

TRASFORMAZIONI DEL LAVORO
E POLITICHE PER L'INSERIMENTO OCCUPAZIONALE DEI GIOVANI

Jel Classification: I250, J480

di Lilli Casano

L'articolo ripercorre le recenti riforme che hanno riguardato gli strumenti per la transizione al lavoro dei giovani (in particolare apprendistato, tirocini, alternanza scuola-lavoro) provando a suggerire alcune piste di ricerca e di riforma che tengano maggiormente conto della rinnovata centralità della dimensione territoriale e di un governo realmente "partecipato" del mercato del lavoro, al fine di costruire le condizioni della "occupabilità" dei giovani senza perdere di vista i condizionamenti territoriali e istituzionali.

Parole chiave: *apprendistato, tirocinio, alternanza scuola-lavoro, territorio, governance multi-livello*

Pervenuto: 19 febbraio 2018 - Accettato: 21 Marzo 2018

TRANSFORMATIONS OF WORK AND YOUTH LABOUR MARKET POLICIES

The article traces recent reforms addressing the main school-to-work transition tools (in particular apprenticeships, traineeships, alternation schemes) trying to suggest possible research and reform developments that are more in line with the renewed centrality of the territorial dimension and a truly "participatory" governance of the labour market, in order to build the conditions of the "employability" of young people, without losing sight of the territorial and institutional constraints.

Keywords: *Apprenticeship, Traineeship, Alternation Schemes, Territory, Multi-level Governance*

Submitted: 19 February 2018 – Accepted: 21 March 2018

ECONOMIA E SOCIETÀ REGIONALE - ISSN 1827-2479 - XXXVI(1) 2018 – SAGGI E RICERCHE

Introduzione

La lunga e grave crisi economica iniziata ormai un decennio fa ha colpito particolarmente i giovani peggiorandone la condizione di svantaggio sul mercato del lavoro nel nostro Paese: il progressivo innalzamento dei livelli di istruzione si associa all'aumento della instabilità occupazionale, accentuato dalla crisi, che ha inoltre avuto un forte impatto sul livello di qualificazione delle opportunità lavorative riservate ai giovani per l'ingresso nel mercato del lavoro. Al contempo, lo sviluppo tecnologico sta determinando tendenze non univoche e differenziate nei diversi territori e settori occupazionali, sebbene una conseguenza generalizzabile sia identificabile nell'affermarsi di una "polarizzazione asimmetrica" cioè di una crescita parallela, da un lato, degli occupati che svolgono un lavoro molto qualificato, e dall'altro degli occupati in mansioni poco qualificate e retribuite (Reyneri, 2014). La creazione di nuove figure professionali in comparti emergenti e la repentina obsolescenza delle competenze tecnico-professionali determinano una sempre crescente importanza dell'istruzione e della formazione. La stessa diffusione della c.d. *gig economy* apre scenari del tutto nuovi, configurando rinnovate opportunità ma facendo emergere anche nuove problematiche relative alla regolazione e alle tutele da apprestare per queste forme di lavoro.

A fronte di tali trasformazioni è necessario riflettere sulle chiavi di lettura utili al fine di individuare livelli e strumenti di intervento per il sostegno delle transizioni occupazionali dei giovani. Come bene evidenziato da Bifulco e Mozzana (2016) nell'*Introduzione* a un numero monografico di *Sociologia del lavoro* sul tema, l'analisi delle politiche e degli strumenti in questo campo è stata tradizionalmente inquadrata, in Europa, nell'ottica dell'*employability*. Tale prospettiva, pur assumendo accenti differenti nei diversi contesti nazionali a seconda delle diverse tradizioni istituzionali, è caratterizzata dall'enfasi sulla responsabilizzazione dell'individuo rispetto al compito dell'attivazione. Ciò ha portato a una valorizzazione delle esperienze di lavoro *tout court*, senza adeguata attenzione ai profili qualitativi della domanda e agli effetti a lungo termine di un avvicinamento al lavoro connotato da esperienze di dubbio valore in termini di accrescimento del capitale sociale e umano. Per contrastare tali derive e restituire importanza al tema della personalizzazione degli interventi e della valorizzazione delle capacità di scelta e di espressione dei giovani, molti autori hanno adottato l'approccio delle *capabilities* (Sen, 2000). Tale approccio si è rivelato particolarmente efficace per l'individuazione delle condizioni che si rendono necessarie al fine di ottenere risultati apprezzabili non solo sul piano dell'inserimento occupazionale dei giovani, ma anche su quello della promozione di processi di socializzazione lavorativa capacitanti. Si è

sottolineata (Lodigiani, Santagati, 2016), in particolare, la persistente centralità dei processi di socializzazione lavorativa, che (in virtù della loro funzione di cerniera tra dimensione individuale e collettiva) possono a pieno titolo essere considerati un processo “capacitante”, cioè teso a sviluppare la capacità (libertà di *agency*) del soggetto di acquisire “funzionamenti” o “stati di essere e fare” (in questo caso riferiti al lavoro) di valore per la persona: una capacità “sostanziale”, non dipendente dalle sole caratteristiche personali, ma anche dai mezzi effettivamente a disposizione perché la scelta tra le opportunità sia praticabile (Sen, 2000).

Un tema che sembra acquistare un peso centrale, nel tentativo di discostarsi dall’approccio tradizionale all’*employability* di matrice europea, è dunque quello della costruzione di sistemi integrati e multi-attore idonei a supportare le transizioni lavorative, in stretta connessione con il paradigma delle *capabilities* nella sua dimensione sociale: il concetto di *capability*, infatti, si distingue da quelli di *skills*, abilità, proprio perché questi fanno riferimento a caratteristiche individuali, mentre le *capabilities* sono costruite socialmente e il loro esercizio dipende dall’esistenza di condizioni istituzionali, dalla strutturazione pubblica di opportunità sociali e dalla distribuzione di beni primari (Bifulco, Mozzana, 2011).

Al fine di esplorare tale dimensione, spunti interessanti possono derivare dalla “teoria dei mercati transizionali del lavoro”, sviluppata già negli anni Novanta del secolo scorso, soprattutto a partire dalle riflessioni di autori come Gazier e Schmid (2002), Gautié (2003). Essa sembra offrire spunti interessanti per un traghettaggio verso un modello di “occupabilità interattiva” (Caruso, 2007), che si sviluppa nel confronto tra il soggetto e il contesto sociale, sottolineando la centralità di elementi quali:

- il livello territoriale di articolazione delle politiche;
- il profilo e il ruolo degli attori coinvolti nella loro attuazione;
- i modelli di *governance* più idonei a gestire una sempre maggiore complessità;
- gli strumenti per la creazione di ponti verso opportunità di lavoro di qualità;
- la personalizzazione degli interventi a fronte del diversificarsi dei rischi di fragilizzazione delle carriere e di esclusione, a maggior ragione per le fasce deboli;
- la valorizzazione delle esperienze professionali ma anche delle attività fuori mercato in termini di *transitional employments*.

Alla luce di tali coordinate teoriche, il contributo ha l’obiettivo di analizzare le più recenti evoluzioni che hanno caratterizzato l’apprendistato e i tirocini, i due istituti che da tempo si contendono il primato di principale

canale per l'inserimento occupazionale dei giovani. Strettamente connesso alle evoluzioni riguardanti tali strumenti è il tema dell'alternanza scuola-lavoro, oggetto sul finire del 2017 di un acceso dibattito, che ci si propone di richiamare brevemente in una logica di integrazione con gli altri interventi rivolti ai giovani. L'analisi di tali strumenti sarà svolta alla luce dei risultati emersi dalla letteratura e dei dati provenienti dalle attività di monitoraggio istituzionale. Si proporrà soprattutto una lettura di queste politiche in base alle coordinate teoriche sopra esposte e delle trasformazioni in atto. Temi quali l'apprendistato, i tirocini, l'alternanza, spesso sbrigativamente archiviati quali interventi finalizzati all'aumento del tasso di occupazione giovanile, dovrebbero, infatti, ricevere maggiore attenzione in quanto strumenti potenziali di strutturazione di reti locali per l'apprendimento e l'innovazione, di *network* promozionali non solo per il singolo o per il gruppo di beneficiari, ma anche per le imprese e per i territori.

1. Apprendistato

L'apprendistato è una tipologia contrattuale a finalità formativa, oggi disciplinata dagli artt. da 41 a 47 del dlgs n. 81/2015 (*Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni*). Sulla scorta delle buone pratiche europee (Casano, 2015) già nel 2003 la "Legge Biagi" introduceva un modello di apprendistato articolato in tre tipologie, ancora oggi esistenti sebbene nel tempo evolutesi per assorbire un più ampio numero di fattispecie: l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; l'apprendistato professionalizzante; l'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

Riassumere in questa sede le vicende che hanno caratterizzato l'evoluzione dell'istituto sarebbe impossibile, così come è impossibile rendere conto della sterminata letteratura sull'argomento (Gelmini, Tiraboschi, 2006; Tiraboschi, 2011; Carinci, 2012; Fagnoni, Varesi, 2015; Garofalo, 2015; Massagli, 2016; Orientale Caputo, 2016), che si colloca all'incrocio tra diverse materie trattandosi allo stesso tempo di un contratto, di un tassello del sistema di istruzione e formazione e di uno strumento di politica attiva. La regolamentazione attuale dell'apprendistato testimonia una netta discontinuità rispetto al processo evolutivo che, dalla fine degli anni Novanta al *Testo Unico dell'apprendistato* del 2011, era andata nella direzione di avvicinare il modello italiano di apprendistato alle migliori pratiche internazionali di formazione duale – proposito di fatto mai realizzatosi.

Con il succedersi delle riforme, sono cambiate nel tempo anche le rappresentazioni sociali dell'apprendistato, senza che tuttavia si superassero le criticità che hanno storicamente caratterizzato lo strumento in Italia. Queste sono riconducibili alla scarsa diffusione dello strumento, con particolare riferimento alle tipologie più qualificanti, legate al conseguimento di un titolo di studio; alla diffusione disomogenea sul piano nazionale, coerentemente con la differenziazione della struttura produttiva delle imprese e delle specializzazioni settoriali; alla maggiore diffusione in comparti tradizionali e a basso tasso di innovazione; all'età elevata degli apprendisti, con una sovra-rappresentazione degli over 25.

Secondo i dati dell'ultimo Rapporto Inapp-Inps sull'apprendistato (2017), gli apprendisti rappresentano circa il 12,4% dei giovani tra i 15 e 29 anni occupati in Italia (7,4% nel Mezzogiorno, 13,9% al Nord). L'apprendistato professionalizzante rappresenta il 96,5% delle assunzioni in apprendistato. Il commercio e il manifatturiero sono i settori in cui l'apprendistato è più diffuso, seguiti dai servizi di alloggio e ristorazione, dai servizi sociali e alla persona e altri servizi, mentre resta limitato il peso delle attività professionali e dei servizi alle imprese. Il rapporto Inapp-Inps (2017) sull'apprendistato fa emergere un ulteriore impoverimento del contenuto formativo di tale strumento, segnalando come solo il 34% degli apprendisti (con riferimento all'apprendistato professionalizzante) abbia avuto accesso all'offerta pubblica di formazione nel 2015.

La scarsa diffusione delle tipologie legate al conseguimento di un titolo di studio, le caratteristiche dei percorsi e degli apprendisti confermano come lo strumento sia prevalentemente utilizzato come contratto "a basso costo" per l'inserimento dei giovani. Per questa ragione, la diffusione dell'apprendistato è ciclicamente influenzata dall'introduzione di specifici incentivi all'assunzione di giovani mediante altre tipologie contrattuali ed è soggetta alla "concorrenza sleale" dei tirocini extra-curricolari. La letteratura sull'argomento ha sottolineato da tempo come per una corretta promozione dell'istituto fosse prioritario fare evolvere l'apprendistato da contratto vantaggioso economicamente, a *sistema* (Tiraboschi, 2011) responsabilizzando tutti gli attori coinvolti (imprese, scuole, istituzioni, parti sociali) e promuovendo l'attivazione di strategie cooperative a livello locale e settoriale, al fine di superare le tradizionali resistenze alla collaborazione tra imprese e istituzioni formative. Ciò, partendo dal presupposto che il vantaggio da ricercare mediante la diffusione dello strumento fosse non tanto (e non solo) un maggior numero di giovani al lavoro, quanto il consolidamento di "ponti" tra scuola e lavoro, utili a cambiare anche sul piano culturale gli orientamenti degli attori (Casano, 2015).

Non è, tuttavia, in tale direzione che si collocano i recenti interventi di riforma. Il *Jobs Act* infatti è intervenuto a modificare la disciplina dell'apprendistato, collocandola significativamente tra le disposizioni che riguardano i rapporti di lavoro flessibili. L'impianto regolatorio non è mutato significativamente, essendo sempre costituito da disposizioni generali, per tutti i tipi di apprendistato, da disposizioni specifiche per ciascuno di essi¹ e dalla stratificazione di diverse fonti: normativa nazionale; normativa regionale; autonomia negoziale collettiva; autonomia individuale. La complessità del sistema delle fonti aumenta nel caso dell'apprendistato per il conseguimento di un titolo di studio (primo e terzo livello), poiché entra in gioco anche la normativa in materia di istruzione e di formazione professionale.

La nuova regolamentazione è finalizzata prevalentemente al rilancio dell'apprendistato di primo livello, che viene completamente riformato, in "sintonia" con la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro nella riforma del sistema di istruzione, sebbene il collegamento con "La Buona Scuola" sia lasco laddove l'apprendistato non è escluso, ma neanche immediatamente e operativamente contemplato tra le modalità di realizzazione dell'alternanza (Balsamo, Buratti, 2016). Il *favor* del Legislatore per questa forma contrattuale è invece evidente se si guarda ai benefici a favore dell'assunzione di apprendisti, poiché con riferimento all'apprendistato di primo livello l'art. 32 del dlgs 150/2015 introduce ulteriori vantaggi rispetto al quadro di incentivi economici, normativi, contributivi e fiscali già previsti per tutte le tipologie. Poiché le novità introdotte dalla recente riforma sul fronte dell'apprendistato professionalizzante, che era stato oggetto di un tentativo di riforma in direzione di una semplificazione "estrema" dei profili formativi di competenza regionale (formazione di base e trasversale) con l'art. 2 del decreto-legge n. 34/2014 (c.d. "decreto Poletti"), profili poi attenuati nel testo finale convertito in l. n. 78/2014 a fronte di aspre critiche legate all'incoerenza di tali previsioni con le finalità dell'istituto (Bianco, 2014).

Rilevano le modifiche che riguardano l'apprendistato di alta formazione e di ricerca: anche su questo fronte, si interviene con la leva degli incentivi economici, prevedendo una retribuzione pari al 10% per le ore di formazione svolte al di fuori dell'impresa (fino al 60% del monte ore totale), incentivi che si aggiungono agli sgravi contributivi e agli incentivi di

¹ Secondo quanto stabilito dall'art. 43 dlgs 81/2015: apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore; apprendistato professionalizzante; apprendistato di alta formazione e di ricerca.

carattere regionale o nazionale previsti per la promozione dell'apprendistato di terzo livello. La regolamentazione dei profili formativi spetta alle Regioni, tuttavia, il dm 12 ottobre 2015², definisce con previsioni di dettaglio (e con un grado di complessità non trascurabile) standard formativi, piano formativo individuale e organizzazione della formazione interna ed esterna, che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni (Tiraboschi, 2016). A tale complessità procedurale, che scoraggia tanto le imprese quanto le istituzioni formative, il Legislatore ritiene di poter sopperire con la riduzione del costo del lavoro.

È interessante notare che il *Jobs Act* ha previsto la possibilità di assumere in apprendistato professionalizzante e senza limiti di età i lavoratori beneficiari di indennità di mobilità o di un trattamento di disoccupazione, ampliando dunque una categoria già contemplata dal Testo Unico con esclusivo riferimento ai beneficiari di indennità di mobilità. Tale estensione amplia notevolmente la platea di potenziali beneficiari, traghettando l'apprendistato da "strumento principe" per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro a misura collocabile nel novero delle leve per il reinserimento delle persone adulte in cerca di occupazione.

2. Tirocinio extra-curricolare

A differenza dell'apprendistato, il tirocinio è una misura di politica attiva che non implica l'esistenza di un rapporto di lavoro tra giovane e impresa ospitante, sebbene la sua attivazione richieda la stipula di una convenzione tra impresa e un soggetto accreditato che promuove il tirocinio (a garanzia delle finalità formative) e sia necessaria l'articolazione di un progetto formativo e l'assunzione di una serie di obblighi tanto da parte dell'impresa quanto da parte del tirocinante. Esistono due tipologie principali di tirocinio: quello curricolare (integrato al piano di studi una istituzione formativa) e quello extra-curricolare, a cui in particolare in questa sede si farà riferimento. I tirocini curricolari, ad ogni modo, non sono stati oggetto di grande attenzione nell'ultimo ventennio, e sono oggi "naturalmente" confluiti nella recente riforma scolastica (c.d. "La Buona Scuola") rappresentando il dispositivo più utilizzato per l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro, in assenza tuttavia di un ammodernamento delle soluzioni normative (Massagli, 2016).

² Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, in attuazione dell'articolo 46, comma 1, del dlgs 15 giugno 2015, n. 81.

Le recenti riforme dei tirocini extra-curricolari (Pascucci, 2013; Canavesi, 2014; Tiraboschi, 2011) avevano come obiettivi principali:

- promuovere l’inserimento occupazionale dei giovani favorendo esperienze formative nelle realtà aziendali;
- assicurare la qualità dei tirocini definendoli come esperienze di durata limitata e combattendo gli abusi relativi all’utilizzo di tirocinanti in luogo di lavoratori subordinati;
- garantire un quadro uniforme di regolazione a livello nazionale e principi comuni validi in tutte le Regioni.

Tra il 2011 e il 2013, in particolare, si è accentuata la finalità di favorire anche, mediante la regolazione dei tirocini, la diffusione dell’apprendistato irrigidendo il quadro normativo dei tirocini, finalità evidentemente non raggiunta: il numero dei tirocini attivati nel 2016 è stato pari a circa 318.000, a fronte dei 268.361 rapporti di lavoro in apprendistato (*Rapporto Annuale Comunicazioni Obbligatorie*, 2017). Il vantaggio dei tirocini è ancor più significativo se si pensa che nel 2016 l’apprendistato è stato interessato da un incremento del 30% delle attivazioni su base annua, per via della riduzione degli sgravi contributivi sia in termini di importo che di durata, che ha nuovamente dirottato le imprese verso questa modalità di inserimento.

L’attuale quadro normativo dei tirocini extra-curricolari è stato definito con la l. 92/2012, che all’art.1, c. 34, dispone la stipula di un Accordo tra Governo e Regioni per la definizione di linee-guida condivise in materia di tirocini formativi e di orientamento.

Le prime *Linee Guida* sono state promulgate con l’accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano siglato in data 24 gennaio 2013. Esse hanno qualificato il tirocinio extra-curricolare in termini di politica attiva, definito le diverse tipologie e fissato principi comuni che le Regioni e le Province autonome, titolari della regolamentazione in materia, si sono impegnate a recepire nelle proprie normative (Bertagna *et al.*, 2013).

Ad esse sono seguite, il 25 maggio 2017, nuove *Linee Guida* che aggiornano e sostituiscono le precedenti, introducendo importanti novità, principalmente al fine di superare le criticità emerse nei primi anni di attuazione delle discipline regionali. La prima differenza sostanziale è nell’individuazione delle tipologie di tirocinio extra-curricolare (formativo, di orientamento, di inserimento/reinserimento lavorativo), le quali nelle *Linee Guida* del 2013 si rivolgevano a pubblici differenziati, mentre oggi sono indicate come diverse tipologie di tirocinio extracurricolare rivolte indistintamente a: soggetti in stato di disoccupazione ai sensi

dell'art. 19 del dlgs 150/2015, lavoratori beneficiari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro, lavoratori a rischio di disoccupazione, soggetti occupati che cerchino altra occupazione, soggetti disabili e svantaggiati.

In particolare, nella prima categoria, sono ricompresi i giovani in uscita dai percorsi formativi (che erano prima destinatari di una specifica forma di tirocinio, quello formativo e di orientamento, ad essi riservato), che sono in tal modo assimilati ai disoccupati, o meglio di fatto ricondotti a tale categoria, poiché si presuppone che per accedere ad opportunità di tirocinio debbano avere lo status di disoccupato ai sensi dell'art.19 del dlgs 150/2015. Viene di fatto meno, in questo modo, la differenza tra tirocini formativi e di orientamento e tirocini per l'inserimento lavorativo, le cui discipline vengono unificate, anche sotto il profilo dei soggetti promotori e della durata massima (12 mesi), aspetto questo che non manca di sollevare perplessità con riferimento ai giovani in uscita dai percorsi formativi (per i quali, al fine di scongiurare un rischio di intrappolamento precoce nella precarietà, la normativa precedente prevedeva un limite massimo di sei mesi). Vengono, d'altro canto, rafforzati i meccanismi sanzionatori e introdotti strumenti di "controllo" della qualità e genuinità del tirocinio mutuati dalla disciplina dell'apprendistato, come il *Dossier Individuale* che deve contenere una valutazione del tirocinante da parte del tutor da effettuare alla fine del periodo di tirocinio, in vista di una futura certificazione delle competenze. Seppur richiamato, dunque, l'istituto della certificazione delle competenze non è ancora sistematicamente connesso al tirocinio, a causa dell'incompleta attuazione del dlgs n. 13/2013, ma è prevista un'attestazione delle competenze e la produzione di evidenze che possano successivamente agevolare la certificazione.

Come già ricordato, le Regioni sono il soggetto competente a disciplinare i tirocini extra-curricolari e sono quindi chiamate a recepire formalmente gli indirizzi delle *Linee Guida nazionali* del maggio del 2017. Al momento in cui si scrive, nonostante sia scaduto il termine per il recepimento, solo otto tra Regioni e Province Autonome – Lazio, Calabria, Sicilia, Basilicata, Veneto, Lombardia, Molise, Provincia Autonoma di Trento – hanno modificato la disciplina dei tirocini in attuazione delle recenti *Linee Guida* compiendo scelte differenziate rispetto ad elementi cruciali (es. indennità di partecipazione, definizione delle tipologie di tirocinio) (Corbo *et al.*, 2017).

Tale situazione non fa che aumentare la disomogeneità su base territoriale delle regole di utilizzo dello strumento e la difficoltà di analizzarne le dinamiche (e di determinarne criticità e condizioni di successo), poiché le differenti cornici istituzionali impattano non poco sui sistemi di vinco-

li/opportunità per i giovani e per le imprese. A titolo esemplificativo, basti pensare che a fronte di un'indennità di partecipazione minima prevista dalle *Linee Guida* del 2017 pari a 300 euro mensili, la Regione Lazio ha previsto una indennità minima di 800 euro mensili, mentre sono previsti 450 euro mensili in Veneto e in Basilicata, 300 euro in Sicilia, 400 euro in Calabria. Se le regolamentazioni delle Regioni Lazio, Basilicata e Calabria recepiscono le nuove indicazioni relative alle tipologie di tirocinio extra-curriculare e ai pubblici di riferimento, le Regioni Veneto e Sicilia mantengono la differenziazione già prevista tra tirocini formativi e di orientamento rivolti esclusivamente ai giovani in uscita dai percorsi formativi e altre tipologie di tirocinio rivolte a target differenti, differenziano la disciplina e in particolare la durata massima.

3. Alternanza scuola-lavoro

La legge 13 luglio 2015, n. 107 (c.d. "La Buona Scuola") dispone la piena attuazione, a partire dalle classi terze delle secondarie superiori attivate nell'anno scolastico 2015/2016 (e a regime per tutte le classi terze, quarte e quinte), dell'alternanza scuola-lavoro (Massagli, 2016; 2017; Ballarino, 2016), precedentemente realizzata, dal 2005, solo attraverso progetti sperimentali. Secondo quanto stabilito dal decreto legislativo n. 77/2005³, l'alternanza scuola-lavoro rappresenta una metodologia didattica finalizzata a collegare la formazione in aula con l'esperienza pratica, a realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche con il mondo del lavoro e la società civile (cogliendo le specificità del contesto territoriale), a favorire l'occupabilità mediante lo sviluppo di competenze utili per il mercato del lavoro, a ridurre i fenomeni di disagio e dispersione scolastica.

È evidente come tali ambiziosi obiettivi siano rimessi alle capacità organizzative e progettuali delle scuole e alla disponibilità delle imprese. Il collegamento tra la scuola e il tessuto produttivo locale non può essere dato per scontato, a parte i pochi e virtuosi casi dei Poli tecnico-professionali, o quelli in cui la scuola sia già inserita formalmente in una rete locale. Occorre qui ricordare che la previsione della "Legge Fornero" di istituire *reti territoriali per l'apprendimento permanente* è sostanzialmente rimasta sulla carta, sicché ricade sulle scuole l'onere di costruire, spesso da zero, i legami e le collaborazioni con altre scuole e con le strut-

³ "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

ture produttive del territorio, stipulando in autonomia i necessari accordi per costruire partenariati.

Per la realizzazione dei progetti di alternanza sono state stanziati risorse suddivise su base regionale⁴, è stata predisposta una *Guida operativa per le scuole*, una *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza* e un *Registro nazionale dell'alternanza* presso le Camere di Commercio, Industria Artigianato e Agricoltura, in cui sono registrati enti e imprese disponibili a ospitare studenti per questi percorsi. I progetti devono avere una durata di almeno 400 ore negli ultimi tre anni degli istituti tecnici e professionali e 200 nei licei, per cui l'organizzazione dei percorsi deve fare i conti con l'effettiva disponibilità delle imprese del territorio di far fronte ad un impegno abbastanza oneroso visto il numero di ore e di studenti coinvolti.

Diverse le modalità suggerite nella *Guida operativa del Ministero* per la realizzazione di questi percorsi: dalle *Botteghe Scuola*, alla *Scuola-Impresa* (es. ristoranti didattici), all'*Impresa formativa simulata*⁵, ai *Laboratori Territoriali per l'occupabilità*, alle *esperienze di lavoro* presso imprese, enti, associazioni con adeguate capacità strutturali, tecnologiche e organizzative. Vengono al contempo indicati, nella stessa *Guida*, come requisiti indispensabili per il successo delle iniziative, un'attenta analisi dei fabbisogni territoriali e una progettazione che risponda tanto all'obiettivo di personalizzazione dei percorsi quanto a quello generale di assicurare coerenza con il piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica. Data la dimensione curricolare dell'attività di alternanza, le discipline dovrebbero, infatti, essere contestualizzate e coniugate con l'apprendimento mediante esperienza di lavoro, al fine di pervenire a un *curriculum integrato*.

La *Guida* sull'alternanza, pur riconoscendo che l'attuale quadro legislativo consentirebbe per alcuni studenti lo svolgimento dei percorsi di alternanza in apprendistato, sottolinea la differenza tra i due strumenti, suggerendo altresì che l'integrazione tra questi possa essere intesa in termini sequenziali e non sincronici.

⁴ I percorsi in alternanza sono per la maggior parte finanziati con i Fondi ex legge 107/2015 e con il Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche. Ulteriori risorse pubbliche e private contribuiscono comunque alla realizzazione dei percorsi in alternanza per sostenere la collaborazione delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e delle professioni.

⁵ Un'azienda virtuale animata dagli studenti, che svolge un'attività di mercato in rete (e-commerce) e fa riferimento ad un'azienda reale (azienda tutor o madrina) che costituisce il modello di riferimento da emulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale.

Resta ancora incerto il profilo della certificazione delle competenze sviluppate nei percorsi di alternanza, in attesa di una compiuta disciplina operativa della materia nell'ambito del sistema nazionale d'istruzione, elemento centrale anche in virtù dell'inserimento della certificazione delle competenze tra i diritti dello studente in alternanza (punto 7 della *Carta dei diritti e dei doveri delle studentesse e degli studenti in alternanza*).

I dati di monitoraggio attualmente disponibili non consentono una valutazione dei profili qualitativi delle esperienze finora realizzate. Dai dati pubblicati dall'Ufficio Statistica e Studi del Miur (2016) emerge come nell'anno scolastico 2015/2016 circa 5.900 scuole abbiano realizzato progetti di alternanza: l'introduzione dell'obbligo per tutti gli studenti delle classi terze ha determinato una crescita importante del numero di scuole interessate (il 95% delle scuole statali e il 61,6% delle scuole paritarie).

L'obbligatorietà anche nei licei ha cambiato la distribuzione dei progetti di alternanza tra le diverse tipologie di istituti: il 58% dei progetti sono stati realizzati in licei, il 27% in istituti tecnici, il 15% in istituti professionali (con riferimento al terzo anno di corso, l'unico per cui l'alternanza era già obbligatoria nell'anno scolastico 2015/2016). Questo dato deve spingere a riflettere attentamente sui luoghi, i contenuti e le modalità organizzative di una modalità di apprendimento finora diffusa prevalentemente negli indirizzi tecnici e professionali caratterizzati da una maggiore aderenza dei contenuti formativi con i processi di lavoro cui questi possono essere applicati. La percentuale di studenti che ha svolto i progetti di alternanza presso le imprese è pari al 36% (20% per i licei, 50% negli istituti tecnici, 60% negli istituti professionali); molti studenti dei licei hanno svolto l'alternanza in strutture pubbliche o del privato no-profit, mentre il 12,4% di tutti gli studenti interessati ha svolto il progetto di alternanza all'interno della scuola con la modalità dell'impresa simulata o svolgendo attività interne, ad esempio nelle biblioteche (Miur - Ufficio Statistica e Studi, 2016).

Conclusioni

Tale veloce e certamente non esaustiva ricognizione delle recenti modifiche che hanno interessato i principali strumenti messi in campo per sostenere la transizione dei giovani dalla scuola al lavoro nel nostro Paese, spinge a chiedersi se e fino a che punto l'attuale sistema possa rispondere alle sfide in atto. Da un lato, il persistere degli storici svantaggi occupazionali per i giovani, in particolare nelle Regioni caratterizzate da forti squilibri occupazionali e dalla storica debolezza della rete dei servizi per il lavoro (Arcidiacono *et al.*, 2011; Avola, Cortese, 2013; Avola, Azzolina,

Cuttone, 2017). Dall'altro, l'emergere di nuovi rischi occupazionali legati al sempre maggiore disallineamento tra le competenze formate nei sistemi di istruzione e formazione e quelle richieste nei nuovi modelli produttivi (Butera, 2017). Sebbene le trasformazioni in corso (Negrelli, 2013) abbiano effetti non univoci a seconda delle diverse caratterizzazioni dei sistemi produttivi (Pero, 2017) è evidente, infatti, che sempre di più l'ingresso nel mercato del lavoro sarà legato alla possibilità di sviluppare, anche in contesto di lavoro, competenze specifiche (tecniche e trasversali) che risultano favorite dalla contaminazione tra diversi luoghi e tipi di apprendimento (Colombo, Argentin, Pandolfini, 2016). Al contempo, sarà sempre più cruciale la capacità dei sistemi locali di istruzione e lavoro di articolare strategie cooperative per il superamento del disallineamento di competenze, mediante una adeguata valorizzazione delle credenziali educative e formative (Migliavacca, Rosina, 2014) e l'individuazione di nuovi profili professionali su cui scommettere per offrire ai giovani alternative credibili (Colombo, Mezzanzanica, 2017; Mazali, 2017).

La possibilità di vincere queste sfide è certamente legata a condizioni istituzionali molto più generali rispetto agli specifici strumenti qui analizzati, a partire dalle peculiarità e dalle modalità di funzionamento dei sistemi di istruzione e formazione (Schizzerotto, Barone, 2006; Ballarino, 2007; Ballarino, Checchi, 2006; Mesa, Triani, 2017) e dal necessario sviluppo della formazione professionale e tecnica superiore (Butera, 2017). Tuttavia, l'evoluzione recente di questi strumenti "simbolo" della transizione scuola-lavoro esemplifica proprio l'assenza di una logica di sistema e il permanere di una cultura fondamentalmente ancorata al paradigma dell'occupabilità "di prima generazione" e alla logica dell'attivazione a tutti i costi, più che a quella dell'investimento sociale e dello sviluppo delle *capabilities* come responsabilità condivisa.

Per quanto riguarda l'apprendistato, a seguito delle recenti riforme, da un lato si acuiscono criticità già esistenti e non ancora superate, dall'altro, si assiste all'abbandono della logica partecipativa, di condivisione e sussidiaria che aveva caratterizzato il Testo Unico del 2011. Questa cede il passo ad un processo *top-down* in cui si riduce l'importanza della contrattazione collettiva e si ri-centralizza a livello ministeriale la definizione degli standard formativi e professionali di tutte le tipologie. Il *favor* del legislatore del *Jobs Act* nei confronti dell'apprendistato di primo livello si esprime, ancora una volta, sotto forma di incentivi economici, mentre non ci si preoccupa di assicurare un raccordo stabile ed effettivo tra gli attori del sistema, continuando a trascurare l'importanza di strumenti quali le reti scuola-impresa (Balsamo, 2017) e la funzione cruciale degli uffici *placement* delle scuole al fine di stimolare il coinvolgimento delle impre-

se. Viene meno, nella nuova disciplina dell'apprendistato, il raccordo tra standard professionali e standard formativi, contenuto nell'articolo 6 del decreto legislativo n. 167/2011, che avrebbe dovuto realizzarsi riunendo in un repertorio nazionale titoli e qualifiche del sistema di istruzione e formazione e qualifiche contrattuali, e con esso l'anima stessa dell'apprendistato come *sistema*.

Sul fronte della validazione degli apprendimenti non formali e della certificazione delle competenze, poi, il mancato raccordo tra riforma dell'apprendistato e sistema di servizi per il lavoro e politiche attive, oggetto di un importante riordino ad opera del dlgs n.150/2015, è evidente anche sul piano terminologico, laddove l'art. 46 del dlgs n. 81/2015 fa ancora riferimento al "libretto formativo del cittadino" per la certificazione delle competenze degli apprendisti, strumento oramai sostituito dal fascicolo elettronico, istituito dall'art. 14 del dlgs n. 150/2015 e non ancora operativo.

Con riferimento, infine, alla estensione dell'ambito di applicazione soggettiva ai percettori di ammortizzatori sociali, è stato sottolineato il rischio di "spiazzamento" dei giovani da parte degli adulti nell'accesso alle opportunità di apprendistato (Garofalo, 2015). Qui preme soprattutto rilevare come l'apprendistato, quasi assente, in termini di raccordi normativi e strumenti operativi, come politica attiva per i giovani, assurga a strumento di attivazione dei disoccupati percettori di indennità di disoccupazione, confermando il netto sbilanciamento del modello italiano di politiche attive verso la logica del *workfare*.

Guardando invece alle nuove regole in materia di tirocini extracurricolari, si assiste a un tentativo di semplificazione della disciplina, pur a fronte dei rischi crescenti di utilizzo "indiscriminato" dello strumento, confermati anche nell'ambito dell'attuazione del programma *Garanzia Giovani*. Nell'ambito di tale programma, infatti, che come noto interessa un target specifico, quello dei giovani tra i 15 e i 29 anni rientranti nella definizione di Neet (*not in employment, education, training*) la misura di gran lunga più utilizzata è stata il tirocinio extracurricolare (70,2% dei giovani coinvolti) (Anpal, 2017), senza adeguato controllo del profilo qualitativo degli inserimenti (Rosolen, Seghezzi, 2016).

Tale semplificazione sacrifica inoltre la specificità delle logiche di intervento fin qui differenziate a seconda dei target di riferimento, con la sostanziale assimilazione dei tirocini per i giovani in uscita dal sistema formativo ai tirocini per l'inserimento o il reinserimento lavorativo.

Le nuove *Linee Guida* del 2017, oltre a non risolvere le criticità legate ad un uso distorto dell'istituto, rischiano di amplificare le disuguaglianze

territoriali, considerate le scelte divergenti delle Regioni che le hanno ad oggi recepite.

Anche la recente riforma del sistema di istruzione, con l'irrompere del dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro come "obbligo", tutto incentrato sulla previsione di un cospicuo monte ore in contesto di lavoro (a prescindere dalla effettiva disponibilità di opportunità di apprendimento di qualità e quantità sufficiente nelle imprese), testimonia la logica "efficientistica" e di corto respiro che ha caratterizzato l'evoluzione degli altri strumenti.

L'obbligo si è innestato in un sistema privo delle connessioni indispensabili per il funzionamento del dispositivo, prima fra tutte la scarsa diffusione di reti scuola-impresa formalizzate. Si trascura, ancora una volta, la difficoltà di costruire relazioni tra istituzioni del mercato del lavoro, istituzioni formative, parti sociali e imprese, in assenza di una cultura di integrazione e partecipazione degli attori economici alle dinamiche dell'incontro tra domanda e offerta, e di co-costruzione delle condizioni per lo sviluppo sociale ed economico. La generalizzazione dello strumento, finora sviluppatosi in modo volontario assecondando le vocazioni espresse da particolari territori e sistemi formativi, pone una serie di problemi che occorrerà valutare, a partire da una attenta analisi delle precondizioni istituzionali e delle caratteristiche delle strutture produttive locali, in relazione con le caratterizzazioni dei sistemi locali di istruzione e formazione.

Le riforme fin qui adottate hanno puntato a influenzare le scelte dei singoli attori coinvolti (imprese, giovani o istituzioni formative), spostando di volta in volta gli equilibri legati ai sistemi di vincoli/opportunità mediante incentivi e sanzioni o imponendo obblighi legati al raggiungimento di obiettivi quantitativi.

Ciò che è mancato, in primo luogo, è stato un intervento di sistema, in grado innanzitutto di cogliere le interconnessioni tra i diversi strumenti, al fine di potenziare l'efficacia di ciascuno di essi aumentando il coordinamento degli interventi rivolti ai giovani.

In secondo luogo, tali strumenti possono funzionare solo in presenza di vere e proprie "infrastrutture" immateriali principalmente connesse alla disponibilità di informazioni sui mercati del lavoro, al fine di facilitare la comunicazione tra diversi "mondi" e, al contempo, di facilitare le transizioni occupazionali. Il riferimento è, da un lato, all'analisi dei fabbisogni di competenze a livello territoriale, che rappresenta una precondizione indispensabile per orientare le scelte dei giovani e programmare le strategie di intervento nei diversi territori. Ciò a maggior ragione a fronte dei repentini cambiamenti che stanno interessando il lavoro e che rendono sem-

pre più difficili le scelte in merito alle esperienze formative e di lavoro premianti.

Si rivela inoltre cruciale, per il buon funzionamento di questi strumenti, la mappatura di quelli che la letteratura pedagogica ha definito “i giacimenti culturali” dei processi di lavoro reali (Roncalli, 2004). Senza tale approccio analitico e preventivo, l'apprendimento in contesto di lavoro rischia di rivelarsi un'illusione e con esso la specificità e il valore aggiunto di questi strumenti rispetto a strategie di mera deregolazione o incentivazione.

Dall'altro lato, si fa riferimento al tema della certificazione delle competenze maturate in contesto di lavoro, non a caso un tassello ancora mancante tanto con riferimento all'apprendistato, quanto con riferimento ai tirocini e all'alternanza scuola-lavoro. Pesa senza dubbio lo stallo caratterizzante il sistema nazionale di certificazione delle competenze istituito nel 2012 dalla “Legge Fornero” e non ancora operativo (Casano, 2016), ma in assenza di una certificazione delle competenze maturate il controllo della qualità dei contenuti formativi di queste esperienze diventa una questione meramente formale. Soprattutto, viene meno una delle ricadute più importanti a livello di sistema, e cioè la creazione di un linguaggio comune (quello, appunto, delle competenze) riconosciuto da tutti gli attori in gioco (scuole, imprese, servizi per il lavoro) che consenta di ridurre i *gap* informativi facilitando le transizioni dei giovani spesso penalizzati proprio in virtù di una presunta mancanza di esperienza e competenze riconoscibili.

Se queste sono le condizioni minime sul fronte del coordinamento interno al sistema generale delle politiche del lavoro, non bisogna dimenticare che la concreta implementazione (e le condizioni di efficacia) di tali strumenti risente fortemente delle specificità territoriali e settoriali, tanto sul fronte dei modelli di regolazione quanto su quello delle dinamiche dei mercati del lavoro locali (Cortese, 2012).

Se sono noti gli squilibri territoriali che caratterizzano la partecipazione dei giovani al mercato del lavoro in diverse aree del Paese, altrettanto importante è comprendere come interagiscono tra loro diverse fonti e meccanismi di regolazione degli strumenti. Nel caso dell'apprendistato e dei tirocini, non solo l'esistenza di diverse tipologie, ma anche la stratificazione *multi-livello* e *multi-attore* delle fonti di regolazione hanno creato una grande varietà di *micro-sistemi* in cui si registrano vincoli e opportunità differenti e cambiano le condizioni di successo dei percorsi, se non la loro stessa natura. È in questa direzione, dunque, che sembra necessario orientare la ricerca su tali strumenti, al momento resa complessa anche dalla scarsa disponibilità di dati di monitoraggio.

Riferimenti bibliografici

- Anpal - Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro (2017). *L'attuazione della Garanzia Giovani in Italia*. Rapporto trimestrale, n. 2, 30 giugno -- <<http://www.anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/Documents/Rapporto-trimestrale-GG-2-2017.pdf>>.
- Arcidiacono D., Avola M., Briulotta T., Palidda R. (2011). *Servizi per l'impiego e regolazione del mercato del lavoro in Sicilia*. Roma: Ediesse.
- Avola M., Cortese A. (2013). Istruzione e qualità dell'occupazione in Sicilia. Sprechi di capitale umano tra vincoli strutturali e irresponsabilità pubbliche. *Scuola democratica*, 2: 379-400.
- Avola M., Azzolina L., Cuttone M. (2017). Le politiche del lavoro e i servizi per l'impiego: eredità passate e opportunità di innovazione. *Politiche Sociali/Social policies*, 2: 317-334.
- Ballarino G. (2007). Sistemi formativi e mercato del lavoro. In: Regini M. *La sociologia economica contemporanea*. Roma: Laterza.
- Ballarino G. (2016). La legge sulla Buona scuola. Un commento. *Politiche Sociali/Social Policies*, 1: 165-168, doi: 10.7389/83126.
- Ballarino G., Checchi D., a cura di (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- Balsamo A., Buratti U. (2016). Apprendistato di primo livello: i contorni della via italiana al sistema duale. In: Tiraboschi M., a cura di. *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act. Commento sistematico ai decreti legislativi nn. 22, 23, 80, 81, 148, 149, 150 e 151 del 2015 e delle norme di rilievo lavoristico della legge 28 dicembre 2015, n. 208 (legge di stabilità per il 2016)*. Milano: Giuffrè.
- Balsamo A. (2017). *Reti scuola-impresa: un modello d'integrazione tra scuola e lavoro per l'industria 4.0*. Collana della Fondazione Adapt. Bergamo: Adapt University Press.
- Bertagna G., Buratti U., Fazio F., Tiraboschi M., a cura di (2013). *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle linee guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*. Bergamo: Adapt University Press - Labour Studies e-Book, n. 16.
- Bianco A. (2014). Apprendistato, formazione e politiche attive del lavoro. Osservazioni sulla legge n. 78 del 2014. *Lavoro e diritto*, 4, doi: 10.1441/78374.
- Bifulco L., Mozzana C. (2011). La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LII(3), doi: 10.1423/35258.
- Bifulco L., Mozzana C. (2016). Introduzione: oltre l'*employability*. Approcci e prospettive per le transizioni giovanili scuola-lavoro. *Sociologia del lavoro*, 141: 7-22, doi: 10.3280/SL2016-141001.
- Butera F. (2017). L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore. *Professionalità Studi*, 1: 93-124.
- Canavesi G. (2014). I tirocini nel caos delle fonti di disciplina. Dalla legge alle "Linee-guida". *Rivista di Diritto della Sicurezza Sociale*, 2: 213-232.

- Carinci F. (2012). *E tu lavorerai come apprendista (l'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico"*. Padova: Cedam.
- Caruso B. (2007). Occupabilità, formazione e «capability» nei modelli giuridici di regolazione dei mercati del lavoro. *Diritto del lavoro e delle relazioni industriali*, 113: 1-134.
- Casano L. (2015). Apprendistato europeo: facile a dirsi? *Nuova Secondaria Ricerca*, 2: 48-53.
- Casano L. (2016). Il sistema della formazione: fondi interprofessionali, certificazione delle competenze. In: Tiraboschi M., a cura di, *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act. Commento sistematico ai decreti legislativi nn. 22, 23, 80, 8, 148, 149, 150 e 151 del 2015 e delle norme di rilievo lavoristico della legge 28 dicembre 2015, n. 208 (legge di stabilità per il 2016)*. Milano: Giuffrè.
- Colombo E., Mezzananza M. (2017). Il mercato del lavoro del futuro: come i Big data possono aiutare a coglierne la sfida. *Professionalità Studi*, 1:125-155.
- Colombo M., Argentin G., Pandolfini V. (2016). La sociologia dell'istruzione in Italia: prospettive di ricerca di fronte alla riformabilità dei sistemi educativi. In: Corbisiero F., Ruspini E., a cura di. *Sociologia del futuro. Studiare la società del ventunesimo secolo*. Padova: Cedam.
- Corbo A., D'Addio F., Pelusi L., Tiraboschi M., a cura di (2017). *Tirocini extracurricolari: i primi recepimenti regionali delle linee guida del 25 maggio 2017*. Bergamo: Adapt University Press - Labour Studies e-Book series, n. 66.
- Cortese A., a cura di (2012). *Carriere mobili. Percorsi lavorativi di giovani istruiti nel Mezzogiorno*. Milano: FrancoAngeli.
- Fagnoni S., Varesi P.A. (2015). Apprendistato: il nuovo quadro normativo dopo il Testo Unico ed i più recenti interventi legislativi. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1: 155-181.
- Garofalo D. (2015). L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015. In Carinci F., a cura di. *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*. Bergamo: Adapt University Press - Labour Studies e-Book series, n. 48.
- Gautié G. (2003). Lavoro: dai mercati interni ai mercati di transizione. Implicazioni sulla solidarietà, le tutele, la formazione. *L'Assistenza Sociale*, 1-2: 29-74.
- Gazier B., Schmid G., a cura di (2002). *The Dynamics of Full Employment. Social Integration Through Transitional Labour Markets*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gelmini P., Tiraboschi M., a cura di (2006). *Scuola, Università e mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi*. Milano: Giuffrè, Collana Adapt - Fondazione Marco Biagi, n. 13.
- Inapp, Inps, a cura di (2017). *Verso una ripresa dell'apprendistato. XVII Rapporto sull'apprendistato*. Novembre, <<http://inapp.org/it/Pubblicazioni/Documenti/Book>>.

- Lodigiani R., Santagati M. (2016). Quel che resta della socializzazione lavorativa. Una riflessione sulle politiche per l'occupazione giovanile in Italia. *Sociologia del lavoro*, 141: 141-157, doi: 10.3280/SL2016-141009.
- Massagli E. (2016). *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Massagli E., a cura di (2017). *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*. Adapt University Press - Labour Studies e-Book series, n. 66.
- Mazali T. (2017). Le professioni digitali, dalle Industrie creative culturali alle trasformazioni di Industria 4.0. *Professionalità Studi*, 1: 156-171.
- Mesa D., Triani P. (2017). Imparare a scuola: una risorsa per la vita? In: Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di. *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*. Bologna: il Mulino.
- Migliavacca M., Rosina A. (2014). Investimento in formazione e qualità del lavoro. In: Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di. *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*. Bologna: il Mulino.
- Miur - Ufficio Statistica e Studi (2016). *Focus "Alternanza scuola-lavoro"*. Anno Scolastico 2015/2016, ottobre.
- Negrelli S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*. Bari: Laterza.
- Oriente Caputo G. (2016). Apprendistato: la difficile via italiana alla transizione scuola-lavoro. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2: 137-152.
- Pascucci P. (2013). Verso le nuove regole dei tirocini. L'evoluzione delle regole sui tirocini formativi e di orientamento: un'ipotesi di eterogenesi dei fini? *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, 139: 413-427, doi: 10.3280/GDL2013-139002.
- Pero L. (2017). Organizzazione, lavoro e tecnologie 4.0. *Professionalità Studi*, 1: 4-19.
- Reyneri E. (2014). Occupazione e disoccupazione giovanile: ieri e oggi. *Sociologia del lavoro*, 136, doi: 10.3280/SL2014-136003.
- Roncalli P. (2004). Giacimenti culturali nei processi di lavoro. In: Bertagna G., a cura di. *Alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosolen G., F. Seghezzi, a cura di (2016). *Garanzia Giovani due anni dopo. Analisi e proposte*. Adapt University Press – Labour Studies e-Book, n. 55.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Sen A.K. (2000). *La diseguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Tiraboschi M., a cura di (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al d.lgs. 167/2011 e all'art. 11 del d.l. 138/2011, convertito con modifiche in L. 148/2011*. Milano: Giuffrè.
- Tiraboschi M. (2016). Apprendistato di terzo livello: la semplificazione può attendere. In: Id., a cura di. *Le nuove regole del lavoro dopo il Jobs Act. Commento sistematico ai decreti legislativi nn. 22, 23, 80, 81, 148, 149, 150 e 151 del 2015 e delle norme di rilievo lavoristico della legge 28 dicembre 2015, n. 208 (legge di stabilità per il 2016)*. Milano: Giuffrè.