

L'alternanza e la transizione scuola-lavoro in Italia: sulle tracce di un cambiamento in atto?

Marco Arlotti

RPS

Nel corso degli ultimi anni la questione della disoccupazione giovanile ha assunto una rilevanza sempre più crescente a fronte del persistere della recessione economica. In tale quadro, l'Italia presenta tradizionalmente un modello «sotto-protetto» nella transizione dei giovani nel mercato del lavoro, in cui uno degli elementi principali riguarda l'assenza di integrazione fra scuola e lavoro. A partire da queste premesse, l'articolo si focalizza su due recenti iniziative di integrazione scuola-lavoro implementate a livello di sistema educativo (l'alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria e gli istituti

tecnici superiori nella formazione terziaria), al fine di favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Rispetto a questo fenomeno, i dati empirici mostrano un quadro di diffusione crescente seppur, tuttavia, con elementi di criticità che riguardano una certa differenziazione territoriale e il debole coinvolgimento (anche in termini finanziari) delle imprese. Inoltre, un rischio potenziale è quello di un impatto limitato di questi programmi nel favorire l'occupazione giovanile, in un contesto in cui i nodi strutturali di fondo dell'economia italiana rimangono intatti.

1. Introduzione

Il tema della transizione scuola-lavoro, e delle politiche volte a sostenere questo processo con riferimento alle fasce giovanili, ha assunto crescente rilevanza nel corso degli anni, e ciò già prima dello scoppio della Grande Recessione e del suo persistere. Infatti, le dinamiche profonde che hanno attraversato la dimensione socio-economica (ad esempio, la crescente competizione internazionale nonché i cambiamenti tecnologici) hanno spinto verso una maggiore richiesta di occupazioni qualificate (sia manuali che intellettuali) (Pavolini e al., 2015), e reso particolarmente vulnerabili i profili a bassa qualificazione, con forti rischi connessi in termini di intrappolamento in disoccupazione o precarietà (Arlotti e Barberis, 2015).

Per tale motivo è diventato cruciale il tema dell'investimento in capitale umano e delle politiche di supporto ai giovani nella transizione scuola-lavoro, incluse quelle relative al sistema formativo (Pavolini e al., 2015). In questo quadro l'Italia è stata associata agli altri paesi sud europei per la presenza di un modello di transizione dei giovani al mercato del lavoro, definito come «sotto-protetto» (Vesan, 2016) dove, oltre all'assenza di coperture dal punto di vista del sistema di protezione sociale e la forte diffusione di occupazione precaria, uno degli elementi di criticità strutturale rimanderebbe alla presenza di un debole sistema formativo e dell'istruzione.

A riguardo la letteratura sulla transizione scuola-lavoro è oramai unanime nel riconoscere quanto un legame forte fra scuola e azienda risulti essere un fattore cruciale, se non il principale, nel sostenere l'inserimento occupazionale dei giovani diplomati (Ballarino, 2015). In questa prospettiva il caso italiano mostrerebbe, invece, un disallineamento fra filiere produttive e filiere formative (Gentili, 2013), a fronte di una certa distanza fra le competenze maturate in ambito formativo e i fabbisogni espressi dalle aziende (Pavolini e al., 2015). Non è un caso, dunque, che – stando ai dati Oecd – nel 2011 solo il 2,6% delle persone fra 15 e 29 anni risultavano coinvolte in programmi di studio-lavoro in Italia, mentre in Germania il 19%, oltre il 30% in Danimarca e Olanda, in Francia e Spagna le percentuali sono doppie rispetto al caso italiano (Arlotti e Barberis, 2015).

Lo scoppio della Grande Recessione, e il suo lungo persistere, non hanno fatto che radicalizzare i tratti della questione giovanile nel nostro paese. Basti pensare che dal 2010 al 2014 la disoccupazione fra i giovani è aumentata del 14,8%, come anche la trappola della precarizzazione (i contratti a termine sono saliti del +9,2%) e della bassa intensità di lavoro (il part-time involontario ha registrato un aumento del +13,3%) (Vesan, 2016). Peraltro, nel corso della crisi, le difficoltà di transizione scuola-lavoro dei giovani in Italia hanno visto un ulteriore allargamento del divario rispetto allo scenario europeo (Cascioli, 2016). Nel 2014 si sono registrati oltre trenta punti percentuali in meno nel confronto fra il tasso di occupazione (a 3 anni dal conseguimento del titolo di studio) dei giovani diplomati e laureati italiani (pari al 45%) e quello della media europea a 28 paesi (pari a 76%) (*ivi*).

A partire da questi elementi di sfondo, cercheremo in questo contributo di fare il punto sullo stato delle iniziative volte a sostenere la

transizione scuola-lavoro dei giovani in Italia per vedere se, nonostante gli elementi di criticità summenzionati, processi di cambiamento hanno comunque iniziato ad avere luogo nel nostro paese. In merito, focalizzeremo la nostra attenzione su misure e su strumenti innovativi di insegnamento volti a favorire la cooperazione tra istruzione, formazione professionale e mondo del lavoro, riprendendo gli esiti di un progetto di ricerca più complessivo sulle politiche di investimento sociale in Italia (Ascoli e al., 2015). All'interno di questo progetto, appunto, una linea specifica di approfondimento è stata condotta sul tema delle iniziative di alternanza scuola-lavoro (Arlotti e Barberis, 2015)¹.

Pertanto, a seguire, nel paragrafo 2 faremo il punto sui percorsi di alternanza scuola-lavoro implementati a livello di istituti secondari superiori, mentre nel paragrafo 3 ci focalizzeremo su un'iniziativa recente di ri-organizzazione dell'istruzione terziaria, cioè gli istituti tecnici superiori, nei quali la questione del coordinamento fra filiere formative e produttive è uno snodo cruciale, al fine di favorire la transizione dei giovani nel tessuto produttivo. Infine, nel paragrafo 4, tireremo le file delle principali risultanze empiriche emerse, sviluppando alcune considerazioni di sintesi sullo stato e sulle potenziali prospettive dell'alternanza scuola-lavoro nel nostro paese.

2. L'alternanza scuola-lavoro in Italia

Come si è anticipato sopra, in letteratura il caso italiano viene inquadrato fra i modelli a debole integrazione fra sistema formativo e mer-

¹La ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto Prin 2009 su «Politiche locali di investimento sociale», diretta dal Politecnico di Milano e realizzata nel triennio 2011-2013. L'indagine sulle iniziative di alternanza scuola-lavoro è stata condotta attraverso un'analisi secondaria di dati quantitativi provenienti dalle banche dati ministeriali disponibili sul tema, e attraverso quarantuno interviste in profondità condotte *ad hoc* con testimoni privilegiati (dirigenti scolastici e referenti di iniziative di alternanza scuola-lavoro) in otto province italiane, selezionate in modo da tenere conto della diversità territoriale esistente (da Nord a Sud) nel nostro paese (Arlotti e Barberis, 2015). In alcuni casi, i dati riportati in questo contributo sono stati aggiornati alle ultime pubblicazioni disponibili (a luglio 2016) sul tema.

cato del lavoro. Di fatto, a parte alcune lodevoli eccezioni di integrazione sviluppate fra istituti tecnici/professionali (o specifici corsi di laurea) e tessuto produttivo nei contesti locali più industrializzati del Nord del paese (Pavolini e al., 2015), questo aspetto è rimasto per lungo tempo ampiamente disatteso, e non considerato come cruciale al fine di sostenere la transizione scuola-lavoro.

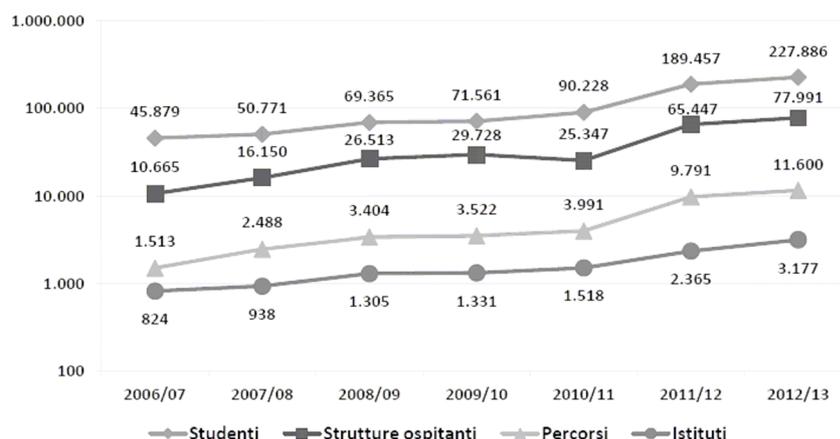
Tuttavia è importante evidenziare come, nel corso degli anni, i legislatori nazionali hanno posto crescente attenzione sul tema e, in particolare, sulla promozione dei cosiddetti programmi di alternanza scuola-lavoro (Ballarino, 2015, 2016). Per alternanza scuola-lavoro si intende (Indire, 2014, p. 6): «[...] una modalità di realizzazione del percorso formativo, rivolta agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età. È di fatto una metodologia didattica innovativa del sistema dell'istruzione e della formazione, una strategia efficace per l'orientamento, la motivazione, l'approfondimento di alcuni contenuti e la scoperta di altri. L'alternanza rappresenta quindi un organico collegamento con il mondo del lavoro e la società civile: pertanto è rivolta a tutti gli studenti delle scuole superiori».

L'alternanza scuola-lavoro si suddivide in due tipi che rimandano da un lato alle iniziative di raccordo con il mondo del lavoro, promosse e realizzate all'interno degli istituti tecnici, professionali e nei licei; dall'altro lato ai percorsi rientranti all'interno delle 132 ore di attività alternanza obbligatoria presso le classi IV e V degli istituti professionali, che costituiscono la cosiddetta «terza area», o area di professionalizzazione (*ibidem*).

Il monitoraggio (quantitativo e qualitativo) condotto dall'Indire (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa)² permette oramai di avere una certa serie storica di dati per analizzare le tendenze di sviluppo e le caratteristiche principali di questo fenomeno. A tal proposito la figura 1 sotto, relativa all'andamento complessivo delle iniziative di alternanza scuola-lavoro, mostra chiaramente come nel corso degli anni più recenti si sia assistito a un incremento costante dell'alternanza presso gli istituti di scuola secondaria, su tutti i versanti: dagli studenti, alle strutture ospitanti, ai percorsi e agli istituti coinvolti.

² Cfr.: www.indire.it/scuolavoro/.

Figura 1 - Trend alternanza scuola-lavoro, anni scolastici 2006-2013



Fonte: Indire (2014).

Nell'anno scolastico 2012-2013 sono stati oltre 3 mila gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado (in larga parte istituti professionali e tecnici, mentre in misura minore licei) impegnati nella realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro: un numero che corrisponde al 45,6% sul totale degli istituti (Indire, 2014). Gli studenti coinvolti (oltre 200 mila), corrispondono all'8,7% della popolazione scolastica della scuola secondaria di secondo grado, mentre delle circa 78 mila strutture ospitanti oltre il 58% è costituito da imprese (*ibidem*). Un elemento importante che emerge dal monitoraggio quantitativo riguarda anche i soggetti finanziatori dei progetti di alternanza, dove si delinea in particolare il ruolo di traino svolto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (i fondi Miur rappresentano, infatti, il 72,5% del totale delle fonti utilizzate), mentre svolgono un ruolo nettamente più marginale le fonti di finanziamento private (solo 1,4% sempre sul totale delle fonti utilizzate) (Indire, 2014).

Da questo punto di vista l'alternanza «all'italiana» sembra, dunque, mostrare un primo elemento di scostamento dalle altre esperienze europee, su tutto il modello «duale» tedesco dove, invece, il coinvolgimento delle parti sociali non solo nella progettazione formativa e nella co-gestione dei programmi, ma anche a livello finanziario, è molto

forte (Arlotti e Barberis, 2015). Da qui un rischio potenziale potrebbe essere che, il minore impegno finanziario di parte datoriale, si possa tradurre in un coinvolgimento meno significativo nella formazione degli studenti, e dunque limitare le potenziali ricadute positive che l'alternanza può avere nel processo di transizione dalla scuola al lavoro (Arlotti e al., 2015).

L'analisi disaggregata dei dati mette in luce, in aggiunta, altri elementi interessanti di caratterizzazione del fenomeno qui considerato. Ci riferiamo innanzitutto alla diffusione territoriale delle iniziative di alternanza scuola-lavoro che mostra una caratterizzazione piuttosto diversificata (*ivi*). Paradigmatico è il caso della Lombardia, il cui peso in termini di corsi attivati (nell'anno scolastico 2012/2013 è pari al 22% sul totale) (Indire, 2014), strutture ospitanti (23,8%) (*ivi*) e studenti coinvolti (23,4%) (*ivi*) è ben superiore rispetto al peso già importante che questa regione ha sulla demografia scolastica più complessiva (Arlotti e al., 2015).

Elementi di differenziazione territoriale emergono, inoltre, anche sul versante delle reti di attori coinvolti nella proposizione delle ipotesi progettuali di alternanza scuola-lavoro. Di fatto nel Mezzogiorno sembra delinarsi, in particolare, una maggiore ristrettezza e minore varietà delle reti (mentre al Nord risultano più estese e con maggiore varietà in termini di attori coinvolti), a fronte di un coinvolgimento più contenuto delle imprese, nonché di altri attori territoriali (inclusi quelli pubblici come Regioni, Province e Comuni) (*ivi*). Tali aspetti non vanno trascurati, anche perché possono indicare non solo una maggiore fragilità dei percorsi di alternanza in questi territori ma anche, presumibilmente e in prospettiva, una minore efficacia degli stessi nel favorire la transizione scuola-lavoro, a fronte di una certa difficoltà di raccordo con i contesti locali di riferimento (*ivi*).

La diversità delle reti si declina non solo da un punto di vista territoriale, ma anche dimensionale. Infatti, quello che l'analisi dei dati mette in luce è che i percorsi di alternanza scuola-lavoro vedono in particolare negli istituti più grandi una maggiore estensione e varietà delle reti, come anche una maggiore strutturazione presumibilmente dei percorsi stessi di alternanza (attraverso, per esempio, l'istituzione di apposite strutture dedicate all'alternanza, e maggiore flessibilità nel riconoscimento dell'esperienza di alternanza all'interno dei programmi scolastici) (*ivi*). Negli istituti più piccoli le difficoltà di costruzione dei percorsi e delle reti sembrano essere, invece, maggiori ed è interes-

sante notare come nemmeno la leva pubblica, cioè la partecipazione per esempio degli enti territoriali che risulta anch'essa particolarmente contenuta nel caso degli istituti più piccoli, sembra sostenere una funzione di ri-equilibrio a favore di tali realtà (*ivi*).

Infine, un ulteriore aspetto importante da considerare, ai fini di un inquadramento delle dinamiche di sviluppo dell'alternanza nel corso del periodo più recente, rimanda al rapporto fra la diffusione delle iniziative e le risorse disponibili. Di fatto nonostante la forte rilevanza assunta dai fondi ministeriali (cfr. *supra*), in particolare nel corso degli ultimi anni un elemento di criticità significativo si delinea alla luce di un investimento di risorse che non appare essere adeguatamente allineato ai numeri crescenti dell'alternanza, sia in termini di scuole che di allievi coinvolti (Arlotti e al., 2015). Da ciò sembrano scaturire due dinamiche critiche, in termini di impatto. Da un lato, innanzitutto, si è assistito a una riduzione delle ore di didattica in alternanza – che può significare un contatto meno strutturato con l'ambiente di lavoro – passate da una media di 224 ore nell'a.s. 2006/2007 a 115 ore nel 2011/2012. Inoltre se nell'a.s. 2007/2008 i corsi di durata inferiore alle 100 ore rappresentavano il 44% sul totale, nell'a.s. 2011/2012 sono passati al 50% (*ibidem*). Al contempo, la mancata adeguatezza delle risorse disponibili pare aver implicato l'attivazione di meccanismi di selezione «perversa» rispetto agli studenti da coinvolgere nei percorsi di alternanza (Capecchi e Caputo, 2015). Più nello specifico l'indagine qualitativa condotta attraverso interviste a testimoni privilegiati ha rilevato come, in diversi istituti e per far fronte al «nodo» delle risorse disponibili (ed anche per venir incontro alle richieste in alcuni casi avanzate dalle imprese), le scuole abbiano teso a escludere dai progetti di alternanza gli studenti a più basso rendimento scolastico. Cioè proprio coloro che, attraverso il contatto con il mondo del lavoro, potrebbero meglio esprimere le capacità applicative rispetto alla didattica curriculare e alle lezioni frontali, con un impatto potenzialmente cruciale dal punto di vista dell'autostima e, dunque, del miglioramento del rendimento e del contrasto alla dispersione scolastica (Capecchi e Caputo, 2015).

3. *Gli Istituti tecnici superiori*

Lo sviluppo di iniziative volte a rafforzare, e sistematizzare, il legame fra sistema formativo e produttivo ha interessato non solo l'ambito

RPS

Marco Arlotti

dell'istruzione secondaria di secondo grado, ma anche quello dell'istruzione terziaria post-diploma. Da questo punto di vista un importante tassello, collocato in un più generale tentativo di rilancio dell'istruzione tecnica e professionale nel nostro paese, ha riguardato l'avvio a partire dal 2011 degli Its, gli istituti tecnici superiori (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Gli Its, che hanno costituito il secondo tentativo di creare anche in Italia – dopo il fallimento negli anni novanta degli Ifts (Istruzione e formazione tecnica superiore) – una filiera terziaria in aggiunta al percorso universitario (Ballarino, 2015), sono corsi biennali post-diploma che prevedono un programma complessivo di 1.800-2.000 ore in due anni, dove oltre il 40% di queste è destinato a tirocini aziendali, a cui si aggiungono a livello di formazione teorica anche attività di didattica laboratoriale e visite aziendali. Questo percorso conduce al conseguimento di un diploma di tecnico superiore statale in sei aree tecnologiche individuate dal Ministero, che spaziano dall'area delle nuove tecnologie per il *made in Italy*, alla mobilità sostenibile per arrivare all'efficienza energetica.

L'obiettivo degli Its, la cui introduzione nasce in relazione alle esigenze formative connesse al Piano Industria 2015 lanciato dall'allora Governo Prodi nell'ottica del rilancio industriale, dell'innovazione e della competitività del sistema produttivo nazionale, è dunque la formazione in stretto raccordo con il sistema produttivo di figure tecniche intermedie fortemente richieste dalle aziende.

Tale disegno riprende esperienze già ampiamente radicate negli altri paesi europei dove, accanto al sistema universitario, si è tradizionalmente sviluppato un sistema di scuole tecniche e professionali superiori in forte raccordo con le imprese e il mercato del lavoro (Arlotti e Lattarulo, 2015). Non a caso, al 2011, i dati Eurostat mostrano per esempio in Germania un'incidenza di studenti iscritti a corsi non universitari, sul totale dell'istruzione terziaria di primo livello, pari al 18,1%, in Francia del 25,8% mentre in Italia – a fronte dell'assetto unitario e a bassa stratificazione interna tipico della nostra università (Ballarino, 2011) – solo dello 0,2% (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Un elemento forte che riguarda il tentativo di raccordare le filiere formative con quelle produttive (Gentili, 2013) è la necessaria istituzione in ciascun Its di una fondazione di partecipazione, al cui interno sono comprese oltre alle scuole (istituti tecnici e professionali), anche

università e centri di ricerca, enti di formazione, enti locali e imprese. In aggiunta, come stabilito dalla stessa normativa nazionale, oltre il 50% dei docenti impegnati nei corsi Its deve avere una diretta provenienza dal mondo del lavoro (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Infine, un ultimo aspetto significativo, ma non per questo di minore importanza, riguarda l'investimento che il governo nazionale ha attuato sugli Its. Un investimento di carattere strutturale (confermato anche dagli ultimi governi) che presumibilmente ha tratto esperienza dal fallimento stesso dei precedenti corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (Ifs), dove l'aleatorietà nell'offerta dei corsi finanziati tramite bandi con il Fondo sociale europeo sembra essere stato un fattore negativo cruciale nel mancato decollo dell'iniziativa (Ballarino, 2015).

Anche in questo caso il monitoraggio condotto dall'Indire³ fornisce una serie di informazioni utili per inquadrare alcune delle caratteristiche principali del fenomeno qui oggetto di approfondimento. Innanzitutto, le fondazioni di partecipazione istituite per corsi Its (a luglio 2016) sono 88, di cui per circa la metà concentrate nelle regioni settentrionali (al Sud meno di un terzo). A partire dall'avvio dei corsi (nel 2011) si è registrato un aumento costante degli studenti iscritti, però anche qui con una conferma dei rapporti di peso fra macro-aree territoriali (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Oltre a questi dati, ulteriori elementi interessanti si delineano da un'analisi della composizione delle partnership che costituiscono le fondazioni di partecipazione. Come mostrano i dati raccolti nella tabella 1, sono due, infatti, gli aspetti principali che emergono. Il primo, tendenzialmente trasversale a tutti i territori, rimanda a un coinvolgimento marginale all'interno delle fondazioni delle università che, presumibilmente, tendono ancora a inquadrare in termini concorrenziali l'offerta dei corsi Its rispetto alle lauree brevi di durata triennale (*ivi*). Tale aspetto può costituire una forte limitazione per gli Its, se si pensa per esempio al tema dell'innovazione e del trasferimento tecnologico, come anche al ruolo che le università stesse possono avere nel consolidare e ampliare le reti territoriali degli Its, attraverso l'individuazione di imprese disponibili all'inserimento di ragazzi in stage, nonché di docenti e professionisti da coinvolgere nei corsi didattici.

³ Cfr.: www.indire.it/its/.

Il secondo aspetto rimanda, invece, alla diversa composizione delle fondazioni di partecipazione a livello territoriale. Anche qui, infatti, similmente a quanto emerso dall'analisi sulle reti di attori nei progetti di alternanza (cfr. par. 2), emerge come nelle regioni del Mezzogiorno la presenza delle imprese risulti più limitata, diversamente invece dalle fondazioni di partecipazione nelle regioni settentrionali e centrali del paese (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Tabella 1 - Caratteristiche del partenariato Its: ripartizione dei soci per tipologia di enti (valori %)

	Istituti secondari/ agenzie formative	Imprese, Camera di commercio	Ordini/ collegi professionali	Università e enti di ricerca	Enti locali	Altro	Totale
Nord	34,0	44,6	1,5	6,9	9,3	3,7	100,0
Centro	33,1	42,9	0,5	8,8	10,0	4,7	100,0
Sud	34,8	33,4	3,1	8,2	9,5	10,9	100,0
<i>Totale</i>	<i>34,0</i>	<i>41,2</i>	<i>1,7</i>	<i>7,7</i>	<i>9,5</i>	<i>5,9</i>	<i>100,0</i>

Fonte: elaborazioni dell'autore su dati Indire (www.indire.it/its/) a luglio 2016.

Se la minore presenza delle imprese nelle fondazioni di partecipazione si registra proprio in quei contesti in cui le difficoltà socio-economiche risultano più acute e, dunque, al contrario dove sarebbe invece necessario un raccordo maggiore fra filiere formative e produttive, un elemento di criticità trasversale emerso dalle interviste in profondità con testimoni privilegiati riguarda le difficoltà di coinvolgimento delle piccole imprese (Arlotti e Lattarulo, 2015).

Tali difficoltà si registrano non solo a «monte», nell'individuazione dei profili formativi e delle competenze tecniche-professionali a partire dalle quali vengono poi sviluppati i corsi Its, ma anche a «valle», cioè nel coinvolgimento degli studenti nelle esperienze di tirocinio che dovrebbero condurre come sbocco finale all'assunzione. Eppure, sono proprio le piccole imprese quelle a cui più gioverebbe un coinvolgimento all'interno degli Its, giacché consentirebbe loro di giocare un ruolo da attori fondamentali, nella transizione verso modelli di qualificazione e riqualificazione professionale che inneschino forme innovative di cooperazione e raccordo con il sistema educativo e della formazione (*ivi*).

4. Considerazioni conclusive

In questo contributo abbiamo cercato di fare il punto sulle iniziative volte a favorire la transizione dei giovani nel mercato del lavoro, focalizzandoci sull'ambito del sistema formativo e dell'istruzione per quanto riguarda il caso italiano.

Nonostante il noto problema strutturale di debole raccordo fra filiere formative e filiere produttive, tipico del nostro paese (Gentili, 2013; Pavolini e al., 2015), l'indagine condotta ha permesso di mettere in luce un fenomeno crescente, in termini di scuole, studenti, strutture ospitanti, sul versante delle iniziative di alternanza scuola-lavoro. Una crescita che sembra caratterizzarsi non solo da un punto di vista «quantitativo», ma anche «qualitativo», attraverso la costruzione diffusa di reti territoriali – a sostegno delle iniziative di alternanza negli istituti di scuola secondaria superiore e del recente avvio degli Its – che testimoniano una progressiva integrazione delle realtà scolastiche nei contesti socio-economici e istituzionali di riferimento.

In tale quadro un impulso fondamentale è stato dato dal livello centrale, cioè dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur), sia attraverso l'investimento finanziario nei programmi di alternanza, sia attraverso una crescente attenzione posta dal legislatore sul tema della transizione scuola-lavoro. A tal proposito, nel periodo più recente, basti solo pensare ai decreti «Giovannini» e «Carrozza» (convertiti nelle leggi n. 99/2013 e n. 128/2013) che hanno previsto: un *mix* di interventi basati sul rafforzamento delle misure volte all'orientamento in uscita dalla scuola secondaria; incentivi per le università che stipulano accordi con le imprese per lo svolgimento di tirocini curriculari in alternanza; il sostegno all'utilizzo dell'apprendistato nei corsi Its (attraverso l'apprendistato in alta formazione) e per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore, con lo svolgimento di periodi di formazione in azienda negli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado (attraverso un apposito programma sperimentale per gli anni 2014-2016).

Infine, con la legge n. 107/2015 (la «Buona scuola»), è stata prevista l'introduzione obbligatoria dell'alternanza scuola-lavoro in tutte le istituzioni scolastiche, per un ammontare minimo di 400 ore nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e professionali, e di 200 ore nei licei. Inoltre sono stati stanziati strutturalmente per l'alternanza un bud-

RPS

Marco Arlotti

get di 100 milioni annui, circa dieci volte quelle assegnate in precedenza alle scuole, ed elaborata – mettendo a disposizione degli istituti – una guida operativa per attivare percorsi di alternanza (Miur, 2016). Nonostante questa forte crescita del fenomeno, al momento, non esistono ancora studi in grado di fornire una valutazione sistematica rispetto all'impatto sostantivo delle iniziative di alternanza scuola-lavoro, in termini di incremento dell'occupabilità e di inserimenti lavorativi. Infatti i dati a oggi disponibili (Indire, 2014; Miur, 2015) forniscono unicamente un'indicazione generale sugli sbocchi lavorativi degli studenti coinvolti in programmi di alternanza o nei corsi Its. Tuttavia tali dati andrebbero meglio verificati attraverso una valutazione controfattuale, in cui anche gruppi di controllo composti da non partecipanti alle misure di alternanza vengono considerati, in modo da verificare l'effettiva bontà (a parità di condizioni) delle iniziative implementate.

Nel frattempo, dall'indagine condotta e presentata in questo contributo sono emersi tre «nodi» che riteniamo essere cruciali, poiché possono influire in maniera determinante sui programmi di alternanza, e dunque sull'impatto che questi programmi possono avere nel favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro.

In primo luogo, ci riferiamo alla particolare caratterizzazione territoriale dei programmi di alternanza, che sembrano dipendere in modo significativo (come si è visto dai differenziali Nord/Sud) dalla dinamicità socio-economica dei contesti territoriali, per quanto riguarda l'estensione e la varietà delle reti di attori coinvolti, incluse le imprese. Da questo punto di vista, dunque, è proprio nei contesti più critici che il legame fra le scuole e il territorio sembra risultare più debole, e questo può impattare in modo decisivo sulle opportunità di inserimento occupazionale dei giovani una volta terminati gli studi.

Un secondo aspetto riguarda, invece, il finanziamento delle misure di alternanza dove, come si è detto sopra, un ruolo di traino è stato giocato dai trasferimenti ministeriali, mentre l'apporto di altri attori, su tutti le imprese, risulta pressoché assente. Tale aspetto sembra discostare di molto il modello italiano dell'alternanza dalle altre esperienze europee, *in primis* il cosiddetto modello «duale» tedesco⁴, a cui l'orien-

⁴ Nel modello «duale», peraltro, lo studente è assunto come apprendista in azienda e affianca all'esperienza lavorativa la frequenza in aula, col fine di

tamento del legislatore sembra riferirsi. In tale modello, infatti, le parti sociali (incluse le aziende) operano sostanzialmente su un piano di parità con le scuole e, pertanto, svolgono un ruolo significativo in termini di gestione, ma anche come investimento di risorse (Ballarino e Checchi, 2013; Ballarino, 2015; Vesan, 2016). La mancanza di questo aspetto può indicare, pertanto, un limitato coinvolgimento delle imprese nei programmi di alternanza, e limitarne le potenziali ricadute positive dal punto di vista dell'incontro fra domanda e offerta di lavoro (Arlotti e al., 2015).

Un terzo, e ultimo aspetto, riguarda invece una certa mancanza di allineamento, in particolar modo nel corso degli ultimi anni, fra i numeri crescenti dell'alternanza (ad esempio in termini di studenti coinvolti) e risorse disponibili. A partire da questo *gap* sembrano essersi attivati alcuni meccanismi «perversi» che possono depotenziare, in prospettiva, l'efficacia stessa dell'alternanza. A tal proposito, ci riferiamo da un lato al calo delle ore di formazione in alternanza, che può costituire un indicatore di un contatto meno strutturato dello studente con il modo del lavoro (Arlotti e al., 2015). Dall'altro lato, a rischi di «scrematura» degli studenti nella partecipazione alle iniziative di alternanza, con una penalizzazione proprio di quei profili (più problematici) che potrebbero, invece, trarre maggior vantaggio (in termini di rendimento, ma anche di autostima e dunque di stimolo alla continuazione degli studi) dal coinvolgimento in esperienze più applicative, rispetto alla didattica curricolare e frontale (Capecchi e Caputo, 2015).

Fin qui abbiamo, dunque, delineato alcuni «nodi» critici emersi dal percorso di ricerca per quanto riguarda lo sviluppo di iniziative di alternanza scuola-lavoro nel caso italiano e su cui, come si è detto sopra, andrà fatta una più sistematica valutazione in termini di impatto, alla luce anche dei recenti cambiamenti avvenuti sul piano normativo. Al di là di questo, ciò che riteniamo importante evidenziare – in chiusura – è che l'impatto sostantivo dei programmi di alternanza può correre comunque un serio rischio di inefficacia, qualora non si sviluppi in parallelo anche

conseguire determinate qualifiche professionali stabilite a livello nazionale (Ballarino, 2015). Rispetto all'implementazione di tale modello, la letteratura mette tuttavia in evidenza anche una serie di limiti che sembrano riguardare, in particolare, un rischio di riproduzione di disuguaglianze sociali a fronte di una certa precocità nelle scelte scolastiche, che tendono a essere influenzate dalle caratteristiche socio-culturali delle famiglie (Cavalli, 2013).

RPS

Marco Arlotti

una strategia complessiva di intervento sulle altre «variabili» chiave nella transizione scuola-lavoro (Pavolini e al., 2015). In altre parole, programmi di alternanza scuola-lavoro rischiano di non essere funzionali, in un contesto come quello italiano di persistenti debolezze strutturali (Kazepov e Ranci, 2015) dove, cioè, il mercato del lavoro rimane fortemente escludente, nonché poco dinamico per i giovani e in cui il sistema produttivo è largamente caratterizzato da piccole imprese, con una domanda di lavoro a bassa qualifica e strategie competitive spesso basate sulla contrazione del costo del lavoro, anziché sull'innovazione tecnologica e l'investimento in capitale umano (Pavolini e al., 2015).

Riferimenti bibliografici

- Arlotti M., Barberis E. e Pavolini E., 2015, *I percorsi di alternanza scuola lavoro fra governance ed esperienze sul territorio*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, pp. 111-130.
- Arlotti M. e Barberis E., 2015, *Introduzione. investimento sociale e raccordo scuola-lavoro*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, pp. 103-109.
- Arlotti M. e Lattarulo A., 2015, *Il ruolo degli Istituti tecnici superiori - Its*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, pp. 149-163.
- Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, *Investire nel sociale. La difficile innovazione del welfare italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ballarino G., 2011, *Le politiche per l'università*, in Ascoli U. a cura di, *Il welfare in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 197-223.
- Ballarino G., 2015, *La formazione professionale in Italia: qualcosa sta cambiando?*, «Politiche Sociali», n. 1, pp. 155-162.
- Ballarino G., 2016, *La legge sulla «Buona scuola». Un commento*, «Politiche Sociali», n. 1, pp. 165-168.
- Ballarino G. e 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», vol. 102, n. 1/3, pp. 39-74.
- Capecchi S. e A. Caputo, 2015, *Il raccordo scuola-lavoro nella formazione tecnica e professionale*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, pp. 131-148.
- Cascioli R., 2016, *Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro*, «Politiche Sociali», n. 2, pp. 287-310.
- Cavalli A., 2013, *Il sistema «duale» Un modello da imitare?*, «Il Mulino», n. 5, pp. 834-40.
- Gentili C., 2013, *Integrare filiere formative e filiere produttive per lo sviluppo del paese*, «Scuola Democratica», n. 2, pp. 455-468.

- Indire, 2014, *L'alternanza scuola-lavoro: binomio possibile?*, Roma, disponibile all'indirizzo internet: www.indire.it/scuolavoro.
- Kazepov Y. e Ranci C., 2015, *Missione impossibile? L'impatto delle politiche di investimento sociale sulla struttura socio-economica italiana*, in Ascoli U., Ranci C. e Sgritta G. (a cura di), 2015, pp. 333-365.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015, *Its, l'80% dei primi diplomati occupato entro un anno. Premialità e maggiore raccordo con imprese e territori, seminario al Miur per la nuova fase degli Istituti Tecnici Superiori*, disponibile all'indirizzo internet: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs051115>.
- Miur - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2016, *Piano Scuola Digitale, assunzioni, edilizia scolastica, school bonus. I primi 12 mesi de #LaBuonaScuola*, disponibile all'indirizzo internet: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs090716>.
- Pavolini E., Argentin G. e Fullin G., 2015, *Le politiche di sostegno alle transizioni istruzione-lavoro*, in Ranci C. e Pavolini E. (a cura di), *Le politiche di welfare*, Bologna, il Mulino, pp. 169-200.
- Vesan P., 2016, *Per uno schema europeo di sostegno alle transizioni attive: prime riflessioni a partire dalle politiche per l'occupazione giovanile in Italia*, «Politiche Sociali», n. 2, pp. 269-286.

RPS

Marco Arlori

