dalle università o dalle *Fachhochschulen*. Inoltre, anche all'interno delle imprese industriali, i cambiamenti tecnologici e organizzativi spingono le imprese a reclutare candidati che dimostrino di possedere competenze analitiche, di *problem solving*, capacità di pensiero critico, comunicative e di lavoro di gruppo, rivolgendo la propria attenzione ai laureati, un segmento della domanda di lavoro in progressiva crescita anche in Germania.

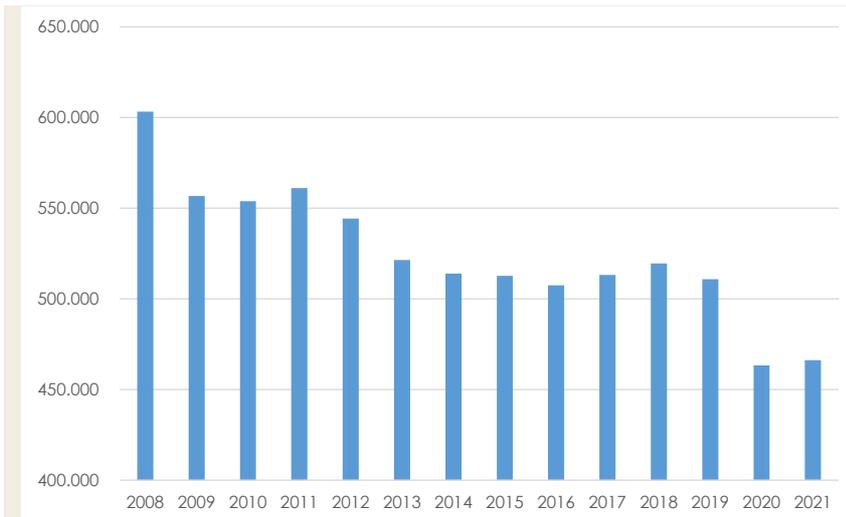
I cambiamenti in atto nelle politiche di reclutamento delle imprese e nelle preferenze espresse da studenti e famiglie, stanno spingendo, in mondo particolare, le grandi imprese a farsi promotrici di percorsi di "**studio duale**", in collaborazione con *Fachhochschulen* o *Berufsakademien* (Delle Chiaie, 2023). Questi modelli ibridi, di intersezione tra alta formazione terziaria e formazione professionale in impresa, prendono la forma di percorsi in cui gli allievi conseguono sia un titolo di studio terziario sia un titolo professionale (*ausbildungsintegrierend*), oppure percorsi in cui vi è una componente lavorativa integrata nel programma di studio (*praxisintegrierend*). Le imprese di grandi dimensioni, tecnologicamente avanzate, vedono in queste modalità vantaggi connessi al rapporto diretto che esse possono instaurare con le istituzioni formative, a una maggiore influenza nella definizione dell'offerta didattica, a una minore necessità di coordinamento con gli altri soggetti che regolano l'apprendistato. Sebbene ancora marginale, il numero di percorsi appartenenti a queste tipologie è in aumento, attivati – in modo prevalente – nel settore dell'ingegneria, della finanza, del management, dell'information technology.

I numeri del duale tedesco: una diminuzione dovuta a più fattori

Nel 2019 il sistema duale contava oltre 1,3 milioni di apprendisti (D'Agostino e Vaccaro, 2021). Nonostante resti una realtà molto importante, nel biennio 2020-2021 si contano poco più di 460mila nuovi ingressi, contro gli oltre 550mila del periodo 2009-2011 (o gli oltre 600mila del 2008). La diminuzione è dovuta, in parte, agli effetti economico-sociali della pandemia da Covid-19, ma soprattutto a dinamiche molto più ampie, legate ai mutamenti delle preferenze scolastiche di giovani e famiglie e a quelli legati ai cambiamenti nelle strategie di reclutamento delle imprese.

Diminuisce la richiesta da parte degli studenti ma diminuisce anche l'offerta delle imprese. Tutto ciò, secondo il Ministro (allora in carica), è da ritenersi "inaccettabile", alla luce della considerazione sociale di cui ancora gode il duale all'interno della società, e dichiara il proprio impegno politico nel cercare soluzioni per questa perdita di occasioni di formazione (BMBF, 2021).

Fig. 1 Nuovi contratti di apprendistato duale sottoscritti in Germania, 2008-2021



Fonte: Federal Statistical Office (Destatis), 2022

Punti forti ed aspetti problematici del duale tedesco

Secondo molti osservatori, il sistema duale ha offerto, e continua a offrire, un contributo cruciale all'industria manifatturiera tedesca sul mercato nazionale e internazionale (Thelen, 2007), così come presenta indubbi vantaggi per i giovani di quel Paese sotto il profilo della capacità di facilitarne la transizione verso il mondo del lavoro (Lassnigg, 2015; Lassnigg, 2020).

Oltre ai vantaggi misurabili sul fronte del tasso di disoccupazione giovanile, la letteratura attribuisce al duale tedesco una serie di **punti di forza**, tra cui:

- la possibilità offerta ai giovani di **imparare un mestiere e di ottenere un lavoro qualificato**, un fattore particolarmente importante per coloro i quali non hanno conseguito un titolo di studio valido per l'ammissione all'università. Mentre vi sono Paesi che offrono ai giovani in uscita dalle secondarie superiori la sola possibilità di ingresso ai corsi universitari e nei quali la struttura delle qualifiche risulta piuttosto polarizzata (persone senza istruzione terziaria vs persone con un'istruzione terziaria), in Germania, un'ampia fascia di popolazione si rivolge al settore della formazione professionale (Solga et al., 2014)
- la possibilità di **scegliere tra un ampio numero di profili**, di varia complessità, capaci di rispondere ad aspirazioni molto diverse, di costruire la propria personalità in un ambiente sociale di tipo lavorativo e, allo stesso tempo, di sperimentare una più ampia autonomia grazie alla remunerazione ricevuta per il lavoro svolto (D'Agostino e Vaccaro, 2021)
- la valenza pedagogica di un apprendimento basato sull'alternanza fra **due setting formativi**: l'impresa e la scuola professionale. Gli apprendisti hanno modo di sperimentare processi lavorativi reali, mettendo in pratica le conoscenze acquisite nella scuola professionale e utilizzando strumenti e macchinari al passo con lo sviluppo tecnologico (*ibidem*)
- la **vicinanza della formazione professionale all'attività pratica**, un elemento chiave della capacità competitiva e innovativa delle imprese. Al contempo, il fatto che il sistema parta dalla domanda reale delle imprese garantisce un'automatica corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro qualificato, consentendo alle imprese di risparmiare sui costi di reclutamento e di inserimento lavorativo (TreeLLLe, 2013)
- la **forte accettazione sociale** e il diffuso riconoscimento attribuito ad un modello formativo che fa risalire le sue fondamenta addirittura al Medioevo (Deissinger, 2010)

- il **forte senso di appartenenza** e coinvolgimento che muove l'impegno delle Parti sociali nel governo del duale, in una rete complessa di ruoli e di sedi di confronto che opera a livello federale, regionale, comunale e aziendale
- la presenza di **regole** relative al funzionamento, alle qualifiche rilasciate ed ai relativi standard, **chiaramente definite** a livello nazionale: questo garantisce la trasparenza del sistema, l'omogeneità e la trasferibilità dei lavoratori tra le imprese alla ricerca di profili analoghi.

Accanto a questi elementi positivi, il sistema duale tedesco presenta anche **criticità**; ne riportiamo alcune evidenziate dalla letteratura:

- il sistema non sembra in grado di affrontare le sfide della **transizione da una società industriale a una società di servizi** "basata sulla conoscenza" (Solga et al., 2014). Prova ne è il fatto che il numero di posti da apprendista nel settore dell'industria sia diminuito in misura considerevole, una perdita che non è stata controbilanciata da analoghe assunzioni nell'ambito dei servizi
- le recenti dinamiche economiche (internazionalizzazione, terziarizzazione), i cambiamenti tecnologici e organizzativi, **mutano le politiche di reclutamento** delle imprese, con il risultato che, da un lato, esse sono meno interessate a giovani poco qualificati, dall'altro tendono a guardare sempre più ai candidati in possesso di un titolo di studio di terzo livello (Baethge e Wolter, 2015, Delle Chiaie, 2023)
- la dipendenza del sistema duale dall'equilibrio fra domanda e offerta di posizioni (il cosiddetto "**mercato dell'apprendistato**"): non tutti i giovani che cercano un posto riescono a trovare un'azienda disponibile ad accoglierli; allo stesso tempo, non tutte le imprese riescono a reclutare candidati adeguati, con caratteristiche rispondenti alle esigenze espresse. I problemi di *matching* sono legati ai territori, al singolo profilo, al settore, alle caratteristiche dei giovani, ai requisiti richiesti dalle imprese (D'Agostino e Vaccaro, 2021)
- per molto tempo, il duale tedesco è risultato particolarmente attrattivo per i giovani delle classi sociali meno favorite, i quali hanno preferito questi percorsi a quelli di terzo livello in quanto li ritenevano meno impegnativi, lunghi e costosi e allineati al titolo di studio dei genitori (Powell e Solga, 2011; Shavit e Müller, 2000). Ciò ha finito per favorire la **riproduzione delle disuguaglianze** sociali tra le generazioni, sebbene le differenze nei risultati del mercato del lavoro tra manodopera qualificata e altamente qualificata siano minori in Germania che in molti altri Paesi (Shavit e Müller, 2000)
- i problemi di *matching* e di eccesso di domanda formativa da parte dei giovani, soprattutto quelli meno qualificati, ha spinto la Germania ad allestire un'offerta di "**corsi di transizione**" che, oltre a non rilasciare alcun tipo di qualifica, rappresenta un settore dalle dimensioni variabili e dalla missione poco definita, visto che finisce per essere un contenitore nel quale finiscono gli individui meno favoriti, esclusi dai processi di selezione aziendali (Baethge e Wolter, 2015)
- i problemi di *matching* si verificano anche nel caso delle **donne**, le quali sono molto meno rappresentate dei maschi nel sistema duale (37% nel 2019) (BiBB 2020) e in forte diminuzione nel decennio (-19% dal 2010). L'allontanamento dal sistema duale delle giovani donne è legato alla maggiore partecipazione ai percorsi generalisti di istruzione secondaria che danno accesso all'istruzione terziaria e ai percorsi di formazione professionale a tempo pieno, nel settore della sanità o della cura della persona. Nel sistema duale sono pochi i profili che mostrano una prevalente presenza femminile e sono, in molti casi, professioni scarsamente remunerate e con minori possibilità di carriera (D'Agostino e Vaccaro, 2021)

- la rigida corrispondenza tra formazione ricevuta per ottenere una qualifica e professione successivamente svolta determina, per coloro i quali perdono il lavoro per cui sono stati formati, un elevato **rischio di disoccupazione** o di sotto-occupazione e perdita di reddito (Solga et al., 2014).

Gli altri sistemi duali

Solga et al. (2014) analizzano similitudini e differenze rispetto al caso tedesco dei sistemi duali adottati da **Austria, Svizzera, Danimarca**. Tra le prime, si annovera il fatto che, nei quattro Paesi, il sistema è basato sulla stipula di un contratto di apprendistato, la formazione è di tipo duale (sul luogo di lavoro e in ambito scolastico), la durata del percorso è analoga (tre anni), il sistema di governance è di tipo "corporativo", la formazione è standardizzata attraverso norme e regolamenti.

Può essere più interessante analizzare le differenze. In primo luogo, non tutti i Paesi hanno **tassi di partecipazione all'istruzione superiore** relativamente bassi come quelli che si sono registrati in Germania fino a tempi recentissimi; in Svizzera e in Danimarca la quota di laureati è molto più elevata di quella che si può osservare tra la popolazione tedesca.

In secondo luogo, mentre la Germania (e la Svizzera) hanno sviluppato un'offerta di corsi pre-professionali per contrastare lo squilibrio tra domanda e offerta di posti per apprendista, la Danimarca ha sviluppato un **proprio meccanismo di ingresso** nel mondo della formazione professionale, che prevede un certo numero di settimane di formazione a fini orientativi, seguite da corsi veri e propri durante i quali gli studenti che trovano un posto da apprendista possono lasciare il proprio corso o – in caso contrario – continuare con il percorso professionale di tipo scolastico, ottenendo una qualifica riconosciuta.

Un'altra differenza consiste nella **percentuale di tempo dedicato alla formazione sul lavoro** rispetto al totale delle ore. In Germania, Austria e Svizzera, la formazione in azienda pesa per il 60-80% del tempo, in Danimarca questa quota scende al 50-70% e non è prevista un'alternanza tra giorni in azienda e giorni a scuola: la formazione scolastica è organizzata in blocchi di 5-10 settimane.

Anche se in tutti i Paesi considerati la formazione professionale è regolamentata, in Germania, Svizzera e Austria ciò avviene in modo piuttosto definito e standardizzato, in Danimarca il livello di regolamentazione è più basso. Gli apprendisti possono combinare moduli formativi di differenti ambiti e sviluppare un personale piano i studi, la durata dei percorsi può variare, i curricula dei vari profili professionali sono meno rigidi e dettagliati.

Anche il **numero delle professioni** per cui è previsto un percorso duale varia tra i quattro Paesi: mentre la Germania arriva a circa 350 professioni, Svizzera e Austria ne definiscono poco più di 200, la Danimarca si ferma a 150. La notevole rigidità del duale tedesco e il grande numero di professioni regolamentate può portare a difficoltà di collocamento per coloro i quali si trovano a perdere il lavoro per il quale sono stati formati. In questi casi, è forte il rischio di disoccupazione o di dover svolgere un lavoro poco qualificato.

Infine, anche se in tutti i Paesi le imprese devono sostenere i **costi per la formazione** in azienda (salari agli apprendisti, costi dei formatori, materiale didattico) e lo Stato paga per la formazione scolastica, in Danimarca tutte le imprese sono tenute a versare allo Stato un contributo che confluisce in un fondo per la formazione, ma solo quelle che offrono posti da apprendista sostengono anche in costi per la formazione in azienda. Il fondo statale per la formazione serve per finanziare la formazione di chi non riesce a ottenere un posto da apprendista e per co-finanziare le imprese che offrono apprendistati.

Capitolo 4

LA LETTERATURA SULL'ESPERIENZA DUALE IN ITALIA

La letteratura che ha analizzato l'esperienza duale italiana, e più in generale le caratteristiche, i vantaggi e le criticità di questa modalità di apprendimento, è quantitativamente più limitata di quella internazionale. Nonostante questo, le fonti stanno crescendo in numero e in aspetti esaminati: alcune hanno guardato, ancora una volta, al duale tedesco, per valutarne la distanza con il modello italiano di formazione professionale, altre hanno esaminato – in modo specifico – il sistema dell'apprendistato, altre ancora hanno analizzato le difficoltà di transizione dei giovani tra la scuola e il mondo del lavoro. Va segnalato come, nel 2022, sia stato pubblicato un intero volume dedicato ad una prima valutazione, perlopiù di natura qualitativa, della sperimentazione italiana del duale (Albert e Marini, 2022).

In questa sede, cercheremo di passare in rassegna, attraverso la letteratura, gli **elementi positivi** che si attribuiscono al sistema duale italiano e le **criticità** emerse nel corso della sua implementazione.

Il duale come strumento in grado di facilitare la transizione scuola-lavoro

In primo luogo, studiosi e osservatori sembrano concordi nell'attribuire al duale la capacità di **agevolare la transizione dalla scuola al lavoro** per i giovani italiani, uno degli obiettivi della stessa sperimentazione Bobba. Secondo Crispolti et al. (2021), la pratica del lavoro in azienda e dell'apprendimento in situazione modella le competenze, in maniera quasi automatica, sulle esigenze di impresa, e l'apprendimento diventa una continua risposta a problemi e situazioni reali o realistiche e non a compiti prefigurati a tavolino. Il duale, come pratica *work based learning*, ha la capacità di rappresentare una risposta al fenomeno del *mismatch* tra competenze richieste dalle imprese e competenze offerte dai giovani, proprio alla luce della stretta connessione tra mondo della formazione e mondo del lavoro. In questo ambito, gli autori vedono nel duale uno strumento efficace per consentire un **apprendimento basato sul quotidiano confronto del discente con i problemi reali** che un determinato lavoro comporta (*ibidem*).

Anche IRPET Toscana (2017), descrivendo la situazione del mercato del lavoro dei giovani italiani, argomenta che il duale potrebbe rappresentare una delle possibilità per facilitare la transizione scuola-lavoro dei giovani in Italia.

La capacità di facilitare la transizione scuola-lavoro assume una valenza particolare ove si consideri che la platea degli studenti della leFP italiana è composta, per la gran parte, da ragazzi con alle spalle situazioni scolastiche **non positive** o che vivono in contesti deprivati socialmente: provengono da famiglie poco scolarizzate, sono ripetenti, stranieri, portatori di handicap. Su questo punto si vedano, in particolare, Marini (2022) e Vacchina e Albert (2022). La capacità del duale di agevolare la transizione verso il mondo del lavoro per questa fascia di popolazione è, dunque, da apprezzare in modo particolare.

Il duale come strumento in grado di superare la separatezza fra apprendimento teorico e pratico

Oltre a incidere sui tassi di disoccupazione giovanile, l'introduzione del duale aveva, nei fatti, anche altri obiettivi. Marini (2022) afferma che l'esperienza duale introduce un elemento dirompente nella tradizione formativa italiana: il **superamento della separatezza fra il momento dell'apprendimento teorico e quello pratico**. Il duale opera una vera e propria immersione della formazione nel lavoro e viceversa.

Questo elemento, a detta di Marini, conduce a una rivisitazione di alcuni confini. Il primo è quello dei luoghi in cui la formazione si realizza: non più in classe in modo esclusivo, ma anche l'impresa assume una connotazione educativo-formativa. Un secondo confine è quello del ruolo del docente: il profilo tradizionale dell'insegnante ex-cathedra lascia spazio ad altre dimensioni professionali. Infine, il duale richiede un sostanziale rimescolamento della programmazione formativa, spostandola da un assetto "a canne d'organo", indirizzate in modo parallelo, a modalità più integrate, dove le discipline si mescolano fra loro.

Ancora Marini afferma che questa rivisitazione dei tradizionali confini determina un aumento della complessità che gli enti di formazione devono fronteggiare: integrazione fra discipline all'insegna dell'acquisizione di competenze, costruzione e decostruzione di calendari didattici all'insegna della flessibilità, connessione con le aziende che diventano partner del progetto e con le quali si devono costruire codici e linguaggi omogenei.

Il duale come alternanza tra formazione "in aula" e formazione pratica, o qualcosa di più?

La definizione di duale data dal Ministero del Lavoro si concentra sull'alternarsi di momenti formativi "in aula" e momenti di formazione pratica in "contesti lavorativi". Abbiamo chiesto a Luigi Bobba e a Diego Fea³² di esprimersi su questa definizione:

Bobba afferma che «Quando è stata scritta la norma, per duale si voleva intendere proprio questo: l'apprendimento poteva avvenire in forma duale, in cui ai momenti formativi d'aula vi dovessero essere momenti che avevano a che fare con l'assetto lavorativo. Adesso, dopo la sperimentazione, come ha osservato anche il Prof. Marini, la dualità viene superata dal fatto che si mettono in moto delle dinamiche relazionali e organizzative tali per cui il duale non è più configurabile come articolato in due blocchi separati che si innestano con delle passerelle, ma **si costituisce un nuovo assetto**, dove i **due mondi** si intersecano e **si fondono**».

Sullo stesso punto Diego Fea afferma «Questa è la definizione condivisa a livello istituzionale. Il duale rappresenta un'evoluzione di quello che era l'assetto della formazione professionale ordinaria: essa aveva un'unica sede in cui veniva sviluppato il processo di apprendimento, ovvero l'istituzione formativa. In quel modello era già previsto che i ragazzi facessero delle esperienze in contesti lavorativi, ma avevano un valore sostanzialmente accessorio, cioè erano occasioni per verificare – nella pratica – come potevano essere applicate le competenze apprese in aula. Il **duale soverte progressivamente questo assetto**, nel senso che il contesto lavorativo diventa un ambito privilegiato di erogazione delle competenze, perché solo lì queste competenze sono effettivamente residenti».

³² Luigi Bobba, già sottosegretario al Ministero del Lavoro, è stato promotore della sperimentazione duale in Italia. Diego Fea è Presidente di DTM Srl di Torino, società che opera nell'ambito delle politiche educative e del lavoro.

Il duale: un percorso non “per tutti”

Ancora Marini (2022) rileva che non tutti gli allievi sono in grado di sostenere un percorso duale, poiché esso richiede **capacità che non tutti i giovani hanno in eguale misura alla stessa età**. Occorre prestare attenzione alla predisposizione personale all'esperienza lavorativa, alla motivazione e alla presenza di *soft skills*, oggi molto richieste dal mondo del lavoro. Per questa ragione, diventa estremamente importante l'attività di orientamento, che deve tenere conto anche del particolare profilo degli allievi.

Una modalità per promuovere la leFP regionale

Matteo Colombo³³ ritiene che «(la sperimentazione, *n.d.a.*) è da valutare positivamente già solo per il fatto che consiste in un atto del Ministero del lavoro che va a promuovere l'istruzione e la formazione professionale regionale. Inoltre, è positivo il fatto di aver dato la possibilità, con questa seconda versione rafforzata dal PNRR, di utilizzare i fondi anche per i percorsi di IFTS, perché una delle grandi assenti in Italia è una vera filiera formativa di tipo professionale. In Italia, un ragazzo può fare quattro anni di istruzione e formazione professionale regionale, poi potrebbe fare un IFTS, e poi un ITS in un'area tecnologica equivalente a quella degli IFTS. Però non sempre ci riesce: può accadere che trovi un IFTS e non un ITS corrispondente, oppure viceversa, trova un ITS ma non è stato attivato un IFTS».

Diego Fea ritiene che «(IFTS, ITS, qualifiche e diplomi professionali sono percorsi che possono essere svolti in modalità normale o in modalità duale. Per cui le modalità del duale potrebbero essere presenti in tutti i segmenti formativi (in realtà non è proprio così, nel senso che in alcuni casi vi è solo l'apprendistato, in altri vi è solo l'alternanza rafforzata, e ciò dipende dai contesti, dall'età delle persone). Potremmo rappresentare quello che ho detto in una matrice, mettendo sulle ascisse i segmenti e sulle ordinate le modalità, e così facendo troveremmo molti incroci possibili. Il grande merito della sperimentazione Bobba è stato quello di aver dato rilievo, di aver individuato alcuni requisiti minimi che devono essere presenti nel duale rispetto ad altre cose (ad esempio, il duale non è lo stage)».

Il duale è (ancora) poco diffuso e con notevoli differenze territoriali

Le più importanti criticità del duale italiano emergono dai monitoraggi dell'INAPP: il numero degli studenti che hanno svolto un'esperienza formativa con queste modalità rappresenta ancora una **netta minoranza** rispetto all'intera platea di iscritti ai tradizionali percorsi scolastici e la diffusione del duale in Italia è contraddistinta da elevatissimi **divari territoriali**.

Quello delle differenze territoriali è una delle criticità su cui concordano tutti gli osservatori che hanno contribuito all'analisi di Albert e Marini (2022), un problema che dipende – a monte – dalla **differente diffusione territoriale della formazione professionale** a regia regionale. Secondo Vacchina e Albert (2022), essa dipende da responsabilità e inadempienze attribuibili tanto alle Regioni quanto allo Stato: esercizio (o non esercizio) della competenza esclusiva in materia di formazione professionale da parte delle singole Regioni, mancato rispetto da parte dello Stato dei livelli essenziali delle prestazioni.

Una leFP “a macchia di leopardo”

Luigi Bobba e Diego Fea concordano nell'indicare la differenziazione territoriale della leFP come uno degli elementi che limitano la diffusione del duale.

Bobba afferma che «L'elemento problematico principale deriva non tanto dal duale in sé stesso ma da

³³ Matteo Colombo è Direttore di ADAPT University Press e ricercatore presso la Fondazione ADAPT sui temi dell'integrazione tra scuola, università e lavoro.

ciò che ci sta prima, dal fatto cioè che abbiamo un **sistema di leFP a macchia di leopardo**, basta vedere la distribuzione delle risorse sul sito del Ministero del Lavoro: il 40% sono collocate sulla Lombardia, poi vengono Piemonte, Veneto, Lazio e il resto è quasi irrilevante. Questo è il problema strutturale principale. Peraltro, essendo la sperimentazione partita dal Ministero del Lavoro, dal punto di vista delle competenze, non c'era altra possibilità per avviare la sperimentazione. Inoltre, il mondo della scuola si è dimostrato molto ostile e impermeabile a smontare la propria architettura formativa e renderla flessibile al punto da poter gestire percorsi non lineari ma articolati come sono quelli duali».

Secondo Fea «il fatto che il duale sia "agganciato" alla FP regionale è **un elemento di debolezza**. Effettivamente la distribuzione a macchia di leopardo della FP dimostra che essa non è ancora un sistema. Per farla diventare un sistema probabilmente occorrerebbe una regia diversa, che non vuol dire (necessariamente) una sostituzione dello Stato alle Regioni, quanto piuttosto un'operazione che consenta di sostenere in modo differenziato gli attori che sono presenti a livello nazionale e che potrebbero fungere da soggetto di diffusione e moltiplicazione dei casi di successo. Quindi, occorrerebbe promuovere azioni mirate laddove i sistemi di FP sono più deboli».

Peraltro vi è chi (D'Agostino e Vaccaro, 2021) afferma che il progetto di rilancio dell'apprendistato (duale) in Italia non poteva che affermarsi e svilupparsi **soltanto in alcune limitate aree del Nord Italia**, mentre non si intravedono i presupposti per una buona riuscita del progetto nel Mezzogiorno e in altre aree del Paese. Inoltre, sempre secondo D'Agostino e Vaccaro, si continua a dedicare uno **scarso impegno** alla diffusione dell'apprendistato nelle filiere dell'**istruzione tecnica superiore non accademica** e nelle **università**, mentre altri Paesi europei si dedicano da tempo al conseguimento di questo obiettivo, con buoni risultati.

Tratti distintivi, governance, sistema di incentivi: altri elementi di debolezza del duale italiano

Uno studio del CEDEFOP (2017), dedicato alle caratteristiche e alla modalità di attuazione dell'apprendistato di primo livello nel nostro Paese, ne esamina molteplici dimensioni, anche in chiave comparativa tra le regioni italiane e con altri Paesi europei, e sfrutta le indicazioni ottenute nel corso di oltre 200 interviste con addetti ai lavori, esperti, imprese.

Al termine dell'analisi, il CEDEFOP arriva a identificare alcuni elementi di debolezza di questa modalità formativa, a partire dai quali suggerisce alcune proposte di intervento. In primo luogo, evidenzia una lacuna sotto il profilo della **governance del sistema**, ove si registra la **mancanza di un organismo di coordinamento permanente nazionale**, chiamato ad assicurare un livello minimo di offerta in tutto il Paese, chiamato a coinvolgere un più ampio numero di studenti e di imprese. Per questa ragione, lo studio suggerisce di istituire un organismo di coordinamento tecnico nazionale permanente, che veda la partecipazione del Ministero dell'Istruzione, del Ministero del Lavoro, delle Regioni, delle parti sociali, ANPAL, INAPP e Indire, questi ultimi chiamati al monitoraggio della sua diffusione.

Lo studio del CEDEFOP afferma poi che non vi sono sufficienti analisi/evidenze in merito ai **costi**, ai **vantaggi** e ai **potenziali effetti** derivanti dall'attivazione di apprendistati di primo livello, così come vi è una carenza generale di informazioni e di consapevolezza. Inoltre, sono carenti anche **incentivi non finanziari**, i quali potrebbero rappresentare un fattore particolarmente importante ai fini dell'attivazione di un numero più rilevante di contratti. Si tratterebbe di potenziare i servizi volti a semplificare gli oneri burocratici e amministrativi necessari per la stipula e la gestione dei contratti, di diffondere informazioni in merito alle caratteristiche, ai contenuti, alle

normative, ai costi e ai benefici, e di agire sul fronte dell'abbinamento dei profili di lavoro e dei relativi compiti con i titoli di studio.

Infine, il CEDEFOP è del parere che, alla base di tutto, vi debba essere maggiore determinazione nel **connotare l'apprendistato di primo livello italiano ispirandosi a un modello vicino a quello dell'apprendistato tedesco.**

I due approcci principali all'organizzazione dell'apprendistato in Europa

Secondo il CEDEFOP (2018), è possibile identificare due principali approcci organizzativi dei sistemi di apprendistato dei Paesi europei. Il primo (denominato **approccio A**) riguarda i sistemi simili al tradizionale **sistema duale tedesco**. In quel modello, vi è una distinzione netta tra i programmi di apprendistato e la formazione professionale erogata dagli istituti scolastici. I sistemi di apprendistato corrispondono a percorsi specifici, hanno strutture di governance dedicate, specifici meccanismi di ammissione, percorsi con una durata definita. Normalmente questi percorsi sono finalizzati al conseguimento di qualifiche specifiche e gli apprendisti sono inquadrati con contratti ad hoc. Questi ultimi si distinguono in modo chiaro dagli studenti iscritti ai percorsi di formazione professionale o di istruzione generale.

In questo schema, l'apprendistato si configura come una specifica modalità di organizzazione della formazione professionale che (spesso) si basa su un forte sistema di governance e partenariato tra gli attori dell'istruzione e del mercato del lavoro, a tutti i livelli. I costi e i benefici del modello sono chiari, noti, facili da dimostrare e da analizzare, anche se variabili in base al settore e alle professioni.

Nel secondo approccio (denominato **approccio B**), l'apprendistato è offerto come metodo alternativo o complementare all'istruzione scolastica, per erogare percorsi di formazione professionale. Gli studenti possono seguire l'intero percorso o parte di esso in apprendistato (l'altra componente è impartita a livello scolastico), la durata varia da alcuni mesi ad alcuni anni. In questo secondo caso, l'apprendistato può essere visto come una modalità di erogazione della formazione; al suo interno i vari sistemi possono essere organizzati in modi diversi. Un ruolo di primo piano viene attribuito alle autorità di istruzione e formazione (spesso sovraccaricando le stesse istituzioni scolastiche). I costi e i benefici degli apprendistati non sono chiari e facili da analizzare, considerata la diversità di attuazione e di durata.

Ricercatrici dello stesso CEDEFOP (Rustico et al., 2020) hanno ribadito quelli che, a loro avviso, sono i principali elementi di debolezza della sperimentazione italiana dell'apprendistato di primo livello: un **complesso sistema di governance nazionale-regionale, pesanti carichi burocratici, difficoltà del tessuto produttivo italiano**, caratterizzato da numerosissime piccole e medie imprese, in difficoltà ad affrontare costi e incertezze di una scelta a medio termine quale è quella di assumere apprendisti in formazione.

Il duale tedesco: un modello a cui guardare?

Il sistema duale tedesco è un modello a cui guardano (o hanno guardato) quasi tutti gli studiosi e gli addetti ai lavori. Prima ancora che la sperimentazione Bobba fosse introdotta, il lavoro di TreeLLLe (2013) vedeva nella peculiarità del sistema duale di formazione professionale la differenza di maggiore rilievo tra il modello tedesco e l'Italia, rilevando come, nel nostro Paese, la formazione professionale fosse prevalentemente considerata come una soluzione di ripiego per coloro che non riescono a farcela nel sistema scolastico "regolare", mentre la Germania fa della formazione professionale il **perno del rapporto tra educazione ed economia.**

Anche i lavori di Ballarino (2013) e di Ballarino e Checchi (2013) risalgono al periodo che ha preceduto l'introduzione del duale italiano. Gli autori sostengono che le politiche italiane in tema di istruzione e formazione professionale degli anni Duemila hanno cercato di approssimare

il sistema duale tedesco con due strumenti: l'alternanza scuola-lavoro e il rilancio della formazione professionale regionale, ma con evidenti criticità: la già segnalata differenziazione territoriale, uno scarso coinvolgimento delle rappresentanze datoriali e sindacali (nulla di simile alla cogestione delle parti sociali che caratterizza il sistema duale), una sostanziale differenza tra l'alternanza scuola-lavoro e duale vero e proprio (gli apprendisti tedeschi **non alternano** scuola e lavoro, **ma integrano** attività lavorative e scolastiche in un unico percorso).

Anche dal lato della formazione professionale regionale, la distanza rispetto al sistema tedesco è evidente, sia in termini dimensionali, sia in termini di selezione degli studenti: mentre il duale si sta adattando all'aumento della scolarità, e sta aumentando la quantità di studenti che entrano nel sistema dopo aver conseguito un titolo valido per l'accesso all'università (queste considerazioni erano riferite a un periodo di incremento degli apprendisti, n.d.a.), la formazione professionale italiana accoglie perlopiù studenti provenienti da **background sociali svantaggiati** e da carriere scolastiche difficili.

La struttura produttiva e il livello di percezione sociale: altre criticità del duale italiano

Luigi Bobba afferma che «(un elemento critico, n.d.a.) è rappresentato dalla **struttura produttiva italiana**, connotata da un sistema di **imprese medio-piccole**, in difficoltà a strutturare al proprio interno forme di accompagnamento e sostegno, affidate a tutor aziendali. In assenza di questo elemento, si fa molta fatica a far diventare ordinaria questo tipo di attività nella gran parte delle imprese italiane. Il terzo aspetto è la difficoltà a superare l'**archetipo** secondo cui la formazione professionale è di **minore qualità** rispetto alla filiera scolastica, un archetipo che peraltro si ritrova anche all'interno della scuola stessa, nel rapporto tra licei e istituti tecnici».

Diego Fea ravvisa elementi simili quando afferma che «Sicuramente immaginare che oggi, al Sud, le imprese siano in numero, caratteristiche e propensione a investire allo stesso livello del Nord, questo è effettivamente irrealistico» e ne delinea altri: «Sicuramente uno degli aspetti, riconosciuti da tutti, è il **coinvolgimento ancora marginale delle parti sociali** nella costruzione dei percorsi duali. Laddove non c'è un consenso sociale, ma c'è un tentativo istituzionale (calato dall'alto) di diffondere un modello, si rischia di offrire una risposta ad una domanda che non è ancora chiara. Il secondo problema è il **livello di percezione sociale** della scansione tra tempi formativi e tempi del lavoro. Vi è ancora una diffusa percezione che ci sia una fase della vita che dovrebbe essere dedicata allo studio e una fase della vita in cui lo studio termina e ci si dedica al lavoro. Questa scansione temporale è saltata da tempo; ciononostante, la percezione sociale è ancora indietro, le persone faticano a comprendere come la formazione professionale, soprattutto di tipo duale, e soprattutto l'apprendistato, possa rappresentare una reale occasione di formazione che consenta un riconoscimento, una crescita, un ascensore sociale. Quindi il valore sociale attribuito a questo tipo di formazione e il coinvolgimento delle imprese (uno condiziona l'altro, naturalmente) sta condizionando questa diffusione».

Vi sono studiosi che, oltre a sottolineare le difficoltà di applicazione del modello tedesco in altri Paesi, si sono poste l'interrogativo su quali possano essere le condizioni di contesto necessarie al suo trasferimento in altre realtà. Migliore (2015), a seguito di una visita in Germania presso enti e istituzioni del duale da parte di una delegazione di funzionari e dirigenti della Regione Piemonte, operatori di agenzie formative e sindacalisti, identifica – tra le condizioni di contesto – la **buona reputazione dell'apprendimento basato sul lavoro**. Se questa 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 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 i 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.

Il duale tedesco: un modello che è possibile “esportare”?

Il sistema duale tedesco ha attirato notevole attenzione da parte di numerosi Paesi, soprattutto dell'Europa meridionale, spinti dalla volontà di introdurre nei propri sistemi di formazione elementi di quello che molti ritengono essere un caso di successo.

Sono però molti gli studiosi che nutrono più di una perplessità sulla reale praticabilità di questa operazione. Ad esempio, Deissinger (2015) e Fürstenau et al. (2014) ritengono che il funzionamento di un sistema duale, anche se ispirato a quello tedesco, una volta trapiantato in un altro Paese, funzionerebbe in modo necessariamente diverso, a causa dell'evidente impossibilità di trasferire anche le caratteristiche della “**cultura della formazione professionale**” tedesca in altri contesti.

Il valore attribuito all'apprendimento sul posto di lavoro, la chiarezza dei percorsi professionali, il consenso e la cooperazione tra vari gruppi sociali, la fiducia della società nel funzionamento del sistema, che si riscontrano in Germania, sembrano costituire un **unicum** nel contesto internazionale.

Tutto ciò non significa, come fa notare lo stesso Deissinger, che il duale tedesco sia esente da problemi, tra cui il fatto che il modello dipende da un'economia forte e da un mercato del lavoro sano; tra questi, il fatto che la Germania abbia dovuto costruire un sistema di corsi di transizione per dare una risposta ai (molti) diplomati che non riescono a ottenere un posto da apprendista, il calo demografico che si registra nelle famiglie tedesche, i fenomeni migratori e la crescente tendenza all'iscrizione alle università. Questi sono tutti elementi che stanno mettendo sotto pressione l'equilibrio tra domanda e offerta di apprendisti (su questo si veda anche Fürstenau et al., 2014).

Vi è chi suggerisce di agire sull'apprendistato professionalizzante, pur nella consapevolezza che esso persegue altri obiettivi

Nell'attuale situazione italiana, che vede una ridottissima diffusione dell'apprendistato di primo (e di terzo) livello e, all'opposto, una prevalenza dell'apprendistato di secondo livello, vi è chi non crede che il duale possa trovare, nell'immediato e a condizioni invariate, ulteriori spazi di diffusione.

Partendo dai dati dell'ultimo rapporto INAPP-INPS dedicato all'apprendistato, Colombo (2022) constata come l'apprendistato professionalizzante, o di secondo livello, conti quasi il 98% degli apprendistati attivi in Italia nel 2020 e sottolinea come l'apprendistato duale non sia mai veramente uscito dalla sua fase di sperimentazione.

Constatata l'**assoluta preminenza** dell'**apprendistato professionalizzante** (di secondo livello), Colombo afferma che ne andrebbe **rafforzata e valorizzata la componente formativa**, affinché questo strumento torni a perseguire l'obiettivo di “insegnare un mestiere” piuttosto che limitarsi a una tipologia di contratto di ingresso lavorativo a condizioni vantaggiose per le imprese.

La proposta si basa su analisi che hanno dimostrato come la componente formativa abbia ormai un peso trascurabile (nel 2020, solo il 12% degli apprendisti professionalizzanti ha svolto 120 ore di formazione, il 47% solo un modulo da 40 ore, il 41% un modulo da 80), dati determinati anche da un drastico calo delle risorse ministeriali.

Le prospettive del PNRR

Di recente, alcuni studiosi (Impellizzieri, 2021 e Vacchina, 2021) hanno salutato con favore la misura contenuta nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, secondo cui saranno attribuiti 600 milioni di € al rafforzamento del sistema duale. Gli studiosi, pur riconoscendo che il PNRR non interviene sull'impianto normativo e istituzionale del sistema duale, limitandosi ad accrescere le risorse a disposizione, ritengono che esso rappresenti un'**imperdibile occasione** di ripartenza, tanto più se si riuscirà anche a colmare il divario tra le aree del Paese.

I dubbi sulla capacità del PNRR di incidere sulle criticità del duale

La capacità del PNRR di incidere, correggendola, sulla difformità territoriale del duale e, a monte, della leFP è tutt'altro che un elemento assodato. Il fatto che le risorse del PNRR vengano distribuite in base agli attuali iscritti pare, anzi, un elemento in grado di attribuire maggiori risorse alle regioni già impegnate in questa direzione, a scapito delle altre.

Su questo punto Diego Fea afferma: «Occorrerebbe promuovere azioni mirate laddove i sistemi di leFP sono più deboli. Paradossalmente il PNRR non va in questa direzione. C'è il **rischio concreto che il PNRR** vada a dare soldi e quindi a **potenziare** i sistemi di leFP delle **realità che sono già forti** in questo ambito. Le Regioni del Sud hanno anche denunciato questa situazione. Tuttavia, il PNRR obbliga a ottenere risultati sfidanti in un tempo molto breve, il cui mancato raggiungimento mette a repentaglio le risorse stesse. In un quadro così connotato, era difficilmente immaginabile una soluzione diversa da quella di sostenere chi dava più garanzie di raggiungere i risultati».

Luigi Bobba concorda su questo aspetto: «È così, d'altra parte quella ripartizione di risorse origina da discussioni in seno alla Conferenza Stato-regioni e, non essendo stata approvata la riforma costituzionale che attribuiva (la proposta era del 2016) una competenza più marcata allo Stato nella formazione professionale, è difficile che accada il contrario. Potrebbe accadere qualora le regioni del Sud avessero un atteggiamento pro-attivo e propositivo e vi fossero criteri premiali, ma questi criteri premiali devono pur partire da qualcosa; se la tua capacità di incrementare le risorse, le attività, le strutture, rimane sempre così rachitica, anche la premialità – che peraltro avevamo introdotto negli anni della sperimentazione – modifica in maniera irrilevante questa dimensione strutturale. D'altra parte, se una Regione fa, se produce risultati, se crea un maggior numero di contratti di apprendistato, se si generano inserimenti lavorativi, è difficile poi, in una dinamica negoziale tra Ministero e Regioni, non considerare quei risultati, politicamente diventa ingestibile».

Capitolo 5

GLI ELEMENTI ESSENZIALI DEL DUALE

Dopo aver descritto le modalità con cui è stato introdotto il duale in Italia, analizzato le caratteristiche principali, punti di forza e di debolezza del duale tedesco, e aver passato in rassegna la letteratura che ha analizzato i primi esiti della sperimentazione avviata in Italia nel 2015, possiamo ritenere di avere raccolto elementi utili a identificare gli elementi costitutivi del duale, con l'obiettivo di giungere ad una diversa e più articolata definizione rispetto a quella suggerita dal Ministero.

IL DUALE ITALIANO: DEFINIZIONE, OBIETTIVI, QUESTIONI APERTE

La definizione istituzionale e le questioni aperte

Come abbiamo già avuto modo di osservare più volte, il Ministero del Lavoro definisce il duale come

una modalità di apprendimento basata sull'alternarsi di momenti formativi "in aula" (presso una istituzione formativa) e momenti di formazione pratica in "contesti lavorativi".

Si tratta di una definizione che può essere considerata *minima*, in quanto concentra in essa gli elementi essenziali di ciò che (in Italia) si intende per duale. Questa definizione può essere ritenuta sufficiente? La risposta è positiva ove si voglia intendere per duale qualsiasi forma di apprendimento basato sull'alternanza tra formazione in aula e formazione sul lavoro. La risposta è invece negativa ove si consideri che essa lascia ampi spazi di incertezza su un certo numero di aspetti, tra cui:

1. qual è l'**obiettivo** di questa modalità di apprendimento? I percorsi duali devono consentire agli allievi di conseguire un titolo di studio oppure perseguono altri obiettivi?
2. quali devono essere i **contenuti formativi** di questi percorsi? Cosa si deve insegnare durante le ore di formazione in azienda e cosa durante le ore di formazione in aula? E quale deve essere l'**equilibrio** tra attività formativa "**on the job**" e quella attribuita **all'aula**?
3. chi e con quale modalità è deputato a **progettare** i percorsi duali? E su chi devono ricadere gli **oneri** degli stessi?
4. quale deve essere il **legame** tra allievo e azienda in cui si svolge il percorso formativo? Deve essere stipulato un contratto di lavoro? I percorsi svolti in duale devono avere una **durata** minima, per essere considerati tali?
5. Qual è il **profilo** di docenti e formatori? Quanti di essi devono provenire **dal mondo del lavoro** e quanti dal mondo della scuola?

Altre definizioni di duale e i suoi obiettivi

Gli organismi internazionali offrono definizioni di sistema duale che forniscono qualche elemento in più rispetto alla definizione “minima” del Ministero del Lavoro italiano, pur lasciando aperti alcuni temi.

L'UNESCO definisce il sistema duale:

una modalità formativa che combina studio teorico e studio pratico. È chiamata “duale” perché si verifica in due luoghi: la scuola e l'impresa. Nella maggior parte dei casi, lo studente-apprendista si reca a scuola una volta alla settimana, mentre il resto della settimana lavora e si forma in azienda. Affinché il percorso abbia successo, vi deve essere una forte cooperazione tra la scuola e l'impresa.

Non molto diversa la definizione che ne dà il CEDEFOP (2008):

una modalità di apprendimento che combina periodi all'interno di una istituzione educativa o in un centro di formazione e periodi svolti sul posto di lavoro. Questa alternanza può avvenire su base settimanale, mensile o annuale. A seconda del Paese dove esso è adottato, gli allievi possono essere legati all'impresa con un contratto e/o ricevere una remunerazione per l'attività svolta.

Alcune delle domande che ci siamo posti si avvicinano a quelle sulle quali si interrogano Bonoli e Gonon (2021). I due studiosi focalizzano la loro attenzione sugli **obiettivi** del duale, riconducendoli a tre macro categorie:

1. obiettivi di **politica economica** (il duale come modalità di fornire forza lavoro qualificata alle imprese e di supportare la crescita economica)
2. obiettivi di **politica sociale** (il duale come modalità in grado di aiutare gli individui a inserirsi nel mondo del lavoro e di contribuire alla riduzione delle diseguaglianze sociali)
3. obiettivi di **politica educativa** (il duale come modalità per completare il ciclo di istruzione obbligatoria e per dare la possibilità di ottenere titoli spendibili per l'accesso a cicli di istruzione superiore).

In riferimento agli obiettivi di politica economica, Bonoli e Gonon pongono le seguenti questioni:

- quale ruolo deve assumere il settore economico (le imprese in primo luogo) nel processo decisionale (ovvero, chi decide)?
- quale ruolo deve assumere il settore economico nella formazione duale (chi fa formazione)?
- quali soggetti devono sostenere i costi del duale (chi paga)?
- quali devono essere i contenuti formativi dei percorsi (bilanciamento tra contenuti teorici e contenuti pratici)?
- qual è il luogo in cui questi contenuti devono essere trasmessi (bilanciamento tra tempo passato a scuola e tempo passato in azienda)?
- qual è lo status degli allievi (*studenti o lavoratori*)?

In riferimento agli obiettivi relativi alle politiche sociali, Bonoli e Gonon si chiedono:

- quali sono le condizioni di lavoro, quali tipi di controllo si attuano, a quanto ammontano le retribuzioni?
- quali sono le politiche volte a integrare i giovani con background e profili formativi meno favoriti?

Infine, alcuni degli interrogativi relativi agli obiettivi di politica educativa che i due autori si pongono:

- quali sono le qualifiche che si conseguono?

- quale deve essere il peso delle discipline teoriche?
- qual è il collegamento tra duale e sistema generale di istruzione?

Anche Euler (2013) individua tre categorie di **obiettivi** del duale, per certi versi assimilabili a quelli appena illustrati:

1. obiettivi **economici** (il duale come modalità di formare forza lavoro qualificata e assicurare l'occupabilità degli individui)
2. obiettivi **sociali** (il duale come modalità in grado di aiutare gli individui a inserirsi nel mondo del lavoro e contribuire alla riduzione delle diseguaglianze sociali)
3. obiettivi **individuali** (il duale come modalità per dare agli individui competenze per affrontare il modo del lavoro e per sviluppare il loro potenziale).

Sistema duale e principio duale

Le risposte a queste domande sono diverse a seconda che si consideri, secondo la terminologia proposta dallo stesso Euler (*ibidem*), il **sistema duale** o un generico **principio duale**:

- nel primo caso, si indica una **specifica configurazione di formazione professionale**, connotata da elementi tipici del duale tedesco o di quelli ad esso assimilabili
- nel secondo, si intende una **qualsiasi forma di alternanza formativa**, tra attività pratica e formazione in aula. Il principio duale è parte essenziale del sistema duale, ma si può trovare anche in altri contesti formativi in cui vi sia una combinazione di teoria e pratica.

La distinzione proposta da Euler ci sembra possa assumere una certa rilevanza ai nostri fini. La definizione del Ministero del Lavoro, infatti, sembra corrispondere più al principio duale, piuttosto che riferirsi a un sistema duale vero e proprio.

I limiti della definizione di duale del Ministero del Lavoro

Matteo Colombo ritiene che, in Italia, vi sia un equivoco di fondo nell'utilizzo del termine "sistema duale": «Quando si parla di **sistema duale**, solitamente la mente va a sistemi come quello **tedesco**, in cui le competenze sono costruite grazie a una stretta integrazione, partecipazione, collaborazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro. In **Italia**, invece, questo termine fa riferimento alla **sperimentazione** del 2015, che aveva come obiettivo quello di favorire una migliore collaborazione tra mondo della formazione e mondo del lavoro, attraverso la promozione, non solo dell'apprendistato, ma anche dell'alternanza rafforzata [ovvero l'alternanza scuola/lavoro, resa obbligatoria per tutti gli ordini di istruzione secondaria superiore dalla cosiddetta legge sulla Buona scuola, 107/2015], all'interno dei centri di formazione professionale. Quando il Ministero del Lavoro parla di sistema duale, parla di quella specifica sperimentazione.

Tuttavia, il decreto legislativo 81/2015, e in particolare il comma 3 dell'articolo 41, dice: l'apprendistato **di primo e terzo livello** integrano formazione [e] lavoro **in un sistema duale**. Qui il motivo dell'equivoco: sotto il profilo delle norme, quando in Italia si parla di duale, a volte si fa riferimento alla sperimentazione e a volte all'apprendistato di primo e terzo livello. Tuttavia, i due elementi non sono sovrapponibili, perché l'apprendistato di terzo livello, che è apprendistato duale, non sta dentro la sperimentazione del sistema duale e, al contrario, l'alternanza rafforzata, che è dentro la sperimentazione duale, non è apprendistato duale.

Ora il punto fondamentale è che, quando parliamo di sistema duale, spesso ci limitiamo a indicare, o meglio ancora ad auspicare, una migliore collaborazione tra sistema formativo e imprese. Ma **non c'è una chiara definizione di questo termine**, nel senso che è un termine che forse si potrebbe tradurre con alternanza formativa, o meglio ancora con **integrazione formativa**.

L'origine etimologica del termine duale, che è richiamata banalmente dal dizionario della Treccani, è: **condiviso da due**. Quindi, in Italia, un vero duale, cioè una possibilità di attivare percorsi *condivisi da due*,

cioè basati su una stretta collaborazione, partecipazione, è **limitato a buone prassi e sperimentazioni a livello locale**. A differenza del contesto tedesco, in Italia abbiamo una normativa “contrattuale” che **non chiarisce cosa vuol dire duale sotto il profilo pedagogico**».

Alla luce degli elementi raccolti e delle utili distinzioni proposte, proviamo a giungere ad una definizione di sistema duale più ampia di quella del Ministero del Lavoro, rispondendo alle domande poste poc'anzi.

L'obiettivo del duale: conseguire un titolo di studio

Scepanovic e Artilles (2020) ci indicano che il sistema duale, per essere considerato tale, deve afferire a un percorso che conduca gli allievi a conseguire una **qualifica riconosciuta**. Questo elemento è essenziale anche secondo D'Agostino e Vaccaro (2021), le quali richiamano un lavoro del Cedefop (2014) e affermano che le caratteristiche individuate come elementi essenziali del sistema duale in un'accezione europea, sono:

- un percorso di formazione al termine del quale gli apprendisti acquisiscono una qualifica riconosciuta
- un percorso sistematico e a lungo termine di formazione in alternanza fra lavoro e in una istituzione formativa/centro di formazione
- un contratto tra datore di lavoro e apprendista, per cui gli apprendisti hanno lo status di dipendenti e vengono remunerati per il loro lavoro.

In Italia non vi è chiarezza sugli obiettivi del duale

Matteo Colombo è dell'avviso che «In Italia, l'assenza di definizioni chiare, di una riflessione forte in ambito pedagogico, è forse all'origine delle polemiche che ciclicamente sorgono. L'apprendistato di primo e di terzo livello hanno una finalità chiara: l'**ottenimento di un titolo di studio**. Tu fai apprendistato non, primariamente, per essere assunto prima o meglio, ma per acquisire un titolo di studio.

Al contrario, l'apprendistato **professionalizzante ha un'altra finalità**: ottenere una qualificazione valida ai fini contrattuali, ovvero **imparare un mestiere**, che è una cosa diversa rispetto ad acquisire un titolo di studio.

(Nel caso della realtà italiana del duale, *nda.*) sarebbe forse più corretto parlare di **alternanza formativa**, più che di sistema duale, come metodo formativo, sotto il profilo cioè del metodo pedagogico, il quale, per realizzare i propri obiettivi, utilizza diversi strumenti: apprendistato, alternanza rafforzata, impresa simulata. In Italia, abbiamo una definizione di alternanza formativa come alternanza scuola-lavoro, già dai tempi del decreto del 2005 che ha reso operativa la riforma Moratti. Poi abbiamo un'altra serie di definizioni che riguardano i singoli strumenti, cioè oggi i PCTO, l'apprendistato, ecc.

Inoltre, quello che manca nel nostro Paese, a differenza di altri, è un'istituzione che presidi questi temi: se si va sul sito del Ministero del lavoro si trovano informazioni sulla sperimentazione del duale e sono disponibili alcuni dati di monitoraggio. Ma non c'è un'istituzione che presidi tutta l'alternanza formativa in Italia. Questa frammentazione di strumenti, l'assenza di una metodologia chiara e l'assenza di un coordinamento altrettanto chiaro alimentano la confusione e complicano le cose».

I contenuti formativi devono essere coerenti l'obiettivo

Se l'obiettivo del sistema duale deve essere l'acquisizione di un titolo di studio, nell'ambito di un percorso condiviso tra impresa e istituzione formativa, anche i contenuti formativi non possono che essere **condivisi tra le parti**.

È convinzione diffusa che la definizione e l'acquisizione delle competenze professionali debba avvenire nelle imprese, ovvero le entità in grado di stabilire quali siano le competenze richieste dal mercato del lavoro³⁴. I contenuti formativi devono essere orientati a formare gli allievi ad una professione, svolgibile sia all'interno dell'impresa in cui si è svolto il percorso, sia in altre imprese, che riconoscono la validità dei contenuti formativi.

Al contrario, i contenuti teorici devono essere definiti ed erogati presso le scuole professionali o enti di formazione. Questi contenuti sono orientati alla formazione della persona ma la loro definizione deve tenere in considerazione ciò che si è appreso in azienda.

Bildung e Beruf: formazione integrale della persona e apprendere un mestiere

Matteo Colombo spiega che «In Germania, grazie a una riflessione nata in ambito pedagogico, si uniscono due elementi: **Bildung e Beruf**. Bildung come formazione integrale della persona. Beruf come mestiere. Cioè, la formazione integrale della persona si basa sull'apprendimento di un mestiere.

La formazione che si sviluppava nelle aziende tedesche era ritenuta insufficiente per poter parlare di formazione integrale alla persona, quindi i primi grandi teorici del sistema duale tedesco, in particolare Georg Kerschensteiner, che è considerato un po' il padre del sistema duale tedesco, ritengono che ci debbano essere delle istituzioni esterne che concorrono alla Bildung, ma continuando ad appoggiarsi sul mestiere, sul lavoro, sull'impresa, e quindi nascono queste scuole (Berufsschulen) dove si realizza una formazione complementare a quello che si sviluppava in azienda.

Quindi il sistema duale tedesco ha l'obiettivo della formazione integrale della persona e del mestiere, e per farlo è necessario un soggetto esterno, l'istituzione formativa, che realizza l'obiettivo insieme all'impresa. Si ottiene la qualifica perché lo scopo originario era l'entrata qualificata nel mercato del lavoro. La qualifica corrisponde a un titolo di studio e viceversa.

In **Italia** la storia è completamente diversa. La normativa che si sviluppa sull'apprendistato nel secondo dopoguerra lo prefigura come uno strumento per contrastare la disoccupazione giovanile e favorire l'alfabetizzazione delle masse. La legge 25 del 1955 ci dice: fai formazione e addestramento in azienda e poi frequenti dei corsi complementari per il recupero dell'italiano, della matematica, ma i percorsi non portano a nessun titolo di studio; è proprio una cosa diversa.

Il modello del '55 dura fino al 2003, fino alla legge Biagi, la quale ha la grande ambizione di dire: costruiamo un apprendistato "scolastico" (o di primo livello), e uno "alto", per l'alta formazione e la ricerca (o di terzo livello), grazie ai quali i giovani studenti possono acquisire titoli di studio grazie ad un metodo innovativo e sottoscrivendo un vero contratto di lavoro. L'approccio è quindi innovativo e di ripensamento dello strumento, che fino a quel momento, o meglio fino alla legge Treu del 1997, era ancora pensato come leva per la "correzione" di endemici problemi italiani quali la bassa scolarizzazione e la disoccupazione giovanile».

Se il riferimento resta il sistema duale (e non una generica alternanza tra formazione in aula e sul posto di lavoro), la formazione pratica deve avere un peso **preponderante** nell'ambito dell'intero percorso. Secondo Scepanovic e Artilis (2020), il duale consiste in una specifica modalità di erogazione di competenze di tipo professionale, in cui un'ampia proporzione dell'attività di formazione (**50% o più**) viene erogata all'interno delle imprese. Anche D'Agostino e

³⁴ Si anticipa qui che la questione è di natura pedagogica: per apprendere è sufficiente organizzare le attività formative in azienda (aule e laboratori aziendali)? Oppure occorre operare nei processi lavorativi nei luoghi di lavoro? Con una supervisione? Chi e come aiuta i discenti a mettere in relazione i saperi teorici con quelli pratici? Come entrare in contatto con i saperi taciti che per definizione sono nascosti nelle pratiche lavorative? Quali connessioni con le condizioni e le relazioni lavorative?

Vaccaro (2021), nell'identificare le caratteristiche chiave del duale tedesco, affermano che esso debba essere centrato su un processo di apprendimento che si realizza **prevalentemente** nel luogo di lavoro, assegnando una fondamentale funzione formatrice alle imprese.

Il peso della formazione in azienda in Italia: è importante che pesi per più del 50%?

Luigi Bobba e Diego Fea **non ritengono** che vi debba essere un vincolo univoco e stringente sul peso relativo da attribuire alla formazione in azienda e a quella svolta negli enti di formazione.

Secondo Luigi Bobba «nel momento in cui l'impresa si percepisce e si organizza come soggetto formativo, quella dualità in un certo senso viene superata, apprendere diventa un percorso con diverse traiettorie e, dentro un ambiente produttivo come quello delle imprese, si possano acquisire determinate competenze, quindi alla fine il tema dei pesi passa in secondo piano».

Diego Fea adotta un approccio pragmatico e ritiene che «(il peso della formazione in azienda, n.d.a.) dipende dagli obiettivi di apprendimento e dall'arco temporale in cui questi devono essere raggiunti e dipende dai contenuti e dai vincoli di carattere normativo che devono essere rispettati. Sotto questo profilo, le modalità del duale vanno da un minimo dell'impresa simulata a un massimo dell'apprendistato, che vede l'attivazione di un contratto di lavoro vero e proprio, seppur con finalità formative. Tuttavia, come norma, possiamo dire che vale la regola che fatto 100 il totale del tempo, almeno il 40% deve essere svolto presso l'impresa».

Sempre Scepanovic e Artiles (2020) **escludono** che altre forme di *work-based learning*, di breve durata e con un minore grado di formalizzazione, come stage o tirocini, possano essere considerati esperienze formative facenti parti di un vero e proprio sistema duale.

Lo stage non è sistema duale

Su questo punto, Diego Fea si esprime in modo chiaro: «il duale rappresenta un'evoluzione di quello che era l'assetto della formazione professionale ordinaria, che aveva un'unica sede in cui veniva sviluppato il processo di apprendimento, ovvero l'istituzione formativa. In quel modello era previsto che i ragazzi facessero delle esperienze in contesti lavorativi, ma (queste esperienze) avevano un valore sostanzialmente accessorio, cioè erano occasioni per verificare – nella pratica – come potevano essere applicate le competenze apprese in aula. Lo stage rappresentava un momento di verifica minima (a causa della breve durata e del processo di notevole semplificazione) di ciò che si era appreso in aula. Il duale, invece, sovverte progressivamente questo assetto, nel senso che il contesto lavorativo diventa un ambito privilegiato di erogazione delle competenze, perché solo lì queste competenze sono effettivamente residenti».

Un processo decisionale condiviso

Una volta chiarito che l'obiettivo del duale debba essere il conseguimento di un titolo di studio, che i contenuti formativi debbano essere coerenti con questo obiettivo e condivisi tra le parti, veicolati in aula e, in misura prevalente, nel contesto lavorativo, anche il processo decisionale con cui si arriva alla definizione di questi contenuti non può che essere – a sua volta – **condiviso**.

D'Agostino e Vaccaro (2021) sottolineano come i sistemi duali di Germania, Austria e Svizzera sono sviluppati su un processo di concertazione che si basa sul consenso e che richiede una stretta collaborazione tra il potere pubblico e le Parti sociali per definire il contenuto delle qualificazioni e le linee direttrici delle politiche formative, con lo Stato nel ruolo di mediatore.

Questo non significa che in tutti i Paesi vi debba essere, necessariamente, un processo decisionale modellato su quello tedesco. Come riconosce Gonon (2014), l'analisi comparata dimostra

come non esista un solo modello, ma ogni Paese ne ha delineato uno proprio, alla luce delle caratteristiche e delle dinamiche interne. Tuttavia, in tutti i casi, il processo decisionale deve prevedere un **forte coinvolgimento del sistema economico** (e dei relativi organismi rappresentanza) e del **sistema scolastico**, così come della **parte pubblica**.

I meccanismi di tipo condiviso presentano indubbi **problemi di coordinamento**. Scepanovic e Artilis (2020) citano, tra i più importanti, il contenuto dei corsi e il finanziamento della formazione. Per quanto riguarda il contenuto, affinché le qualifiche siano formalmente riconosciute, esse devono corrispondere a una definizione di occupazione ampia, che possa essere riconosciuta all'interno, almeno, di un certo settore produttivo. Questo comporta che il contenuto della formazione deve essere stabilito da un determinato settore, con la partecipazione di rappresentanze del mondo dell'impresa e di quello della formazione pubblica, e devono essere implementati meccanismi di monitoraggio e verifica per verificare che le competenze erogate rispettino il programma di studio.

Per lo Stato e gli stessi apprendisti è preferibile che i percorsi siano costruiti contemplando un ampio set di competenze, affinché vi possa essere una maggiore spendibilità delle stesse nel mondo del lavoro dopo il conseguimento del titolo di studio. Anche i sindacati hanno lo stesso interesse, affinché gli apprendisti non siano usati come forza lavoro a basso costo.

Sempre Scepanovic e Artilis (2020) affermano che le tensioni sul contenuto della formazione si riflettono direttamente sul modello di finanziamento. Se, in generale, si può affermare che spetti ai **datori di lavoro sostenere il costo della formazione aziendale**, dal momento che traggono benefici economici dagli apprendisti, e alla **parte pubblica il costo della formazione teorica**, è altresì vero che, anche in questo caso, non esiste un modello valido in generale e ogni Paese è chiamato a individuare un proprio schema, che dipende dai rapporti di forza tra le autorità statali, i sindacati e le diverse tipologie di organizzazioni imprenditoriali.

Sia l'equilibrio tra finanziamento privato e finanziamento pubblico, sia i livelli retributivi degli apprendisti, devono essere frutto di un processo condiviso. Nei Paesi con sistemi duali sviluppati, questo equilibrio viene solitamente raggiunto attraverso il coordinamento tra associazioni datoriali, sindacati ed enti pubblici di formazione. Al contrario, la mancanza di equilibrio tra interessi diversi può creare distorsioni: se i datori di lavoro considerano il sistema troppo costoso, potranno essere spinte a non offrire occasioni di formazione; al contrario, se le condizioni fossero troppo sfruttatrici (soprattutto a livello retributivo), vi potrebbe essere l'opposizione di studenti e genitori.

Un contratto tra allievo e azienda

Uno degli elementi che il CEDEFOP (2014) ritiene essenziali per identificare un sistema duale è l'esistenza di un **legame di tipo contrattuale** tra allievo e azienda. Non a caso, nel sistema tedesco si usano, indifferentemente, i termini apprendistato e sistema duale. In questo schema, gli apprendisti hanno lo status di dipendenti e vengono remunerati per la loro attività.

Su questo, Scepanovic e Artilis (2020) sono chiari: gli studenti sono, al tempo stesso, impiegati presso le imprese e impegnati a conseguire una qualifica formale riconosciuta dal sistema educativo del Paese.

Anche questa caratteristica distingue il sistema duale da altre forme di *work-based learning*, come stage, tirocini o altre modalità di formazione on-the-job, svolte al di fuori del sistema educativo e senza che esse conducano al conseguimento di un titolo di studio riconosciuto.

Deissinger (2010) afferma che una delle modalità (la più compiuta) secondo la quale si può attuare il sistema duale è quella che prevede un percorso di apprendistato in cui vi sia alternanza tra formazione sul lavoro (in azienda) e formazione scolastica. Nella maggior parte dei casi, in questa fattispecie, gli allievi hanno un contratto di lavoro di tipo formativo con l'azienda nella quale sono formati.

La **durata dei percorsi** è una conseguenza delle caratteristiche delineate: affinché i percorsi possano condurre all'ottenimento di una qualifica, devono avere una durata commisurata alla necessità di acquisizione conoscenze e competenze relative alla professione oggetto del percorso formativo. Anche in questo caso, il riferimento al duale tedesco aiuta la comprensione, ove si ricordi che la durata più diffusa è pari a tre anni.

Come abbiamo avuto modo di osservare, la sperimentazione sul duale in Italia parla di tre "modalità didattiche": apprendistato di primo livello, alternanza rafforzata, impresa simulata. Alla luce di quanto detto, l'apprendistato di primo livello rappresenta, nei fatti, la forma più compiuta di duale tra quelle previste dalla sperimentazione.

Il profilo di formatori e docenti

Il profilo di formatori e docenti non può che discendere dalla tipologia di attività formattiva, dai suoi obiettivi pedagogici e dal luogo dove essa viene svolta. La formazione pratica, svolta in impresa, deve essere affidata a **formatori aziendali**, che possono coincidere con lavoratori della stessa impresa o, nel caso di aziende di grandi dimensioni, con formatori comunque identificati e incaricati dal sistema produttivo.

All'opposto, la formazione teorica – svolta in un'istituzione formativa – deve essere affidata a formatori/**docenti**, dotati di **specifiche capacità pedagogiche**, oltreché disciplinari e professionali, che sappiano comprendere la specificità del percorso e degli allievi e le difficoltà che essi possono incontrare.

VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE DI SISTEMA DUALE

Alla luce degli elementi raccolti, possiamo tentare di proporre una definizione di sistema duale più articolata di quella proposta dal Ministero del Lavoro, pur certi che essa costituisce solo un primo passo nella direzione di una definizione più ampia e condivisa.

La nostra proposta è quella di definire il sistema duale come una modalità di apprendimento:

1. basata su **percorsi formativi condivisi** che abbiano per obiettivo l'acquisizione di un **titolo di studio riconosciuto** dal sistema pubblico di istruzione e formazione, spendibile non solo all'interno dell'azienda in cui il percorso formativo è stato svolto, ma anche in altre realtà produttive, chiamate a riconoscere la validità dei contenuti formativi appresi
2. in cui i percorsi condivisi **integrano**, all'interno del piano formativo, momenti di **formazione pratica** in "contesti lavorativi" (a cui deve essere attribuita una quota prevalente di tempo all'interno del percorso stesso), riconoscendo alle imprese una fondamentale funzione formatrice), e **momenti formativi "in aula"** (presso un'istituzione formativa). I contenuti formativi devono essere **coerenti** con l'obiettivo (l'acquisizione di un titolo di studio) e condivisi tra le parti
3. in cui la condivisione è basata sulla **co-definizione degli obiettivi** e sulla co-progettazione dei contenuti formativi da parte delle Parti sociali e delle istituzioni scolastiche e formative, con lo Stato e le Regioni nel ruolo di mediatori

4. che preveda un legame di tipo **contrattuale** tra allievi e imprese, le quali sono chiamate anche a sostenere i costi della formazione aziendale e a remunerare gli allievi per la loro attività
5. che preveda che la formazione pratica in "contesti lavorativi" spetti a **formatori aziendali** e che la formazione "in aula" spetti a docenti **formati espressamente** per svolgere questo ruolo.

CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo cercato di rispondere alle tre domande di ricerca proposte nell'introduzione: spiegare (prima di tutto a noi stessi) **cosa si intenda per sistema duale** in Italia, collocare questa esperienza sotto il profilo **quantitativo** e in termini di **diffusione territoriale** e, infine, **identificare** gli **elementi costitutivi** del duale stesso, attingendo alla letteratura in materia e facendoci aiutare da esperti di formazione professionale e di sistema duale.

L'analisi non aveva certamente l'obiettivo di identificare pregi e difetti del duale italiano, né tantomeno quello di fare proposte per una sua revisione o evoluzione. Ciononostante, l'analisi ha messo in luce come, in Italia, gli organismi istituzionali (il Ministero del Lavoro, in primo luogo) considerano il duale come quello disegnato dalla sperimentazione avviata del 2015. Essa è molto chiara nel definire le modalità didattiche (apprendistato di primo livello, alternanza rafforzata, impresa simulata) con cui si deve attuare questo modello formativo ma **molto meno precisa nel definire gli obiettivi** che si intendono perseguire, i contenuti formativi dei corsi, l'articolazione del processo decisionale. Inoltre, tra gli strumenti della sperimentazione e quelli prefigurati dalla Legge 81 del 2005 non vi è totale coincidenza.

Nonostante le incertezze terminologiche e definitorie, gli esperti tendono ad attribuire alla sperimentazione duale numerosi **aspetti positivi**, tra cui la capacità di avvicinare i giovani al mondo del lavoro, dotandoli di competenze definite sulla base delle esigenze delle imprese, un elemento tanto più importante ove si pensi che l'utenza tipica dei corsi di formazione professionale sono giovani provenienti da ambienti sociali meno favoriti e con esiti negativi nei tradizionali canali di istruzione.

All'opposto, tra gli **elementi negativi**, spicca il fatto di aver appoggiato la sperimentazione sul canale regionale della formazione professionale, una scelta forse obbligata ma che fa scontare al duale i problemi tipici di questo settore, tra cui l'elevatissima difformità territoriale, con Regioni in cui si concentra la metà degli iscritti al duale e Regioni in cui di questa esperienza non vi è traccia, difformità che è anche qualitativa. Accanto a questo elemento, va segnalato come il duale resti assolutamente residuale anche nei numeri complessivi.

Il rafforzamento del duale contenuto nel **PNRR**, che destina risorse ad hoc, è senza dubbio un fatto nuovo. Tuttavia, le risorse saranno ripartite sulla base di criteri che, con ogni probabilità, finiranno con il premiare gli sforzi delle realtà da tempo impegnate, non correggendo le difformità territoriali ma, anzi, finendo per incrementarle.

Pur riconoscendo i meriti della 'sperimentazione Bobba', essa non poteva, da sola, portare significativi benefici alle dinamiche del mercato del lavoro dei giovani italiani, sia per la ridotta diffusione, sia perché in Italia siamo lontanissimi, data l'assenza di elementi strutturali e culturali simili, dall'attuazione di un vero e proprio sistema duale, ispirato al modello tedesco.

Peraltro, il duale tedesco non è esente da criticità, emerse soprattutto negli ultimi anni, segnalate da una significativa diminuzione dei nuovi contratti; cresce la disaffezione delle famiglie nei confronti dell'apprendistato, sempre più attratte dall'istruzione di terzo livello, e cambiano le strategie di reclutamento delle imprese, sotto la spinta delle trasformazioni tecnologiche e organizzative.

Anche in questo caso, il nostro lavoro non era finalizzato a descrivere pregi e difetti del duale tedesco, né ad esaminare l'esistenza di condizioni per la sua applicazione in Italia. Tuttavia, la

descrizione delle sue caratteristiche è servita per comprendere meglio la distanza tra quel modello, ampiamente riconosciuto a livello internazionale come un caso di successo, e la nostra sperimentazione.

In conclusione, possiamo affermare che l'analisi ha permesso a IRES Piemonte di **acquisire conoscenza** su un tema su cui la Regione Piemonte, di cui l'Istituto è ente di ricerca e di supporto alla programmazione, è chiamata – al pari delle altre regioni italiane – a esercitare un ruolo di primo piano. Avere maggiori elementi conoscitivi sul duale consente all'Istituto di esercitare meglio i propri compiti, sia nella contingenza, sia in prospettiva.

Inoltre, possiamo affermare che la definizione istituzionale di sistema duale data dal Ministero del Lavoro si riferisce, soprattutto, a un generico *principio duale* piuttosto che a un compiuto *sistema duale*. Aver delineato gli elementi la cui presenza appare necessaria per poter parlare di un vero e proprio sistema duale aiuta a fare chiarezza su uno strumento spesso invocato come in grado di incidere sul mercato del lavoro dei giovani italiani, senza però che questa proposta sia preceduta da una riflessione approfondita sui suoi obiettivi e sulle caratteristiche che deve possedere.

POSSIBILI SVILUPPI DI RICERCA³⁵

Come già osservato nell'introduzione a questo lavoro, un possibile proseguimento di analisi potrebbe approfondire il posizionamento del Piemonte nel panorama italiano, non solo attraverso i dati che fotografano la diffusione del duale nella nostra regione, ma anche in termini di politiche volte alla sua promozione e implementazione.

Una seconda direzione di studio potrebbe prevedere un focus di tipo didattico-pedagogico. Si è detto come uno degli elementi di un sistema duale sia quello di definire contenuti formativi coerenti con il conseguimento di un titolo di studio. Si nota come la riflessione su come procedere alla definizione di tali contenuti indichi la necessità di un coinvolgimento del settore economico-produttivo, di quello della formazione e della parte pubblica.

Rimane un aspetto poco discusso: con quali metodologie rilevare le competenze necessarie nei luoghi di lavoro, che si mostrano in continua evoluzione e trasformazione, sotto la spinta delle innovazioni tecnologiche e della transizione ecologica? La questione della rilevazione delle competenze viene probabilmente tralasciata per una carenza di strumenti concettuali e metodologici, e per l'assunzione implicita che le imprese dispongano delle conoscenze necessarie per indicare quali sono le competenze di cui necessitano per operare. Il dibattito vede una prevalenza dell'approccio economico, organizzativo, finanziario, normativo, mentre appare trascurato l'apporto che le scienze educative potrebbero fornire sul piano dei contenuti formativi.

Se si adottano le lenti delle scienze educative, emerge una riflessione propedeutica alla definizione dei contenuti formativi, che riguarda la natura dei saperi messi in gioco sia nelle aule, sia nelle situazioni di lavoro: i saperi teorici e pratici.

Su questo tema vi è un ampio e complesso dibattito (Guile e Unwin, 2019) che segnala una serie di contraddizioni nel considerare teoria e pratica come conoscenze separate: la teoria si fa in aula e la pratica si esercita nei luoghi di lavoro. Vi sono autori e autrici che argomentano come in realtà teoria e pratica siano aspetti intrecciati di ogni conoscenza, anche di quella in aula.

Vi è poi il tema dei saperi taciti, agiti nelle pratiche lavorative nelle aziende: come mettere gli apprendisti e le apprendiste nelle condizioni di 'carpirli'? Oppure quei saperi taciti vanno prima resi espliciti attraverso opportune metodologie, per poi essere incorporati in moduli formativi?

Vi è poi la questione di come fornire supporto agli apprendimenti *on-the-job*, nelle situazioni di lavoro. Quale didattica sviluppare, specifica per gli apprendimenti in contesti lavorativi?

In ultimo, in un mondo del lavoro in continua trasformazione, con la diffusione del concetto di co-produzione, di reti di imprese, di integrazione tra consumatori e produttori, si fanno più frequenti situazioni lavorative interprofessionali e con queste la necessità di disporre di capacità per interfacciarsi con linguaggi, posizionamenti, saperi disciplinari diversi. Per far fronte a queste situazioni occorre disporre di capacità relazionali e dialogiche, per saper chiedere e dare ragioni dell'operato proprio e altrui. In altre parole, non è sufficiente internalizzare saperi teorici, pratici, taciti, ma occorre anche conoscere come questi sono in relazione con altri saperi disciplinari e come creare connessioni tra saperi disciplinari con linguaggi e epistemologie diversi.

³⁵ Paragrafo a cura di Maria Cristina Migliore, dirigente dell'Area Demografia, Demografia, trasformazioni sociali, educazione e formazione di IRES Piemonte.

In definitiva, si tratta di sviluppare una riflessione su come disegnare un sistema duale tenendo conto anche del contributo delle scienze dell'educazione, affinché si realizzi effettivamente un'integrazione tra il mondo della formazione professionale e il mondo del lavoro, a beneficio delle persone e delle imprese, e in grado di seguire le trasformazioni in atto, evitando il rischio di giustapporre ambienti e approcci, confidando in una osmosi automatica. Occorre invece un approccio teorico che illumini la complessità dei processi che si desidera attivare, in modo da sostenere e accompagnare le dinamiche di integrazione tra i due mondi e la varietà dei saperi in gioco.

BIBLIOGRAFIA

- ANPAL Servizi (2020), Il modello di apprendimento duale e il contratto di apprendistato, versione aggiornata a ottobre 2020
- Ballarino G. (2013), Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata, IRPET Toscana, Collana studi e approfondimenti
- Ballarino G., Checchi D. (2013), La Germania può essere un termine di paragone per l'Italia? Istruzione e formazione in un'economia di mercato coordinata, *Rivista di Politica Economica*, SIPI Spa, issue 1, pp. 39-74
- Baethge M. (2006), Das deutsche Bildungs-Schisma. SOFI-Mitteilungen No. 34. Göttingen: SOFI, pp. 13-27
- Baethge M., Wolter A. (2015), The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48:97-112
- Bobba L. (2022), La via italiana al sistema duale, in *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, a cura di L. Albert e D. Marini, Il Mulino, pp. 113-139.
- Bonoli L., Gonon P. (2021), The evolution of VET systems as a combination of economic, social and educational aims. The case of Swiss VET, *The Hungarian Educational Research Journal*, April 2022
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2013), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013, Bonn, Federal Institute for Vocational Training
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2022), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022, Bonn, Federal Institute for Vocational Training
- Busemeyer M., Trampusch C. (2012), The comparative political economy of collective skill formation, in Busemeyer M., Trampusch Ch., *The political economy of collective skill formation*, Oxford, University Press
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021), Report on Vocational Education and Training 2021
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022), Berufsbildungsbericht 2022
- CEDEFOP (2008), Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (2014), Sviluppare l'apprendistato, Nota informativa, maggio 2014
- CEDEFOP (2017), Analisi tematica sull'apprendistato in ITALIA, Analisi tematiche per paese, Luxembourg, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea
- CEDEFOP (2018), Apprenticeship schemes in European countries. A cross-nation overview, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- CEDEFOP (2020), Vocational education and training in Germany. Short description, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Colombo S. (1997), Il sistema duale tedesco: formazione degli apprendisti in impresa e nella scuola, *Rassegna CNOS* anno 13, n. 2, pp. 77-91.
- Colombo M. (2022), L'apprendistato che non c'è. Riflessioni e proposte a partire dall'ultimo rapporto Inapp-Inps, Working Paper ADAPT 11/2022
- Crispolti E., Franceschetti M., Romito A. (2021), Il Sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro, Inapp Working Paper n. 70, Roma, INAPP
- Delle Chiaie M. (2023), La crisi dell'apprendistato tradizionale in Germania. Verso nuovi modelli di formazione duale? Working Paper ADAPT 3/2023
- Deissinger T. (2004), Germany's system of vocational education and training: challenges and modernization issues, *International Journal of Training Research*, 2, n.1, pp. 76-99
- Deissinger T. (2010) Dual system. In: Peterson P, Baker E and McGaw B (eds) *International Encyclopedia of Education*, Vol 8, 3rd ed. Oxford: Elsevier, pp. 448-454
- Deissinger T. (2015), The German dual vocational education and training system as 'good practice'? *Local Economy* 2015, Vol. 30(5), pp. 557-567
- Delle Chiaie M. (2022), La rappresentanza tra tradizione e innovazione/5 – Alle origini del sistema duale tedesco, *Bollettino ADAPT* 5 settembre 2022, n. 29

- D'Agostino S., Vaccaro S. (2021), *Apprendistato in evoluzione. Traiettorie e prospettive dei sistemi duali in Europa e in Italia*, collana INAPP Report, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli
- De Martin et al. (2003), *Istruzione e formazione dopo la modifica del titolo V della Costituzione*, ASTRID Destatis, Statistisches Bundesamt (2021), *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, pp. 101-126
- Ente Bilaterale Nazionale per il Terziario (2020), *L'apprendimento nell'impresa: sistema duale e alternanza scuola lavoro*, Romana Editrice S.r.l., Roma
- Euler D. (2013), *Germany's dual vocational training system: a model for other countries? A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh
- Fea D., Penna M., Vicini R. (2022), *Proposte operative per lo sviluppo del sistema nazionale di leFP duale*, in *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, a cura di L. Albert e D. Marini, Il Mulino, pp. 163-217.
- Fürstenau B., Pilz M., Gonon P. (2014). *The Dual System of Vocational Education and Training in Germany – What Can Be Learnt About Education for (Other) Professions*, in Billett, S., Harteis, C., Gruber, H. (eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht
- Gonon P. (2014), *What makes the Dual System to a Dual System? A new Attempt to Define VET through a Governance Approach*. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 25:online
- Guile D., Unwin L. (Eds.) (2019), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Wiley-Blackwell
- INAPP (2019a), *L'apprendistato tra continuità e innovazione*, XVIII Rapporto di monitoraggio
- INAPP (2019b), *Risultati dell'indagine sugli esiti formativi-occupazionali dei percorsi leFP e IFTS*
- INAPP (2020), *Monitoraggio dei percorsi di istruzione e formazione professionale e del sistema duale nella leFP, A.F. 2017-18*, XVII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto dovere
- INAPP (2021a), *XVIII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella leFP, a.f. 2018-19*.
- INAPP (2021b), *Lo sviluppo dell'occupazione e della formazione in apprendistato*, XIX Rapporto di monitoraggio
- INAPP (2022a), *XIX Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella leFP, a.f. 2019-2020*
- INAPP (2022b), *L'andamento dell'apprendistato nella crisi pandemica*, XX Rapporto di monitoraggio, luglio 2022
- IRPET Toscana (2017), *La transizione dei giovani al lavoro, il modello duale tedesco e le innovazioni della buona scuola e del jobs act*, Firenze
- Impellizzieri G. (2021), *Il sistema duale e l'apprendistato*, Nuova Professionalità - n.5 - Maggio/Giugno
- Italia Domani (2021), *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*
- IRPET (2017), *La transizione dei giovani al lavoro, il modello duale tedesco e le innovazioni della buona scuola e del jobs act*, Firenze
- Lassnigg L. (2015), *The political branding of apprenticeship into the 'Dual System' – Reflections about exporting the myth of employment transition*, in Anja Heikkinen & Lorenz Lassnigg, Eds., *Myths and Brands in Vocational Education*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 78-98
- Lassnigg L. (2020), *Different structures, different results? Continental and Nordic education structures compared*, in Lázaro Moreno Herrera, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis, *Policies & Partnership with the World of Work – National and Cross-National Perspectives*, *Emerging Issues in Research on Vocational Education & Training Vol. 6*
- Marini D. (2022), *Gli enti di leFP e la valutazione sull'esperienza del duale: una tripla "A"*, in *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, a cura di L. Albert e D. Marini, Il Mulino, pp. 11-90.
- Migliore M.C. (2015), *Trasferire il modello duale tedesco in Piemonte: quali condizioni contestuali sono necessarie?* IRES Piemonte, Torino
- Nanni C. (2022), *Gli allievi nel primo e secondo ciclo di istruzione*, in *Rapporto Istruzione e Formazione Professionale. Piemonte 2022*, IRES Piemonte, pp. 45-73.

- Pilz M. (2017), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World*, Springer International Publishing
- Perniciaro G. (2020), *L'istruzione e formazione professionale: un quadro (ancora) variegato e frammentato*, in *Italian Papers on Federalism*, ISSIRFA – CNR
- Piano Nazionale Nuove Competenze (2021), *Gazzetta Ufficiale serie generale* 307, 28/12/2021
- Powell J., Solga H. (2010), *Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative-institutional framework*, *Studies in Higher Education*, 35: 6, 705 — 721
- Rustico L., David R., Ranieri A. (2020), *Apprenticeship' in the Italian approach to the dual system*, Salerno G.M. (2010), *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e formazione professionale cd. 'iniziale'*, «Rassegna Cnos», 2, 2010, pp. 20-48
- Scepanovic V., Artiles A.M (2020), *Dual training in Europe: a policy fad or a policy turn?* *Transfer, The European Review of Labour and Research*, Vol. 26(1), pp. 15–26
- Shavit, Y., Müller, W. (2000). *Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification*. In: Hallinan, M.T. (eds) *Handbook of the Sociology of Education*. *Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer, Boston
- Schönfeld G., Pfeifer H., Risius P., Wehner C., Wenzelmann F. (2020), *Training in Germany – an investment to counter the skilled worker shortage. Results of the 2017/18 BIBB Cost-Benefit Survey*, Bonn, BIBB report 3
- Solga H., Protsch P., Ebner C., Brzinsky-Fay C. (2014), *The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges*, WZB Discussion Paper, No. SP I 2014-502, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin
- Stanchi A. (2022), *Il sistema universitario e l'istruzione di terzo livello*, in *Rapporto Istruzione e Formazione Professionale. Piemonte 2022*, IRES Piemonte, pp. 97-118.
- Trembley G., Le Bot I. (2003), *The German dual apprenticeship system analysis of its evolution and present challenges*, Research Note n. 2003-4A, Télé-université Université du Québec
- Vacchina P. (2021), *Il rafforzamento del sistema duale. Opportunità per occupazione e formazione*, Nuova Professionalità - n.5 - Maggio/Giugno
- Vacchina P. Albert L. (2022), *I nodi e il potenziale del sistema nazionale di IeFP*, in *La valutazione dell'esperienza duale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, a cura di L. Albert e D. Marini, Il Mulino, pp. 91-112.
- Tiraboschi M. (2014), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, Working Paper ADAPT 156/2014
- TreelLLe, Fondazione Rocca (2013), *Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione. Il modello tedesco e proposte per l'Italia*, Genova
- Zamagni V. (2015), *Responsabilità di enti locali e regioni nella Pubblica Istruzione*, in *L'Italia e le sue Regioni*, Istituto Treccani

NOTE EDITORIALI

Editing

IRES Piemonte

Ufficio Comunicazione

Maria Teresa Avato

© IRES

LUGLIO 2023

Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte

Via Nizza 18 -10125 Torino

www.ires.piemonte.it

Si autorizzano la riproduzione, la diffusione e l'utilizzazione del contenuto con la citazione della fonte.

Ambiente e Territorio

Cultura

Finanza locale

Immigrazione

Industria e Servizi

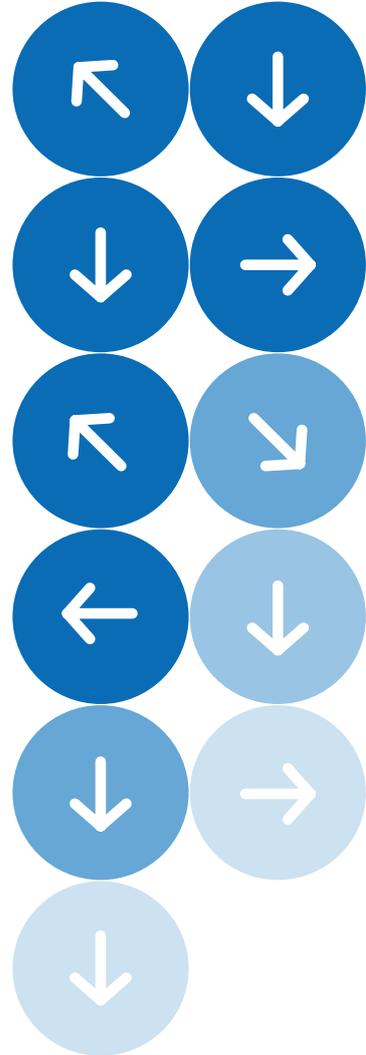
Istruzione e Lavoro

Popolazione

Salute

Sviluppo rurale

Trasporti



IRES Piemonte

Via Nizza, 18

10125 TORINO

+39 0116666-461

www.ires.piemonte.it



**REGIONE
PIEMONTE**