

Nuova Secondaria Ricerca



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

2
ottobre 2015

DOSSIER

L'apprendistato in Italia e in Europa tra raccomandazioni comunitarie, sistemi nazionali di regolazione del lavoro e modelli pedagogici

GIUSEPPE BERTAGNA, *Università degli Studi di Bergamo*

Contributi

- PAOLO BERTULETTI, Luci ed ombre del modello tedesco
- ALBERTA BERGOMI, L'apprendistato come leva occupazionale in Austria
- FRANCESCO MAGNI, GIORDANO FELTRE, L'apprendistato in Danimarca, tra lifelong learning ed esigenze di flessibilità
- FRANCESCO MAGNI, GIORDANO FELTRE, L'esperienza norvegese: troppo Stato, poco mercato?
- FRANCESCO MAGNI, GIORDANO FELTRE, Svezia: alla ricerca di un apprendistato più vicino a imprese e territori
- FRANCESCA MARTINELLI, EMANUELA GARAVAGLIA, MATTEO BERARDI, La difficile affermazione dell'apprendistato in Francia nell'ampio panorama dell'alternance
- FELICIANO MOSTARDI, ARIANNA BARAZZETTI, BARBARA GALBUSERA, Prove di "integrazione": le buone pratiche dei Paesi Bassi
- ALFREDO DI SIRIO, L'apprendistato in Spagna tra tradizione e nuovi modelli di regolazione
- VENANCIO CHAQUE, L'apprendistato senza contratto in Portogallo: un percorso educativo "di serie B"?
- ALESSIA ZANOTTI, CARMINE SANTORO, L'esperienza inglese, verso un apprendistato su misura
- SALVATORE MANCA, LUCA SIGHINOLFI, Uno sguardo oltre oceano: l'apprendistato negli USA
- LILLI CASANO, Apprendistato europeo: facile a dirsi?

L'apprendistato in Italia e in Europa

tra raccomandazioni comunitarie, sistemi nazionali di regolazione del lavoro e modelli pedagogici

Giuseppe Bertagna

I contributi contenuti all'interno di questo Dossier sono il risultato del lavoro di ricerca svolto da giovani dottorandi in "Formazione della persona e mercato del lavoro" e da studenti magistrali del corso di laurea in Scienze pedagogiche, indirizzo lavoro, del Dipartimento di scienze umane e sociali dell'Università degli studi di Bergamo, nel corso delle attività legate ad un insegnamento triennale avviato nell'anno accademico 2014-2015 sul tema *European Policies on Education and Training*.

La realizzazione di questo insegnamento è stata possibile grazie all'aggiudicazione di un finanziamento europeo nell'ambito del programma Erasmus Plus e, in particolare, delle azioni Jean Monnet, che hanno l'obiettivo di promuovere ricerche e attività formative di eccellenza nel campo degli studi europei.

Obiettivo del Modulo Jean Monnet *European Policies on Education and Training* attivato nel piano di studi del 2014-2015 è stato approfondire il tema dell'integrazione europea nel campo delle politiche educative e della formazione, attraverso l'apporto critico della riflessione pedagogica, guardando tanto alle determinanti culturali che a quelle ordinamentali e strutturali che influenzano l'implementazione delle direttive europee nei diversi Paesi.

1. La strategia europea

Gli obiettivi ed il significato dell'azione delle istituzioni comunitarie in tema di istruzione e formazione professionale hanno costituito un'importante premessa per il percorso che si è iniziato ad intraprendere. Lo sforzo comunitario in un ambito storicamente di competenza degli Stati Membri deve, infatti, essere contestualizzato guardando alle ragioni storiche ed economiche che hanno condotto le istituzioni europee ad affiancare all'obiettivo dell'integrazione economica e monetaria quello di una integrazione sociale e politica centrato sulla valorizzazione del capitale umano. Per la verità, tale valorizzazione trova origine pur sempre in ragioni di natura economica, legate alla volontà di promuovere la crescita nei Paesi Europei puntando sull'unico capitale che assicura un reale vantaggio competitivo: il capitale umano. Tale tendenza si è acuita nel decennio passato, caratterizzato dall'irrompere di una crisi economica che non cessa ancora di produrre i suoi effetti ed ha svelato l'insostenibilità del modello economico tradizionale. La Strategia Europa 2020 rappresenta una risposta a tale situazione e, proprio per questo, ha tra gli obiettivi prioritari quello di promuovere investimenti più efficienti in formazione, ricerca e innovazione, associati all'obiettivo di una crescita economica più sostenibile e inclusiva¹.

All'interno della Strategia Europa 2020 sono fissati precisi obiettivi quantitativi in materia di lavoro, formazione, ricerca e innovazione: un tasso di occupazione pari al 75%, la riduzione al di sotto del 10% del tasso di abbandono scolastico; una percentuale di persone tra i 30 ed i 34 anni con un livello di istruzione terziario pari al 40%. Questi obiettivi, declinati in target nazionali differenziati considerando le condizioni di partenza, sono ritenuti interrelati e in grado di influenzarsi e sostenersi reciprocamente.

1. European Commission, Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, 3/3/2010.

L'APPRENDISTATO IN ITALIA E IN EUROPA

Le raccomandazioni formulate all'interno della Strategia Europa 2020 e riguardanti specificamente i settori del lavoro e della formazione insistono molto sull'importanza di sviluppare l'apprendimento in contesto di lavoro e la formazione professionale, favorendo la diffusione dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato come antidoti a bassi livelli di occupazione nelle coorti giovanili e ad alti livelli di abbandono scolastico. A fronte della sempre maggiore attenzione riservata al tema dello sviluppo delle competenze, si registra una altrettanto forte funzionalizzazione della formazione alle esigenze di crescita economica più che a quelle di sviluppo della società. In tale quadro vanno interpretate anche le indicazioni di policy specificamente dedicate allo sviluppo dell'apprendistato e dell'alternanza formativa, che in questo percorso di riflessione si è cercato di analizzare criticamente con gli strumenti e le categorie dell'analisi pedagogica.

2. L'apprendistato formativo e le condizioni per il successo del sistema duale all'italiana

Tra i temi affrontati nel corso del primo anno di attività del Modulo (di durata triennale) della cattedra Jean Monnet particolare rilievo è stato accordato, ai fini della valorizzazione del capitale umano e del raggiungimento degli obiettivi europei nei quali il nostro paese si presenta con un forte ritardo, al tema dell'apprendistato formativo. Ciò, dal punto di vista italiano, per tre fondamentali ragioni.

a) La prima nasce dall'approvazione del D.lgs. 15 giugno 2015, n. 81 («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») che, nell'ambito del Job Act (legge 10 dicembre 2014, n. 183), riordina, al capo V, le tipologie contrattuali relative all'apprendistato formativo, introducendo per la prima volta nel nostro paese il cosiddetto «sistema duale all'italiana». La norma, infatti, consente ai giovani di acquisire tutti i vigenti titoli di studio secondari e superiori statali e regionali, oltre che a tempo pieno scolastico, attraverso: a) l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore (Ifsts); b) l'apprendistato di alta formazione e ricerca (Its, lauree triennali e magistrali, dottorati).

È dal 2003 (leggi Biagi e Moratti), in verità, che sarebbe stato possibile, anche in Italia, acquisire i titoli di studio secondari e superiori in apprendistato. Purtroppo, il T.U. D.lgs 14 settembre 2011, n. 167 (Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247), spostando l'acquisizione del diploma di stato in apprendistato nell'alta formazione, da un lato, finiva per suggerire che questo contratto di lavoro formativo era destinato soprattutto e particolarmente all'acquisizione dei titoli previsti all'interno del sistema di istruzione e formazione regionale (qualifica e diploma professionale), dall'altro lato offriva un'ulteriore giustificazione alla tradizionale inerzia delle scuole secondarie statali nell'abbracciare come una possibilità concreta di innovare la formazione dei giovani con la strutturazione di percorsi formativi in apprendistato.

La nuova norma dissipa l'equivoco e pone sia il sistema di istruzione statale sia quello di istruzione e formazione professionale regionale (Iefp) dinanzi alla responsabilità di offrire ai giovani due percorsi formativi equivalenti per l'acquisizione dei titoli di studio: quello tradizionalmente «scolastico» a tempo pieno e l'altro in apprendistato dai 15 anni ai 25 anni per i percorsi di Iefp regionali e dai 16 anni ai 25 anni per quelli statali di istruzione. Questo «sistema duale» prosegue poi negli Its e nelle lauree, con in più la possibilità offerta a chi ottiene il certificato di Ifsts dopo il diploma professionale di Iefp di accedere direttamente alle prove di ingresso negli Its senza necessariamente ottenere, come era richiesto finora, il diploma di stato quinquennale.

Da sottolineare anche altri ulteriori incentivi previsti dalla norma per favorire la diffusione delle due tipologie di apprendistato che sostanziano il sistema formativo duale all'italiana.

Infatti, prima di tutto, i datori di lavoro che accettano la sfida organizzativa e culturale di predisporre la formazione in azienda potranno compensare i giovani apprendisti al 10% della retribuzione dovuta (salvo diversa previsione nei contratti collettivi). Retribuzione che, come è noto, è già determinata inquadrando il giovane fino a due livelli contrattuali inferiori a quelli della funzione svolta.

In secondo luogo, il limite massimo della durata della formazione esterna all'azienda che non è retribuita e che non costa al datore di lavoro nemmeno i costi delle contribuzioni di legge è stato portato al 60% dell'orario ordinamentale per gli studenti degli Its e per quelli che frequentano dal secondo anno i percorsi di Iefp regionali e al 50% per gli studenti del terzo e quarto anno sempre di Iefp, compreso l'anno successivo finalizzato al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica (Ifsts). Ciò significa che un'ottimale integrazione tra imprese e Iefp territoriali o tra imprese e istituzioni scolastiche secondarie o superiori consentirà agli imprenditori lungimiranti di formare a co-

sti modestissimi un personale molto qualificato che non potrà che contribuire all'innovazione e alla maggiore produttività dell'impresa.

Infine, le imprese che reclutano nei 36 mesi precedenti apprendisti per acquisire titoli di studio non avranno più l'obbligo di assumerne poi a tempo indeterminato almeno il 20%. Questo vincolo, naturalmente, resta invece in vigore soltanto per le aziende che accendono contratti di apprendistato professionalizzante che, come è noto, non appartengono al sistema duale.

b) La seconda ragione che ha spinto il modulo Jean Monnet a concentrarsi sul tema dell'apprendistato è stato di natura pedagogica. Nella scuola italiana, come si sa bene, si parla ormai da tempo di passaggio dalla centralità delle conoscenze (meglio delle nozioni da trasmettere) alla centralità delle competenze (che si alimentano di conoscenze e abilità, ma che non le lasciano inerti, bensì le ingaggiano nella soluzione di problemi, nell'esecuzione di compiti, nell'elaborazione di progetti autentici, reali).

Questo passaggio, iniziato nei documenti ufficiali alla fine del secolo scorso, trovò il proprio radicamento ordinamentale tra il 2001-2006 con l'abbandono dei vecchi Programmi di insegnamento e la loro sostituzione con il Profilo educativo, culturale professionale dello studente, da un lato, e con le Indicazioni nazionali per i piani di studio, dall'altro. Esso, inoltre, è stato celebrato fino alla retorica negli anni successivi, sia nella legislazione scolastica sia nella riflessione accademica. Spesso, però, ciò che si dice non lo si pensa, ciò che si pensa non lo si fa e, soprattutto, ciò che si dovrebbe fare si è poi in grado di farlo davvero, al di là della buona volontà. È quanto è capitato a questo importantissimo passaggio di paradigma.

Cosicché nella scuola è ormai invalsa una lettura e una pratica delle competenze intese come conoscenze e abilità solo un po' più complesse. Ci si ferma, insomma, prima del passaggio cruciale e, in particolare, si ha la tendenza a non introdurre soluzioni di continuità gnoseologico-epistemologiche, metodologico-didattiche e organizzativo-relazionali tra le modalità di acquisizione e d'uso delle conoscenze e delle abilità e quello delle competenze.

Nel mondo del lavoro, continua ad accadere, al contrario, l'inverso. Siccome, e lo ricordava Aristotele (*Metafisica I*, 1, 981a, 13-24) «gli empirici riescono anche meglio di coloro che possiedono la scienza senza l'esperienza» capita spesso che gli apprendisti maturino sì competenze nel settore professionale nel quale sono impegnati, ma che esse restino vuote di conoscenze e abilità. E poiché, proseguiva ai nn. 26-29 sempre Aristotele, «gli empirici sanno il che, ma non il perché delle cose» e poiché (*Analitici posteriori A2*, 71b, 10-11) «aver scienza in senso proprio di ciascuna cosa», e non «accidentalmente alla maniera sofistica», significa «conoscere la causa in virtù di cui è la cosa, che essa è appunto causa di quella cosa e che non è possibile che ciò sia altrimenti», capita che gli apprendisti-empirici siano effettivamente non tanto «filo-sofi», ma «miso-sofi», spesso senza cultura e acritici. E che ritengano, di conseguenza, importante fare anche bene le cose che gli sono richieste in azienda senza, tuttavia, capirne, spiegarne e comprenderne il perché da causa formale, efficiente, materiale e finale, con le maggiori carenze concentrate proprio sulla prima e sull'ultima causa. Il che significa essere condannati a non superare mai il «particolare» dell'esperienza per accedere a ciò che è una qualificazione indispensabile del culturale-formativo-critico, ovvero all'«universale» della scienza che va costruita svelando criticamente le condizioni gnoseologico-epistemologiche, metodologico-didattiche e nondimeno organizzativo-relazionali dell'esperienza che si conduce nel contesto professionale, sociale e culturale che la ospita. Le due tipologie di apprendistato che contraddistinguono il sistema duale all'italiana sembrano da tempo le più adatte a risolvere le debolezze degli apprendimenti scolastici, da un lato, e professionali, dall'altro. Naturalmente, però, a condizione che l'apprendistato sia assunto non come mero istituto giuridico-contrattuale, ma come la metodologia formativa che costringe ad una vera e propria rivoluzione gnoseologico-epistemologica, metodologico-didattica e organizzativo-relazionali dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'uno e l'altro, infatti, nell'apprendistato, anche a volerlo, non possono più fondarsi sul vecchio paradigma separativo astratto esistente tra vita personale e vita professionale e sociale, tra allievo e docente, tra singolo e gruppo, tra formazione interna ed esterna, tra *nous* e *lógos*, teoria e pratica, aula e officina, bensì, per forza di cose, su quello compositivo concreto che non introduce più nessuna soluzione di continuità in questi elementi. In questo senso l'apprendistato è davvero quando è ben impostato il luogo geometrico della continua e sempre ricorsiva alternanza formativa non frantesa e ridotta a momenti separati di esperienza e di scienza, di scuola e società o impresa, di azione singola e cooperativa, di insegnamento e apprendimento².

2. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; Id. (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

L'APPRENDISTATO IN ITALIA E IN EUROPA

c) L'ultima ragione è di natura burocratica. La prospettiva pedagogica ricordata al punto precedente è, infatti, come si è più volte dimostrato in studi e ricerche anche recenti, realisticamente impraticabile se scuola e impresa rimangono organizzate come per lo più sono e se continuano ad immaginarsi, quasi fosse un trascendentale dello spirito, come di fatto le abbiamo ereditate dalla tradizione.

Il giudizio vale soprattutto per la scuola, afflitta in 150 di storia d'Italia da quello stalinismo amministrativo centralistico che, negli anni cinquanta del secolo scorso, quando ancora gli anni di questo impianto erano «solo» cento e il gigantismo burocratico-sindacal-corporativo non aveva raggiunto gli impensabili livelli attuali, don Luigi Sturzo già riteneva un male incurabile da estirpare subito chirurgicamente se si voleva davvero costruire una scuola democratica e partecipata che servisse gli allievi e la loro massima educazione, e non gli interessi all'autoperpetuazione della struttura amministrativa, docenti compresi.

Ora, quando nel 2003, si trattò di definire i livelli essenziali di prestazione che dovevano essere assicurati dai percorsi di istruzione e formazione professionale delle regioni, nonché dai percorsi d'apprendistato in diritto dovere di istruzione per ottenere le qualifiche e i diplomi di Iefp si sviluppò una sorda ma durissima battaglia tra la struttura burocratica apicale del Miur e del Ministero del lavoro e il drappello sparuto e velleitario di tecnici che credeva davvero alla pari dignità dei percorsi di istruzione statale e di istruzione e formazione professionale regionali, comprendenti anche i percorsi in apprendistato, affermata dalla legge n. 53/03. Dopo due anni di reciproca guerra di posizione i Persiani dell'apparato sbaragliarono i coraggiosi ma pochi e isolati tecnici Greci che ne volevano impedire il passaggio alle Termopili. Il risultato, infatti, fu il d.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 con il quale Miur e Mlps definirono i livelli essenziali di prestazione che le Regioni dovevano rispettare per veder riconosciuti i corsi di Iefp a tempo pieno e in apprendistato ai fini dell'esercizio del diritto dovere di istruzione. I Lep in questione furono infatti formulati come quintessenza della mentalità pedagogica che al contrario si trattava di superare. Apparivano come Lep che imponevano sul piano organizzativo e curricolare un'Iefp e un apprendistato formativi pensati stalinisticamente, quasi in trentaduesimo, come la scuola che conosciamo. Venivano in questo senso riproposte le classiche impostazioni scolasticistiche di tipo separativo pensate più per mantenere la struttura della scuola attuale che per valorizzare la svolta del passaggio dalla centralità delle nozioni a quella delle competenze che poteva trovare nel sistema di Iefp e nell'apprendistato il proprio luogo di elezione. Il riferimento corre al vincolo di continuare a ragionare in termini di piani di studio disciplinari nell'epoca della complessità interdisciplinare, per di più con discipline comuni e di indirizzo, con la formazione interna ed esterna, con la separazione tra competenze di base e professionali, con docenti delle discipline comuni formati alla maniera di quelli statali e quindi abilitati solo ne assumevano i difetti che, però, dovevano collaborare e interloquire con quelli dell'Iefp e dell'apprendistato che erano e che dovevano essere il loro contrario nella concezione dei modi, nei tempi e dei fini dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il risultato fu ovviamente l'aborto dei percorsi formativi in apprendistato e la fortissima inibizione di ogni carattere innovativo dell'Iefp regionale. Al punto tale che salvo pochissime regioni (Lombardia, Veneto, Friuli) tutte le altre preferirono non investire sull'Iefp per renderla di pari dignità con il sistema di istruzione e invece scaricare, dopo il 2006, ancora una volta, sullo Stato la responsabilità di predisporre la formazione in diritto dovere di tutti quei tantissimi giovani (oltre il 50% a 15 anni!) che dimostravano e tuttora continuano a dimostrare una radicale incompatibilità con i modi e i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastici. Una cosa dunque è certa: se si intenderà costruire il sistema duale all'italiana mantenendo il modo di concepire i Lep presente nel d. lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, poi addirittura consolidato in una specie di autolesionistica sindrome di Stoccolma dalla stessa Conferenza Stato regioni, purtroppo più per ragioni di connivenze politiche tra governi regionali e nazionali che per ragioni di merito pedagogico, il fallimento del sistema duale è nuovamente assicurato.

Se al contrario Miur e Mlps avranno il coraggio di tornare alle Termopili e di disseppellire i modi diversi di concepire i Lep che, tra il 2003 e il 2005, furono tumulati sotto la coltre dello scolasticismo forse la possibilità che il sistema duale possa funzionare è acquisita almeno al 50%.

Il restante 50% indispensabile per rendere funzionale il sistema duale, infatti, dipenderà dal decreto attuativo del comma 6 dell'art. 43 del D.lgs. 15 giugno 2015, n. 81³ e nondimeno dalle modifiche alla normativa attualmente in

3. Comma 6. «Il datore di lavoro che intende stipulare il contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore sottoscrive un protocollo con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto, che stabilisce il contenuto e la durata degli obblighi formativi del datore di lavoro, secondo lo schema definito con il decreto di cui all'articolo 46, comma 1. Con il medesimo decreto sono definiti i criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, e, in particolare, i requisiti delle imprese nelle quali si svolge e il monte orario mas-

vigore sulla certificazione delle competenze annunciata dall'art. 46 (Standard professionali e formativi) dello stesso decreto. Questo secondo 50%, infatti, deciderà se, per azienda che abbia le caratteristiche per essere definita «formativa» ai fini dell'apprendistato, si intenderà magari un'impresa improntata magari in sessantaquattresimo ad un modello scolastico-tayloristico-separativo oppure si abbraccerà finalmente la strada di un'organizzazione imprenditoriale e produttiva fino in fondo competitiva nel mercato globale in un'epoca della conoscenza e della complessità centrata sulla distribuzione delle competenze nei contesti ambientali e tra tutte le persone che essa in un modo o nell'altro coinvolge. Da questo punto di vista anche il monopolio della certificazione delle competenze rimasto in capo al sistema formale (in pratica alla scuola) dovrà essere dissolto. Non esiste nessuno meglio di chi svolge bene e con successo il proprio lavoro imprenditoriale e produttivo sui territori, infatti, in grado di essere affidabile nel riconoscimento, nella valutazione e nella certificazione di competenze che siano reali e che non siano quel simulacro incerto ed adulterato a cui le ha purtroppo spesso ridotte la rissosa corporazione scolastico-accademica. Le parti sociali (impresa e sindacati di chi vi presta la propria opera) garantiscono del resto anche a questo riguardo più equità sociale di quanto ne possa mai assicurare il più garantistico e democratico sistema burocratico formale di certificazione delle competenze.

3. L'apprendistato e la *vocational education* in prospettiva comparativa

Pensando di distribuire l'analisi critica delle tematiche contenute nei tre punti precedenti nell'arco dei tre anni su cui si distribuisce il modulo Jean Monnet, quest'anno si pensato di avviare l'approfondimento del tema dell'apprendistato partendo dalle iniziative europee in tale ambito⁴ e dalle tradizioni ed assetti istituzionali esistenti negli Stati Membri, al fine di riflettere sul complesso intreccio tra spinte esogene e fattori endogeni nell'affermazione di modelli nazionali di apprendistato. Tale sforzo ricognitivo ha offerto un pretesto per riflettere sulle condizioni, gli ostacoli e le potenzialità della diffusione su scala europea di percorsi realmente caratterizzati dalla integrazione tra scuola e lavoro, tra teoria e pratica.

Si è riflettuto, in primo luogo, sul radicamento del pregiudizio negativo circa il valore educativo e culturale del lavoro, che ha permeato la tradizione italiana, ma non solo, e che ha portato a ritenere quasi naturale che possano esistere Paesi e classi sociali che “pensano” e Paesi e classi sociali che “lavorano”; che l’investimento sulle “nuove idee” e sull’innovazione” possa principalmente passare attraverso la diffusione dell’istruzione generale e della formazione universitaria invece che anche di quella professionale e basata sull’apprendistato; che sia opportuno gerarchizzare e dividere lo studio (*otium*) dal lavoro (*neg-otium*)⁵.

L'analisi dei modelli nazionali di istruzione e formazione professionale e dei sistemi dell'apprendistato nei diversi Paesi europei dimostra che tale pregiudizio è molto radicato, persino nei Paesi individuati come *best practice*, segno evidente della scarsa permeabilità del dibattito europeo alla riflessione scientifica su tali temi.

Se è vero, infatti, che il sistema italiano di istruzione e formazione è basato sul principio della gerarchizzazione e separazione tra tipologie di percorsi educativi (gerarchizzazione di licei, istituti tecnici, istituti professionali, istruzione e formazione professionale regionale, apprendistato; separazione tra scuola e impresa, tra studio e lavoro: studia chi non lavora e lavora chi non studia), anche il sistema educativo tedesco spesso indicato come esempio virtuoso non si sottrae a tali “vizi”. Anche in Germania si assiste, infatti, ad una gerarchizzazione e separazione tra *Gymnasium*, *Gesamtschule*, *Realschule*, *Hauptschule*, sebbene a ciò si associ una minore stigmatizzazione dei percorsi duali, che attirano comunque circa il 45% dei giovani.

Da ciò il tentativo di leggere i modelli nazionali alla luce di due paradigmi contrapposti: quello compositivo e quello separativo. Il primo, bene esemplificato dai due esempi riportati, basato su gerarchizzazione e separazione tra saperi; il secondo, fondato dalla scuola dell'infanzia all'università, sull'alternanza formativa nel quale i saperi, le azioni sociali e il lavoro sono alternativamente adoperate come fini e come mezzi della formazione integrale della persona.

simo del percorso scolastico che può essere svolto in apprendistato, nonché il numero di ore da effettuare in azienda, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle competenze delle regioni e delle province autonome. Nell'apprendistato che si svolge nell'ambito del sistema di istruzione e formazione professionale regionale, la formazione esterna all'azienda è impartita nell'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto e non può essere superiore al 60 per cento dell'orario ordinamentale per il secondo anno e al 50 per cento per il terzo e quarto anno, nonché per l'anno successivo finalizzato al conseguimento del certificato di specializzazione tecnica, in ogni caso nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili nel rispetto di quanto stabilito dalla legislazione vigente».

4. Si rimanda al contributo di Lilli Casano, contenuto in questo Dossier, per una sintetica disamina.

5. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit.

L'APPRENDISTATO IN ITALIA E IN EUROPA

Visto attraverso la lente di ingrandimento delle categorie pedagogiche, il modello dell'alternanza assume così connotazioni puntuali molto più difficili da riscontrare nella realtà dei sistemi di apprendistato nazionali, anche di quei Paesi che hanno saputo valorizzare la formazione professionale ed hanno raggiunto risultati positivi sul piano della diffusione e della valorizzazione di tali percorsi.

Allo stesso modo, gli insistiti richiami delle istituzioni comunitarie alla diffusione dell'istruzione di livello terziario e i tentativi di innestare anche a questo livello elementi di formazione in contesto di lavoro sono stati letti utilizzando le categorie dell'uniformità e della differenziazione, applicate alla formazione terziaria. Le esperienze nazionali sono state così ricondotte a due modelli: "uniforme" (istituzionalmente unico, organizzativamente uniforme, amministrativamente centralistico-piramidale, tipico dell'esperienza italiana) e "differenziato" (incentrato sulla valorizzazione delle scelte personali, con percorsi differenziati per natura, durata, target, tipico di California, Gran Bretagna, Germania, Francia), per valutare criticamente le possibilità di successo delle policy europee in tale ambito, volte da un lato all'innalzamento dei livelli di istruzione terziaria, dall'altro alla promozione della collaborazione tra università e imprese per avvicinare la formazione terziaria al mondo del lavoro e innescare processi di innovazione nei territori⁶.

Il Dossier presenta, dunque, gli esiti delle attività di approfondimento, riflessione e ricerca condotte dal gruppo di studenti e ricercatori coinvolti nel percorso *European Policies on Education and Training* (studenti del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e del Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro, guidati dai docenti dell'insegnamento), maturate alla luce degli spunti di riflessione qui brevemente richiamati.

A fronte di un vasto panorama di studi di carattere descrittivo sull'apprendistato nei Paesi Europei⁷, che hanno costituito materiale informativo prezioso per il percorso di analisi qui presentato, i contributi contenuti in questo Dossier non hanno l'obiettivo di offrire un quadro completo o dettagliato dell'impianto normativo o del quadro sociologico dell'apprendistato in Europa, quanto quello di utilizzare le informazioni disponibili per sollecitare la riflessione sulla inadeguatezza di modelli *one fits all*, che trascurano le molte differenze esistenti sul piano istituzionale e culturale.

Al contempo, si spera attraverso questo primo sforzo interpretativo, di evidenziare l'importante apporto della riflessione pedagogica in un campo – quello degli studi europei riguardanti l'ambito dell'istruzione e della formazione – in cui spesso l'individuazione di *best way* da seguire risponde ad obiettivi di semplificazione e testimonia i limiti di un riduzionismo economico che rischia di marginalizzare importanti istanze educative, sociali, etiche, legate alla formazione dei giovani ed ai modelli di sviluppo che un'Europa della conoscenza deve proporsi di seguire.

*Giuseppe Bertagna, Università degli Studi di Bergamo
Docente del Modulo Jean Monnet "European Policies on Education and Training"*

6. Id., *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, «Formazione, lavoro, persona», 12 (2014).

7. Tra i numerosi rapporti pubblicati negli ultimi anni, si veda *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union - Final report*, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, January 2012.