



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e Diritto del mercato del lavoro

Ciclo XXV

APPRENDERE DALL'APPRENDISTATO

L'apprendistato come ponte tra formazione e lavoro

Supervisore:

Chiar.ma Prof.ssa Francesca BONICALZI

Tesi di Dottorato di
Anna DE VINCENTI
Matricola n. 1013963

ANNO ACCADEMICO 2011 / 2012

*"Qualsiasi lavoro tu faccia,
se trasformi in arte ciò che stai facendo,
con ogni probabilità scoprirai di essere divenuto per gli altri
una persona interessante e non un oggetto.
Questo perché le tue decisioni,
fatte tenendo conto della qualità,
cambiano anche te.
Meglio: non solo cambiano anche te e il lavoro,
ma cambiano anche gli altri,
perché la qualità è come un'onda.
Quel lavoro di qualità che pensavi nessuno avrebbe notato
viene notato eccome,
e chi lo vede si sente un pochino meglio:
probabilmente trasferirà negli altri questa sua sensazione e
in questo modo la qualità continuerà a diffondersi."
R.M. Pirsig¹*

¹ Robert Maynard Pirsig, nato a Minneapolis il 6 settembre del 1928 è uno scrittore e filosofo statunitense, celebre soprattutto per il suo primo libro, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*.

Il libro, pubblicato quasi per scommessa da una piccola casa editrice, vinse il premio *Guggenheim Fellowship*, diventando in poco tempo un *best seller*.

Narra il viaggio in motocicletta di un uomo e di suo figlio attraverso gli Stati Uniti e contemporaneamente delinea alcuni elementi della Metafisica della Qualità, un sistema filosofico che Pirsig svilupperà più analiticamente nelle sue opere successive.

INDICE

INTRODUZIONE.....	p. 5
I. IL LAVORO NELLA FORMAZIONE DELLA PERSONA.....	p. 15
I. 1. <i>Il lavoro dal punto di vista della filosofia del lavoro</i>	p. 17
I. 2. <i>Il “senso” del lavoro nella prassi umana</i>	p. 19
I. 2. 1. <i>Le antinomie del lavoro: lavoro e azione</i>	p. 21
I. 2. 2. <i>Le antinomie del lavoro: poiesis e praxis</i>	p. 26
I. 2. 3. <i>Le antinomie del lavoro: lavoro e tecnica</i>	p. 28
I. 2. 4. <i>Le antinomie del lavoro: il lavoro diviso</i>	p. 48
I. 2. 5. <i>Le antinomie del lavoro: alienazione e restituzione</i>	p. 62
I. 3. <i>Dalla perdita alla restituzione: Il lavoro come attività della persona</i>	p. 74
I. 4. <i>Il lavoro nel nuovo esistenzialismo</i>	p. 89
II. L'APPRENDISTATO.....	p.107
II. 1. <i>L'iter legislativo</i>	p.109
II. 2. <i>L'evoluzione di un antico rapporto di lavoro</i>	p.143
II. 3. <i>La formazione come nodo problematico</i>	p.149
II. 4. <i>Il posto della scuola nel complessivo sistema formativo</i>	p.166
II. 5. <i>L'apprendistato e il Sistema educativo di Istruzione e Formazione professionale</i>	p.182
II. 6. <i>L'apprendistato cognitivo</i>	p.196
III. L'APPRENDISTATO REALIZZATO E L'APPRENDISTATO DA REALIZZARE: ANALISI DI BUONE PRATICHE E IPOTESI PROGETTUALE.....	p.213
III. 1. <i>L'apprendistato in Lombardia: una Cometa sul lago</i>	p.215
III.1.1. <i>Le foto di Cometa</i>	p.227
III. 2. <i>Sistema dell'apprendistato in Emilia-Romagna: la realtà del Consorzio Formazione&Lavoro</i>	p.228
III. 3. <i>L'apprendistato di III livello: succede in Veneto</i>	p.237
III. 4. <i>Ipotesi progettuale: un master per l'alta formazione in Calabria</i>	p.252
III.4.1. <i>Il quadro generale</i>	p.253
III.4.2. <i>L'ipotesi progettuale</i>	p.279
III.4.3. <i>Il master</i>	p.285
CONCLUSIONI.....	p.289
APPENDICE	p.293
BIBLIOGRAFIA	p.369
SITOGRAFIA	p.377

INTRODUZIONE

Il nostro lavoro di tesi, incentrato sull'apprendistato - a partire dalla sua moderna declinazione definita in particolare dal Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003 "Attuazione delle deleghe in materia occupazionale e mercato del lavoro di cui alla legge n. 30 del 14 febbraio 2003, la cosiddetta Legge Biagi - tende a dimostrare la profonda *ratio* innovativa di questo istituto rispetto alla tradizione, aldilà delle difficoltà della sua realizzazione concreta; infatti, sotto questo aspetto, non vengono sottaciute le controversie applicative, che, a nostro avviso, non ne sminuiscono la portata, soprattutto perché esse riguardano più il piano politico-organizzativo che non l'aspetto teorico e metodologico.

Il problema dell'occupazione per tutti, ma in particolare per chi si affaccia per la prima volta sul mercato del lavoro, si presenta oggi come urgenza che ha dell'eccezionale, visti i livelli della crisi e vista l'incertezza che il tramonto della logica produttivistica taylor-fordista comporta.

L'apprendistato, così come normato dal 2003 in poi, per la sua caratteristica di essere un contratto di formazione-lavoro, intercettando i nuovi bisogni delle aziende e realizzando professionalità competenti, capaci di essere competitive sul mercato nazionale e internazionale, contribuisce all'individuazione di nuovi possibili modelli di sviluppo e "costringe" in qualche modo le aziende, le agenzie formative e le parti sociali a convergere su azioni comuni, creando filiere formative e intrecciando virtuosamente il momento pratico-realizzativo con il momento teorico-riflessivo.

Parlare di apprendistato, perciò, significa dover discutere, continuamente e con la stessa attenzione, di lavoro e di formazione.

- Il lavoro, proprio per la funzione che svolge nella società in generale e nella vita degli individui in particolare, necessita di un approccio multidisciplinare, e quindi della costruzione delle necessarie intersezioni che ne discutano i diversi punti di vista, economico, storico-sociale e politico-ideologico, ma nello stesso tempo - per evitare quelle settorializzazioni di cui l'analisi di questa categoria ha sofferto - necessita anche della coerenza di uno sguardo d'insieme, coerenza data dall'approccio filosofico.

Guardare al lavoro dal punto di vista della filosofia del lavoro risulta utile a chiarificare proprio l'essenza del lavoro, a patto di allontanare da noi l'idea ingenua e distorta che la

filosofia sia il luogo del pensiero teorico, perciò astratto e che il lavoro sia il luogo della pratica, perciò lontano dal pensiero.

E' il versante della filosofia del lavoro, infatti, nella sua consistenza ontologica e antropologica, che permette di dipanare il filo conduttore dell'intera argomentazione che dapprima presenta le antinomie in cui la categoria del lavoro si dibatte per poi proporre possibili punti di mediazione.

In ogni caso, il lavoro - visto come risposta a un bisogno, ma anche come prassi e opera culturale, come elemento di ineludibilità, quindi, ma anche come moltiplicatore di competenze - resta il terreno privilegiato di analisi, pur nella consapevolezza della non esaustività dell'argomentazione in quanto le accezioni del termine sono molteplici come molteplici sono i suoi rimandi.

Il lavoro, essendo costitutivo della natura umana, contribuisce in maniera significativa a definire l'identità dell'uomo, sia in positivo, quando il lavoro c'è, e sia in negativo, quando il lavoro non c'è, e perciò esso appartiene alle questioni di senso.

Da questa prospettiva, dunque, proponiamo la tesi che l'attività lavorativa e la dignità dell'*opera* riescano a riscattare il lavoro dalla pena della fatica e l'uomo dalla riproposizione dell'*animal laborans* senza scopo e senza possibilità di salvezza, riconsegnando, così, al lavoro una centralità che va ben oltre il dato di necessità che pure lo definisce in prima istanza in quanto fattore di sopravvivenza.

Questo punto di vista, però, è attento a sottrarre al lavoro quell'aspetto totalizzante, che lo ha a lungo caratterizzato, secondo cui l'uomo è esclusivamente il suo lavoro proprio perché la vita, ed il senso complessivo da attribuirle, sono più del lavoro: dal versante dell'equilibrio antropologico il lavoro rientra nella totalità delle esperienze possibili dell'essere umano le quali, a ventaglio, si allargano coniugando il *produrre* con il *fare* e con il *contemplare*.

D'altra parte, ripensando il lavoro nell'attuale passaggio di civiltà e nel tramonto dei lavori tradizionali che fanno emergere dei nuovi lavori, strettamente associati alla conoscenza e alla comunicazione, si coglie la questione significativa della novità della relazione sociale che si instaura per il tramite di un lavoro che si allontana dalla logica del profitto per avvicinarsi sempre più alla qualità e alla soddisfazione personale. Quelle che emergono, in definitiva, sono nuove culture e nuove professionalità che, pur cambiando lo statuto economico del lavoro, non ne cambiano l'aspetto antropologico,

che anzi viene rafforzato, nella direzione proprio del senso.

E' necessario, perciò, che il mercato e l'apprendistato, come istituto che del lavoro fa il suo obiettivo privilegiato, tengano nel debito conto queste nuove declinazioni del lavoro. Di conseguenza, anche la formazione perde il suo carattere di addestramento per configurarsi sempre più come *Bildung*.

- La formazione è formazione che si realizza *per il* lavoro, attraverso un percorso di progressiva acquisizione di competenze e perciò di capacità di scelte e di azioni autonome, ma anche formazione che si realizza *sul e attraverso il* lavoro, che ha in se stesso il suo fondamento educativo: in questo senso, la pari dignità formativa dei percorsi si configura nel superamento della logica, per così dire, dualistica secondo cui *prima* si studia e *poi* si lavora o, peggio, chi studia *ancora* non lavora e chi lavora non studia *più*.

La centralità dell'apprendistato, ma ancor di più della sua metodologia, nei possibili rimandi educativi e formativi, è già presente nel titolo della tesi che, da subito, cerca di orientare per far cogliere immediatamente il punto di vista che guida l'intero sviluppo del percorso di ricerca.

“Apprendere dall'apprendistato. L'apprendistato come ponte tra formazione e lavoro”
come possibilità di mutuare, in quanto modello educativo di ricomposizione dell'istruzione divaricata, la logica che il sapere, quello consapevolmente acquisito e perciò com/preso, generatore di competenze e di nuovi saperi, sia sempre il risultato di un organico rapporto tra teoria e pratica e perciò tra mondo dell'istruzione/formazione e mondo del lavoro.

Sosteniamo che l'applicazione delle conoscenze alla soluzione operativa di problemi reali, aperti e a soluzione multipla, la finalizzazione di queste stesse conoscenze all'elaborazione di progetti e il loro trasferimento alla realtà esterna, al contesto sociale e all'esperienza quotidiana debbano essere visti come risultato di una formazione teorico-pratica - che ha il suo modello negli strumenti metodologici e nella prassi operativa dell'apprendistato - da “esportare” in tutti gli ambiti formativi.

Nell'affermare che è la scuola a dover apprendere dall'apprendistato una metodologia d'insegnamento più legata alla vita e alla preparazione all'entrata dei giovani nel mondo del lavoro, definiamo un rapporto più organico tra teoria e prassi e apriamo maggiormente alle esigenze dello stesso mercato del lavoro, mentre, d'altra parte e nel

contempo, sostenendo che anche l'apprendistato deve guardare con più attenzione al patrimonio culturale dell'istituzione scolastica, proponiamo un'idea di formazione più completa e ricca, guardando agli apprendisti non solo come lavoratori da addestrare ma anche come persone a cui fornire strumenti per una formazione completa e complessa, come d'altra parte la stessa società della conoscenza oggi richiede.

L'idea di fondo è, dunque, quella della critica all'interpretazione, tipica della visione tradizionale, secondo cui il momento teorico di acquisizione di conoscenze e competenze ed il momento pratico di acquisizione di abilità operative, come il tempo dell'apprendere ed il tempo del fare e come il tempo-scuola ed il tempo-lavoro, siano naturalmente e logicamente contrapposti.

Il lavoro intellettuale e il lavoro manuale, a ben guardare, non solo hanno una matrice comune, ma possono coniugarsi, superando la dicotomia, proprio nell'apprendistato che, nella storia, ha permesso l'acquisizione di abilità nella logica dell'imparare facendo e che oggi propone nuovi scenari. In pratica, oggi, l'apprendistato può rappresentare il canale attraverso il quale gli ambiti della formazione (la formale, l'informale e la non formale) si riunificano, portando a sintesi le diverse componenti dell'educazione.

Il passaggio dall'apprendistato agli apprendistati, in effetti, immagina un rapporto più organico e continuativo tra formazione e lavoro in cui la formazione sia anche momento pratico e la competenza professionale sia anche momento teorico e ripropone il nodo della formazione - intesa sia come "dare forma" (plasmare e/o addestrare) e sia come "darsi forma" (nel senso di responsabilità e libertà) – che solo il sapere orientato alla pratica e la conoscenza "interessata" possono sciogliere.

Anche il ruolo delle agenzie formative e delle Istituzioni (scuola, impresa, Regione), soprattutto nella realtà dell'Italia meridionale che poca pratica ha sperimentato di tutte le possibilità formative dell'apprendistato, va ridiscusso per le nuove sfide della contemporaneità, ponendo ad un livello più alto anche il problema della costruzione di strumenti adeguati per i nuovi formatori in un contesto di integrazione che tenda più alla realizzazione di sinergie che alla fissazione rigida di ruoli e compiti.

Nella realtà, con l'attuazione e la messa a regime della Legge Biagi e con le modifiche e le semplificazioni del recente Testo unico, l'apprendistato, nella posizione di *ponte* tra i due ambiti in cui si colloca, può raccogliere la sfida - auspicata da più parti - del successo formativo per tutti, rispondendo in maniera differenziata, sia pur all'interno di

un comune quadro di riferimento, ai bisogni, agli stili cognitivi ed alle modalità di apprendimento di ognuno: conseguire competenze realmente spendibili sul mercato del lavoro e conseguire altresì la realizzazione personale e professionale.

Dal nostro punto di vista, ciò significherebbe non solo equilibrare il rapporto tra domanda ed offerta ma potrebbe realizzare quella dignità della persona che fa di ognuno un lavoratore qualificato e un cittadino partecipe e consapevole.

Da questo processo, la scuola, come naturale giacimento formativo, non può rimanere esclusa, pur necessitando di un cambiamento, che le faccia abbandonare la sua autoreferenzialità - che la rende impermeabile all'esterno - e superare il paradigma del tempo scuola e del tempo lavoro come tempi distanti e distinti tra di loro. Mai come oggi è vitale che la scuola recuperi la dimensione della manualità che pensa e progetta e della laboratorialità creativa, per avvicinare e rendere complementari la teoria e la pratica e per formare orientando, evidenziando e potenziando le attitudini e il talento personali.

A partire da questo sfondo teorico, il lavoro di ricerca si presenta strutturato in tre capitoli, i primi due teorici e l'ultimo esplicativo e con un taglio empirico.

Il primo capitolo, incentrato sulla tematica del lavoro, tratta il punto di vista filosofico che si apre all'antropologico, nei suoi nodi problematici e nelle sue antinomie.

A partire dal livello linguistico – che lo classifica con termini contrapposti come *pónos/érgon*, *labor/opus*, *travail/ouvre*, *labour/work*, *Mühe/Werk*, *lavoro/opera* – si evidenzia la complessità delle vedute che si intrecciano e rendono l'analisi sul lavoro poliedrica ed aperta a diverse declinazioni.

Il fatto, poi, che oggi essa abbia guadagnato un orizzonte molto più ampio ci porta a tentare una serie di ridefinizioni in quanto, pur essendo indispensabile continuare a confrontarsi con lo spessore delle analisi filosofiche e storico-politico-economiche che sul lavoro sono state fatte, è necessario anche fare i conti sia con la realtà dell'attuale passaggio dalla *società del lavoro* alla *società dei lavori* (la qual cosa comporta l'apertura di temi "scottanti" quali la *flessibilità*, la *pari dignità* dei diversi lavori e la patente di *cittadinanza* in assenza di lavoro) e sia con la necessità di superare la residuale logica lavorista secondo cui il lavoro esaurirebbe la totalità dell'umano per un riequilibrio antropologico che dia spazio più adeguato alle energie dell'agire e del contemplare.

Insomma, oltre al *che cosa sia il lavoro* (dal punto di vista ontologico e antropologico), le nuove domande riguardano sia i cambiamenti del lavoro e, quindi, la possibile definizione dei nuovi lavori che emergono e sia la consistenza ontologica, ma anche sociale ed economica, di quei lavori che non producono, almeno immediatamente e visibilmente, merci e valore in senso tradizionale.

Si tenta, dunque, una chiarificazione di cosa sia realmente la categoria *lavoro*, del rapporto con le sue prossimità, della problematica del suo abitare il confine tra libertà e necessità con gli inevitabili sconfinamenti che questa “posizione” comporta, lasciando, però, un’apertura di fondo in quanto consapevoli del fatto che lo statuto ontologico-epistemologico, ma anche antropologico, del termine, definito dalla modernità in maniera univoca, oggi risulti obsoleto ma che l’attuale realtà, proprio perché *liquida*, non abbia ancora tutte le risposte: il passaggio di civiltà, per quanto denso di prospettive, porta inevitabilmente con sé un qualche lato oscuro che solo il tempo potrà chiarificare del tutto.

Il secondo capitolo affronta la tematica dell’apprendistato e si apre con un paragrafo specifico sul suo iter legislativo, comprensivo del rimando ad un’appendice in cui sono riportati gli articoli di legge che ne esprimono l’evoluzione. Nel confronto, poi, tra il Decreto legislativo n. 276 del 2003 e il Decreto legislativo n. 167 del 2011, si tenta di evidenziare come il Testo unico, pur mantenendo la *ratio* di fondo della legge Biagi, innovi l’apprendistato, semplificandolo e rendendolo più agevole negli aspetti realizzativi.

Riprendendo il discorso esplicitato nel primo capitolo che declina, in definitiva, il lavoro come bisogno vitale e come momento identitario dell’umano, si evidenzia il senso pedagogico dell’apprendistato, anche in riferimento alla sua storia. Esso è, infatti, un rapporto di lavoro antico: studiarne la storia e la metodologia serve, a nostro avviso, alla costruzione di un retroterra culturale che permette di cogliere la novità e l’unicità del *nuovo apprendistato*, in special modo nell’aspetto della differenziazione in forme gradualistiche che possono tra di loro sommarsi, rappresentando così l’idea della formazione lungo l’arco della vita.

In questo senso, viene discussa la tesi secondo cui la legislazione attuale, ponendo l’apprendistato al passo con i tempi, ne realizza, in qualche modo, la sua compiutezza in quanto se da un lato resta fondamentale la relazione educativa e formativa tra *mastro* e

novizio, dall'altra, inserendo questo istituto nei parametri della modernità, emancipa il tirocinio e l'apprendimento di un mestiere dalla *diminutio* in cui era stato confinato, anche perché l'apprendistato entra, attualmente, a pieno titolo anche nel mondo delle professioni, accompagnando il novello apprendista anche nei percorsi di alta formazione.

L'altra differenza sostanziale, rispetto all'apprendistato, per così dire, storico, è data dal superamento dell'esclusività del rapporto formativo che si realizzava nella bottega tradizionale: oggi, infatti, se la formazione - nella sua natura transitiva e riflessiva - non si svolge in un tempo dato ed in un solo luogo, ma, appunto, dura per tutto l'arco della vita, allora è indispensabile l'utilizzo di tutte le agenzie formative.

Questa considerazione dà la possibilità di introdurre la problematica del difficile rapporto, soprattutto nelle rispettive rigidità e settorialità, tra istituzione scolastica nel suo Sistema di Istruzione e Formazione e mondo del lavoro.

La tendenza attuale, almeno come dichiarazione di intenti, va nella direzione del superamento del separatismo formativo e propone, attraverso l'esercizio dell'alternanza scuola-lavoro e dell'apprendistato nelle sue diverse forme, la possibilità di una integrazione e di una compenetrazione tra i due livelli. Rendere coerente e integrato il percorso formativo è quindi l'obiettivo di fondo da perseguire, proprio per provare almeno ad incrinare la situazione di fatto in cui il mondo della scuola, nonostante le numerose riforme, resta fermo nel suo tradizionale ruolo di trasmettitore di conoscenze sempre uguali, mentre il mondo del lavoro, nonostante la legge sull'apprendistato che prevede l'acquisizione oltre che delle competenze tecnico-professionali anche di quelle trasversali, generalmente resta fermo al livello del semplice addestramento.

Se i luoghi deputati a questo compito sono sicuramente i due sistemi - dell'istruzione/formazione e dell'impresa - per realizzare realtà di apprendistato sono necessari anche l'impegno e la collaborazione di Enti locali e parti sociali che, utilizzando risorse nazionali e comunitarie, sappiano creare occupazione e realizzare il contrasto alla dispersione scolastica.

La formazione, dunque, come nodo centrale in quanto patto educativo tra più protagonisti e perciò processo complesso ancora da indagare per realizzare appieno la sua anima pedagogica nella sinergia delle parti che concorrono allo sviluppo di competenze e di capacità, dando risposte di senso ai bisogni formativi soprattutto delle

giovani generazioni.

E' proprio la centralità delle politiche formative che guida il confronto tra il sistema dell'apprendistato e il sistema della formazione formale a livello di istruzione. L'apprendistato, infatti - soprattutto nella prima e nella terza tipologia - è a esso immediatamente relazionabile proprio perché riguarda da un lato la possibilità di assolvimento dell'obbligo di istruzione (art. 3 del Testo unico) e dall'altro la possibilità di svolgimento di attività di ricerca, di conseguimento di un titolo di studio di livello secondario superiore, universitario e di alta formazione o specializzazione tecnica superiore (art. 5 del Testo unico).

Cogliamo, in questa opportunità che l'apprendistato offre, un punto di notevole interesse proprio perché nei fatti, essendo un contratto di formazione e lavoro, si pone come correttore dell'educazione divaricata e aiuta nel superamento del paradigma dell'esclusione sociale dovuta a insuccesso scolastico nel caso della prima tipologia e funziona come moltiplicatore del merito nella terza tipologia.

Il capitolo si chiude con la proposizione del concetto di *apprendistato cognitivo* come modalità che mutua dall'apprendistato tradizionale la logica di un modello formativo incentrato sulla conoscenza pratica che scardina, a buon diritto, la preminenza codificata del sapere teorico, ma che, nello stesso tempo, corregge il pericolo della semplificazione insito nella pratica quando essa tende a diventare ripetitività e automatismo.

La coniugazione delle competenze acquisite, il *saper fare*, con l'intenzionalità apprenditiva, l'*imparare ad imparare*, trasforma l'apprendista naturale in esperto evitando l'appiattimento dell'agire tecnico che, a sua volta, si trasforma in azione per mezzo di una prassi lavorativa intelligente e ragionata. L'uomo della produzione, dedito appunto all'agire tecnico e che trova la sua perfezione nell'abilità, può trasmutarsi nell'uomo dell'azione che matura scelte e orienta la sua volontà in maniera consapevole. In qualche modo, sullo sfondo della riproposizione dell'artigiano consapevole di Sennett, si definisce l'apprendistato cognitivo come punto di vista privilegiato ma soprattutto come prassi educativa e formativa che corregge e completa la metodologia del moderno apprendistato.

Il terzo capitolo guarda alle *buone pratiche* dell'apprendistato realizzato e propone, in conclusione dell'intero progetto di ricerca, un'ipotesi di *master* per l'alta formazione, utilizzando l'apprendistato nella sua terza tipologia, da realizzarsi in Calabria.

La scelta di alcune *buone pratiche* su cui riflettere corrisponde all'individuazione di specificità che se da un lato ne rappresentano proprio l'unicità – e quindi l'impossibilità di replicarle *sic et simpliciter* - dall'altro sembrano, una volta liberate dal riferimento del proprio contesto, generalizzabili più nella logica a cui rimandano che non nella riproposizione identica. D'altra parte, a questo servono le buone pratiche: non un repertorio da imitare ma un *exemplum* a cui rifarsi nella declinazione dell'azione che, necessariamente, deve avere caratteristiche proprie, in quanto innervata nella realtà del proprio territorio e nella specificità del proprio ambiente di riferimento.

L'Associazione *Cometa* in Lombardia, il Consorzio *Formazione&Lavoro* in Emilia-Romagna e le sperimentazioni di alto apprendistato in Veneto, pur nella diversità precipua di ognuna di queste esperienze, hanno il tratto comune di partire dalla specificità del proprio territorio, di utilizzare le risorse e gli strumenti che dall'analisi della propria realtà emergono, ma soprattutto hanno in comune la notevole e qualificante capacità organizzativa e il successo formativo, oltre che, ovviamente, la declinazione del lavoro e della formazione stessa in regime di apprendistato.

In tutte e tre gli esempi di *buone pratiche* riportate - in assoluta coerenza con gli articoli del Testo unico (in particolare gli articoli 3, 4 e 5) che rilanciano l'apprendistato ampliando la fascia d'età dell'utenza e fornendo, più complessivamente, la possibilità di conseguire in ambiente di lavoro qualifiche triennali, diplomi professionali quadriennali e titoli di studio superiori – interessa in particolare far emergere alcuni aspetti: la vocazione dell'apprendistato ad essere occasione di contrasto alla dispersione scolastica; la possibilità di contribuire al riallineamento sul mercato del lavoro del rapporto tra domanda e offerta; l'idea portante del valore educativo e formativo del lavoro; la messa in pratica delle condizioni per la transizione al mondo del lavoro attraverso contratti di apprendistato e previa stipulazione di protocolli d'intesa con le istituzioni regionali e le imprese in rete; la centralità della formazione nel sistema apprendistato che concretizza l'idea che gli apprendisti non siano semplici esecutori ma lavoratori consapevoli che realizzano competenze sempre più alte e sempre più pertinenti al ruolo. Tutte queste caratteristiche fanno, dunque, di questi esempi un importante punto di riferimento e un possibile moltiplicatore di esperienze positive.

La conclusione del progetto di ricerca è affidata a un'ipotesi di lavoro per la realizzazione di un *master* in apprendistato in Calabria, regione nella quale la nuova

normativa sull'apprendistato ha trovato finora scarsa o nessuna applicazione.

L'ipotesi progettuale si avvale dell'utilizzo dell'apprendistato di alta formazione e ricerca, così come disciplinato dall'art. 5 del Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011 e l'ambito, rispetto al quale si ipotizza il percorso, è quello della valorizzazione del patrimonio culturale, presente sul territorio regionale, ovvero la promozione della sua immagine per innescare uno sviluppo sostenibile del territorio e per una fruizione orientata ad un *target* di turismo culturale attualmente non diffuso in regione, attraverso la formazione di figure professionali competenti.

Ci sembra che sia possibile sostenere che lo sviluppo occupazionale in un territorio è realizzabile anche in assenza di un tessuto industriale importante e se si punta, come nel caso da noi ipotizzato, alla promozione di eventi culturali di qualità e al turismo culturale, la declinazione della formazione nell'ambito specifico dell'organizzazione, promozione e gestione di grandi eventi può impattare positivamente sulla realtà locale, valorizzandola e facendo della politica culturale il possibile volano di sviluppo, anche dal punto di vista economico.

Da qui, l'ipotesi del master in *Gestione di modelli innovativi di marketing culturale per lo sviluppo del territorio*, da realizzarsi in Calabria: come un tributo, quasi un debito d'onore verso la propria terra,

..una terra giovane, perché nasce ora alla vita sociale, e in modo fresco, genuino, prende coscienza della sua forza, dei suoi bisogni².

² P.P. Pasolini, dal discorso per la consegna del premio Crotone 1959.

CAPITOLO I

IL LAVORO NELLA FORMAZIONE DELLA PERSONA

I.1. Il lavoro dal punto di vista della filosofia del lavoro

Coniugare un sapere eminentemente teoretico, come la filosofia, con il lavoro potrebbe sembrare inconsueto, tanto più se si considera che un'intera linea di pensiero ha voluto avvalorare della filosofia soprattutto l'aspetto di teoria pura, rigidamente distinta, fino alla incompatibilità, dalla vita e da ogni pratica, mentre invece la filosofia, come *pensare idee* può, ed in questo senso deve, avere rapporti di prossimità con il *realizzare idee*, e se da un lato è la *nottola di Minerva* che si alza in volo quando il giorno è compiuto, dall'altro è la *vecchia talpa* che incessantemente scava: interpretare la realtà è anche contribuire al suo cambiamento.

D'altra parte, il lavoro - per le sue implicazioni nel complesso dell'esistenza - non è un

“*fatto settoriale* e, perciò, da lasciare agli economisti e alla loro *scienza*”³,

ma, pensiamo, un vero e proprio *topos*, un luogo nodale ed in questo senso lo sguardo che la filosofia allunga sul *lavoro* può servire a chiarificare il ruolo, ontologicamente fondativo, che esso ha nella vita dell'uomo, sia che l'uomo lavori, e perciò risulta inserito in un flusso produttivo-trasformativo, e sia che non lavori, e perciò da questo flusso risulta escluso.

Ma la filosofia del lavoro va anche nella direzione di venire a capo, in qualche modo, delle istanze e degli intrecci che il lavoro disegna con le altre categorie che riguardano l'umano, tentando – con un approccio di tipo antropologico e quindi in un'ottica di respiro più ampio – di definire, della vita umana, contorni più allargati.

“La comprensione esatta della funzione che il lavoro svolge nelle nostre società richiede [...] un approccio multidisciplinare, capace di cogliere la coerenza complessiva di queste diverse manifestazioni, ma anche, e soprattutto, secondo noi, l'intervento della più generalizzante e più riflessiva tra le scienze cosiddette umane: la filosofia”⁴.

La filosofia, quindi, è direttamente chiamata in causa con il suo contributo di analisi critica e riflessiva per

“aiutarci a ricollocare talune nozioni [...] nella storia delle idee e delle rappresentazioni”⁵.

Il lavoro, infatti, linguisticamente è classificato con termini contrapposti (*pónos/érgon*, *labor/opus*, *travail/ouvre*, *labour/work*, *Mühe/Werk*, *lavoro/opera*) che rimandano alla

³ C. Sini, *Il lavoro e le forme del fare* in *Nóema*, N. 2, anno 2011, p. 1
<http://riviste.unimi.it/index.php/noema>.

⁴ D. Méda, *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione, trad. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano, 1997, *Introduzione*, p. 7.

⁵ *Ibidem*.

“gerarchia fra lavori ‘umili’ e ‘nobili’ propria delle culture antiche che si rifletteva nella maggior parte delle lingue europee”⁶

e che ancora oggi

“riflettono almeno tre cose: primo, la distinzione simbolica tra attività umili (di lavoro) e attività più nobili (opere); secondo, la distinzione fra classi sociali (con un evidente parallelismo fra significati simbolico-linguistici e la divisione della società in classi sociali inferiori e superiori); terzo, più di recente, la distinzione fra la persona agente e il risultato dell’agire”⁷.

In questo senso, il lavoro ci viene presentato da un lato come stretto sempre tra antinomie, (*pondus* ed *opus*, oppressione e liberazione, poiesis e praxis) e dall’altro, comunque, sempre come parte essenziale della determinazione dell’umano, della costruzione della sua identità e dell’organizzazione dei tempi della sua esistenza, persino in quella parte che chiamiamo *riposo* o *tempo libero*. Allora, dal versante filosofico e della filosofia del lavoro in particolare,

“pensare il lavoro significa rendere conto della sua semantica, entrare nelle pieghe della sua variegata etimologia per ritrovare il senso della sua centralità nell’esperienza umana”⁸,

ma significa anche cercare di delineare - a raggiera - i rimandi di questa centralità nel rapporto con la più vasta sfera del complessivo agire umano.

Dunque, il suo continuo

“doppio registro [...] segna in profondità la nostra storia e la nostra cultura, diventando il segnavia di un’antropologia e rivelando la virtuosa ambiguità del genitivo ‘filosofia *del* lavoro’ [che] non è semplicemente oggetto del pensare, ma anche soggetto”⁹.

La chiarificazione, perciò, di cosa sia realmente la categoria *lavoro*, del rapporto con le sue prossimità, della problematica del suo abitare il confine tra libertà e necessità con gli inevitabili sconfinamenti che questa “posizione” comporta, risulta di fondamentale importanza, anche perché lo statuto ontologico-epistemologico, ma anche antropologico, del termine, definito dalla modernità in maniera univoca, ha retto solo

⁶ P. Donati, *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 65.

⁷ *Ibidem*.

⁸ S. Semplici, *Antimo Negri pioniere della filosofia del lavoro*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Edizioni Università di Macerata, 2009, p. 16.

⁹ *Ibidem*.

fino ad un certo punto e lo ha consegnato al post-moderno con una serie di contraddizioni da dover sciogliere necessariamente.

La tematica del lavoro, quindi, come portatrice di una complessità di vedute che, intrecciandosi, rendono l'analisi poliedrica ed aperta a diverse declinazioni e proprio il fatto che oggi essa abbia guadagnato un orizzonte molto più ampio ci “costringe” a tentare una serie di ridefinizioni in quanto, pur essendo indispensabile continuare a confrontarsi con lo spessore delle analisi filosofiche e storico-politico-economiche che su di esso sono state fatte, è necessario anche fare i conti sia con la realtà dell'attuale passaggio dalla *società del lavoro* alla *società dei lavori*¹⁰ (la qual cosa comporta l'apertura di temi “scottanti” quali la *flessibilità*, la *pari dignità* dei diversi lavori e la patente di *cittadinanza* in assenza di lavoro) e sia con la necessità di superare la residuale logica lavorista secondo cui il lavoro esaurirebbe la totalità dell'umano per un

“riequilibrio antropologico [che dia] spazio più adeguato alle energie dell'agire e del contemplare”¹¹.

Insomma, oltre al *che cosa sia il lavoro* (dal punto di vista ontologico e antropologico), le nuove domande oggi sono: come cambia il lavoro? (il lavoro che emerge). È definibile il lavoro nella sua assenza (il lavoro che non c'è) e – di conseguenza – come attribuire patente di “esistenza” pubblica, sociale e relazionale a chi non ha lavoro? E poi, ancora: sono *lavoro* quei lavori che non producono, almeno immediatamente e visibilmente, merci e valore in senso tradizionale?

I.2. Il “senso” del lavoro nella prassi umana

Il lavoro per l'umano è pena almeno sin da quando Giove non “dovette” vendicarsi di Prometeo, che ingannandolo gli aveva rubato il fuoco, condannando la stirpe mortale - che viveva sulla terra - ai mali e alla sfibrante fatica e gettandola nel

“decadimento e [in] uno stato inferiore; e così se da una parte l'ordine morale è da considerarsi in sintonia con l'ordine naturale, in virtù di una comune relazione al divino, dall'altra parte è necessario fornire una spiegazione alla presenza nel mondo della fatica e del dolore, connessi con il lavoro, necessario agli uomini per procurarsi i mezzi vitali”¹².

¹⁰ Cfr. sul tema: A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1997.

¹¹ F., Totaro, *Introduzione a Il lavoro come questione di senso*, EUM Edizioni, Macerata, 2009, p. 12.

¹² Cfr sul tema: W. Jaeger, *Esiodo e il popolo contadino*, in *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, Paideia, La formazione dell'uomo greco*, trad. it. L. Emery, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Ma pur se connesso alla fatica e al dolore, il lavoro ha nel contempo un valore positivo perché il dono che Prometeo spartisce con i mortali permette loro di

“apprendere molte arti, di costruire case di mattoni e opere di legno, così come di sfruttare i dono nascosti nella terra”¹³.

Ed ancora:

“Il lavoro è certamente fatica, sforzo, pena e travaglio: il *pónos* dei greci, ma anche il peso (*pondus*) che non cessa di essere tale per il fatto che la libertà lo vuole, se ne fa letteralmente carico e, così facendo, lo alleggerisce, *nec me labor iste gravabit*, (*Eneide* II, 708) dice Enea mentre prende sulle spalle il padre Anchise per fuggire da Troia. Il lavoro, però, è anche *opus*, agire consapevole ed intelligente dell'*homo faber*, che si affranca dal vincolo naturale grazie all'*artificio*, alla tecnica che è produzione di cose al nostro servizio e così via d'uscita dal bisogno e dalla miseria, appropriazione alla terra dell'abilità con la quale l'Efesto omerico aveva dotato i suoi tripodi di rotelle d'oro, perché *da soli andassero all'adunanza dei numi e poi tornassero a casa* (*Eneide* XVIII, 376-377)”¹⁴.

Da un altro punto di vista, il lavoro, almeno dal XIX secolo in poi,

“è diventato la forma di esistenza del *salariato* [mentre] il *possesso* della cultura [è diventato] il privilegio dell'*intellettuale*. Tuttavia, anche in questa distribuzione di lavoro e di cultura tra due classi differenti, viene alla luce la connessione essenziale di tali classi nel fatto che l'aspirazione dei lavoratori fu di appropriarsi i privilegi della cultura borghese, mentre d'altro canto gli intellettuali non poterono fare a meno di considerarsi dei *lavoratori spirituali* per non lasciare apparire come un'ingiustizia il loro privilegio”¹⁵.

Comunque lo si voglia presentare, dunque, il lavoro rimanda continuamente ad una polisemanticità di prospettive e di visioni del mondo, differenti e spesso antinomiche.

Davanti al contrasto - che riafferma antitesi più che elaborare sintesi organiche - sembra quasi di essere costretti a scegliere: il lavoro, nella sua essenza, è lavoro manuale o intellettuale? E' pena o realizzazione dell'umano? Rende liberi o rende schiavi? È attività pubblica o privata? È opera o azione? L'essere umano nel lavoro impegna tutta la sua persona o, meccanicamente, esegue mansioni e compiti?

Il nostro “lavoro” tenterà di scardinare le aporie, senza pretendere di declinare

¹³ S. Semplici, *Antimo Negri pioniere della filosofia del lavoro*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Edizioni Università di Macerata, 2009, p. 17, riportando i versi di Eschilo nel *Prometeo incatenato*.

¹⁴ *Ibi*, p. 16.

¹⁵ K. Löwith, *Von Hegel bis Nietzsche, Da Hegel a Nietzsche. La frattura rivoluzionaria nel pensiero del secolo XIX*, trad. it. G. Colli, Einaudi, Torino, 1979, p.393.

definitivamente il termine in maniera unitaria, anche perché, concettualmente, al lavoro è capitato ciò che capita ai

“concetti che, quando più vengono usati in estensione, tanto più perdano in comprensione specifica. Il concetto di lavoro ha subito appunto tale sorte, con la vistosa conseguenza che l’universalità del suo uso si congiunge strettamente con l’incertezza del suo contenuto”¹⁶.

Ma è proprio l’uso così generalizzato del termine che, a nostro avviso, è significativo della sua importanza, pur se esso non può rappresentare né la totalità delle esperienze possibili dell’essere umano né l’unica identificazione della sua esistenza. Ciononostante il lavoro resta un

“valore [e una] misura per la realizzazione dell’identità individuale e del riconoscimento intersoggettivo o nella relazione collettiva”¹⁷.

In questo senso, il lavoro è sicuramente la risposta a un bisogno, per cui esso è anche prassi e opera culturale. Questi ambiti a noi sembrano più significativamente esprimere la rilevanza del termine, ma li segnaliamo come posizioni possibili, insieme ad altre varie e diverse posizioni proprio perché le accezioni del termine, abbiamo detto, sono molteplici e molteplici sono i suoi rimandi.

1.2.1. *Le antinomie del lavoro: lavoro e azione*

La definizione di partenza, che mutuiamo da Sini, è che

“il lavoro non è semplice produzione strumentale di beni di cui si vedrà poi cosa fare e come distribuirli; esso [per essere lavoro] deve tendere ad uno scopo, realizzare qualcosa e presupporre la conoscenza (e la conoscenza è sempre un lavoro). Il lavoro, dunque, si specifica per il suo *resto*, cioè per una cosa (materiale e non solo), che è disponibile[...] a essere trasferibile in più casi simili”¹⁸.

L’affermazione risulta più chiara se alla nozione di lavoro accostiamo altri termini: per esempio, non solo progetto, ma anche

“doppia azione, azione strumentale, metodo, mediazione con il suo porre qualcosa nel mezzo”¹⁹

¹⁶ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, 1998, p. 69.

¹⁷ *Ibi*, p. 72.

¹⁸ C. Sini, *L'uomo, la macchina, l'automa*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009, p. 64.

¹⁹ *Ibidem*.

proprio perché c'è differenza tra l'essere *semplicemente* in azione ed il lavorare e se è vero che *in principio è il movimento* è anche vero che nella prospettiva del lavoro la natura del movimento deve essere specificata come trasferimento di qualcosa in qualcos'altro e tramite qualcos'altro.

Gli animali sono sicuramente esseri in azione, ma in realtà non lavorano, così come più generalmente nemmeno tutte le azioni umane sono lavoro in quanto non tutte realizzano il *trasferimento*. Insomma, l'uomo, quando usa il bastone per sterrare radici, aprire varchi o aggredire animali pericolosi, in realtà non compie un vero e proprio lavoro nel senso di produzione di resti, ma utilizza un prolungamento del corpo in azione, proprio come fa la scimmia quando tramite un bastoncino riesce meglio e più velocemente a catturare le termiti di cui si nutre.

Il lavoro vero e proprio, quello che produce resti, si ha, invece, nella costruzione, per esempio, dello strumento litico in cui l'azione del prolungamento e/o potenziamento del braccio in qualcosa serve, è funzionale alla produzione di un'altra cosa, di uno strumento che prima non esisteva. L'intera operazione denota una progettualità, un procedimento metodico e perciò una conoscenza o, meglio, un insieme di conoscenze che si traducono in competenze, cioè in capacità di fare. Questo, a rigore, è veramente lavoro, perché è trasferimento, perché è conoscenza.

L'uomo, quindi, non ha sempre lavorato e non sempre lavora, anche se da sempre ha svolto attività e, d'altra parte, già Aristotele, sia pur in un diverso contesto e con diverse finalità, aveva colto la differenza quando aveva distinto tra azione e produzione:

"la disposizione di agire accompagnata da regola è diversa dalla disposizione a produrre accompagnata da regola. Di conseguenza, esse non sono parte l'una dall'altra, perché né l'azione è una produzione e né la produzione è un'azione. E poiché l'architettura è un'arte, ed è in sostanza, una disposizione a produrre, accompagnata da regola, e non c'è arte che è una disposizione di produrre accompagnata da regola, e non c'è alcun'altra disposizione di questo tipo che non sia un'arte, ci sarà identità tra arte e disposizione a produrre accompagnata da una regola"²⁰.

Dall'affermazione che il lavoro è azione specificatamente umana, frutto di consapevolezza perché, a differenza degli animali, solo l'uomo progetta, deriva la conseguente affermazione che è

²⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, VI, 4, II40a 6; trad. it. C. Mazzarelli, , Rusconi, Milano, 1993, pp.234-5.

“con l'avvento della cultura [che] si afferma propriamente il lavoro”²¹,

ed infatti mentre il bastone, che pur agisce come se fosse il braccio, solo potenziato, dopo il raggiungimento dello scopo immediato, è irrimediabilmente “perso” all’attore del gesto, ed alla comunità di riferimento, in quanto egli non lo ha mai veramente com/preso, fatto proprio e donato in qualche modo alla storia, al contrario la

“lamina di selce ricavata da un blocco di pietra [che] esige, per la sua preparazione, una mediazione o una doppia azione corporea”²²

diventa un *resto*, un prodotto manuale e culturale insieme. Quelle azioni necessarie al raggiungimento dello scopo non solo sono complesse, e non frutto di occasionalità, ma, potremmo considerarle già e di per sé di natura scientifica, avendo dietro un *progetto* che si traduce in un *procedimento metodico* con l’obiettivo di produrre un oggetto che serva a qualcosa: questo, e solo questo, in effetti è lavoro. Come si è detto, si ha lavoro quando anzitutto vi è *trasferimento*: qualcosa è trasposto in qualcos’altro e tramite qualcos’altro (il braccio nel bastone, la mano nel sasso): questa è proprietà esclusiva dell’uomo, ed ecco perché all’uomo attribuiamo la specificità - in quanto capacità - di lavorare, mentre l’immediato essere in azione degli animali non consente di attribuire loro un’attività lavorativa.

D’altra parte, nemmeno le nostre mani lavorano quando sono semplicemente attive; lavorano solo quando il *per* del loro fare (*per* battere, *per* tagliare, *per* tessere) si trasferisce in un fare strumentale, indiretto e mediato, che si *estrinseca* in una *protesi*²³.

“Il lavoro [dunque] è un processo che si svolge fra l'uomo e la natura”²⁴,

ed esso

“è [anche] quell’“orientamento a disporre o a rendere disponibile ciò che immediatamente non lo è”²⁵.

Queste due affermazioni ci aiutano a fare un passo avanti nella nostra analisi in quanto pur facendoci riaffermare che il lavoro è l’essere in azione dell’uomo per uno scopo

²¹ C. Sini, *L'uomo, la macchina, l'automa*, cit. p. 72.

²² C. Sini, *Il lavoro e le forme del fare*, cit. p. 2.

²³ Cfr. C. Sini, *L'uomo, la macchina, l'automa*, cit.

²⁴ K. Marx, *Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie, Il Capitale*, vol I; trad. it. D. Cantimori, Editori Riuniti, 1968, p. 211.

²⁵ F. Totaro, *Non di solo lavoro, Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 69.

determinato, ci permettono di inquadrare, almeno *ab origine*, questa sua azione nell'ambito della ricchezza e delle possibilità della natura: in questo senso l'uomo è natura, utilizza e trasforma gli elementi naturali, e la natura nel suo insieme, a proprio vantaggio perché ciò di cui l'uomo può disporre lo trova in natura e ciò che l'uomo rende disponibile per sé dipende dalla sua capacità di trasformare gli elementi naturali. E quando ciò che all'uomo serve non si trova in natura, o non dipende più dalla manipolazione delle risorse naturali, allora l'uomo progetta e realizza prodotti artificiali, aumentando il suo giacimento di possibilità. In questo senso, l'uomo da essere naturale diventa essere artificiale e perciò storico, o meglio, storicamente determinato.

D'altra parte, tutto ciò che non è immediatamente natura è arti-ficio ed ecco perché l'uomo stesso, capace di trasformare e trasformarsi, è arti-ficio.

La natura e l'uomo, quindi, non sono immediatamente in armonia, ed infatti, abbiamo detto, l'uomo per procurarsi ciò di cui ha bisogno per vivere, deve fabbricarlo. Questo significa che per mezzo del lavoro noi adattiamo la natura alle nostre esigenze - soddisfare i nostri bisogni e garantirci la sopravvivenza - ed è in questo senso che il lavoro esprime una necessità, potremmo dire, esistenziale.

Il lavoro è attività di trasformazione e di adattamento della natura e l'uomo è l'essere che produce da se stesso le proprie condizioni di esistenza perché esse non si trovano immediatamente in natura; ciò ci permette di ribadire da un lato l'essenza stessa del lavoro e dall'altro di fare un passo avanti nell'analisi: se c'è lavoro ovunque c'è attività di trasformazione di ciò che ci è dato, sia che si tratti di materiale naturale o già elaborato, in vista della soddisfazione di un bisogno o di una esigenza, allora tutte le attività trasformatrici che mirano a soddisfare un bisogno o rispondono ad una esigenza, sono lavoro.

In questo senso, anche il cosiddetto lavoro intellettuale è un lavoro a tutti gli effetti in quanto, pur non producendo immediatamente una merce visibile, una oggettivazione in un resto materiale, è elaborazione di qualcosa che prima non c'era a partire dagli elementi che sono stati dati.

L'elaborazione teorica è lavoro anche perché cambia, nel senso della trasformazione, lo stesso soggetto in azione e fa di esso un nuovo resto, qualcosa che prima non c'era, un soggetto cioè che ha acquisito nuove tecniche e nuove conoscenze.

Ancora: il lavoro per essere lavoro deve produrre un valore d'uso.

Ogni trasformazione corrispondente ad un bisogno - sia che si tratti di un bisogno naturale, legato alle esigenze del nostro corpo e sia che si tratti di un bisogno sociale, legato alla nostra appartenenza alla vita sociale – e deve poter essere utilizzabile nel senso di risultare utile al soddisfacimento del bisogno; essa è, quindi, sempre un’attività produttrice di valori d’uso. Se pur è chiarito, così, il motivo dell’essere in azione dell’uomo che persegue costantemente scopi, non è del tutto esplicitato ancora il motivo per cui l’uomo non abbandoni i suoi manufatti, i suoi prodotti.

Perché l’uomo non fa come l’animale e non dimentica i suoi *resti*?

Perché, a differenza che nell’animale, l’azione stessa nell’uomo si rende nota all’agente:

“niente è noto all’animale...[egli] è un complesso intelligente di abiti in azione, ma non sa cosa fa, non ha ‘cose’ né ‘averi’, e neppure sa che fa [...] l’animale vive immediatamente la presenza e l’assenza in una memoria operativa, che sa riconoscere, ma non sa di riconoscere o che cosa riconosce; che non può dirsi: «eccolo di nuovo». Questa ‘notizia’ fondamentale accade invece nell’animale umano e per l’animale umano”²⁶:

la sua capacità di *conoscere* è anche la sua capacità di *ri-conoscere* consapevolmente e questa consapevolezza gli permette di agire in maniera collaborativa nella comunità e per la comunità. L’uomo, insomma, in quanto animale sociale, ha coscienza di sé e del suo gruppo di riferimento, ha consapevolezza di sé e dei suoi rapporti sociali, culturali ed economici ed in questo senso il suo essere in azione per uno scopo, cioè il suo lavorare, è un lavoro sociale, culturale ed economico e soprattutto è un lavoro che ha memoria di sé. Detto in altro modo, l’uomo costruisce, attraverso il lavoro ed attraverso i resti che il suo lavoro produce, la sua storia.

Il lavoro, quindi, è conoscenza e la conoscenza è lavoro:

“non c’è infatti lavoro che non sia trasferimento e produzione di resti, i quali funzionano come rappresentazioni dell’azione, ossia come ‘notizie’ e ‘cose note’ atte alla riproduzione strumentale del fine dell’agire consapevole”²⁷.

Il *che cos’è* della conoscenza è in realtà il *che cosa bisogna fare*, dove

“il fare non è l’azione animale inconsapevole, ma la decisione della comunità, la sua capacità di autoraffigurazione e di autocomprensione dell’azione in quanto azione comunitaria condivisa”²⁸.

²⁶ C. Sini, *Il lavoro e le forme del fare*, cit., p. 3.

²⁷ *Ibi*, p. 4.

²⁸ *Ibidem*.

1.2.2. *Le antinomie del lavoro: poiesis e praxis*

Dunque, non abbiamo scelta: dire che il lavoro è un'attività che serve per adattare la natura ai nostri bisogni significa dire che necessariamente dobbiamo lavorare – ed in questo senso il lavoro è costrizione.

Ma aggiungere che tramite il lavoro si soddisfano i bisogni, significa anche sostenere che attraverso il lavoro siamo in grado di ottenere l'indipendenza dalla natura, che possiamo non più dipendere da essa per la nostra sopravvivenza. Basta questo per farci dire che il lavoro da vincolo insormontabile diventa strumento di liberazione?

La sua natura di corresponsione ai nostri bisogni e la sua possibilità di garantire l'indipendenza dalla natura, nulla ci dice ancora rispetto alla questione del suo essere anche condizione asservente e se e come sia possibile far diventare il lavoro un'attività realizzante. E' vero che, dal momento che il lavoro è vincolante, si potrebbe pensare che esso sia solo un'attività cogente, sostanzialmente causa della nostra infelicità.

Ma il fatto che il lavoro sia un vincolo non significa necessariamente che esso sia anche un'attività mutilante la nostra libertà di scelta e di azione ed in effetti è possibile provare piacere in un'attività che dobbiamo eseguire per necessità se il suo scopo ci è chiaro e soprattutto se c'è la consapevolezza che solo quell'attività può darci ciò che ci serve. Proveremo a spiegarne il perché, partendo da Aristotele.

Sappiamo come egli distingue *praxis* da *poiesis*. La *praxis* (o azione in senso stretto) corrisponde agli atti politici e morali, la *poiesis* (creazione o produzione), corrisponde alle attività produttive, compreso il lavoro come produzione di valore d'uso di beni e servizi utili alla vita.

Cosa fa la differenza tra i due tipi di attività? Il fine.

Lo scopo della produzione è un bene o un servizio, vale a dire qualcosa di esterno alla persona che lo produce o ciò rende utile la sua azione. Il fine della produzione è separabile dal produttore. Invece, lo scopo dell'azione, della prassi è interno all'azione, esso non è separabile dall'azione stessa.

Per quanto riguarda il nostro discorso sul lavoro questa distinzione ci è utile perché ci permette di approfondire il senso e la natura dell'antinomia. Se nella prassi il fine dell'azione è interno all'azione stessa, si può anche sostenere che lo scopo dell'azione sia interno all'agente, a colui che agisce. Ciò significa che la pratica regolare e continua di alcune azioni che hanno il loro fine in loro stesse permette non soltanto di eseguire

queste azioni, ma anche e soprattutto di eseguirle in modo sempre più naturale e spontaneo. Esse hanno il loro effetto sull'agente: la pratica ripetitiva di determinate azioni le rende più spontanee, più facilmente eseguibili creando nell'agente nuova abilità, nuove competenze, che non erano innate e che danno valore, permettendogli di raggiungere in un settore quell'eccellenza che senza questo tipo di formazione e di sforzo non esisterebbe.

Si tratta, cioè, di una serie di atti che creano una capacità.

In sintesi, attraverso la prassi ci si può trasformare in modo che questa trasformazione ci impreziosisca, rendendoci più degni, eccellenti in qualcosa e, dunque, quello scopo che prima era solo interno in qualche modo ora diventa anche esterno, prefigurando la realizzazione di qualcosa che prima non c'era.

Ma c'è di più. In Aristotele questo si realizza soprattutto nell'ambito della morale e della politica: un uomo può diventare coraggioso attraverso la pratica regolare di atti coraggiosi, a condizione che sia vero che abbia una disposizione naturale al coraggio e, più in generale, è possibile diventare virtuoso, vale a dire eccellere in un determinato campo, come uomo per mezzo della prassi. Paradossalmente questa idea la si ritrova proprio nel lavoro, che è quell'attività che non solo trasforma la natura a nostro vantaggio ma trasforma anche noi stessi attraverso esercizi sia di natura intellettuale che fisica che aumentano le nostre capacità e le nostre competenze.

Allora, il lavoro da vile diventa nobile e la *poiesis* diventa anche *praxis*.

Il paradosso è che il lavoro, che prima aveva il fine fuori di sé, adesso ha il fine anche in se stesso e la produzione, l'azione del produrre e del continuare a produrre, che prima aveva un fine solo esterno all'agente, adesso ha effetto sull'agente stesso.

Tuttavia, la distinzione aristotelica tra *praxis* e *poiesis* sottende ancora un fatto che non è senza conseguenze nell'ottica che noi stiamo perseguendo. Tutti i lavori richiedono un minimo di allenamento e quindi un lavoro su se stessi. Non c'è lavoro che non comporti l'acquisizione di un saper fare, di una competenza particolare, di un'abilità e quindi di una prassi.

Ciò significa che la distinzione tra *poiesis* e *praxis* non è poi così netta e ci sembra di poter sostenere che ci sia sempre *praxis* all'interno della *poiesis*, anche perché la *poiesis* non è un'attività svolta solamente in maniera meccanica: essa è possibile solo se è in qualche modo motivata, non fosse altro che dalla consapevolezza del bisogno e, di

conseguenza, dal cercare i mezzi più appropriati, la tecnica più corretta e gli strumenti più efficaci per raggiungere un certo fine.

Tutto questo implica riflessione, pensiero e ripensamento.

Dunque, non c'è produzione che non abbia pensabilità, intelligenza, ragione, astuzia.

Ma se si sostiene che vi è prassi nella *poiesis* e che la produzione non può fare a meno dell'uso della ragione, questo significa che il lavoro non può essere valutato come un'attività del tutto estranea all'umano, inteso come persona e non come cieco *animal laborans*, e all'eccellenza che solo l'umano riesce a raggiungere.

Ciò è confermato dall'ammirazione che può suscitare l'abilità manuale di un artigiano, la finezza e l'ingegnosità di alcune produzioni, che sono forme di eccellenza.

Un lavoro ben fatto è forma d'arte, soddisfazione, motivo per amare ciò che si fa proprio perché ciò che si fa si fa bene²⁹.

Allora, il lavoro non è puro dispendio energetico, non è pura ripetizione di gesti - perché gli stessi bisogni non cessano di farsi sentire e di esigere di essere soddisfatti - e la vita non è altrove, dovunque purché lontano dal lavoro, come voleva Hanna Arendt, ma la vita è nel lavoro, o meglio è anche nel lavoro, perché il lavoro è anche prassi e perché il lavoro è costitutivo della vita dell'umano.

Infatti, la natura e il significato del lavoro, che prima erano teoricamente determinati e fondamentalmente differenziati dalla contrapposizione tra *poiesis* e *praxis*, cioè tra lavoro vero e proprio e azione, avranno, nella modernità, un diverso orizzonte di comprensione ed assumeranno una nuova connotazione di valore, in una significativa gradazione che costituirà la differenza rispetto al mondo classico.

I.2.3. *Le antinomie del lavoro: lavoro e tecnica*

In senso generale una tecnica è un determinato procedimento, trasmissibile e destinato a produrre alcuni risultati ritenuti utili da chi li usa, l'insieme dei modi riflessi per mezzo dei quali si può raggiungere un fine determinato e fissato in anticipo.

La tecnica si presenta in due modi: da un lato è l'insieme degli oggetti tecnici - utensili, macchine, strumenti - e dall'altro è l'insieme delle tecniche che sono presenti in una persona e che sono state acquisite per mezzo dell'addestramento. Ogni attività, quindi, è fatta di tecnica (la tecnica artistica, sportiva, oratoria o retorica, ma anche la tecnica di

²⁹ Cfr. sul tema R. Sennett, *The Craftsman, L'uomo artigiano*, trad. it. A. Bottini, Feltrinelli, Milano, 2010.

gestione delle risorse naturali, del personale o dell'organizzazione interna di un'impresa) per cui, in prima approssimazione, possiamo affermare che la tecnica è presente nei processi di produzione di valori d'uso, com'è presente in tutte quelle attività che hanno il lavoro come oggetto. In questo senso, il lavoro è un fatto tecnico e si risolve nell'utilizzo di strumenti tecnici i quali, affinandosi, migliorano il lavoro. Lavoro e tecnica, così, diventano un binomio inscindibile, denso però di contraddizioni e di rimandi non sempre univoci.

Quel lavoro che finora abbiamo visto essere dimensione essenziale, costitutiva della natura umana, strumento per soddisfare i bisogni vitali, per effetto del perfezionamento tecnico e tecnologico, diventa progressivamente ciò che è più lontano dagli stessi bisogni vitali e non corrisponde più al loro soddisfacimento. Il lavoro viene dalla tecnica organizzato, diversificato ed accelerato, mentre la tecnica, tendendo a superare se stessa per consentire l'apertura e lo sviluppo di altre possibilità dell'esistenza umana, è sempre meno diretta dall'uomo. Essa, apportando miglioramenti al lavoro, richiede strumenti di produzione sempre più efficienti che permettono di acquisire padronanza sulla natura ma aumentano la distanza tra questa e l'uomo stesso che, progressivamente privato del controllo sul suo lavoro e dei suoi poteri, si aliena da se stesso. Il tema della tecnica nel suo rapporto con il lavoro, perciò, risulta complesso ed ambivalente, tanto da farci guardare al problema sempre con uno sguardo doppio, tentando un continuo bilanciamento di pesi e contrappesi per mantenere un equilibrio che risulta comunque sempre molto precario.

Dal punto di vista teoretico, parlare di tecnica significa, in prima istanza, operare una torsione su noi stessi per superare l'immagine - potremmo dire ingenua - di un io innocente che niente ha a che fare con il dato tecnico e dichiarare che se da un lato siamo *soggetti alla tecnica* dall'altro siamo *soggetti della tecnica*.

La tecnica, infatti,

“non può essere considerata [...] un'acquisizione conseguita in un secondo tempo rispetto ai ritmi e alle dinamiche del suo costituirsi/formarsi [...] [perché è lo stesso] uomo *un essere naturalmente artificiale*, vale a dire *un essere tecnico* [...] La disposizione tecnica dell'essere umano si rivolge infatti non a un ambiente [...] bensì a un mondo, che si presenta come un ambito di potenzialità manipolabili in vista della migliore conduzione

possibile dell'agire"³⁰.

L'uomo è un essere naturalmente tecnico proprio perché, preso atto del carattere *difettivo* della natura, non può che produrre e riprodurre mezzi e capacità, mosso com'è dalla necessità della sopravvivenza e della realizzazione di migliori condizioni possibili di vita. Dall'altro lato, però, lo stesso uomo nel mentre si ritiene orgoglioso e fiero dei suoi progressi, dall'altra avverte la inammissibilità del fatto di essere manipolato e trattato come oggetto, come se egli, *faber* del suo destino, si rendesse prigioniero della sua stessa libertà e diventasse un *profugo senza patria*, in una situazione di estraneità che non riesce più a dominare.

In questo senso la tecnica, non corrispondendo più né alla *téchne* del mondo greco, e nemmeno dell'*ars* del mondo romano, entrambe intese in generale come abilità di un artigiano, di un politico, di un medico e di un artista nello svolgimento del proprio lavoro, è proprio quell'insieme di conoscenze, procedimenti e mezzi finalizzati al controllo e alla modificazione della realtà. Tutte cose che l'uomo è costretto, in qualche modo, a fare per sopravvivere: egli

“collocato all'interno di un mondo che rappresenta – come campo di sorprese - un rischio continuo”³¹

deve esercitare il suo potere sulla natura in maniera sempre più ampia. Questo potere è esercitato attraverso la tecnica che non è né un bene né un male in sé, ma s'inserisce al crocevia tra natura e cultura ed esprimendo i bisogni e le possibilità di una società storicamente determinata, è esattamente quello che è in quel determinato momento storico.

Hegelianamente, non ci resta che riaffermare, in prima battuta, che *ciò che è reale è razionale*! Esercitando, però, *le armi della critica*, possiamo andare più in profondità al problema e rilevare, ad esempio, facendo nostra la prospettiva heideggeriana, la profonda differenza tra il concetto di tecnica nel mondo greco e la tecnica moderna e come questa differenza cambi completamente l'orizzonte di senso della problematica a partire dalla sua stessa definizione. Prima avevamo definito la tecnica come insieme di strumenti e di capacità, Heidegger critica questa comune rappresentazione duale,

³⁰ U. Fadini, *Corpo, tecnica e lavoro. A partire dall'antropologia filosofica*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso* EUM, Edizioni Università di Macerata, 2009 p. 218.

³¹ *Ibi*, p. 219.

strumentale da un lato (la tecnica è qualcosa di cui l'uomo si serve in vista di un'utilità) e *antropologica* dall'altro (la tecnica è chiamata a contribuire allo sviluppo e alla salvaguardia della natura umana dell'uomo), rivendicandone la profonda unità, come aspetti di una stessa cosa, aldilà di ogni formulazione e distinzione concettuale e dichiarando con convinzione che non sono i mezzi a dare luogo alla tecnica, ma al contrario essi sono decisi dalla tecnica e l'età moderna non è l'età della tecnica perché in essa vi sono macchine a vapore e motori a scoppio, ma al contrario macchinari di questo tipo vi sono proprio perché quest'epoca è l'epoca della tecnica.

Ciò che noi chiamiamo tecnica, e in particolare tecnica moderna, è un modo di interpretare il mondo che determina non solo i mezzi ma ogni atteggiamento dell'uomo in relazione alle sue proprie possibilità,

“vale a dire determina in anticipo con la sua impronta l'attitudine dell'uomo a equipaggiarsi tecnicamente”³².

Vengono meno, così, quella linearità di analisi, quella gerarchia di valore e quel giudizio univoco presenti in Aristotele. Il lavoro era tecnica nel senso di utilizzo di strumenti che avevano il loro fine in qualcosa e anzi lo stesso schiavo era strumento, sia pure strumento animato; il lavoro, nella sua strumentalità di azione e di fine, non poteva mai appartenere alla sfera della libertà ed anzi, paradossalmente, l'uomo, artefice dei miglioramenti della tecnica, era sempre di più uomo non quando, con il supporto della tecnica riusciva a migliorare il lavoro stesso, ma quando, per merito di questo supporto, si svincolava sempre più dal lavoro.

“Se la necessità del lavoro, nella forma servile o in quella libera, è ontologicamente legata a quella della strumentalità, quanto più la tecnica riassume ed amplia la sua sfera strumentale, tanto più in linea di principio diminuisce il ruolo strumentale dell'uomo”³³.

In questo modo, l'attività produttiva è gradualmente svincolata dall'uomo e la tecnica dal lavoro. Ed infatti

“se ogni strumento riuscisse a compiere la sua funzione o dietro un comando o prevedendolo in anticipo e, come dicono che fanno le statue di Dedalo o i tripodi di Efesto i quali, a sentire il poeta, *entran di proprio*

³² M. Heidegger, *Grundbegriffe, Concetti fondamentali*, trad. it. F. Camera, Il Melangolo, Genova, 1989, p. 28.

³³ L. Ruggiu, *Lavoro e praxis nel moderno*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 28.

impulso nel consesso divino, così anche le spole tessessero da sé e i plettri toccassero la cetra, i capi artigiani non avrebbero davvero bisogno di subordinati, né i padroni di schiavi”³⁴.

Questo significa, attraverso l’uso della tecnica, riaffermare la funzione *vile* che il lavoro ha e l’altrettanta funzione *vile* dei lavoratori: di essi si può tanto più fare a meno, quanto più la tecnica progredisce. Il lavoro non dà dignità, a differenza dell’agire che sembra non ammettere riduzione puramente strumentale di rapporto mezzo-fine³⁵.

Nella prospettiva heideggeriana che guarda alla modernità, al contrario, l’analisi del valore e del ruolo della tecnica ha uno spessore teoretico più complesso che rimanda ad altro, per cui è necessario non solo dar conto di queste posizioni ma anche tentare un approfondimento che ci faccia

“guardare nella tecnica oltre la tecnica [e] pensare nella tecnica l’*altro* o l’*ulteriore* che è sempre nella tecnica ma in essa non si esaurisce”³⁶.

“...La *téchne* appartiene alla pro-duzione, alla *poiesis*, è qualcosa di poietico [...] [ma essa è anche] un modo dello *aletheuein*. Essa disvela ciò che non si produce da se stesso e che ancora non sta davanti a noi, e che perciò può apparire e riuscire ora in un modo ora in un altro [...] L’elemento decisivo della *téchne* non sta perciò nel fare e nel maneggiare, nella messa in opera di mezzi, ma nel disvelamento menzionato [...] La tecnica dispiega il suo essere nell’ambito in cui accadono disvelare e disvelatezza, dove accade l’*alétheia*, la verità. Contro questa determinazione dell’ambito essenziale della tecnica si potrebbe obiettare che essa può ben valere per il pensiero greco e si adatta nel migliore dei casi alla tecnica artigianale, ma che non è adeguata alla tecnica moderna fondata sul motore. Appunto, e soltanto, questa è quella che ci preoccupa e ci muove a porre il problema circa la tecnica”³⁷.

Dunque, il problema della tecnica oggi è più pressante, per la sua estrema pervasività e pur se

“già presente fin dal primo apparire dell’uomo sulla terra, anche nelle sue forme più elementari [...] [passa] al centro dell’immagine del mondo

³⁴ Aristotele, *Politica*, R. Laurenti (a cura di), Laterza, Roma, 1993, vol. I, 4, p. 1253 b.

³⁵ Cfr. L. Ruggiu, *Lavoro e praxis nel moderno*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, cit. pp. 28-29.

³⁶ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 25.

³⁷ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica in Saggi e Discorsi*, trad. it. G. Vattimo, Mursia, Milano, 1976, p. 11.

delineato dall'uomo occidentale soltanto in età moderna”³⁸.

Crediamo sia perché la tecnica, essendo un fatto storico-sociale, è cresciuta esponenzialmente con la rivoluzione scientifica e con la società industriale e post-industriale, ed è diventata pervasiva nella logica *lavoristica* che ha asservito completamente l'uomo alla produzione, in particolare alla produzione di merci, appiattendolo su di essa ogni forma di azione. La natura ormai soggiace alla tecnica, dice Heidegger, e se la *techne* dei Greci era la prima esperienza della natura, una conoscenza che rivelava o svelava l'ente (la cosa) così com'era, la tecnica moderna, al contrario, ha un significato del tutto nuovo: essa è *provocazione* e non più *produzione*, mette in mora la natura che è *arraisonnée*,³⁹ oggettivata, utilizzata come oggetto d'industria e

“pretende dalla natura che questa scada a livello di *fondo a disposizione*, di energia e risorse accumulate”⁴⁰.

La tecnica non si identifica, allora, con l'essenza della tecnica ed anzi da essa si distingue:

“quando cerchiamo l'essenza dell'albero non possiamo non accorgerci che ciò che governa ogni albero in quanto albero non è a sua volta un albero che si possa incontrare tra gli altri alberi come uno di essi. Allo stesso modo, anche l'essenza della tecnica non è affatto qualcosa di tecnico. Non possiamo quindi esperire veramente il nostro rapporto con l'essenza della tecnica finché ci limitiamo a rappresentarci la tecnicità e a praticarla, a rassegnarci a essa o a fuggirla. Restiamo sempre prigionieri della tecnica e incatenati ad essa, sia che l'accettiamo con entusiasmo, sia che la neghiamo con veemenza. Ma siamo ancora più gravemente in suo potere quando la consideriamo qualcosa di neutrale; infatti questa rappresentazione, che oggi si tende ad accettare con particolare favore, ci rende completamente ciechi di fronte all'essenza della tecnica”⁴¹.

Il “percorso intorno alla tecnica, indirizzato a mostrarne l'essenza [perciò] non può arrestarsi a quella che [Heidegger] chiama *definizione strumentale e antropologica* della tecnica, consistente, [abbiamo già detto], nell'identificarla con l'attività strumentale dell'uomo”⁴²

³⁸ U. Fadini, *Corpo, tecnica e lavoro. A partire dall'antropologia filosofica*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 219.

³⁹ Il termine *arraisonnée* traduce il termine *Gestell* che nel linguaggio heideggeriano è la sottomissione della natura alla ragione calcolante per mezzo della tecnica; è fare della sottomissione ai desideri umani la ragion d'essere della natura stessa. Questo concetto rende ben conto delle trasformazioni che subisce la natura quando essa è piegata alle sole ragioni degli uomini ed ai loro obiettivi di dominio.

⁴⁰ A. d'Atri, *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, BUR, Milano, 2008, p. 409.

⁴¹ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica*, cit. p. 5.

⁴² A. d'Atri, *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, cit. p. 406.

e nemmeno può arrestarsi, proprio per la sua strumentalità, alla considerazione che la tecnica sia qualcosa di neutrale.

Se la tecnica non è neutrale, allora, bisogna concentrarsi ogni volta sul momento storico determinato e *leggerla* ogni volta come espressione determinata del suo tempo: oggi le cose e l'uomo sono dominati dalla tecnica e dalla tecnologia e

“l'uomo ha così perso il suo rapporto originario con le cose che costellavano di rimandi e richiami il suo ambiente vitale, e costituivano la sua esistenza”⁴³.

“Questa prospettiva ci inquieta [dichiara Heidegger] [...] e bisogna che ci inquieti il più a lungo possibile e in modo così pressante da farci prendere una buona volta sul serio l'elementare domanda su che cosa significhi in fin dei conti il nome *tecnica*”⁴⁴.

Da dove nasce l'inquietudine? Dal fatto che la tecnica non è più semplicemente *il complesso degli strumenti che si debbono approntare, utilizzare, oppure il procedimento da seguire per raggiungere uno scopo*, ma nella sua essenza, è disvelamento, è quella verità per cui l'uomo nel suo rapporto con essa è chiamato incessantemente a rispondere a una domanda di prestazione a cui non riesce a sfuggire, proprio come capita al servo.

Il *disvelamento*, in realtà, caratterizza sia la tecnica moderna sia l'antica, ma in maniera differente.

Heidegger, sviluppando il discorso del rapporto fra tecnica e disvelamento, ben chiarisce questa differenza, distinguendo fra tecnica in senso greco - orientata alla produzione e che ha in sé anche l'accezione di *poieticità* - e tecnica moderna per cui la produzione diventa dis-velamento e se nel mondo antico la tecnica significava arte e saper fare, nella modernità significa pro-vocazione e risposta a una pro-vocazione: *provocare la natura per metterla a disposizione*. La pro-vocazione contraddistingue dunque la tecnica moderna differenziandola da quella antica, differenziando la tecnica industriale da quella contadina.

“L'opera del contadino non pro-voca la terra del campo. Nel seminare il grano essa affida le sementi alle forze di crescita della natura e veglia sul loro sviluppo”⁴⁵.

⁴³ A. d'Atri, *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, cit. p. 409.

⁴⁴ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica*, cit. p. 11.

⁴⁵ *Ibidem*.

La pro-vocazione, al contrario, consiste nel pretendere sempre dalla natura

“che essa fornisca energia che possa come tale essere estratta (*herausgefördert*) e accumulata”⁴⁶.

La tecnica, dunque, è *dis-velamento*, come lo fu la verità presso i Greci, e sottraendosi al controllo, ha perso la sua natura umana, è diventata minacciosa. Essa, come modalità del dis-velamento, ha il carattere del richiedere provocante che mette allo scoperto le energie nascoste della natura per trasformarle di continuo e, sottraendosi al controllo, si dis-vela e si mostra potentemente nella sua essenza dominante⁴⁷.

Ma la tecnica fa di più: utilizzando la natura come *fondo*, utilizza nello stesso modo anche l'uomo e anch'egli viene impiegato come fondo; in questo senso l'uomo, impotente nella dis-velatezza, diventa da soggetto *della* tecnica, soggetto *alla* tecnica, rimosso dalla sua centralità: l'antropocentrismo si trasforma in ontocentrismo e la *gettatezza* dell'uomo nel mondo, ricostituendo una totalità ormai trasformata (l'uomo, trasformato, incontra ciò che egli stesso ha trasformato) fa diventare minaccioso lo stesso *circolo ermeneutico*, che è privato della possibilità di relazionare gli enti.

L'ente dell'uomo è così irrimediabilmente perso e completamente sovrastato dall'essenza della tecnica che diventa il punto focale di tutto il sistema?

In qualche modo, sì, anche se l'uomo, partecipando dello stesso esercizio della tecnica, non può mai diventare puro *fondo*. Ma proprio in questo sta l'ambiguità e l'inquietudine: ciò che sembra salvare l'uomo, la sua differenza rispetto alla natura, in realtà è ciò che lo fa perdere a se stesso facendogli correre il rischio di ridiventare natura da dis-velare, da utilizzare, da trattare come fondo.

“Quando l'uomo nel modo che gli è proprio disvela ciò che è presente nella disvelatezza, egli non fa che rispondere all'appello della disvelatezza”⁴⁸.

La tecnica moderna, nella sua essenza, s'impone all'uomo, lo re-clama, lo pro-voca a

⁴⁶ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica*, cit. p. 11.

⁴⁷ Il dis-velamento, sappiamo, non è la *poiesis*, non è il condurre fuori, il mostrare, il far emergere ciò che è in qualche modo già presente. Il dis-velamento è una pro-vocazione, un chiamare, e depauperare a nostro vantaggio, la natura stessa. In questo senso è paradigmatica l'attività estrattiva del carbone che, appunto, chiama (pro-voca) la natura a dare all'uomo energia immagazzinabile. A differenza dell'antico mulino a vento, la cui energia – dipendendo dal vento, come forza naturale – non viene pro-vocata e non è immagazzinabile. Il pro-muovere, dunque, è un pro-vocare ed è il segnale della rottura dell'antica armonia tra l'uomo e il suo ambiente naturale.

⁴⁸ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica*, cit. p. 11.

comportarsi come *fondo*. Ecco perché l'essenza della tecnica non è più semplicemente tecnica, ma è data dall'intreccio del lavoro tecnico con la pro-vocazione dell'imposizione dell'azione della tecnica che dal lavoro tecnico non è né costituita né prodotta.

“La tecnica, la cui essenza è l'essere, non si lascia mai sopraffare dagli uomini. Altrimenti l'uomo sarebbe il signore dell'essere”⁴⁹.

Nel lavoro umano, la tecnica non è semplicisticamente qualcosa che sta davanti al soggetto che sceglie di utilizzarla, ma è un fenomeno che riguarda l'essenza stessa dell'uomo e dell'uomo che lavora, perché l'uomo si configura come essere tecnico e in questo senso non è soltanto osservatore della tecnica, non è soltanto facitore di tecnica ma è appunto esso stesso tecnica e territorio di dominio della tecnica. La tecnica, allora, diventa molto più che natura, diventa anch'essa cultura e la continua trasformazione e le nuove invenzioni tecniche, esigendo abilità e strumenti per trasformare e inventare, fanno diventare anche il lavoro un fatto tecnico e culturale insieme, poiché nessuna trasformazione della natura è possibile senza lavoro e nessuna trasformazione è possibile senza tecnica.

Il soggetto non ha un'esistenza al di là della tecnica e - sempre in equilibrio precario tra la categoria della *possibilità* dei molteplici scopi dell'operare tecnico e la *necessità* determinata dalla soglia data dello stesso sviluppo tecnico – opera nel mondo (lavora, da questo punto di vista) nella pratica trasformatrice della realtà naturale e culturale insieme, determinandola ma nel contempo essendone determinato. In questo senso, è superata la visione della neutralità della tecnica (dicevamo prima che la tecnica non è in sé né un bene e né un male), e la prospettiva si allarga ad un giudizio di merito, storicamente determinato, del *che cos'è* della tecnica e, sotto questo profilo, la tecnica moderna altro non è se non uno stadio della storia dell'Essere, come suggerisce Heidegger. L'uomo soggiace al potere della tecnica, perché su di essa non ha potere e non ha potere sulla sua azione di dis-velamento e di im-posizione all'uomo di dis-velarsi soltanto come *fondo*: da qui l'inquietudine heideggeriana.

La prospettiva heideggeriana, però, spostando l'asse del discorso, ci confonde, facendoci correre il rischio di perdere la traccia da noi seguita fino ad ora circa la problematica del lavoro nel suo rapporto con l'uomo, proprio per il tramite della

⁴⁹ M. Heidegger, *Die Kehre, La svolta*, trad. it. a cura di M. Ferraris, Genova 1990, p. 11.

tecnica.

Proviamo, perciò, ad allargare il ventaglio delle declinazioni del valore e del ruolo della tecnica nel tentativo di un ri-orientamento:

“La tecnica è la magica danza che il mondo contemporaneo balla. Possiamo partecipare alle vibrazioni e alle oscillazioni di quest’ultimo soltanto se capiamo la tecnica. Altrimenti restiamo esclusi dal gioco”⁵⁰.

E ancora:

“Dacché mondo è mondo l’uomo ha sempre adoperato strumenti e, anzi, si è adoperato per inventarne di sempre più efficaci [...] La tecnica ha quindi posto le condizioni per il superamento dei vincoli di dipendenza personale e, anzi, è diventata progressivamente patrimonio a servizio di tutti [...] Senza la tecnologia, che è il sistema allargato della tecnica, non si sarebbe avuto nemmeno il passaggio da un’opinione pubblica ristretta ai fruitori della stampa a una comunicazione priva di barriere non solo sociali ma anche geografiche”⁵¹.

La tecnica, allora, non è del tutto pericolosa, non è l’orco delle fiabe, ma anzi è il volano del progresso che ci permette di godere oggi di indubbie comodità. Tra l’altro, l’uomo avrebbe, naturalmente, un *atteggiamento tecnico*,

“una sorta di legame inconscio con ciò che procede in modo ritmico, periodicamente, nel mondo esterno”⁵².

L’automatismo, la regolarità delle funzioni, il meccanismo esercitano un grande fascino sull’uomo, per il suo interesse

“per l’uniformità/linearità del processo naturale, che corrisponde, da parte sua, ad un bisogno istintivo di stabilità del mondo circostante, dell’ambiente di vita [...] un impulso pre-razionale e meta-pratico della tecnica [...] che inizialmente si è esplicitato nella tecnica del soprasensibile per successivamente esprimersi nella tecnica naturale (si pensi agli orologi, motori e meccanismi ruotanti di ogni genere)”⁵³.

⁵⁰ E. Jünger, *Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt, L’operaio. Dominio e forma*, trad. it. Q. Principe, Longanesi, Milano, 1984, p. 20.

⁵¹ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 16.

⁵² U. Fadini, *Corpo, tecnica e lavoro. A partire dall’antropologia filosofica*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 221.

⁵³ *Ibi*, p. 220. La tesi di Fadini, a cui si rimanda per il suo estremo interesse, citando A. Gehlen, che a sua volta riprende un’osservazione di M. Pradines secondo cui la magia è un tentativo di deviazione di cose e processi al fine di metterli al servizio dell’essere umano, accosta la tecnica soprannaturale alla tecnica naturale in quanto nella magia, come nella tecnica, “è presente l’aspirazione a garantire la regolarità del decorso naturale, a stabilizzare il ritmo del mondo nei confronti di tutte le anomalie”.

In questo senso,

“Gehlen mette in evidenza come l’oggettivazione del lavoro, insita nel procedere tecnico, sia l’esito di ‘un processo tipico della specie uomo, inconsapevole per il singolo, e la cui motivazione scaturisce dall’ambito sensoriale della nostra natura’”⁵⁴,

mentre M.G. Losano, citato da Sini, sostiene che

“gli automi non sono ‘né ferrivecchi, né anticipazioni dirette della nostra robotica, ma radici profonde della nostra cultura tecnica, radici peraltro inscindibili dalla cultura generale’”⁵⁵.

I meccanismi, gli automi, gli orologi, l’oggettivazione tecnica in generale, dunque, vengono così riabilitati, a loro viene restituita una sorta di vita autonoma, hegelianamente diventano quasi *strumenti indipendenti*, mentre Heidegger vede le macchine come *fondo*, nella loro non-indipendenza, macchine - l’orologio, il mulino a vento, la centrale idroelettrica sul Reno con tutti i suoi dispositivi - appartenenti all’essenza della tecnica, da impiegare e da utilizzare, appunto, come *fondo*.

“Un aereo da trasporto che sta sulla sua pista di decollo è ben un oggetto. Sicuro. Possiamo rappresentarci la macchina in questi termini. Ma in tal caso, essa si nasconde nel che cosa e nel come del suo essere. Si disvela, sulla sua pista, solo in quanto *fondo*, nella misura in cui è impiegata (*bestellt*) per assicurare la possibilità del trasporto”⁵⁶.

Come superare l’impasse? Come ridare dignità alla nostra tesi che tende a ribadire che il destino dell’uomo corrisponde alla sua disposizione a trasformare la realtà che lo circonda, a modificare la natura a proprio vantaggio in un’esposizione continua al mondo e al rischio che ciò comporta, che poi è ciò che comunemente chiamiamo *lavoro*, e che il suo rapporto con la tecnica riguarda la sua stessa essenza e dunque l’intreccio continuo – e storicamente determinato - tra soggetto e oggetto?

In questo ci soccorre la linearità e la chiarezza espositiva di Totaro quando sostiene che

”in definitiva, quando la tecnica è semplice disponibilità dello strumento, essa non è ancora sistema di vita, pur essendo importante per la vita. Qui si può a ragione confidare nella capacità dell’uomo [...] di controllare la tecnica, in modo tale che essa rimanga strumento contingente per finalità

⁵⁴ U. Fadini, *Corpo, tecnica e lavoro. A partire dall’antropologia filosofica*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 221.

⁵⁵ C. Sini, *L’uomo, la macchina, l’automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*, cit. Introduzione, p. 9.

⁵⁶ M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica*, cit. p. 12.

che sono decise fuori dalla tecnica. Tutt'altra è la logica del rapporto tra mezzo e fine quando la tecnica viene a strutturarsi come apparato o sistema tecnologico”⁵⁷.

Diciamolo in un altro modo: è la tecnica dell'artigiano - intesa come competenza, come capacità inventiva e come strumentazione a supporto del lavoro dell'uomo - che è controllabile dall'uomo perché a lui utile, è l'idea del lavoro manuale riscattato e supportato dall'intelligenza creativa della mente che ha con la tecnica un rapporto virtuoso.

Al contrario, l'apparato tecnico e tecnologico che usa la natura e l'uomo come fondo da sfruttare, come risorsa da immagazzinare e come energia da accumulare, non può essere declinato come potenziamento della capacità poietica umana ma solo come espressione dell'accelerazione produttiva in funzione del profitto. La catena di montaggio – presa come *exemplum* di tutto il processo di automatizzazione e di robotizzazione che a essa sono seguiti – svela l'essenza della tecnica e distrugge la capacità creativa dell'uomo nel processo del lavoro. Come sostiene Habermas⁵⁸, nella connessione indissolubile tra scienza e tecnica moderna c'è la manifestazione e la legittimazione della razionalità caratteristica del capitalismo: scienza e tecnica sono diventati strumenti di dominio dell'uomo sull'uomo e ancor più in un momento in cui l'informazione, che è fondamentale nella democrazia, è diventata essa stessa un prodotto della tecnologia.

Dal punto di vista antropologico, il rapporto naturale dell'uomo con il lavoro e con la tecnica è incrinato in quanto è smarrito il senso del lavoro fatto ad arte e con arte, oggettivazione orgogliosa della capacità creativa dell'uomo.

Nessuna salvezza, allora, per l'uomo moderno? Nessuna possibilità per lui di riscatto umano, prima ancora che economico e sociale, tramite il lavoro? Nessun possibile rinascimento?

Crediamo di sì, a patto che ci sia la consapevolezza di dover governare una realtà difficile e complessa, proprio perché la tecnica, comunque la si valuti, resta questione antropologica, anzi è

⁵⁷ F. Totaro, Non di solo lavoro. *Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 18.

⁵⁸ Cfr. J. Habermas, *Technik und Wissenschaft als Ideologie, Tecnica e scienza come ideologia in Teoria e prassi nella società tecnologica*, trad. it. C. Donolo Laterza, Bari, 1978.

“una questione di diritto antropologica”⁵⁹,

legata all’uomo, soggetto del fare e del conoscere.

“La tecnica è vecchia quanto l’uomo perché nei ritrovamenti dei fossili noi possiamo talvolta dedurre con sicurezza l’intervento di esseri umani solo dalle tracce ivi lasciate da attrezzi elaborati”⁶⁰,

ma oggi, abbiamo visto, questa questione genera inquietudine: potremmo dire che l’inquietudine di Heidegger ben si adatta in particolare ai nostri tempi nei quali

“non è più l’ordine necessario della natura, il suo *logos*, a dettare le leggi della *polis*, ma sono le leggi della *polis* a doversi far carico delle sorti della natura. La città degli uomini, che un tempo era uno spazio recintato nel mondo naturale, oggi ha preso il posto della natura, ridotta a spazio recintato nel mondo artificiale della città”⁶¹

ed in questo senso, come sostiene Hanna Arendt nella sua riflessione sugli sconvolgimenti causati dalla tecnica nucleare, noi *facciamo la natura*, essendo la natura, come la storia, sottomessa alle vicende dell’azione umana, utilizzando la tecnica per integrare, *moltiplicare la forza umana*.

Oggi l’oggetto tecnico, che tradizionalmente era la risposta dell’uomo alla sua carenza strutturale, si è in qualche modo modificato nell’oggetto tecnologico, cambiando, per così dire, anche la sua stessa destinazione d’uso.

“Un apparato tecnologico ha infatti come fine se stesso e, attraverso i suoi prodotti, non punta ad altro che ad autoriprodursi”⁶²,

mentre

“una tecnica che appartiene all’essenza dell’uomo non è un apparato tecnologico che si riproduce a prescindere dall’uomo e del quale l’uomo è soltanto un mezzo e non il fine”⁶³.

Legittimo, dunque, l’interrogativo di Totaro che ripropone l’inquietudine heideggeriana:

⁵⁹ C. Canulo, *Lavoro, tecnica e tecnologia: questione di metamorfosi o dis-soluzione?* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 236.

⁶⁰ A. Gehlen, *Die Seele im Technischen Zeitalter, L’uomo nell’era della tecnica*, trad. it. A. Burger Cori, SugarCo, Milano, 1984, p. 10.

⁶¹ A. d’Atri, *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, cit. *Tecnica e natura*, Saggio introduttivo di U. Galimberti, p. III.

⁶² F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p.18.

⁶³ C. Canulo, *Lavoro, tecnica e tecnologia: questione di metamorfosi o dis-soluzione?* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p.250.

“e se fossimo noi diventati strumenti della tecnica, momenti di una organizzazione tecnologica? [...] se questa è la tendenza inarrestabile degli apparati tecnologici, nessuno può essere sicuro di potersene tirare fuori purché lo voglia. In essi non si entra e non si esce a piacere, ma si rimane invischiati fino a prova contraria e inconsapevolmente”⁶⁴.

Il senso dell'inquietudine che da Heidegger arriva a Totaro diventa sempre più forte, tanto da farci porre l'interrogativo se la condanna della tecnica moderna e del ruolo che ha ormai assunto non debba essere senza appello.

Riguardando un orizzonte antropologico pieno, pensiamo che si possa, in qualche modo, correggere il tiro. Totaro ci invitava a

“pensare *nella* tecnica ciò che sta *oltre* di essa”⁶⁵.

Ciò significa che radicandoci

“nella stessa tensione allo svelamento dell'essere che la tecnica persegue”⁶⁶

sia possibile pensarla non come l'unica possibile visione del mondo.

Questa nuova ottica in qualche modo ci salva, anche perché ci fa porre una domanda di senso più grande e quindi più importante:

“Siamo in grado di stare nell'età della tecnica con quell'apertura non pregiudicata all'essere che un'istanza globale di umanità esige?”⁶⁷.

E, aggiungiamo noi, siamo in grado di organizzare il lavoro, vivere il lavoro, superando la gabbia della tecnicità e dei tecnicismi, aprendo la stessa attività lavorativa a un orizzonte più ampio che soddisfi la condizione antropologica complessiva dell'essere? Siamo in grado noi stessi di non pensarci come *fondo*, di restituire a noi stessi il senso della dignità del lavoro che, anche con il supporto della tecnica, sia capace di creare relazione oltre che merci, che ci faccia tornare ad essere *homo faber*, ma aperto alla *pienezza dell'umano*?

“L'*homo faber* può dare anima alla specificità della propria funzione. A queste condizioni, che lo stesso passaggio di civiltà del nostro tempo rende urgenti, possiamo – ma anche *dobbiamo* – stare umanamente nella

⁶⁴ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. pp. 16-18-19.

⁶⁵ La citazione rimanda alla nota n. 36.

⁶⁶ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 23.

⁶⁷ *Ibidem*.

tecnica”⁶⁸.

Bisogna, allora, ripensare il lavoro, nella sua funzione e nelle sue finalità, nella sua formazione al saper essere della persona e non solo al suo saper fare, nella sua capacità di utilizzare i risultati e le possibilità della tecnica, dominandola e non facendosi da essa dominare. Il lavoro, nella logica lavoristica, ha come finalità la realizzazione di un prodotto, oggetto materiale o immateriale che esso sia, che chiude momentaneamente il ciclo produttivo, nell’attesa di riaprirlo con la produzione di un altro oggetto.

In realtà, però, la vera finalità del lavoro, di qualsiasi lavoro, dovrebbe essere più alta e coincidere con

“l’intenzionalità, la razionalità, la libertà, la responsabilità e l’amore di chi lo esercita e con cui si esercita”⁶⁹,

coincidere, in definitiva, con la soddisfazione dell’operare personale e creativo che vede nell’oggetto l’oggettivazione non solo della propria tecnica, ma anche della propria *ars*. Abbiamo detto, crediamo a buon diritto, che questa caratteristica è assimilabile più alla produzione di tipo artigianale che non a quella di tipo capitalistico e che la passione, l’originalità e l’opera mal si coniugano con la catena di montaggio, ma abbiamo anche sottolineato che oggi, al tramonto del modello taylor-fordista, siamo davanti ad un passaggio di civiltà che necessita la figurazione o almeno la pre/figurazione di nuovi modelli di produzione e di sviluppo. L’agire umano è sempre, sia pur con intensità d’uso diversa, l’insieme di *razionalità tecnica*, intesa come

”riflessione intenzionale orientata al fare qualcosa, al costruire o trasformare prodotti, oggetti, macchine, secondo regole e procedure”⁷⁰,

razionalità teoretica, intesa come

“riflessione intenzionale che cerca di conoscere con verità intersoggettiva ciò che c’è, le cose che ci sono, come sono e perché sono così”⁷¹

e *razionalità pratica*, intesa come

⁶⁸ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit p. 28.

⁶⁹ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, p. 18.

⁷⁰ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010, p. 133.

⁷¹ *Ibidem*.

“riflessione intenzionale orientata all’agire bene dell’uomo, con saggezza, nelle situazioni particolari che gli sono date nella sua vita individuale e sociale⁷²”.

Questo per dire che se il lavoro è costruzione e trasformazione, ma è anche conoscenza e relazione, allora nel lavoro le qualità della *téchne*, dell’*epistème* e della *phronesis* dovrebbero convergere. Nei modelli organizzati di produzione il lavoro è stato da sempre associato alla razionalità tecnica, tanto da farci condannare la sua prevalenza con le parole di Totaro quando ci ricorda che l’uomo dovrebbe essere più del suo lavoro o di Heidegger quando prospetta la perdita dell’uomo a se stesso e il suo abbandono al potere della tecnica. Se, invece, proviamo a usare le parole di Sennett, vediamo nel lavoro la possibilità di una più equa e paritaria redistribuzione delle capacità riflessive umane nella misura in cui si riesca ad aprire la stessa tecnica, nel mentre la si usa, ad una connotazione di senso più ampia delle possibilità creative dell’uomo.

La sua proposta di un’*artigianalità dell’anima* nel lavoro, di una visione dell’uomo come *artigiano perenne*, supererebbero le moderne schiavitù del soggiacere alla tecnica e restituirebbero all’uomo quella capacità di padroneggiare la sua situazione lavorativa, utilizzando - a proprio vantaggio e a vantaggio della comunità - le risorse tecniche a disposizione in una logica inversa del rapporto mezzi/fini. Perché ciò sia possibile, però, c’è bisogno che il lavoro sia restituito all’idea della ricomposizione virtuosa di teoria e pratica e sia declinato insieme alla formazione: formazione attraverso il lavoro perché il lavoro è in sé formativo e formazione per il lavoro perché il lavoro fatto bene richiede competenza e addestramento. In questo senso, ci sembra, che oggi si presenti la possibilità di concretizzazione, attraverso il sistema dell’apprendistato, di questa visione del lavoro, aldilà della suggestione delle utopie.

L’apprendistato, infatti, per le sue caratteristiche che lo designano come apprendistato formativo, non è solo una modalità di accesso al lavoro, ma è quella modalità di accesso al lavoro che - per il lavoro e nel lavoro - attiva processi di formazione. Ora, imparare un mestiere attraverso la ripetizione di procedure e per mezzo di strumenti tecnici, sarebbe appunto un tecnicismo, sarebbe uno stare tecnicamente nella tecnica, fino a essere dalla tecnica sopraffatti, fino a diventare *fondo*.

⁷² G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, cit., p. 133.

Se al contrario, l'uso anche di procedure e di strumenti tecnici è il risultato di una consapevolezza ottenuta attraverso una formazione che generi capacità di riflessione, le azioni che mettiamo in campo per realizzare un prodotto, in una parola il lavoro, sarebbero non solo consapevoli ma anche espressione di creatività.

Sennett, appunto, ce lo dimostra riportando l'esempio dei giovani informatici che hanno creato *Linux*⁷³. In questo senso, maggiore e a più ampio spettro è la formazione, maggiore è la competenza e la consapevolezza.

Ma di che formazione parliamo? Evidentemente non solo di una formazione professionale che resti confinata nelle spire dell'addestramento, ma di una formazione che punti alla riflessività e allo sviluppo di capacità critiche. Se è vero che il mestiere s'impara rubandolo a chi lo sa già fare, e già questo è un formarsi come disponibilità ad apprendere, è altrettanto vero che la consapevolezza matura nella persona quanto più le conoscenze, le competenze, le abilità e i sapere sono strutturati e inseriti con metodo nel processo formativo. In questo senso l'alternanza azienda/aula, pratica/riflessione che caratterizza l'apprendistato costituisce un'occasione particolarmente favorevole che, se gestita in un rapporto di coerenza tra momento lavorativo e momento formativo, può - superando la separatezza delle due educazioni, la pratica e la teorica - realizzare l'ideale della formazione completa della persona, nella consapevolezza, per riprendere le fila del nostro discorso sulla tecnica, che la tecnica può essere utilizzata, guidata e non necessariamente subita.

La condanna della tecnica moderna e dell'uso che ne fa l'uomo, dunque, non ci sembra senza appello, almeno non proprio e non completamente.

Inutile, allora, demonizzare la tecnica, anche perché

“la demonizzazione della tecnica, tra l'altro, non può che ridursi a lamento che lascia intatta la realtà demonizzata”⁷⁴.

Da un altro versante, anche Simondon⁷⁵ ci allerta contro i pericoli di un atteggiamento tecnofobico.

La *tecnofobia*, rifiutando di studiare il senso e il modo di esistenza degli oggetti tecnici,

⁷³ *Linux* è un insieme di sistemi operativi con delle caratteristiche comuni. Grazie alla sua estrema portabilità, il sistema *Linux* ha avuto una vasta applicazione per computer, personal computer, cellulari, tablet computer, console e server.

⁷⁴ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 23.

⁷⁵ Cfr. G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 1989.

ha supposto che la tecnica non contenesse realtà umana. Il fatto che la cultura si sia trovata superata dall'evoluzione tecnica è la fonte di questo *malessere* ed è responsabile del giudizio negativo, ma ancorché frettoloso.

La cultura non svolge più il suo ruolo di mediazione tra l'uomo e il suo ambiente e non riesce a comprendere fino in fondo che la tecnica è un modo di essere dell'uomo nel mondo, come lo sono la scienza, l'etica, la religione, ecc.

Ciò implica ammettere che la tecnica è portatrice di senso e di significato per l'esistenza umana.

“Questo cambiamento dello sguardo filosofico rispetto all’oggetto tecnico annuncia la possibilità di introdurre l’essere tecnico nella cultura: questa integrazione, che non ha potuto aver luogo né a livello degli elementi né a livello degli individui in maniera definitiva, avrebbe più possibilità di [realizzarsi] a livello dell’insieme; la realtà tecnica, diventata regolatrice, potrà integrarsi con la cultura, regolatrice per eccellenza. Questa integrazione non poteva che realizzarsi per sommatoria quando la tecnicità risiedeva [soltanto] negli elementi, e per rottura rivoluzionaria quando la tecnicità risiedeva [soltanto] nei nuovi individui tecnici; oggi, la tecnicità tende a risiedere nell’insieme [degli elementi e degli individui]; essa può allora diventare un fondamento per la cultura alla quale darà potere di unità e di stabilità, adeguandola alla realtà che esprime e che [di conseguenza] regola”⁷⁶.

E’ a questo senso, dunque, che bisogna volgere lo sguardo, ammettendo quanto sia problematico utilizzare i termini di *individuo* e *tecnica*, di *vita* e di *artificio* come assolutamente contrapposti tra di loro.

D’altra parte, se i cambiamenti nel corpo sono controllati dallo sviluppo della tecnica e se la tecnica è il processo di esteriorizzazione e di esteriorizzazione progressiva delle facoltà corporee dell’uomo, come sostiene – da un altro punto di osservazione, quello dell’etno-antropologia - Leroi-Gourhan⁷⁷, non c’è più motivo di opporre natura e cultura nella misura in cui i cambiamenti nel corpo dell’uomo sono anche fatti tecnici e nella misura in cui l’uomo, separandosi dai suoi poteri immediati ed investendo negli oggetti

⁷⁶ “Cette modification du regard philosophique sur l’objet technique annonce la possibilité d’une introduction de l’être technique dans la culture: cette intégration, qui n’a pu s’opérer ni au niveau des éléments ni au niveau des individus de manière définitive, le pourra avec plus de chances de stabilité au niveau des ensembles; la réalité technique devenue régulatrice pourra s’intégrer à la culture, régulatrice par essence. Cette intégration ne pouvait se faire que par addition au temps où la technicité résidait dans les éléments, par effraction et révolution au temps où la technicité résidait dans les nouveaux individus techniques; aujourd’hui, la technicité tend à résider dans les ensembles; elle peut alors devenir un fondement de la culture à laquelle elle apportera un pouvoir d’unité et de stabilité, en la rendant adéquate à la réalité qu’elle exprime et qu’elle règle » G. Simondon, *Du mode d’existence des objets techniques*, cit.

⁷⁷ Cft. A. Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole. Technique et langage, Il gesto e la parola. tecnica e linguaggio*, trad. it. F. Zannino, Einaudi, Torino, 1977.

tecniche, libera in sé nuove opportunità. La costruzione di utensili, insomma, come motore delle capacità cognitive e linguistiche dell'uomo e la tecnica come oggettivazione di conoscenze e cultura.

Certo, non si può tacere, e non l'abbiamo taciuto, il punto di grande problematicità che si pone nella nostra contemporaneità, o che almeno oggi diventa evidente, che è quello della vulnerabilità della natura, nella consapevolezza che essa non sia un *fondo* inesauribile.

Questo fatto dischiude uno scenario nuovo,

“uno scenario che Platone e Aristotele non avevano neppure lontanamente ipotizzato, e perciò le loro etiche si fanno mute, perché non hanno strumenti per concepire la natura come *responsabilità umana*”⁷⁸,

mentre l'etica contemporanea, al contrario, davanti a questo nuovo scenario tenta delle soluzioni.

L'inquietudine si tramuta in *euristica della paura*, come metodo che utilizza la paura come fattore motivante la ricerca. Essa funziona come avvertimento, come allarme verso le conseguenze e, in questo senso, anch'essa - senza demonizzare la tecnica - tende culturalmente a controllarla nella visione di un antropocentrismo rinnovato capace di direzionare l'azione verso la realizzazione dei doveri fondamentali che sono quelli della conservazione del pianeta e della salvaguardia della specie come necessario lascito alle generazioni future.

Con una curvatura più fortemente etica anche qui siamo in presenza di una soluzione possibile di governabilità del problema tecnico a patto di un'apertura antropologica che riguardi la riappropriazione del senso complessivo del nostro presente ma anche, e forse soprattutto, del nostro futuro.

“Non si deve mai fare dell'esistenza o dell'essenza dell'uomo globalmente inteso una posta in gioco nelle scommesse dell'agire”⁷⁹,

ammonisce Jonas, in un ribaltamento di prospettiva del metodo cartesiano del dubbio: mentre Cartesio, infatti, considerava falso ciò che in qualche modo era suscettibile di dubbio, nella prospettiva prudenziale dell'euristica della paura si deve invece

⁷⁸ A. d'Atri, *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, cit. *Tecnica e natura*, Saggio introduttivo di U. Galimberti, p. III.

⁷⁹ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it. P. Rinaudo, Einaudi, Torino, 1993, p. 17.

considerare alla stregua della certezza ciò che, anche se dubbio, è tuttavia possibile.

Proprio di fronte alla possibilità dell'estinzione del genere umano, si mostra nella sua urgenza l'imperativo categorico che un'umanità esista, che essa possa conservarsi, proprio perché l'uomo è giunto a possedere un tale potere sulla natura che allo stato attuale si può dire che egli debba necessariamente proteggerla. L'uomo deve accettare che i suoi doveri vadano oltre se stesso e i propri e contingenti interessi, per un impegno verso la natura e verso chi non c'è ancora.

I fondamenti dell'etica poggiano su basi diverse e superano la reciprocità tra diritti e doveri: la natura ha un diritto in sé e le generazioni future, che non possono accampare diritti, tuttavia "costringono" l'uomo a rivedere il suo rapporto con la tecnica, imponendosi dei doveri e assumendosi la responsabilità verso se stesso e soprattutto verso le generazioni future. Responsabilità asimmetrica, sbilanciata, priva di una possibile reciprocità, e tuttavia necessaria.

Dunque, il punto di arrivo è la governabilità, il controllo delle azioni e la capacità di mediazione tra progresso tecnico e salvaguardia delle diverse forme di vita: il lavoro umano come ricerca di un equilibrio continuo che permetta all'uomo, in quanto essere tecnico, di utilizzare la tecnica e nello stesso tempo di recintarla entro confini umani.

La potenza della tecnica non è necessariamente una sventura per l'uomo e Prometeo non è irresistibilmente scatenato. Dosare la forza che la scienza conferisce per mezzo di un'etica auto-restrittiva è la grande sfida a cui l'essere umano è chiamato dal suo stesso agire.

Il problema della pervasività della tecnica e della tecnologia che governano la vita quotidiana è, in qualche modo, per la teoria etica ancora un ambito tutto da declinare e cosa possa fornire il criterio non è del tutto chiaro. L'argine - e questa è la posizione di Jonas che ci sentiamo di condividere - è dato dallo stesso pericolo prefigurato dal pensiero, proprio perché se l'avventura della tecnologia con le sue imprese arrischiate si spinge fino all'estremo, allora bisogna assumersi il rischio di una riflessione anch'essa spinta all'estremo, elaborando una nuova etica della responsabilità profondamente diversa dalle morali tradizionali.

Al vecchio imperativo categorico kantiano Jonas contrappone un nuovo imperativo dell'età tecnologica: *Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra.*

Impresa certamente difficile a cui, però, l'uomo contemporaneo è chiamato, inevitabilmente, nel tentativo di governare quell'inquietudine che comunque lo accompagna.

1.2.4. *Le antinomie del lavoro: Il lavoro diviso*

Il lavoro non solo pone l'uomo in relazione con gli oggetti naturali e con i manufatti, ma lo mette anche e soprattutto in relazione con gli altri uomini.

Chiedersi *come* l'uomo lavori, dunque, significa chiedersi anche *in compagnia di chi* lavori.

Il lavoro è fatto di relazioni sociali e genera relazioni sociali: non solo la produzione delle merci per soddisfare i bisogni di tutti, ma anche le relazioni di cooperazione, di negoziazione e di mediazione fanno del lavoro un fatto sociale, vale a dire un'attività inseparabile dalla vita sociale perché presuppone e genera il continuo rapporto tra gli uomini. Essendo un'attività socializzante, inscritta nella vita sociale, dunque, esso permette e realizza lo scambio di cose e tra persone. Il lavoro, nei termini del suo essere finalizzato alla produzione delle merci da scambiare sul mercato, è per definizione, dunque, socializzante e presuppone la divisione sociale del lavoro.

Sotto questo aspetto, potremmo dire, perciò, che il lavoro è forse il primo fatto sociale.

“- Secondo me, ripresi, uno stato nasce perché ciascuno di noi non basta a se stesso, ma ha molti bisogni. O con quale altro principio credi che si fondi uno stato? - Con nessun altro, rispose. - Così per un certo bisogno ci si vale dell'aiuto di uno, per un altro di quello di un altro: il gran numero di questi bisogni fa riunire in un'unica sede molte persone che si associano per darsi aiuto, e a questa coabitazione abbiamo dato il nome di stato. Non è vero? - Senza dubbio. - Quando dunque uno dà una cosa a un altro, se gliela dà, o da lui la riceve, non lo fa perché crede che sia meglio per sé? - Senza dubbio. - Suvvia, feci io, costruiamo a parole uno stato fin dalla sua origine: esso sarà creato, pare dal nostro bisogno. - Come no? - Ora, il primo e maggiore bisogno è quello di provvedersi il nutrimento per sussistere e vivere. - Senz'altro. - Il secondo quello di provvedersi l'abitazione, il terzo il vestito e simili cose.”⁸⁰

Platone chiarisce come nell'uomo i bisogni e la necessità di soddisfarli siano un fatto da cui è impossibile prescindere, legato alla socialità e alla divisione del lavoro⁸¹.

⁸⁰ Platone, *La Repubblica*, II, 369, b-d, in Platone, *Opere complete*, trad. it. F. Sartori, vol. VI, Laterza, Roma-Bari, 1984, p.77. Dal dialogo tra Socrate e Adimanto.

⁸¹ “Non ci dovranno essere agricoltore, muratore e tessitore? E non vi aggiungeremo pure un calzolaio o qualche altro che con la sua attività soddisfi ai bisogni del corpo?” *Ibi*.

Non è pensabile il soddisfacimento nemmeno dei bisogni primari e più materiali (come il trovare e preparare il cibo) in una condizione di asocialità e d'isolamento. L'individuo singolo non basta a se stesso, non riesce a conservarsi e a riprodursi come tale. La riproduzione del singolo uomo non può che avvenire in un contesto comunitario e la compartecipazione dei singoli alla *cosa comune* è dettata dalla consapevolezza del vantaggio che ne deriva: il vantaggio di esistere e di vivere, cioè proprio di riprodursi.

La conservazione del singolo (il suo essere in vita) può realizzarsi solo in un contesto di rapporti con altri uomini, in una stabile relazione fra individualità che, a stretto rigore, non sono più tali in quanto fondatori di rapporti politici più complessi: la moltiplicazione dei bisogni (il cibo, la casa, il vestirsi, etc.) determina la necessità di dividere socialmente il lavoro in una comunità organizzata. In questo senso, l'insufficienza individuale si traduce nella necessità di collaborare mentre alla materialità della riproduzione dell'uomo si accompagna la complessità dei rapporti: nasce, appunto, la divisione sociale del lavoro. La necessità di lavorare per soddisfare i propri bisogni, dunque, si trova anche all'origine della vita sociale dal momento che, abbiamo detto, l'individuo da solo non può sopperire a tutte le sue esigenze e non può eseguire, individualmente, tutti i lavori necessari a soddisfare tutti i bisogni.

E' necessaria la specializzazione sia per soddisfare i bisogni naturali ma soprattutto per soddisfare i nuovi bisogni, risultanti dall'intreccio continuo di natura e cultura. Ad ogni bisogno corrispondono un lavoro e le attitudini naturali di ciascuno; ad ogni tipo di abilità corrisponde un lavoro preciso, garanzia di efficienza. Soddisfatti i bisogni naturali, però, nascono nuovi bisogni, sempre più complessi, che non sono più immediatamente naturali, ma propri di alcuni lavori o necessari per alcuni lavoratori.

I nuovi utensili ed i nuovi strumenti di lavoro come espressione della più elevata consapevolezza del fare e del costruire: sappiamo che il lavoro è conoscenza e da essa è potenziato. La divisione sociale del lavoro è crescente e sempre più complessa e i nuovi lavori pur non direttamente utili alla vita degli individui, risultano ancorché indispensabili alla produzione di altri beni di consumo.

Resta il fatto che questi lavori producono sempre valori d'uso, poiché i prodotti hanno una loro utilità, prima per i lavoratori stessi e poi per gli altri individui. Ciò significa che se all'inizio tutti lavorano per tutti, inclusi loro stessi e per lo scopo di soddisfare i bisogni naturali, inclusi i propri, quando la società diventa complessa l'individuo non

può più lavorare soltanto per se stesso e pochi altri e per soddisfare esclusivamente bisogni naturali. La totalità dei lavori e dei mestieri che esistono in una determinata società, dunque, sono elementi particolari della più complessa divisione sociale del lavoro che prevale in quella società, anch'essa complessa.

Nessun lavoro, perciò, può essere isolato dall'insieme degli altri lavori.

In prima approssimazione, cosa possiamo concludere da questa caratteristica del lavoro come fatto sociale? Non dovremmo forse sostenere che la divisione sociale del lavoro è causa della sottomissione del singolo all'organizzazione collettiva del lavoro, alla comunità? Dal momento che l'individuo non può stare da solo, dal momento che l'autonomia è possibile solo a livello di comunità, tutti gli individui si trovano nella necessità di integrarsi nella divisione sociale del lavoro, di trovarvi un posto sia per garantire la propria sopravvivenza individuale e sia, come membro della comunità, contribuire all'autosufficienza collettiva. L'individuo può sopravvivere solo se accetta di collocarsi all'interno della divisione sociale del lavoro. Come tale, esso è soggetto all'ordine sociale.

Ma, la necessità della divisione sociale del lavoro sposta il problema più avanti: sembrerebbe, per quanto finora detto, che tutti coloro che lavorano possano disporre dei prodotti del loro lavoro, per consumarli o venderli, per utilizzarli o per scambiarli.

Ma non è così.

Coloro che lavorano, in realtà, non dispongono del prodotto del loro lavoro: in cambio del loro lavoro ricevono un salario che permette loro di acquistare beni di consumo. In questo senso la divisione sociale del lavoro ha il suo epilogo nel sistema salariale e nella distinzione tra coloro che producono e coloro che consumano. La divisione sociale del lavoro, d'altra parte, non realizza di per sé le condizioni per l'autonomia della comunità e deve anche essere accompagnata da scambi per non consumare tutto ciò che si produce e non dover produrre tutto ciò che si consuma.

Ma cosa ci si scambia e come avviene lo scambio? E come si fa per scambiare beni in modo equo? Ed ancora: come influisce lo scambio sulla divisione sociale del lavoro?

Sappiamo che si possono scambiare solo dei valori d'uso; abbiamo detto: solo qualcosa di utile a qualcosa e che è necessario in base alla sua utilità. Ma è impossibile scambiare valori d'uso in maniera equa in quanto due prodotti che vengono utilizzati per soddisfare due esigenze (primarie entrambe, ma diverse) avranno lo stesso valore d'uso

- poiché sono egualmente utili alla sopravvivenza - ma non potranno avere in sé lo stesso valore.

Ne consegue, pertanto, che i prodotti scambiati, non vengono scambiati in funzione del loro valore d'uso ma in funzione del loro valore di scambio.

Aristotele per primo distinse tra valore d'uso e valore di scambio⁸²; lo stagirita ne ha certamente la paternità intellettuale, mentre l'uso di questi termini nel linguaggio specifico dell'economia politica e della critica dell'economia politica verranno utilizzati molto più tardi.

Abbiamo detto che le merci hanno valore d'uso e valore di scambio: il valore d'uso si misura in base all'utilità mentre il valore di scambio non si misura in funzione del bisogno, dell'utilità dei beni in questione, ma in funzione degli altri beni scambiabili. Abbiamo visto che non si scambiano valori d'uso equivalenti, bensì valori di scambio equivalenti: il nodo problematico è dato dal fatto se sia possibile stabilisce l'equivalenza tra i prodotti da scambiare.

Aristotele chiarisce che non esistono criteri oggettivi che permettano di stabilire un sistema generale di equivalenza assolutamente corretto e che l'unico criterio alla fine è l'accordo tra coloro che fanno lo scambio. Se coloro che scambiano beni sono d'accordo tra di loro, liberi da pressioni esterne, da condizionamenti di mercato e indipendenti rispetto ad una determinata organizzazione economica – e quindi in condizioni del tutto teoriche - allora possiamo dirci vicini ad uno scambio del tutto equo.

Ma la complessità crescente del mercato decide di una diversa scambiabilità delle merci e di un diverso rapporto tra gli uomini. Con l'economia di mercato e tramite il valore di scambio nasce anche la necessità di creare un equivalente generale, una merce che permetta la scambiabilità di tutte le merci, che sia il simbolo dello scambio stesso, la merce-denaro. Il denaro diventa un simbolo, anzi è il simbolo per eccellenza, perché esso ha un valore di scambio convenzionale, e perciò universalizzabile: potenza del denaro che di per sé non ha alcun valore d'uso né valore di scambio, eppure permette la scambiabilità di tutte le merci.

Il denaro è il grande mediatore, la potenza che regola il rapporto che l'uomo ha con se stesso e con gli altri, dice Marx nel Terzo dei *Manoscritti*⁸³. Nella società borghese gli

⁸² Cfr. Aristotele, *Politica*, Libro I, R. Lauro (a cura di), Laterza, Roma-Bari, 1993.

⁸³ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, trad. it. N. Bobbio, Einaudi, Torino, 1973, pp. 151-157.

uomini non vengono valutati – ed essi stessi non si valutano – per quello che sono o per quello che sanno fare, ma per il denaro che posseggono, in quanto il denaro è in grado di far essere gli individui quello che non sono, con un effetto quasi magico, che priva i rapporti di ogni autenticità; il denaro fa da mezzano tra il bisogno e l’oggetto, tra la vita e i mezzi di sussistenza dell’uomo. Da questo punto di vista, il dominio del denaro nella vita degli uomini è l’altra faccia del fenomeno dell’alienazione, della perdita di sé.

“Eh, diavolo! Certamente mani e piedi, testa e sedere son tuoi! Ma tutto quel che io mi posso godere allegramente, non è forse meno mio? Se posso pagarmi sei stalloni, le loro forze non sono le mie? Io ci corro su, e sono perfettamente a mio agio come se io avessi ventiquattro gambe. (Goethe, Faust, Mefistofele)”⁸⁴.

Marx, interpretando Goethe chiarisce che ciò che il denaro può comprare trasferisce le sue prerogative sul possessore:

“Ciò che mediante il denaro è a mia disposizione, ciò che io posso pagare, ciò che il denaro può comprare, quello sono io stesso, il possessore del denaro medesimo. Quanto grande è il potere del denaro, tanto grande è il mio potere. Le caratteristiche del denaro sono le mie stesse caratteristiche e le mie forze essenziali, cioè sono le caratteristiche e le forze essenziali del suo possessore. Ciò che io sono e posso, non è quindi affatto determinato dalla mia individualità. Io sono brutto, ma posso comprarmi la più bella tra le donne. E quindi io non sono brutto, perché l’effetto della bruttezza, la sua forza repulsiva, è annullata dal denaro. Io, considerato come individuo, sono storpio, ma il denaro mi procura ventiquattro gambe; quindi non sono storpio. Io sono un uomo malvagio, disonesto, senza scrupoli, stupido; ma il denaro è onorato, e quindi anche il suo possessore. Il denaro è il bene supremo, e quindi il suo possessore è buono; il denaro inoltre mi toglie la pena di esser disonesto; e quindi si presume che io sia onesto. Io sono uno stupido, ma il denaro è la vera intelligenza di tutte le cose; e allora come potrebbe essere stupido chi lo possiede? Inoltre costui potrà sempre comperarsi le persone intelligenti, e chi ha potere sulle persone intelligenti, non è più intelligente delle persone intelligenti? Io che col denaro ho la facoltà di procurarmi tutto quello a cui il cuore umano aspira, non possiedo forse tutte le umane facoltà? Forse che il mio denaro non trasforma tutte le mie deficienze nel loro contrario?”⁸⁵.

“Oro? Oro giallo, fiammeggiante, prezioso? No, o dèi, non sono un vostro vano adoratore. Radici, chiedo ai limpidi cieli. Ce n’è abbastanza per far nero il bianco, brutto il bello, ingiusto il giusto, volgare il nobile, vecchio il giovane, codardo il coraggioso [...] Esso allontana [...] i sacerdoti dagli

⁸⁴ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit, pp. 151-157.

⁸⁵ *Ibidem*.

altari, strappa di sotto al capo del forte il guanciale. Questo giallo schiavo unisce e infrange le fedi; benedice i maledetti; rende gradita l'orrida lebbra; onora i ladri e dà loro titoli, riverenze, lode nel consesso dei senatori. è desso che fa risposare la vedova afflitta; colei che l'ospedale e le piaghe ulcerose fanno apparire disgustosa, esso profuma e prepara di nuovo giovane per il giorno d'aprile. Avanti, o dannato metallo, tu prostituta comune dell'umanità, che rechi la discordia tra i popoli [...]"⁸⁶.

E ancora:

"Tu dolce regicida, o caro divorzio tra padre e figlio, tu splendido profanatore del più puro letto coniugale, tu Marte valoroso, seduttore sempre giovane, fresco, amato, delicato, il cui rossore scioglie la neve consacrata nel grembo di Diana; tu, dio visibile, che fondi insieme strettamente le cose impossibili, e le costringi a baciarsi! Tu parli in ogni lingua, per ogni intento; o tu pietra di paragone di tutti i cuori pensa, l'uomo, il tuo schiavo si ribella; e col tuo valore gettalo in una discordia che tutto confonda in modo che le bestie abbiano l'impero del mondo"⁸⁷.

Ma il denaro può ben altro ancora, essendo capace di unire cose impossibili e di rovesciare i significati. Shakespeare aveva rilevato nel denaro soprattutto due caratteristiche, la prima quella di essere la divinità visibile e la seconda quella di essere la meretrice universale, la mezzana universale degli uomini e dei popoli. La forza divina del denaro risiede nella sua essenza in quanto è essenza estraniata, che espropria e aliena, dell'uomo come essere generico. Il denaro è il potere alienato dell'umanità.

"Quello che io non posso come uomo, e quindi quello che le mie forze essenziali individuali non possono, lo posso mediante il denaro. Dunque il denaro fa di ognuna di queste forze essenziali qualcosa che esso in sé non è, cioè ne fa il suo contrario. Quando io ho voglia di mangiare oppure voglio servirmi della diligenza perché non sono abbastanza forte per fare il cammino a piedi, il denaro mi procura tanto il cibo quanto la diligenza, cioè trasforma i miei desideri da entità rappresentate e li traduce dalla loro esistenza pensata, rappresentata, voluta nella loro esistenza sensibile, reale, li traduce dalla rappresentazione nella vita, dall'essere rappresentato nell'essere reale. In quanto è tale mediazione, il denaro è la forza veramente creatrice"⁸⁸.

Se prima dicevamo che è il lavoro a soddisfare i bisogni, adesso bisogna convenire che in un sistema che poggia sul consumo, è il denaro a creare e a soddisfare i bisogni, così

⁸⁶ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. pp. 151-157.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ *Ibidem*.

com'è la sua mancanza a nullificare i bisogni stessi:

“Quando non ho denaro per viaggiare, non ho nessun bisogno, cioè nessun bisogno reale e realizzantesi di viaggiare. Se ho una certa vocazione per lo studio, ma non ho denaro per realizzarla, non ho nessuna vocazione per lo studio, cioè nessuna vocazione efficace, nessuna vocazione vera. Al contrario, se io non ho realmente nessuna vocazione per lo studio, ma ho la volontà e il denaro, ho una vocazione efficace”⁸⁹.

Solo il denaro riesce a mediare il rapporto tra rappresentazione e realtà, ma nega i bisogni e realizza le fantasie.

“Il denaro, in quanto è il mezzo e il potere esteriore, cioè nascente non dall'uomo come uomo, né dalla società umana come società, in quanto è il mezzo universale e il potere universale di ridurre la rappresentazione a realtà e la realtà a semplice rappresentazione, trasforma tanto le forze essenziali reali, sia umane che naturali in rappresentazioni meramente astratte e quindi in imperfezioni, in penose fantasie, quanto, d'altra parte, le imperfezioni e le fantasie reali, le forze essenziali realmente impotenti, esistenti soltanto nell'immaginazione dell'individuo, in forze essenziali reali e in poteri reali. Già in base a questa determinazione il denaro è dunque l'universale rovesciamento delle individualità, rovesciamento che le capovolge nel loro contrario e alle loro caratteristiche aggiunge caratteristiche che sono in contraddizione con quelle”⁹⁰.

Il denaro interviene nei rapporti umani sovvertendone il significato e modificando le caratteristiche di valore degli individui:

“Sotto forma della potenza sovvertitrice qui descritta il denaro si presenta poi anche in opposizione all'individuo e ai vincoli sociali ecc., che affermano di essere entità per se stesse. Il denaro muta la fedeltà in infedeltà, l'amore in odio, l'odio in amore, la virtù in vizio, il vizio in virtù, il servo in padrone, il padrone in servo, la stupidità in intelligenza, l'intelligenza in stupidità. Poiché il denaro, in quanto è il concetto esistente e in atto del valore, confonde e inverte ogni cosa, è la universale confusione e inversione di tutte le cose, e quindi il mondo rovesciato, la confusione e l'inversione di tutte le qualità naturali ed umane”⁹¹.

“Chi può comprare il coraggio, è coraggioso anche se è vile. Siccome il denaro si scambia non con una determinata qualità, né con una cosa determinata, né con alcuna delle forze essenziali dell'uomo, ma con l'intero mondo oggettivo, umano e naturale, esso quindi, considerato dal punto di vista del suo possessore, scambia le caratteristiche e gli oggetti gli uni con

⁸⁹ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. pp. 151-157.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ *Ibidem*.

gli altri, anche se si contraddicono a vicenda. è la fusione delle cose impossibili; esso costringe gli oggetti contraddittori a baciarsi”⁹².

Se togli il denaro, gli scambi nelle relazioni umane tornano ai loro significati originari:

“Se presupponi l’uomo come uomo e il suo rapporto col mondo come un rapporto umano, potrai scambiare amore soltanto con amore, fiducia solo con fiducia ecc. Se vuoi godere dell’arte, devi essere un uomo artisticamente educato; se vuoi esercitare qualche influsso sugli altri uomini, devi essere un uomo che agisce sugli altri uomini stimolandoli e sollecitandoli realmente. Ognuno dei tuoi rapporti con l’uomo, e con la natura, dev’essere una manifestazione determinata e corrispondente all’oggetto della tua volontà, della tua vita individuale nella sua realtà. Se tu ami senza suscitare un’amorosa corrispondenza, cioè se il tuo amore come amore non produce una corrispondenza d’amore, se nella tua manifestazione vitale di uomo amante non fai di te stesso un uomo amato, il tuo amore è impotente, è un’infelicità”⁹³.

L’antropologia marxiana, nel suo significato più profondo di critica del sistema capitalistico e dei suoi meccanismi, restituisce l’uomo alla sua umanità, di contro alle leggi del mercato che, invece, si pongono come potenza autonoma, che nullifica lo specifico umano.

Marx fa sua l’analisi dell’economia politica classica, a partire da Smith e dalla sua *Indagine sulla natura e sulle cause della ricchezza delle nazioni*⁹⁴: l’economia di mercato e lo scambio sono la base della ricchezza che ha nel lavoro e nel tempo di lavoro necessario per la produzione di un bene il suo punto di partenza ma anche il suo punto di contraddizione.

La caccia al castoreo e la caccia al cervo sono due lavori che richiedono le stesse competenze e gli stessi sforzi, ma se nel tempo necessario per uccidere due cervi si uccide un solo castoreo, allora nel valore di scambio, un castoreo vale due cervi ed il prezzo al chilo della carne di castoreo varrà il doppio di quella del cervo. Per questo motivo il prezzo, che si può identificare in certe condizioni con il valore di scambio, non è correlato al valore d’uso dei beni. E’ il tempo di lavoro socialmente necessario per produrre una merce che determina il valore di scambio ed è, perciò, il lavoro che

⁹² K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. 1973, pp. 151-157.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ A. Smith, *An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, *La ricchezza delle nazioni*, trad. It. F. Bartoli-C. Camporesi-S. Caruso, Newton Compton, Roma 1995, p. 95: “Se, ad esempio, in un popolo di cacciatori uccidere un castoreo costa di solito un lavoro doppio rispetto a quello che occorre per uccidere un cervo, un castoreo si scambierà naturalmente per due cervi, ovvero avrà il valore di due cervi”.

produce la ricchezza. Questa verità nella logica del mercato viene sottaciuta, il lavoro resta diviso ed il denaro resta il *nexus rerum et hominum*, il nesso tra le cose e gli uomini, fondando l'indipendenza personale sulla dipendenza dalle cose⁹⁵.

Ma torniamo al tema della divisione sociale del lavoro: a prima vista, e soprattutto dopo aver svelato il potere trasformatore e alienante del denaro, come punto di approdo di qualsiasi organizzazione del lavoro, sembrerebbe che in questo meccanismo l'individuo abbia tutto da perdere e niente da guadagnare. Ma abbiamo anche detto che l'individuo deve potersi integrare nella divisione sociale del lavoro e trovarvi un posto per garantirsi la propria sopravvivenza. Deve sacrificarsi, sciogliersi in qualche modo nella comunità per poter tornare a vivere. L'integrazione nella divisione sociale del lavoro rende possibile l'integrazione sociale della persona e le risparmia l'esclusione dalla vita sociale e dall'accesso alle risorse che le permettono sia di consumare che di incontrare gli altri ed accedere ad un certo grado di riconoscimento sociale.

Il riconoscimento sociale e l'integrazione sociale, così, entrano in vigore attraverso il consumo più che attraverso il lavoro. Passo necessario, dunque, per l'individuo, anche perché l'integrazione nella divisione sociale del lavoro è la condizione dell'indipendenza finanziaria che, a sua volta, è condizione dell'indipendenza sociale: il lavoro libera dalla tutela di coloro che ci sostengono e disegna l'identità sociale, pubblica degli individui.

In questo senso, la divisione sociale del lavoro si oppone a forme non socializzate di organizzazione del lavoro, come per esempio il lavoro mantenuto nella sfera privata, lo schiavismo, il servaggio della gleba o il lavoro di cura della donna nelle pareti domestiche, ma rimane comunque asservente in quanto, essendo anche di per sé una divisione tecnica del lavoro al servizio di coloro che non lavorano, non è il risultato di una felice autoregolamentazione sociale, ma un tipo di organizzazione sociale che porta l'impronta del potere organizzato che è esterno allo stesso lavoro.

Questo ci fa concludere che la divisione sociale del lavoro ha una funzione ideologica più che cognitiva, in quanto oscura i rapporti di forza osservabili all'interno del lavoro in contrasto con il potere fuori di sé, potere sociale e/o politico che sia. La dipendenza, intesa come l'essere sottoposto a qualcun altro, ai suoi comandi, ai suoi ordini ed ai suoi capricci, ha due facce, come ha fatto osservare Smith, anche se nella dipendenza politica

⁹⁵ Cfr. K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, trad. it. E. Grillo, La Nuova Italia, Firenze, 1968, 2 voll.

o socio-politico si dipende da alcuni o da un singolo, mentre nella dipendenza economica o socio-economica ciascuno dipende da tutti gli altri e il lavoro di ciascuno risulta essere necessario direttamente o indirettamente a tutti gli altri.

Ma allora, se ciascuno dipende da tutti e tutti dipendono da ciascuno, non vi è alcun rischio di essere sottomessi a qualcuno in particolare, per cui l'indipendenza viene, in qualche modo, garantita proprio dall'interdipendenza di tutti all'interno della divisione sociale del lavoro. Il risultato è che vengono garantite occupazioni differenti e non tutti fanno lo stesso lavoro. Dunque, tutti si differenziano proprio per il lavoro e più la divisione sociale del lavoro viene estesa a tutta la gamma delle attività commerciali esistenti e più è ampia l'opportunità di scelta dell'individuo, la libertà di determinarsi: in altri termini, maggiore è la divisione sociale del lavoro, maggiore è la coesione sociale e maggiormente è garantita l'integrazione sociale degli individui⁹⁶.

È corretto, ci sembra, poter concludere, allora, che i bisogni, il lavoro e la collaborazione tra gli individui all'interno della divisione sociale del lavoro siano all'origine della vita sociale e che l'esistenza di rapporti di potere all'interno della società e dello stesso lavoro siano una sorta di male necessario se vogliamo la coesione sociale. Freud avrebbe parlato di *disagio della civiltà*.

D'altra parte, la divisione del lavoro, che in effetti potremmo dire sia sempre esistita, solo originariamente era in funzione delle capacità e delle possibilità dei diversi individui – maschi e femmine, giovani e vecchi – mentre, evolvendosi in divisione sociale del lavoro, ha iniziato a riguardare la condizione economica e culturale di quegli stessi individui. Il lavoro, cioè, in un momento storicamente determinato, non è più declinato nel senso dell'essere *più adatto* ma diventa una condizione *di classe*: le classi subalterne si esibiranno nei lavori manuali, mentre le classi dirigenti avranno il possesso esclusivo del lavoro intellettuale.

Il braccio e la mente non vivranno più in relazione di reciprocità, ma si opporranno l'un l'altro nella distinzione del progettare e dell'eseguire, del comandare e dell'obbedire.

Insomma, la divisione sociale del lavoro come effetto del dominio e della divisione tra lavoro manuale, più pesante, e lavoro intellettuale, più gratificante.

L'idea, quindi, che il lavoro sia assegnato secondo le abilità e le competenze sarebbe in

⁹⁶ Cfr. sul tema E. Durkheim, *De la division du travail social, La divisione del lavoro sociale*, trad. it. F. Namer Airoldi, Edizioni di Comunità, 1999.

realtà un'idea sbagliata, dipendendo la distribuzione del lavoro da criteri sociali e quindi di potere. Cosicché, un individuo competente e di talento, ma sottomesso, svolgerà un'attività faticosa e che niente ha a che fare con i suoi meriti e viceversa.

Allora, potremmo dire che la divisione sociale del lavoro sia in realtà una divisione tecnica del lavoro che si basa proprio sull'idea del mantenimento del lavoro diviso, più che sulle competenze personali, ottimizzando la produzione sulla base della divisione stessa.

Storicamente, metodi di produzione diversi si sono succeduti nella società di mercato, stabilendo rapporti di produzione corrispondenti: il modo antico di produzione, schiavista, oppone gli uomini liberi che per la maggior parte non lavorano agli schiavi che lavorano; il modo di produzione feudale, basato sulla servitù della gleba, che oppone i nobili e il clero che non lavorano ai servi che lavorano e garantiscono la vita a coloro che non lavorano e infine il modo di produzione capitalistico, quella che conosciamo ancora oggi. I primi due modi di produzione hanno instaurato rapporti di produzione espressione dell'idea che il lavoro sia socialmente un fatto servile, nel senso che soltanto coloro che sono socialmente ed economicamente dominati siano i soli che lavorano e lavorino per assicurare la sussistenza a se stessi ed a coloro che non lavorano.

Il modo di produzione capitalistico, diverso da tutti gli altri modi di produzione, trova la sua essenza nella separazione netta tra possessori dei mezzi di produzione e forze produttive, e quindi fa della divisione il suo pilastro. La libertà dell'artigiano, maestro del suo lavoro e proprietario dei mezzi di produzione e del prodotto del suo lavoro, è annullata nel lavoratore che non possedendo i mezzi di produzione, non possiede nemmeno il prodotto del suo lavoro e non è libero nell'organizzazione dei tempi e della modalità del suo lavoro.

E' celebre, ed ormai paradigmatica, l'analisi marxiana in proposito: ciò che caratterizza il modo di produzione capitalistico è la separazione tra capitale e lavoro. Da una parte c'è chi possiede il capitale e dall'altra c'è chi è disponibile a lavorare, disponendo il lavoratore soltanto della sua attitudine al lavoro, della sua forza-lavoro. Merce tra le merci nel mercato di tutte le merci, solo che in questo caso particolare non si scambiano beni o servizi contro altri beni o servizi, ma si vende forza-lavoro contro un salario.

La separazione tra capitale e lavoro ed il lavoro salariato sono, dunque, le caratteristiche

del modo di produzione capitalistico che gradualmente a partire dal 17° secolo conquista tutte le attività economiche. Questi elementi, insieme alla divisione tecnica del lavoro, sono gli aspetti salienti del più maturo modo di produzione da noi conosciuto.

Ma dire che è il più maturo significa anche dire che è il migliore dei mondi possibili? Esso ha posto fine alla schiavitù del lavoro o, al contrario, l'ha mantenuta, sia pure sotto altre forme?

La divisione tecnica del lavoro non sostituisce ma si aggiunge alla divisione sociale del lavoro. E mentre quest'ultima si basa sul principio che a ogni bisogno sociale corrisponde un mestiere e ogni individuo ha solo un mestiere, con lo scopo di garantire a livello comunitario ciò che l'individuo da solo non può realizzare (il sostentamento di tutti, compresi coloro che non lavorano), la divisione tecnica del lavoro organizza la collaborazione di più persone rispetto a una singola produzione che corrisponde ad un bisogno sociale determinato, ed ognuno effettua una sola parte della produzione di quel bene. Nel processo di produzione la divisione tecnica del lavoro, diviso in diversi punti successivi e distinti, è in funzione non dell'abilità e della specificità del mestiere di chi lavora, ma solo del processo produttivo.

Il più classico, ed anche il più conosciuto, esempio di divisione tecnica del lavoro ci è fornito ancora da Smith a proposito della fabbrica di spilli⁹⁷.

“La descrizione di Adam Smith di una fabbrica di spilli mostra quella che è stata chiamata la divisione *organica* del lavoro in cui cioè lo stesso oggetto è

⁹⁷ A. Smith, *An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, *La ricchezza delle nazioni*, cit. p. 67: “Consideriamo un esempio da un'industria manifatturiera assai modesta, ma in cui la divisione del lavoro è stata spesso oggetto di attenzione, quella della fabbricazione degli spilli. Un lavoratore che non sia stato addestrato in questa attività (che la divisione del lavoro ha reso un'attività economica distinta), o a cui non siano familiari i macchinari impiegati in questa produzione (all'invenzione dei quali si è probabilmente arrivati sempre grazie alla divisione del lavoro) potrebbe difficilmente, industriandosi al massimo, fare uno spillo in un giorno, e certamente non potrebbe farne venti. Tuttavia, nel modo in cui tale attività è organizzata oggi, non solo l'intero lavoro e un'attività economica a sé stante, ma inoltre esso è diviso in una varietà di branche, la maggior parte delle quali pure sono attività economiche particolari. Un uomo estrae il filo, un altro lo raddrizza, un terzo lo taglia, un quarto lo appuntisce, un quinto lima l'estremità per applicarvi la capocchia, fare quest'ultima richiede a sua volta due o tre operazioni distinte; il montaggio della capocchia e la lucidatura sono business distinti e persino lo è l'impacchettamento; e l'importante attività della fabbricazione di spilli è così divisa in circa diciotto operazioni che in alcune aziende sono tutte svolte da mani diverse, ancorché in altre la stessa persona talvolta ne svolge due o tre. Ho visto una volta una piccola fabbrica in cui erano impiegati solo dieci uomini, e in cui pertanto alcuni svolgevano due o tre mansioni [...]. Queste dieci persone riuscivano a fare fino a 48.000 spilli in un giorno. Pertanto, poiché ognuno faceva la decima parte di 48.000, si può dire che ogni operatore ne fabbricava 4.800 al giorno. Ma se essi avessero lavorato separatamente e indipendentemente, e senza esser stati addestrati a questa particolare attività, nessuno di loro avrebbe potuto fare non dico venti, ma forse neppure uno spillo in un giorno”.

gradualmente trasformato attraverso una successione di diverse operazioni...le mansioni sono frantumate mediante divisioni ripetute quanto più minutamente possibile, fino al punto in cui la loro esecuzione non richiede praticamente nessuna capacità, o almeno fino al punto in cui l'abilità necessaria è rapidamente acquistata. Più semplice il compito, più facile è assumere un lavoratore capace di eseguirlo e minore l'addestramento di cui necessita, e questo abbassa il costo della forza-lavoro nello stesso tempo in cui aumenta il ritmo della produzione”⁹⁸.

“Quando è incessantemente ed esclusivamente impegnato nella fabbricazione di una sola cosa, egli [il lavoratore] alla fine fa il suo lavoro con singolare destrezza ma allo stesso tempo egli perde la facoltà generale di applicare la sua intelligenza alla direzione del suo lavoro. Egli diviene ogni giorno più abile e meno attivo; così che si può dire di lui che nella misura in cui il lavoratore migliora, l'uomo si degrada”⁹⁹.

“Il lavoro è esterno all'operaio, cioè non appartiene al suo essere, e quindi nel suo lavoro egli non si afferma, ma si nega, si sente non soddisfatto, ma infelice, non sviluppa una libera energia fisica e spirituale, ma sfinisce il suo corpo e distrugge il suo spirito [...] Infine l'esteriorità del lavoro per l'operaio appare in ciò che il lavoro non è suo proprio, ma è di un altro. Non gli appartiene, ed egli nel suo lavoro non appartiene a se stesso, ma ad un altro”¹⁰⁰.

La divisione tecnica del lavoro fa aumentare la produttività del lavoro di mille volte perché elimina il tempo morto in ciascuna operazione, aumentando la velocità di esecuzione di ciascuna di esse attraverso la ripetizione identica che fa acquisire abilità maggiore. Ciò significa che la forza lavoro degli individui può fare più lavoro – e raggiungere risultati esponenzialmente più alti - quando questo è *scientificamente* organizzato proprio perché la capacità produttiva del lavoro collettivo non è uguale alla semplice sommatoria della capacità produttiva di ognuno.

Ora, se la divisione sociale del lavoro tendeva a garantire la sussistenza di tutti gli individui, la divisione tecnica del lavoro tende esclusivamente ad aumentare la produzione e la produttività, e perciò ha senso solo in relazione all'aumento del profitto, vale a dire al rapporto tra costi di produzione, mezzi di produzione, salari e capitale, dapprima sem-

⁹⁸ M. Kranzberg-J. Gies, *By the sweat of thy brow in the Western World, Breve storia del lavoro. L'organizzazione del lavoro umano nel suo processo evolutivo*, trad. it. G. Canavese e U. Livini, Mondadori, Milano, 1991, p. 115.

⁹⁹ A. de Toqueville, *Democracy in America, La democrazia in America*, trad. it. S. Tosi, Cappelli, Bologna, 1962, p. 158.

¹⁰⁰ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. p. 75.

plicemente aumentando il volume di produzione, per coprire una domanda superiore all'offerta, in una seconda fase, per abbassare i costi di produzione dei prodotti, al fine di guadagnare una quota maggiore di mercato.

La divisione tecnica del lavoro serve a rendere più produttivo il capitale investito e a garantire profitti più alti¹⁰¹.

La prima conseguenza della divisione tecnica del lavoro è la meccanizzazione.

Infatti, la divisione tecnica del lavoro non è definita così per l'uso di macchine, oggetti tecnici, ma per la specifica organizzazione del lavoro che può esistere anche senza l'utilizzo di macchine (nella manifattura, dove è nata la divisione tecnica del lavoro, si lavora con le mani, vale a dire, con strumenti, non con macchine). E' piuttosto la divisione tecnica del lavoro che renderà possibile l'introduzione delle macchine nel processo di produzione di alcune attività, scomponendo i diversi momenti del processo di produzione e isolando i processi produttivi semplici che possono essere fatti dalle macchine. Ma questo non è per sgravare gli individui dalle attività faticose o ripetitive.

L'uso delle macchine viene introdotto sempre per aumentare la produttività e i tassi di profitto e le macchine vengono usate laddove, attraverso la produzione, si può realizzare un valore superiore a quello della stessa macchina. E' vero, però, che così si allevia la fatica degli operai, ma questo è uno degli effetti felici della meccanizzazione, non il suo scopo.

Le classi subalterne, in ogni caso, pur emancipate dall'antica condizione di schiavitù, di oggetti animati, vivono la nuova schiavitù dei salariati dell'industria.

Dall'analisi finora condotta sembrerebbe che la questione del lavoro, da noi posta come fondamentale e determinante nel dare patente di dignità e di specifica umanità all'uomo, sia miseramente stata contraddetta e, testi alla mano, sembra si debba concludere che il lavoro è in primo luogo un'attività servile in quanto è sempre la condizione dello schiavo che, nelle relazioni di potere di cui è intessuta la vita sociale, si trova sottomesso al suo esercizio. Il lavoro risulta in fondo un'attività dolorosa e sempre imposta da chi ha il potere. In questi termini, sembra che non ci sia spazio per il lavoro inteso come emancipazione e libertà per ognuno e, quindi, per tutti.

¹⁰¹ E' il tema del *Saggio del profitto*, lungamente dibattuto. Si rimanda per l'approfondimento, oltre che a *Das Kapital*, Kritik der politischen Ökonomie, *Il Capitale*, trad. it. D. Cantimori, III libro, Editori Riuniti, Roma, 1968, anche a Sweezy-Pareto e altri, *The Theory of Capitalist Development*, *La teoria dello sviluppo capitalistico*, trad. it. C. Napoleoni, Boringhieri, Torino, 1970. In particolare il VI cap. della Parte Prima, pp. 112-127.

Comunque si analizzi il tema del lavoro, nel suo rapporto con la tecnica o come risultato delle conoscenze che si realizzano progressivamente, come strumento di sopravvivenza o come rapporto sociale, sembra che esso non riesca mai ad avere una sua declinazione in positivo. Eppure, noi pensiamo che il grande imputato non sia il lavoro che, anzi, ontologicamente, è determinante per la condizione umana e, antropologicamente, ha valore identitario, bensì quell'idea secondo cui la libertà si trovi fuori *dal* lavoro e non sia possibile parlare di libertà *del* lavoro.

Se nella cultura della Grecia classica il lavoro era attività degradante, allora noi pensiamo che sia la democrazia greca e la concezione della libertà legata al *ghenos* che solo dà patente di cittadinanza e perciò anche di esercizio di libertà, a essere imperfetta, non la nozione della necessità del lavoro; che sia l'emancipazione politica e sociale che dà la dignità all'individuo e non l'assenza di lavoro; che sia il controllo della tecnologia come capacità umana di definire consapevolmente il limite che dà dignità alla condizione dell'*homo faber*; che sia il superamento di condizioni alienanti sul lavoro che restituiscono armonia tra l'individuo ed il *suo* lavoro.

In questo senso, cercheremo di *riabilitare* il valore del lavoro, proprio attraverso la ricerca di una definizione di libertà che passi attraverso l'esercizio del lavoro stesso e si realizzi per il suo tramite. Se il lavoro è stato, per così dire, perso all'uomo, è necessario in qualche modo restituirlo all'uomo stesso, proprio per garantire quell'*equilibrio antropologico* che, se da un lato deve contenere l'*ipertrofia* del lavoro, dall'altro non può realizzarsi appieno escludendo il lavoro dalla *vera* vita degli uomini.

Ma la restituzione non sarà possibile se prima non si *attraversa* fino il fondo, per cercare di comprenderlo in tutta la sua portata, il tema dell'alienazione.

1.2.5. *Le antinomie del lavoro: alienazione e restituzione*

La concezione del lavoro è nel mondo moderno che giunge a maturazione piena: potremmo dire che finalmente si mondanizza e si laicizza, abbandonando sia la visione mitica della *giusta* punizione che spetta all'uomo in quanto si è macchiato di *ybris* e sia la visione cristiana secondo cui il lavoro in sé non è attività meritoria ma solo conseguenza e punizione del peccato; il lavoro acquista, in definitiva, la sua validità sociale e diventa l'attività il cui scopo è di riempire di senso la vita umana.

Significativamente, nell'*Encyclopédie*¹⁰² si afferma che l'uomo con il lavoro realizza finalmente quella condizione di equilibrio in cui gli aspetti fisici e quelli psicologici si fondono armonicamente e con un ardito retournement - rispetto alla concezione cristiana - si porta in auge un nuovo assioma: se l'uomo è condannato al lavoro, allora è condannato non alla fatica ed alla pena, bensì alla felicità¹⁰³.

In questo senso, potremmo sostenere che

“nella concezione illuministica del lavoro è possibile cogliere in *statu nascente* quella complessa ed ambivalente costellazione di motivi costruttivi che, nel bene e nel male, sarebbe divenuta caratteristica dell'intero progetto moderno come utopia produttivistica di realizzazione mondana del genere umano”¹⁰⁴.

Questa declinazione del lavoro – abbiamo detto tipica della modernità – fa del lavoro il volano dello sviluppo della ricchezza delle nazioni e degli individui e fa della *Beruf*, nella sua duplice accezione di vocazione e di professione, la parola d'ordine che celebra lo sviluppo capitalistico nella ricchezza dell'investimento e del reinvestimento a fronte di una vita ascetica¹⁰⁵.

In questo senso, infatti,

“Il lavoro non rappresenta [più] soltanto un comportamento ascetico, che tiene lontani dai vizi dell'ozio e della dissolutezza [...] ma acquista, in quanto lavoro ricco di conseguenze e di successo, un significato autonomo e costruttivo [...] [e] l'uomo dell'epoca borghese non solo deve, ma vuole lavorare, poiché una vita senza lavoro gli sembrerebbe indegna di essere vissuta”¹⁰⁶.

E' questa una celebrazione del lavoro?

In qualche modo sì in quanto il lavoro, che è costitutivo dell'umano e determina,

¹⁰² Cfr. Diderot-D'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* *Enciclopedia o Dizionario ragionato delle scienze, delle arti e dei mestieri* trad. it. e cura di P. Casini, Laterza, Bari, 2003. Tra l'altro si legge: “L'uomo considera il lavoro come una fatica penosa (*peine*) e di conseguenza come il nemico del proprio riposo: al contrario è la fonte di tutti i suoi piaceri e il rimedio più sicuro contro la noia (*ennui*). Noi uomini racchiudiamo in noi stessi un principio attivo che ci spinge all'azione. Nel momento in cui quest'attività non ha da esercitarsi su alcun oggetto reale, lo spirito si ripiega su se stesso, è preda di turbamenti, si agita, e da qui nascono la noia, le inquietudini, gli strani e disordinati appetiti, l'oblio del dovere e l'abitudine al vizio. Il lavoro del corpo, dice il Signore de la Rochefoucauld, ci libera dalle pene dello spirito; ed è ciò che rende i poveri felici.”

¹⁰³ V. Gioia e L. Scuccimarra, *Soggetti al lavoro. La società dei produttori e le sue contraddizioni* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 90.

¹⁰⁴ *Ibi*, p. 87.

¹⁰⁵ Cfr. Weber M., *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, trad. it. P. Burrelli, Sansoni, Firenze, 1970.

¹⁰⁶ K. Löwith, *Von Hegel bis Nietzsche, Da Hegel a Nietzsche. La frattura rivoluzionaria nel pensiero del secolo XIX*, trad. it. G. Colli, Einaudi, Torino, 1979, pp.394-395.

abbiamo più volte ribadito, la differenza rispetto al mondo animale, è per questi motivi identitario, è forma autentica di esperienza umana ed è emancipatorio.

L'affermazione, abbiamo visto, non è comunque esente da elementi di frizione e perciò noi non la assolutizzeremo, ma cercheremo di discuterla, proprio perché, sappiamo, non tutte le prospettive convergono in una stessa direzione.

Dal punto di vista antropologico ed anche ontologico, infatti, la celebrazione del lavoro ci risulta utile per definire la specificità dell'umano, mentre dal punto di vista politico-economico l'analisi deve necessariamente puntare piuttosto ad evidenziarne le contraddizioni. Torniamo, dunque, ad analizzare il lavoro.

La *improvvisa e spettacolare ascesa del lavoro*¹⁰⁷ e la conseguente nuova visione del mondo che attraversa la modernità ed anzi di essa risulta essere caposaldo è

“una nuova [e più compiuta] forma di autorappresentazione identitaria che nella *utopia industrialista* otto-novecentesca sembra trovare la sua più esplicita e compiuta espressione; la *società del lavoro* che Hanna Arendt identifica come il prodotto più caratteristico della modernità è, infatti, anche una *società dei lavoratori*”¹⁰⁸,

inseriti in una rete di relazioni, con doveri ma anche con diritti richiesti e progressivamente riconosciuti.

Questa *improvvisa e spettacolare ascesa del lavoro*, però, è anche l'epigono *malato* di quella visione, abbiamo visto di radice illuministica e non solo, del lavoro come produttività, come dinamismo e in definitiva come progresso pressoché illimitato, che raccordava il mondo del lavoro col mondo delle scienze, delle arti e dei mestieri, riabilitando le *arts mécaniques* rispetto alle *arts liberaux*, con un dominio cognitivo e manuale insieme della e sulla realtà naturale che riproponeva l'uomo come signore del cosmo.

D'altra parte, però, a ben guardare, ci si accorge che i segni della malattia sono già tutti nello stesso pensiero illuminista, a cui abbiamo poc'anzi fatto riferimento, che celebra sì il lavoro come utilità sociale ma riconosce anche che la maggior parte degli operai nulla conosce delle macchine e che il loro è solo un lavoro ripetitivo la cui esecutività non garantisce la completa emancipazione e non realizza la felicità a cui, ideologicamente, il genere umano sembrerebbe votato.

¹⁰⁷ La definizione è della Arendt.

¹⁰⁸ V. Gioia e L. Scuccimarra, *Soggetti al lavoro. La società dei produttori e le sue contraddizioni* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 85-86.

In questa logica la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale ridiventa una cesura netta che codifica differenze e la subordinazione della manualità resta inscritta nelle pieghe della stessa organizzazione produttivistica che fa riemergere di nuovo l'*animal laborans*, questa volta con le sembianze dell'operaio salariato.

La condizione di schiavitù non è più nella dipendenza dell'uomo dall'uomo o in quella della necessità del *travail*, bensì nella dipendenza dal più generale meccanismo dell'organizzazione capitalista della produzione.

La questione è sicuramente complessa e la domanda se e fino a che punto nel sistema capitalistico di produzione la libertà, conquistata attraverso il lavoro, e non la schiavitù rimanga un possesso dell'uomo e se e come questo possesso sia inficiato dall'alienazione *sul* e *dal* lavoro è questione sul tappeto e tutta da sviscerare.

L'idea che il lavoro sia azione prettamente umana e che sia il risultato culturale di un determinato momento storico era già ben definita da Marx sia nel *Capitale*¹⁰⁹ ma ancor prima nei *Manoscritti*¹¹⁰.

Il lavoro è caratteristica specificatamente umana, nel suo aspetto creativo e in quello della progettualità: specificità solo umana quella di fare storia, materiale e culturale. Ma il piano antropologico non può ignorare il piano politico-economico ed infatti Marx

“non cessa mai di interrogarsi sulle implicazioni che l'economia politica e l'assetto capitalistico hanno a livello antropologico, ovvero in riferimento alle condizioni di vita degli esseri umani e, a livello ancora più radicale, al

¹⁰⁹ “Noi supponiamo il lavoro in una forma nella quale esso appartenga esclusivamente all'*uomo*. Il ragno compie operazioni che assomigliano a quelle del tessitore, l'ape fa vergognare molti architetti con la costruzione delle sue cellette di cera. Ma ciò che fin dal principio distingue il peggior architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera” in K. Marx, *Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie*, vol I, *Il Capitale*, trad. it. D. Cantimori, Editori Riuniti, 1968, pp. 211-212.

¹¹⁰ “Certamente anche l'animale produce. Si fabbrica un nido, delle abitazioni, come fanno le api, i castori, le formiche, ecc. Solo che l'animale produce unicamente ciò che gli occorre immediatamente per sé o per i suoi nati; produce in modo unilaterale, mentre l'uomo produce in modo universale; produce solo sotto l'impero del bisogno fisico immediato, mentre l'uomo produce anche libero dal bisogno fisico, e produce veramente soltanto quando è libero da esso; l'animale riproduce soltanto se stesso, mentre l'uomo riproduce l'intera natura; il prodotto dell'animale appartiene immediatamente al suo corpo fisico, mentre l'uomo si pone liberamente di fronte al suo prodotto. L'animale costruisce soltanto secondo la misura ed il bisogno della specie, a cui appartiene, mentre l'uomo sa produrre secondo la misura di ogni specie e sa ovunque predisporre la misura inerente a quel determinato oggetto; quindi l'uomo costruisce anche secondo le leggi della bellezza. Proprio soltanto nella trasformazione del mondo oggettivo l'uomo si mostra quindi realmente come un *essere appartenente ad una specie* [...]. L'oggetto del lavoro è quindi *l'oggettivazione della vita dell'uomo come essere appartenente ad una specie*, in quanto egli si raddoppia, non soltanto come nella coscienza, intellettualmente, ma anche attivamente, realmente, e si guarda quindi in un mondo da esso creato”. in K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico- filosofici del 1844*, cit. pp. 78-79.

senso della vita umana, della propria identità, e del rapporto con gli altri”¹¹¹.

Nel sistema capitalistico il lavoratore è un uomo estraniato a se stesso che esiste unicamente in quanto *merce* ed in quanto *capitale*, in balia delle crisi e delle riorganizzazioni dello stesso sistema capitalistico di produzione per cui

“l’esistenza del capitale è la *sua* esistenza, la sua *vita*, poiché il capitale determina, rimanendone indifferente, il contenuto della sua vita”¹¹².

Quel lavoro che dava *identità* e *senso* all’uomo, quel lavoro come prodotto storico dell’azione culturale dell’uomo storicamente determinato, adesso è la causa della sua mercificazione, è ciò che lo fa diventare cosa tra le cose, merce tra le merci, in un processo di astrazione che non è più positiva, perché hegelianamente espressione dell’universalità dello spirito, bensì distruttiva perché astrazione dalla totalità dell’uomo concreto.

L’uomo produttore di *resti*, l’uomo che lavorando soddisfaceva i propri bisogni, creandone altri e soddisfacendo anche questi, pur impallidendo davanti all’architettura, esprimeva comunque la sua superiorità e la sua ricchezza antropologica e culturale, adesso viene degradato al di sotto del livello della natura umana:

“ [...] l’attività dell’operaio non è la sua propria attività. Essa appartiene ad un altro; è la perdita di sé. Ne viene quindi come conseguenza che l’uomo (l’operaio) si sente libero soltanto nelle sue funzioni animali, come il mangiare, il bere, il procreare, e tutt’al più ancora l’abitare una casa e il vestirsi; e invece si sente nulla più che una bestia nelle sue funzioni umane. Ciò che è animale diventa umano, e ciò che è umano diventa animale. Certamente mangiare, bere e procreare sono anche funzioni schiettamente umane. Ma in quell’astrazione, che le separa dalla restante cerchia dell’attività umana e le fa diventare scopi ultimi ed unici, sono funzioni animali”¹¹³.

I temi della mercificazione e della disumanizzazione accompagnano la trattazione marxiana dai *Manoscritti* fino al *Capitale* e, arricchite delle tematiche del feticismo delle merci e della reificazione, declinano la completa alienazione antropologica che

“culmina nella valorizzazione del mondo delle cose e nella svalorizzazione

¹¹¹ B. Giovanola, *Lavoro, beni relazionali e ricchezza antropologica: una rilettura di Karl Marx*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. pp. 365-366.

¹¹² K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. p. 116.

¹¹³ *Ibi*, p. 85.

del mondo umano”¹¹⁴,

che deprime l’uomo e lo riduce a bestia.

Ma è il lavoro in quanto tale che aliena e disumanizza o è un certo modo di produzione responsabile del tradimento dell’essenza umana dell’uomo stesso?

Rispondere a questa domanda significa anche riuscire in qualche modo a sciogliere il nodo problematico che più ci riguarda e che consiste nelle possibili risposte di senso alla domanda se la liberazione sia *dal* lavoro e non piuttosto *del* lavoro.

Il tema dell’alienazione, così come viene trattato da Marx, ha ben altro significato rispetto ad Hegel ed essa non è più metodologicamente il movimento necessario all’Idea per negarsi, superarsi ed approdare alla sua realizzazione come Spirito, bensì una condizione storica, il risultato di un concreto sviluppo di rapporti economico-sociali tra uomini reali.

“L’operaio, infatti, pur producendo un oggetto, non è proprietario del prodotto del suo lavoro, poiché questo appartiene non a lui, ma al capitalista. Si genera così una prima forma di alienazione, *l’alienazione del prodotto* del lavoro, radicalizzata dal fatto che il prodotto stesso non solo assume un’importanza esagerata ma, proprio in virtù del suo essere, si contrappone al lavoratore stesso come un *essere estraneo*, una *potenza indipendente* da colui che lo produce”¹¹⁵.

L’alienazione, quindi, si attua essenzialmente rispetto all’oggetto del lavoro, ma coinvolge la stessa attività lavorativa, l’essere generico dell’uomo ed anche il suo rapporto con l’altro uomo: l’uomo, quindi, è merce, esiste laddove un capitale esiste per lui in quanto

“la produzione produce l’uomo non soltanto come una *merce*, la *merce umana*, l’uomo in funzione di *merce*; ma lo produce, corrispondentemente a questa funzione, come un essere tanto *spiritualmente* che fisicamente *disumanizzato*”¹¹⁶.

Lo stesso Marx si era interrogato sulla possibilità della liberazione umana per tornare ad esprimere quella ricchezza antropologica che pur il lavoro ha in sé.

La risposta, da un certo punto di vista, è in qualche modo scontata in quanto prevede

¹¹⁴ B. Giovanola, *Lavoro, beni relazionali e ricchezza antropologica: una rilettura di Karl Marx*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 372.

¹¹⁵ *Ibi*, p. 369.

¹¹⁶ K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, cit. p. 90.

l'utopica rivoluzione totale, nella quale il proletariato liberando se stesso, libera l'umanità intera e nella quale la socializzazione dei mezzi di produzione ed il superamento della divisione sociale del lavoro restituirebbero all'uomo la sua interezza, la sua integrità e la sua capacità di esprimere in libertà tutte le sue potenzialità. Ma a noi non interessa tanto discutere – ideologicamente - la fallacia o meno del progetto di rigenerazione politica dell'umanità attribuito a Marx, anche perché

“oggi, dopo la conclusione dell'esperienza del comunismo novecentesco, dovrebbe essere finalmente possibile rapportarsi a Marx in un modo diverso da quello che ha segnato, in buona parte, le esegesi del Novecento [...] cominciare a leggere Marx in modo veramente critico, analizzando i suoi testi con la stessa attenzione puntigliosa che gli storici del pensiero riservano ai grandi classici. [...] Marx infatti è un autore che ancora ci parla del nostro presente...[leggerlo criticamente] quindi significa anche verificare quali dei suoi strumenti... siano oggi non del tutto usurati e magari capaci di funzionare bene”¹¹⁷.

In questo senso a noi interessa cercare di cogliere nelle pieghe dell'antropologia marxiana se non delle risposte esaustive, almeno delle piste da battere per restituire la dignità del lavoro all'uomo non in una condizione storico-politica futuribile ma nel momento storico presente, nella realtà dell'oggi, attanagliata da una crisi di sistema in cui la condizione umana chiede di acquisire nuovi strumenti di analisi per fare, se possibile, della crisi stessa una risorsa e prefigurare nuovi modelli di sviluppo economici e sociali.

La modernità, con il suo sistema di produzione basato sul capitale e sullo sfruttamento - da parte del capitalista - della capacità lavorativa dell'operaio in vista della produzione di pluslavoro che genera plusvalore, configurandosi come condizione dell'*avere* piuttosto che dell'*essere*, ha antropologicamente reso gli uomini *ottusi ed unilaterali*, riducendo perciò

“la multi-lateralità dell'umano [e configurandosi] nei termini di un vero e proprio impoverimento antropologico”¹¹⁸.

Cosa potrebbe, allora, restituire all'uomo uno sviluppo antropologico *onnilaterale*? Come restituirgli quella ricchezza antropologica che realizza l'uomo nella sua interezza,

¹¹⁷ P. Granata-R. Pierri, *Leggere Marx oggi*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2012, S. Petrucciani, *Introduzione* p. 9.

¹¹⁸ B. Giovanola, *Critica dell'uomo unilaterale. La ricchezza antropologica in K. Marx e F. Nietzsche*, Edizioni EUM, Macerata, 2007, p. 131.

e quindi anche nel lavoro, proprio perché il lavoro è parte della vita dell'umano ed in questo senso partecipa sicuramente della sua interezza?

Nella riflessione marxiana è presente una dimensione etica e valoriale, che ci porta nell'ambito privilegiato della filosofia della prassi e che vede nell'autorealizzazione umana il punto di forza del concetto di liberazione: l'uomo si libera trasformandosi, riacquistando la sua ricchezza interiore, assumendo un diverso orientamento che muta se stesso, la sua scala di valori e la sua visione del mondo. Se

“il vero significato della povertà [non è nella] povertà materiale, ma [nella] povertà interiore, spirituale, antropologica che si mostra, innanzi tutto, come assenza di bisogni”¹¹⁹

proprio perché nella produzione basata sul capitale

“il risultato del lavoro e dello sviluppo della produttività si presenta come *pauperismo*”¹²⁰

non solo economico, ma soprattutto di bisogni e di soddisfacimento, allora la rigenerazione umana dovrà presentarsi, al contrario, come ricchezza, di bisogni, di possibilità e di scelte, per il superamento dell'unilateralità e per l'approdo alla poliedricità dell'umano.

Si tratta di

“una vera e propria assunzione etica che orienta (o, meglio, dovrebbe orientare) ogni scelta e azione umana, ancorandola appunto ad un riferimento normativo”¹²¹

interiore, che potremmo – arditamente - proporre come meccanismo salvifico.

Certo, in Marx questa ricchezza antropologica non è scissa dalla necessità del superamento del sistema di produzione capitalistico¹²², così come le caratteristiche

¹¹⁹ B. Giovanola, *Critica dell'uomo unilaterale. La ricchezza antropologica in K. Marx e F. Nietzsche*, cit. p. 131.

¹²⁰ *Ibi*, p. 129.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, trad. it. E. Grillo, La Nuova Italia, Firenze, 1970, Vol. II, p. 112: “Ma in fact, una volta cancellata la limitata forma borghese, che cos'è la ricchezza se non l'universalità dei bisogni, delle capacità, dei godimenti, delle forze produttive, ecc. degli individui, creata nello scambio universale? Che cosa è se non il pieno sviluppo del dominio dell'uomo sulle forze della natura, sia su quelle della cosiddetta natura, sia su quelle della propria natura? Che cosa è se non l'estrinsecazione assoluta delle sue doti creative che rende fine a se stessa questa totalità dello sviluppo, cioè lo sviluppo di tutte le forze umane come tali, non misurate su di un metro già dato? Nella quale l'uomo non si riproduce in una dimensione determinata, ma produce la propria totalità?”

dell'uomo onnilaterale, ricco di bisogni da realizzare e di possibilità da esplorare, sono realizzabili in una società comunista¹²³, ma per la nostra analisi risulta di estremo interesse - almeno nella prospettiva di fare della crisi una sorta di occasione di un nuovo modello di sviluppo sostenibile - la concezione antropologica del lavoro nella sua relazione con l'uomo, che non è più né l'*homo laborans*, né l'*homo oeconomicus*, ma un uomo, sin da ora, rigenerato e onnilaterale.

“In questo senso si può sostenere che l'uomo onnilaterale può andare oltre la prospettiva sia dell'*homo oeconomicus*, sia dell'*homo laborans* [...] Contro questi esiti unilaterali, l'uomo onnilaterale mantiene l'apertura di possibilità che caratterizza l'umano, esprime una pluralità di dimensioni antropologiche e di manifestazioni di vita, sa realizzarsi in una determinata attività senza coincidere con essa e senza che essa diventi esclusiva... Tuttavia, affinché l'uomo possa realizzarsi, è necessario che egli si realizzi, innanzi tutto, nel lavoro”¹²⁴.

Una prospettiva di tal genere, pur insistendo sul lavoro, evidentemente lo oltrepassa perché richiede un impegno totale al cambiamento, essendo nell'orizzonte della costruzione dell'uomo totale: è

“la richiesta rivoluzionaria di una ristrutturazione globale della vita quotidiana (che non può limitarsi a essere un'umanizzazione del lavoro produttivo)”¹²⁵

che pure da tale umanizzazione non può prescindere, come non può prescindere dal porre la centralità dei bisogni che, come conferma la Heller, sono radicali e si

¹²³ K. Marx-F. Engels, *Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten*, *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, Bauer B. e Stirner e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*, trad. it. F. Codino, Editori Riuniti, Roma, 1972, pag. 24: "E infine la divisione del lavoro offre anche il primo esempio del fatto che fin tanto che gli uomini si trovano nella società naturale, fin tanto che esiste, quindi, la scissione fra interesse particolare e interesse comune, fin tanto che l'attività, quindi, è divisa non volontariamente ma naturalmente, l'azione propria dell'uomo diventa una potenza a lui estranea, che lo sovrasta, che lo soggioga, invece di essere da lui dominata. Cioè appena il lavoro comincia ad essere diviso ciascuno ha una sfera di attività determinata ed esclusiva che gli viene imposta e dalla quale non può sfuggire: è cacciatore, pescatore, o pastore, o critico, e tale deve restare se non vuol perdere i mezzi per vivere; laddove nella società comunista, in cui ciascuno non ha una sfera di attività esclusiva ma può perfezionarsi in qualsiasi ramo a piacere, la società regola la produzione generale e appunto in tal modo mi rende possibile di fare oggi questa cosa, domani quell'altra, la mattina andare a caccia, il pomeriggio pescare, la sera allevare il bestiame, dopo pranzo criticare, così come mi vien voglia; senza diventare né cacciatore, né pescatore, né pastore, né critico."

¹²⁴ B. Giovanola, *Critica dell'uomo unilaterale. La ricchezza antropologica in K. Marx e F. Nietzsche*, cit. p. 141.

¹²⁵ Á. Heller, *Bedeutung und Funktion des Begriffs Bedürfnis im Denken von Karl Marx*, *La teoria dei bisogni in Marx*, trad. it. A. Morazzoni, Feltrinelli, Milano, 1977. Prefazione a cura di P.A. Rovatti, p. 10.

inseriscono nel più complessivo ed ambizioso progetto filosofico di riscrittura dell'antropologia marxista come antropologia critica.

Ora, il lavoro è un bisogno ed un bisogno radicale?

Lo è nella misura in cui viene riconosciuto come strumento privilegiato della costruzione dell'identità personale e, perciò, contribuisce a dare risposte intorno all'uomo, al suo essere individuo che si realizza nella socialità ed al senso della ricchezza che, come abbiamo visto, non si esaurisce nei suoi tratti materiali.

Già Marx aveva sottolineato che

“Riconoscere i prodotti come prodotti suoi [dell'operaio] e giudicare la separazione dalle condizioni della sua realizzazione come separazione indebita e forzata, è una coscienza enorme [...] al pari della coscienza dello schiavo di non poter più essere proprietà di un terzo, la sua coscienza di essere una persona, la coscienza che la schiavitù ormai continua a vegetare soltanto come un'esistenza artificiosa e non può più continuare ad essere la base della produzione”¹²⁶.

Questo significa, dal nostro versante, che il lavoro può essere liberatorio, identitario, espressione della persona e, perciò, qualunque esso sia, creativo – nella misura in cui il soggetto produttore ne riconosca la *paternità* come *proprio prodotto*, come *resto* e a patto che si realizzi quella *coscienza enorme* che

“non è la coscienza della miseria e nemmeno della povertà *sensu strictu*: i bisogni che ne conseguono (o che ne costituiscono la base) non sono diretti ad un maggior possesso e nemmeno ad un salario più alto o a una vita migliore. E' la semplice coscienza dell'estraneazione, il riconoscimento che i rapporti sociali sono estraniati, da cui segue (o ne costituisce la base) il bisogno di superare l'estraneazione, di capovolgere in modo rivoluzionario i rapporti sociali e di produzione estraniati e in generale di creare rapporti non estraniati”¹²⁷.

Marx, dal punto di vista del materialismo e sviscerando le condizioni concrete dell'esistenza umana, ha sostenuto sempre e con coerenza che ciò che distingue propriamente l'uomo è il suo lavoro¹²⁸, ma non il lavoro in astratto, bensì quello inscritto in una determinata organizzazione sociale (organizzazione che è dunque

¹²⁶ K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, cit. vol. II p. 84.

¹²⁷ Á. Heller, *Bedeutung und Funktion des Begriffs Bedürfnis im Denken von Karl Marx, La teoria dei bisogni in Marx*, cit. p.104.

¹²⁸ Il lavoro, per tutta una tradizione marxista, sarà il paradigma dell'azione umana, come forma ontologicamente originaria e come razionalità teleologicamente organizzata e dotata di valore morale. Cfr. a questo proposito la posizione di G. Lukács, *Zur Ontologie des Gesellschaftlichen Seins, Ontologia dell'essere sociale*, trad. it. A. Scarpini, Editori Riuniti, Roma, 1981.

materiale), quello che rappresenta la condizione propria dell'esistenza umana e quello che è declinato come

“l'attività pratica attraverso cui gli uomini modificano le cose e si appropriano della natura e la padroneggiano”¹²⁹.

E pur se con l'avvento e lo sviluppo della divisione sociale del lavoro e della divisione tecnica del lavoro il lavoratore è separato dai mezzi di produzione e il suo rapporto con gli strumenti di lavoro è dissolto, se i rapporti sociali e comunitari sono rapporti separati e alienati, se il risultato del processo lavorativo non appartiene più al lavoratore stesso e se non gli è più possibile progettarlo nella sua testa prima di realizzarlo praticamente, il lavoro resta il discrimine dell'umano proprio perché è la vita produttiva, o meglio la sua riorganizzazione, ad essere intesa come la vera vita¹³⁰.

Se

“l'alienazione del lavoro diventa comprensibile solo sullo sfondo di una definizione antropologica, ispirata a Hegel, dell'uomo come essere che nel costruire il mondo costruisce se stesso, anche la liberazione deve riguardare preliminarmente la dimensione lavorativa dell'esistenza”¹³¹

e nello stesso tempo deve guadagnare un orizzonte che spinga lo sguardo in avanti, oltrepassando le condizioni materiali dell'esistenza e si ponga come nuovo inizio di una prassi in cui il profilo lavorativo possa esprimere e realizzare l'intera essenza umana.

In qualche modo, insomma, praticare l'idea di

“cambiare il mondo senza prendere il potere”¹³².

Ci è utile, allora, se parliamo del lavoro come bisogno e come attività costitutiva l'essenza umana, prescindere, almeno per un momento, dall'analisi del lavoro storicamente determinato, spostando la nostra attenzione sul piano filosofico-antropologico che forse meglio ci aiuta a chiarire la questione dello stretto legame dell'uomo con il lavoro, provando a definire quest'ultimo come esplicazione del desiderio e come necessario per il riconoscimento di sé tramite oggettivazione di

¹²⁹ P. Di Giorgi, *Marx e l' 'uomo autentico'*, in P. Granata - R. Pierri, *Leggere Marx oggi*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2012, p. 101.

¹³⁰ Cfr. a tal proposito F. Andolfi, *Lavoro e libertà*, Diabasis, Reggio Emilia, 2004, in particolare l'*Introduzione*, p.13.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² E' questa la parola d'ordine delle analisi più recenti sul tema del lavoro, di cui cercheremo di rendere conto nell'ultima sezione di questo capitolo.

qualcosa di diverso da sé.

Utilizzeremo, a tal proposito, la ben nota *dialettica del servo e del padrone* contenuta nella hegeliana *Fenomenologia dello spirito*.

Per Hegel, l'uomo diventa veramente umano, solo quando ottiene il riconoscimento di un altro uomo, vale a dire quando la certezza soggettiva che egli ha di se stesso si trasforma in verità oggettiva.

L'uomo vuole essere riconosciuto come uomo, vuole cioè dimostrare all'altro uomo che la vita puramente animale, la vita del bisogno, non è più niente per lui. E infatti mentre l'animale è teso esclusivamente al soddisfacimento dei bisogni elementari, l'uomo desidera non solo le cose, ma desidera di essere desiderato: desidera il riconoscimento dell'altro, desidera che l'altro lo desideri, cioè che desideri il suo desiderio. In sostanza, il desiderio come desiderio di essere desiderato si manifesta con il desiderio di essere riconosciuto da un altro.

Essere desiderato da un altro è fondamentalmente essere riconosciuto da lui come essere umano invece di essere considerato come oggetto o animale, come persona invece che come individuo qualsiasi, come essere dotato di alcuni meriti piuttosto che uno qualunque che non suscita alcun interesse.

Questo perché non si riesce ad avere percezione della propria esistenza e delle proprie qualità tramite se stessi, è necessario che il riconoscimento venga da un altro, sia tramite un altro. Senza questo riconoscimento, non si potrà mai essere sicuri di se stessi e del senso della propria esistenza.

Colui che non è riconosciuto da nessuno, può persuadersi di non esistere.

Il riconoscimento, però, non avviene spontaneamente e soprattutto l'essere riconosciuto non deve andare da sé: il riconoscimento deve essere dimostrato e meritato. Per essere riconosciuti dagli altri, è necessario discutere i propri meriti con loro.

Ridotto alla sua più primitiva espressione, questo desiderio di riconoscimento si manifesta nella forma del conflitto e della lotta.

Pertanto l'uomo, per perseguire l'obiettivo del riconoscimento, è pronto a rischiare la propria vita in una lotta mortale. Davanti all'angoscia della morte, e proprio per evitarla perché il suo accadere nullificherebbe lo stesso riconoscimento di cui si ha bisogno, uno dei due contendenti abbandona la lotta dimostrando di tenere di più alla vita animale che alla sua condizione di umano, mentre l'altro mantiene il suo disprezzo per la vita.

Il primo diventa servo, il secondo padrone e il servo si sottomette lavorando per il padrone. Il vincitore ottiene il riconoscimento che cercava, e il frutto della sua vittoria è il suo diventare padrone, mentre il perdente, che ha avuto paura della morte, non può avere lo stesso riconoscimento e diventa servo.

L'esito della battaglia è, dunque, un riconoscimento che porta con sé la riduzione in schiavitù del vinto. Il desiderio di riconoscimento si è tradotto nella creazione di una relazione gerarchica tra un padrone e il suo servo.

Ora, però, il prodotto del lavoro del servo, che al servo viene negato in quanto è destinato al padrone, acquista autonomia agli occhi del servo ed è proprio questa autonomia che farà sì che il servo potrà riconoscersi nel frutto del suo lavoro, e tramite ciò riconoscersi in ciò che gli è esteriore, passare dalla certezza soggettiva alla verità oggettiva, diventare umano.

Come concludere? Che, persino nell'abisso del rapporto di dominio e servitù, il lavoro, ci sembra, non perda la sua qualifica di dignità dell'esistere e di riscatto, tanto che il servo diventerà il padrone del suo padrone per le mansioni e le competenze che sempre di più assumerà su di sé, mentre il padrone diventerà il servo del suo servo perché da lui sempre più dipendente.

Il lavoro, dunque, strumento del riconoscimento ma anche *cultura*, oggettivazione del desiderio ma anche *formazione*. In definitiva vera e propria *Bildung*.

1.3. Dalla perdita alla restituzione: Il lavoro come attività della persona

Abbiamo detto finora che il lavoro è una necessità legata alla nostra sopravvivenza, e perciò è obbligante. Ma, poiché solo gli uomini devono sostenersi con il loro lavoro, ed in questo sono originali perché gli animali non lo fanno, allora è nel lavoro che si gioca quel qualcosa di veramente e specificatamente umano.

Abbiamo detto anche che il lavoro è il modo in cui l'uomo trasforma la natura per adattarla alle proprie esigenze e se così non avesse fatto, probabilmente si sarebbe estinto. Questo significa, allora, che se l'uomo utilizza tecniche e costruisce opere, non è tanto perché non ha scelta, nel senso che è costretto a farlo per sopravvivere, ma piuttosto perché il lavoro e la tecnica esprimono proprio una specificità umana, sono una manifestazione delle caratteristiche dell'uomo e sono il modo in cui l'uomo abita la sua esistenza.

Il lavoro è una manifestazione della vita umana.

“Si possono distinguere gli uomini dagli animali per la coscienza, per la religione, per tutto ciò che si vuole; ma essi cominciarono a distinguersi dagli animali allorché cominciarono a *produrre* i loro mezzi di sussistenza, un progresso che è condizionato dalla loro organizzazione fisica. Producendo i loro mezzi di sussistenza, gli uomini producono indirettamente la loro stessa vita materiale. Il modo in cui gli uomini producono i loro mezzi di sussistenza dipende prima di tutto dalla natura dei mezzi di sussistenza che essi trovano e che debbono riprodurre. Questo modo di produzione non si deve giudicare solo in quanto è la riproduzione dell'esistenza fisica degli individui; anzi, esso è già un modo determinato dell'attività di questi individui, un modo determinato di estrinsecare la loro vita, un *modo di vita* determinato. Come gli individui esternano la loro vita, così essi sono. Ciò che essi sono coincide dunque immediatamente con la loro produzione, tanto con *ciò che producono* quanto col modo *come producono*”¹³³.

Se l'uomo si distingue dagli animali per la coscienza, si distingue da loro anche per il lavoro, cioè per la produzione dei propri mezzi di sussistenza, ed anche perché egli si fa carico della sua propria riproduzione fisica.

Inoltre, riconoscendo che il lavoro deve la sua esistenza alla costituzione fisica dell'uomo e ai suoi bisogni specifici, da un lato riconfermiamo l'idea che il lavoro è una necessità, e dall'altro rendiamo conto, però, del fatto che il lavoro è quell'attività in cui l'uomo appare proprio come uomo ed in questo senso andiamo oltre la ovvia considerazione che si debba lavorare per sopravvivere e per garantirsi le condizioni materiali dell'esistenza nel modo più dignitoso possibile. Il punto essenziale, quindi, non è dire che l'uomo debba lavorare per sopravvivere: questo è un fatto.

E' dirimente, invece, la riflessione che se l'uomo lavora, è perché è uomo. Se l'uomo lavora, mentre gli animali non lo fanno, vuol dire che l'uomo esprime nel lavoro qualcosa di sé che è assente negli animali.

E' proprio il lavoro, allora, a dirci qualcosa di specifico sull'uomo: un essere che non soltanto ha preso in carico la sua riproduzione fisica, ma essendo l'unico a farlo in maniera sistematica e generalizzata, rivela, attraverso tale attività, la sua natura specifica, le sue caratteristiche proprie senza le quali il lavoro non sarebbe stato possibile, il suo essere in grado di prendersi in carico la propria vita, perché possiede delle facoltà che gli

¹³³K.Marx-F.Engels, *Die Deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten*, *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, Bauer B. e Stirner e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*, cit. pp. 8-9.

consentono tale presa in carico. Se l'uomo è l'unico essere che lavora, dunque, è perché egli è l'unico essere che ha avuto per natura la possibilità di farlo e le attitudini che l'hanno reso possibile.

D'altra parte, se guardiamo all'intelligenza come

“la facoltà di fabbricare oggetti artificiali e in particolare utensili atti a produrre altri utensili”¹³⁴

per la vita quotidiana e per le necessità umane, allora veramente l'uomo originariamente fu *homo faber* prima che *homo sapiens*.

La curvatura sull'attività fabbrile come *prius* non deve occultare, però, l'idea che per essere *faber* bisogna che l'uomo sia anche *sapiens* e che ognuna delle due competenze cresca in funzione dell'altra, proprio perché solo la visione dell'unitarietà del pensare e dell'agire, rendendo l'uomo *sapiens* e *faber* insieme, chiarificano la natura specifica dell'essere umano. Se

“Il prodotto dell'intelligenza [è] lo strumento di natura inorganica che chiama l'uomo a esercitare una nuova funzione...[se è] *organo artificiale che prolunga l'organismo naturale*”¹³⁵

allora la funzione del fare e del realizzare è possibile in quanto la dimensione intellettuale ed il pensiero si coniugano e si oggettivizzano in quello che chiamiamo lavoro umano, e non semplicemente attività e nemmeno semplicemente sopravvivenza:

“per *forza-lavoro* o *capacità di lavoro* intendiamo l'insieme delle *attitudini fisiche* e *intellettuali* che esistono nella corporeità, ossia nella personalità vivente d'un uomo, e che egli mette in movimento ogni volta che produce valori d'uso di qualsiasi genere”¹³⁶.

In questo mettere in movimento c'è l'idea che il lavoro sia un processo, che l'uomo svolgendo consapevolmente la funzione di mediazione, di regolazione e di controllo sia capace di contrapporsi alla materialità cieca della natura, trasformandola e superandola. In questa azione l'uomo certamente

¹³⁴ H. Bergson, *L'Évolution créatrice, L'evoluzione creatrice*, trad. F. Polidori, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002: “En définitive, l'intelligence, envisagée dans ce qui en paraît être la démarche originelle, est la faculté de fabriquer les objets artificiels, en particulier des outils à faire des outils, et d'en varier indéfiniment la fabrication”, p. 117.

¹³⁵ A Scotti, *Per una genealogia della vita nel tempo che dura: Bergson se faisant*, S&F, n. 6, 2011, p. 57.

¹³⁶ K.Marx, *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie, Il capitale. Critica dell'economia politica*, cit. Libro I, Sez. II, p. 200.

“mette in moto le forze naturali appartenenti alla sua corporeità, braccia e gambe, mani e testa, per appropriarsi i materiali della natura in forma usabile per la propria vita”¹³⁷

ma la sua capacità di comprendere e di progettare sopravanza la stessa forza delle braccia e delle gambe in un lavoro di tipo intellettuale che ha il prodotto nella mente prima della sua realizzazione pratica proprio perché l'uomo è capace di progettare sul lungo periodo, di elaborare progetti e di condizionare la propria volontà nell'esecuzione di azioni precise.

“Non che egli *effettui* soltanto un cambiamento di forma dell'elemento naturale; egli *realizza* nell'elemento naturale, allo stesso tempo, il *proprio scopo*, da lui ben *conosciuto*, che determina come legge il modo del suo operare, e al quale deve subordinare la sua volontà”¹³⁸.

L'uomo – in definitiva - manifesta, in maniera non accidentale, una *volontà conforme allo scopo* per tutta la durata del lavoro.

Così, in questa continua azione di trasformazione, di manipolazione e di creazione,

“il lavoro [nella concezione di Marx] assurge ad importanza demiurgica. Filosofare è agire, è produrre, è lavorare. Conoscere il mondo è trasformare il mondo. Il vero filosofo è il lavoratore”¹³⁹.

La filosofia da strumento d'interpretazione della realtà, diventa in effetti strumento teorico-pratico di trasformazione della realtà ed in questo senso se

“fino ad ora i filosofi si sono limitati ad interpretare il mondo, ora bisogna cambiarlo”¹⁴⁰.

A questo punto, però, si pongono due grandi questioni: la prima è che nelle condizioni reali in cui si esercita il lavoro, in generale, non si realizzano quelle condizioni di libertà, di continua osmosi tra pensiero e azione, di creatività che pur competerebbero all'attività lavorativa e l'uomo perde, in certe condizioni, sia la connotazione di *faber* che di *sapiens* per tornare ad essere quell'*animal laborans* che costantemente cerchiamo di allontanare da noi.

¹³⁷ I K.Marx, *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie, Il capitale. Critica dell'economia politica*, cit., Libro I, Sez. III, p. 211.

¹³⁸ *Ibi*, p. 212.

¹³⁹ A. Tilgher, *Homo faber. Storia del concetto di lavoro nella civiltà occidentale*, Libreria di scienze e lettere, Roma, 1929, p. 102.

¹⁴⁰ K. Marx, *Thesen über Feuerbach, Tesi su Feuerbach*, trad. it. di F. Codino, in Marx-Engels, Opere, Vol. V, Roma, Editori Riuniti, 1972, p. 5.

L'altra questione è che, mettendo troppa enfasi nella nozione di lavoro, corriamo il rischio di assolutizzarlo e di risolvere in esso la totalità della prassi umana.

Dobbiamo, perciò, cercare di equilibrare la nostra posizione e porci nuove domande che ci facciano fare degli ulteriori passi in avanti.

Detto in altri termini, cominciamo col chiederci, a proposito della prima delle questioni poste, se oggi

“che la nozione di lavoro, così come è stata elaborata dalla economia classica, è da tempo in crisi [e] gli [stessi] economisti per primi lo riconoscono”¹⁴¹,

il lavoro possa essere considerato, concretamente, mezzo di auto-realizzazione, al di là della logica capitale-profitto, e restituito alla soggettività.

Metodologicamente, consideriamo la formazione della *coscienza enorme*, di cui abbiamo diffusamente parlato, come l'approdo della *pars destruens* del nostro discorso che ci introduce nella *pars construens* che chiameremo *la logica dell'artigianalità come condizione dell'anima*, in netta opposizione alla logica del fare e della concretezza come ambiti dell'azione umana sostanzialmente irriflessivi.

In questo senso, l'artigianalità fuoriesce da un ambito storico determinato, per esempio dalle corporazioni medioevali, per diventare una categoria da utilizzare come *exemplum* che ci suggerisce di rapportarci al lavoro, ad ogni lavoro, *come se* la condizione umana del lavoratore fosse quella dell'artigiano e stabilire, così, un nuovo criterio del lavorare: fare bene quello che si fa, mettendo

“un impegno personale nelle cose che si fanno”¹⁴².

“Il bravo artigiano usa le sue soluzioni per scoprire nuovi territori; nella sua mente, la soluzione di un problema e l'individuazione di nuovi problemi sono intimamente legate”¹⁴³.

Il lavoro umano, allora, è di per sé portatore di un *surplus* di valore: questa consapevolezza, in qualche modo, può far superare la

“visione della vita intrappolata nel circuito implacabile della produzione e del consumo, al quale resta subordinata l'intera dimensione dell'essere e dell'agire”¹⁴⁴

¹⁴¹ C. Sini, *Il lavoro e le forme del fare*, cit. p. 1.

¹⁴² R. Sennett R., *The Craftsman*, 2008, *L'uomo artigiano*, cit. p. 27.

¹⁴³ *Ibi*, p. 20.

¹⁴⁴ F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit. p. 145.

e recuperare, anche nella pratica, una dimensione lavorativa in cui sia centrale la consapevolezza del sé e delle proprie capacità.

“Un tempo gli operai non erano servi. Lavoravano. Coltivavano un onore, assoluto, come si addice a un onore. La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. Era naturale, era inteso. Era un primato. Non occorre che fosse ben fatta per il salario, o in modo proporzionale al salario. Non doveva essere ben fatta per il padrone, né per gli intenditori, né per i clienti del padrone. Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. Una tradizione venuta, risalita dal profondo della razza, una storia, un assoluto, un onore esigevano che quella gamba di sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata con la medesima perfezione delle parti che si vedevano. Secondo lo stesso principio delle cattedrali. E sono solo io — io ormai così imbastardito — a farla adesso tanto lunga. Per loro, in loro non c’era neppure l’ombra di una riflessione. Il lavoro stava là. Si lavorava bene. Non si trattava di essere visti o di non essere visti. Era il lavoro in sé che doveva essere ben fatto”¹⁴⁵.

Riguardo alla seconda questione, quella cioè del rischio di assolutizzazione del lavoro, c’è da dire che, in effetti, il problema è quello del riequilibrio antropologico, difendendo – da un lato - l’importanza del lavoro nella vita umana e – dall’altro – collocando il lavoro in una dimensione che non confligga e nello stesso tempo non esaurisca le possibilità dell’uomo. L’uomo, insomma, siamo convinti che sia qualcos’altro e qualcosa di più rispetto ed oltre il lavoro.

Per dimostrarlo, secondo noi è necessario fare, per così dire, un passo indietro e ricominciare a discutere su cosa sia lavoro e su come l’azione si differenzi dalla produzione, ma questa volta dal punto di vista del *sensu* da attribuire.

In ogni caso il lavoro, anche dal punto di vista ontologico, quel punto di vista cioè

“che si rivolge al tutto dell’essere: non solo all’essere spirituale, necessario e immutabile, da contemplare, ma anche all’essere materiale, dinamico e contingente, da trasformare”¹⁴⁶

rimanda al bisogno vitale ed alle questioni di senso.

Il lavoro, infatti, secondo Scheler è

“un’esperienza *specificamente umana* di trasformazione del mondo più

¹⁴⁵ C. Pèguy, *L’Argent, Il denaro*, trad. it. di G. Rodano, Edizioni Il Lavoro, prima edizione, Roma, 1990, p. 57.

¹⁴⁶ G. Ciocca-D. Verducci, (a cura di) *Cento anni di lavoro. Ricognizione multidisciplinare sulle trasformazioni del lavoro nel corso del XX secolo*, Atti del Convegno, Macerata, 10 dicembre 1998, Giuffrè Editore, 2001, p. 144.

prossimo che tuttavia, consapevolmente o meno, si nutre della relazione con la totalità di senso in cui si trova inserito”¹⁴⁷.

Se, quindi, il lavoro ha a che fare con le questioni di senso, esso guadagna di nuovo la sua centralità e la questione del liberarsi *dal* lavoro è superata perché esso torna ad essere un bisogno vitale, come d'altra parte suggeriva Marx, e rimane inscritto, come strumento indispensabile, nella necessità di connotare di senso l'esistenza umana.

“E’ vero, la *vita umana* non può essere ridotta alla *vita lavorativa*. Il lavoro, tuttavia, per la gran parte dell’umanità è di gran lunga l’attività più rilevante, quella che più di ogni altra riempie – come si suole dire – la *vita quotidiana* e le dà quotidianamente un senso...[il lavoro è] l’attività umana che più di ogni altra incarna la *condizione umana sulla terra*: la pluralità degli uomini”¹⁴⁸.

Il lavoro, abbiamo visto, è conoscenza e relazione: in questo senso esso supera il suo statuto di semplice esecuzione di compiti per inserirsi a pieno diritto nella dimensione della condizione propriamente umana, che è quella della socialità e dell’azione.

“Il lavoro [...] sanziona in forma pubblica la nostra permanenza nel mondo [...] La vita biologica può fare a meno del lavoro. La vita umana no, perché l’umanità non è nella singolarità, ma nella pluralità. In questo senso il lavoro è quell’agire con cui creiamo una sorta di ‘*seconda vita*’ ”¹⁴⁹.

Il lavoro, comunque, resta un *enigma misterioso*¹⁵⁰ in quanto se il punto di vista economico, sociale e politico non riesce a cogliere tutta la sua ricchezza antropologica, l’apertura ad un orizzonte più ampio, quello cioè della relazione con la vita quotidiana, necessita della ridefinizione dei confini di un nuovo *equilibrio antropologico* nel quale il valore della persona nella sua interezza è il *tutto* e il lavoro una *parte*, anche se fondamentale.

“Le scienze sociali – diritto, economia, sociologia – e le istituzioni collettive – Stato, sindacato, partiti – si occupano e si preoccupano giustamente della *vita lavorativa*. [...] Ma egualmente eludono il grande tema: che rapporto c’è – può, deve esserci – tra lavoro e vita?”¹⁵¹.

¹⁴⁷ M. Amori, *L'ethos del lavoro borghese in Max Scheler* in *Spazio filosofico*, 1/2011, www.spaziofilosofico.it, p. 81.

¹⁴⁸ Dall’intervento di A. Cantaro al Seminario di presentazione, organizzato a Roma dal CRS il 21 febbraio 2011, del volume *Il lavoro come questione di senso*, di F. Totaro (a cura di), EUM editore, Macerata, 2010.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ Cfr. F. Totaro, *Non di solo lavoro, Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, cit.

¹⁵¹ Dall’intervento di A. Cantaro al Seminario di presentazione, organizzato a Roma dal CRS il 21 febbraio 2011, del volume *Il lavoro come questione di senso*, di F. Totaro (a cura di), cit.

Tale rapporto, continua Cantaro, pur se tema classico della riflessione filosofica e antropologica, viene in genere posto o in maniera gerarchica o totalizzante, mentre, invece, proprio perché da un lato non ci si può liberare dal lavoro in quanto il lavoro ci identifica, ci dà l'identità psicologica e culturale di *umano*, e dall'altro il lavoro non esaurisce di per sé *l'umano nella ricchezza delle sue possibilità*, è necessario un ripensamento che sciolga, o almeno riduca, il *mistero dell'enigma*.

“Non per ‘deprimere’ la parte rispetto al tutto, bensì per valorizzare sia il tutto sia la parte, [per] andare oltre il lavoro, per trascenderlo, per tornare al lavoro (...), arricchendolo di dimensioni che esso di per sé solo non contiene, sia nella fisionomia che ha acquisito lungo l’arco della modernità sia nella sua attuale organizzazione”¹⁵².

Se dal punto di vista della critica del modo di produzione capitalistico il lavoro risultava mercificato e l'uomo-lavoratore risultava essere estraniato da se stesso, dal punto di vista del senso dell'essere e della costruzione dell'identità individuale e collettiva, il lavoro è la produzione di se stessi mediante la produzione di opere stabili, è l'oggettivazione di se stessi in qualcosa ed è ciò che definisce l'uomo per la sua capacità di manipolare il mondo e ri/progettarlo di continuo. Allora, forse, il problema non è più quello di liberarsi dal lavoro (lavoro alienato o lavoro *tout court* che sia), ma quello di essere consapevoli che il lavoro è già liberato per il tramite della connotazione di senso che l'uomo riesce ad attribuirgli.

Il problema diventa, perciò, il senso generale da attribuire all'esistenza umana, nella consapevolezza che essa non si costituisce esclusivamente *attraverso* il lavoro e *sul* lavoro ma in una dimensione che riguardi anche l'*agire* ed il *contemplare*.

Non sembri che la nostra considerazione, dopo averlo tanto esaltato, comporti la svalutazione del lavoro. Al contrario, esso risulta rivalutato in quanto posizionato - con una sua topica precisa - all'interno della vasta gamma delle attività della persona, permettendogli di contribuire alla definizione dell'identità (anche se essa non deve essere immobile) e dandogli patente di cittadinanza, in definitiva aprendolo, proprio, a quell'orizzonte antropologico più vasto¹⁵³ che gli risulta necessario per liberarlo sia dalle strettoie ideologiche della mentalità lavoristica e sia dall'altrettanta pericolosa

¹⁵² Cfr. F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p.306.

¹⁵³ *Ibidem*.

china del rifiuto del lavoro stesso.

Esiste, allora, la possibilità di restituzione del lavoro all'uomo e la possibilità di ricongiunzione del lavoro alla felicità¹⁵⁴ oppure siamo costretti a rimanere confinati nell'ottica dell'impossibile redenzione del lavoro¹⁵⁵?

A questo punto, mutuando l'atteggiamento husserliano, di essere, cioè, rispetto a questo tema, di nuovo "filosofi principianti", proviamo ad intersecare tre punti di vista che vanno nella direzione, una volta posto il problema, di dare, potremmo dire il *giusto senso* al lavoro: quello di Totaro che inserisce il lavoro nel più complessivo equilibrio antropologico¹⁵⁶, quello della Verducci che auspica possibili interazioni tra il lavoro e l'essere persona¹⁵⁷ e quello di Andolfi che guarda al lavoro dalla prospettiva del senso della vita¹⁵⁸.

"Occorre tutelare il lavoro dal misconoscimento della sua importanza e della sua dignità costitutiva dell'umano; al tempo stesso, occorre tutelare l'umano dalla sua totale equiparazione al lavoro"¹⁵⁹.

Totaro sostiene che l'alienazione, nell'ancora attuale e condivisibile analisi marxiana, è causata dalla riduzione a semplice mezzo del lavoratore e dall'esclusione dello stesso dal controllo e dal godimento degli oggetti prodotti: è alienazione presente *nel* processo del lavoro. Quando invece si cade *in una ipertrofia identitaria del lavoro* l'alienazione dipende non dal modo subordinato di lavorare ma dall'eccesso di lavoro e della sua rilevanza nella vita di ciascuno. E' l'alienazione *da* lavoro.

Questa osservazione risulta molto interessante in quanto se la prima forma di alienazione, quella che è *nel* processo del lavoro, usando la terminologia marxiana è, per così dire, di classe, nel senso che riguarda una classe in particolare e la generale organizzazione capitalistica del lavoro, legata alla formazione di plusvalore e di profitto, l'alienazione *da* lavoro supera le possibili distinzioni di classe e riguarda l'essere umano

¹⁵⁴ Cfr. F. Andolfi, *Lavoro e libertà*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia, 2004: *Marcuse: la ricongiunzione di lavoro e felicità*, p. 145 e sgg.

¹⁵⁵ Cfr. F. Andolfi, *Lavoro e libertà*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia, 2004: *Harendt, l'impossibile redenzione del lavoro*, p. 171 e sgg.

¹⁵⁶ Cfr. F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit.

¹⁵⁷ Cfr. D. Verducci, *Tra lavoro e essere persona: interazioni auspicabili* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit.

¹⁵⁸ Cfr. F. Andolfi, *Il lavoro ed il senso della vita* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit.

¹⁵⁹ F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 305.

in quanto tale ed il suo rapporto, qualunque sia il tipo di lavoro (subordinato o autonomo, manuale o intellettuale), con l'attività lavorativa.

Ed infatti, Totaro sottolinea che

“questo esito che, in passato, era molto probabile per coloro che si lasciavano assorbire dal lavoro ai livelli elevati della leadership dirigenziale e organizzativa, è diventato oggi possibile a livelli diffusi specialmente se si considera la mutazione del lavoro, che dal suo statuto materiale è pervenuta al nuovo statuto di ‘lavoro della conoscenza’”¹⁶⁰.

Come se ne esce?

Attraverso il riconoscimento dell'eccedenza della persona rispetto al lavoro.

La persona è sempre più del lavoro. Questa consapevolezza permette, oltre che la *descrizione* del lavoro come parte ancorché significativa della vita, anche la sua *valutazione* e la sua collocazione, appunto, *solo* come parte e non più come il tutto. Totaro suggerisce di abbandonare *la concezione tolemaica del lavoro* per passare, potremmo dire, alla concezione tolemaica della persona che si riappropria del lavoro, dimensionandolo secondo equilibrio, dopo averlo trasceso.

L'equilibrio è dato dalla sintesi nell'umano del *contemplare* e dell'*agire*, oltre che del *lavorare* e se

“il lavoro è un momento primario dell'espressione della dignità della persona [...] condizione basilare della possibilità di avere e di essere”¹⁶¹,

il contemplare è

“l'apertura, la più ampia e incondizionata, al reale e al possibile”¹⁶²

e l'agire è la possibilità di

“produrre un incremento di essere nei soggetti [...] incremento della capacità di essere vuol dire capacità di formulare valori e norme [...] E', questo, l'orizzonte più autentico della politica”¹⁶³.

Siamo in presenza di una antropologia ricca e multilaterale che supera completamente la logica lavoristica senza però nullificare il lavoro ed infatti

“Una siffatta revisione della ideologia *lavorista* può garantire la piena

¹⁶⁰ F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 309.

¹⁶¹ *Ibi*, p. 307.

¹⁶² *Ibi*, p. 317.

¹⁶³ *Ibidem*.

dignità della *persona*, facendo della ‘cura’ per l’insieme degli elementi che la costituiscono il perno di una pratica nuova della *cittadinanza*, intesa come il luogo della partecipazione a opportunità da condividere per la realizzazione di ogni esistenza”¹⁶⁴.

Totaro prescrive una sorta di “cura” per il lavoro “malato”: con un esercizio di saggezza bisognerebbe

“contenere e limitare il lavoro quando esso minaccia di impoverire o insterilire le nostre capacità di agire e di essere”¹⁶⁵.

Ma c’è di più: non si tratta solo di porre dei limiti al lavoro, quanto invece di

“ritornare al lavoro riversando in esso e facendo emergere al suo interno componenti consapevoli e autogovernate di azione e di essere, quindi elementi di conoscenza, di decisione, di responsabilità e di partecipazione”¹⁶⁶.

Queste osservazioni, che sentiamo di condividere in pieno, ci sembrano particolarmente utili alla nostra declinazione del lavoro e del suo rapporto con l’uomo che deve tornare ad essere *homo faber*, prendendo le distanze sia dall’*homo laborans* che dall’*homo consumans*.

Non si tratta, crediamo, di nostalgia delle origini ma di riaffermare il primato dell’uomo, in un rapporto sano ed eticamente fondato *di apertura al mondo nell’atto di afferrarlo, di avvicinarlo, di trasformarlo e di curarlo*, come d’altra parte insegna la migliore tradizione storica *del e sul* lavoro. In definitiva, un passaggio di civiltà che sia capace di innovazione recuperando il meglio della tradizione.

Come in Sennett, anche in questo caso, ci sembra che il riequilibrio della tripartizione arendtiana ed il superamento della rigida verticalità in cui le espressioni dell’umano erano state collocate, siano un buon esempio della possibilità di recuperare l’istanza del lavoro in tutta la sua ricchezza senza permettergli di travalicare i suoi stessi confini.

Dal canto suo, la Verducci nel suo saggio esordisce dichiarando, senza esitazioni, come attualmente sia

“potente e pervasiva [l’esigenza] di ritrovare forme dinamiche di

¹⁶⁴ F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 306.

¹⁶⁵ *Ibi*, p. 318.

¹⁶⁶ *Ibi*, p. 319.

ricomposizione dell'unità antropologica”¹⁶⁷.

In ogni caso, però, da questa esigenza di ricomposizione il lavoro non è mai escluso ed infatti dal riconoscimento dell’

“apporto insostituibile che il lavoro offre, in ambito antropologico, al compimento della dimensione personale”¹⁶⁸

fino alla definizione della sua rilevanza come

“trascendentale della realizzazione”¹⁶⁹

è costantemente riconosciuta la centralità del lavoro, sia come riconoscimento della sua presenza in ogni oggettivazione e sia più in generale come sua presenza in ogni

“passaggio dalla dimensione ideale a quella reale”¹⁷⁰.

Se il lavoro chiede di avere senso e se la persona oggi è sempre più impegnata a dare un senso al lavoro, è perché entrambi – lavoro e persona - tendono a realizzare una *coniugazione sinergica*; questo significa che possono, ed anzi devono, stare, per così dire, dalla stessa parte e non in opposizione, in un rapporto di correlazione in cui sia possibile coniugare *l'ordine della finalità* (del senso generale dell’essere) con *l'ordine della strumentalità* (del senso particolare del produrre).

“La sollecitazione a tentare l’impresa di elaborare un orizzonte simbolico-metafisico nuovo e più ampio, a cui la persona possa informare del suo orientamento ideale l’essere del lavoro fin nella parcellizzazione più minuta e, corrispondentemente, il lavoro, pur attraverso l’incremento dell’avere, possa realizzare il potenziamento ontologico della persona, è, dunque, il contenuto profondo sia dell’istanza che il lavoro rivolge alla persona sia della preoccupazione che principalmente assilla la persona stessa nei confronti del suo lavoro”¹⁷¹.

Ora, però, se l’antropologia piena e multilaterale della riconquistata unitarietà del lavorare, agire e contemplare è la via maestra da seguire per un riequilibrio antropologico, in realtà non siamo così certi che

“gli aspetti cosiddetti irriducibili della persona, azione e contemplazione,

¹⁶⁷ D. Verducci, *Tra lavoro e essere persona: interazioni auspicabili* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 330.

¹⁶⁸ *Ibi*, p. 333.

¹⁶⁹ D. Verducci, *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, Carocci, Roma, 2003, p. 10.

¹⁷⁰ D. Verducci, *Tra lavoro e essere persona: interazioni auspicabili* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 335.

¹⁷¹ *Ibi*, p. 339.

siano ancora integri e al loro posto [proprio a causa] dell'affermarsi dell'enfasi moderna del lavoro"¹⁷²

anche perché

“della radice personale del lavoro abbiamo oggi perso, quasi del tutto, consapevolezza”¹⁷³.

Viene così invocata, come spinta propulsiva verso la chiarificazione e la possibile soluzione della problematica, la *continuità teoretica* con Marcuse e con Scheler.

Con Marcuse per

*“cogliere il lavoro nel suo senso originario e più vasto di specifica configurazione realizzativa, fondata nel modo di essere dell'uomo quale essere storico, in quanto cioè egli fa-accadere la propria esistenza per mezzo della prassi consapevole e mediatrice della produzione e della riproduzione”*¹⁷⁴;

con Scheler per

“riallocare a pieno titolo, nell'ambito della prassi, il lavoro umano, nella sua completezza di dimensione di soggettività e di oggettività”¹⁷⁵.

A tal proposito, viene preso in considerazione il celebre esperimento mentale di Scheler¹⁷⁶ per evidenziare come nel lavoro artigianale sia presente una doppia dinamica in quanto da un lato, tendendo alla realizzazione dello scopo, l'essere umano attiva quei processi mentali-coscienziali in base ai quali si prefigura ciò che sarà, ma non è ancora (ed è il momento soggettivo, ideativo dell'oggetto da produrre) mentre dall'altro la volontà attiva il processo esecutivo (ed è il momento oggettivo, realizzativo nella pratica dell'oggetto da produrre e ormai prodotto):

¹⁷² D. Verducci, *Tra lavoro e essere persona: interazioni auspicabili* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 340.

¹⁷³ *Ibi*, p. 341.

¹⁷⁴ *Ibi*, p. 342.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ L'esperimento è presentato nel testo di Scheler, *Arbait und Ethik, Lavoro ed etica*, trad. it. di D. Verducci, Città Nuova, Roma 1997, pp. 79-81. Si tratta di immaginare il caso in cui uno solo lavora ad un solo prodotto e di metterne a fuoco il vissuto, in modo da evidenziare l'essenza del lavoro umano. FASE I: Quando un artigiano si trova davanti a un pezzo di legno grezzo, in primo luogo emerge in lui la domanda su che cosa farne. Si attivano cioè i processi “moralì” con i quali egli avverte in ciò che è, la sporgenza di ciò-che-ha-da- essere e non è ancora, lo determina (=se ne fa un'idea/scopo), applicando la riflessione al contenuto del sentire assiologico (=sentire riguardante il valore) e lo porge all'intenzionalità volontativa, che lo interiorizza, ponendoselo come scopo nel volere-del-fare. FASE II: In secondo luogo, una volta che disponga dello scopo da realizzare o volere-del-fare, la volontà si volge al voler-fare e comanda alle membra di muoversi in conformità a ciò che la realizzazione dello scopo richiede: così la volontà attiva il processo esecutivo dello scopo, che dà luogo al prodotto nella realtà extramentale o comunque oggettiva.

“è solo nell’ambito della continuità di una prassi in cui prende forma una decisione che, dunque, si instaura la dinamica lavorativa sia come assunzione di un’intenzionalità volta allo scopo in senso realizzativo sia come vera e propria esecutività che, prolungando l’intenzionalità pratica oltre il soggetto, la configura come poietica, per usare una terminologia aristotelica, cioè come produttiva di un fine fuori dal soggetto, non di necessità né per natura, ma in virtù della progettazione umana e dell’uso di mezzi tecnici appropriati”¹⁷⁷.

Cosa permette questo passaggio dal *volere-del-fare* al *voler-fare*?

La volontà, risponde con Scheler la Verducci, come

“snodo soggettivo decisivo [...] in cui la poiesi si innesta sulla prassi”¹⁷⁸.

E’ questa la condizione necessaria per superare l’alienazione *da* lavoro e *sul* lavoro, dopo averla attraversata: la restituzione del lavoro all’uomo, dalla fase della progettazione alla fase della realizzazione e se è vero, come anche la Verducci riconosce, che oggi la forma che il lavoro umano ha assunto

“ha enfatizzato la fase esecutiva a scapito di quella finalizzatrice, demandata sempre più all’organizzazione anonima, tecnica, sociale e di mercato”¹⁷⁹,

è altrettanto vero che, facendo leva sul momento motivazionale e restituendo all’umano l’attribuzione di senso delle finalità ideali e personali della *sua* attività lavorativa, viene in buona parte riscattata quell’alienazione che, *rebus sic stantibus*, non è di per sé eliminabile.

Andolfi, riproponendo il nodo del rapporto tra lavoro e libertà, chiarisce che già in Marx *il regno della necessità e il regno della libertà* non erano necessariamente in alternativa o in contraddizione tra di loro¹⁸⁰, bensì veniva prospettato

“un compromesso di alto livello tra l’istanza di liberazione del lavoro e quella di superamento della sua centralità”¹⁸¹.

In fondo, crediamo che, anche se con un linguaggio e prospettive diverse, il processo di recupero dell’unità tra *esecuzione* e *senso* vada proprio in questa direzione, anche

¹⁷⁷ D. Verducci, *Tra lavoro e essere persona: interazioni auspicabili* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 343.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ *Ibi*, p. 345.

¹⁸⁰ Il tema è stato ampiamente trattato dall’autore nel testo *Lavoro e libertà*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia, 2004.

¹⁸¹ F. Andolfi, *Il lavoro ed il senso della vita* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 353.

perché il termine *compromesso* non necessariamente deve avere un'accezione negativa. Ogni sintesi è un compromesso e ogni visione che tiene conto di istanze diverse ed in qualche modo opposte è un compromesso ed oggi, abbandonate le speranze o i timori, secondo i punti di vista, di un cambiamento rivoluzionario dello *stato di cose esistente*, la visione del compromesso può diventare addirittura rivoluzionaria nella misura in cui favorisce la realizzazione di una *quota* possibile di felicità e di un controllo adeguato della *quota* di alienazione.

Forse il punto più interessante dell'analisi di Andolfi riguarda il fatto della necessità di attenzionare la questione del senso e non scambiarla con l'orientamento verso i fini in quanto

“il senso della vita umana non si esaurisce nel perseguimento cosciente di finalità. Se questa identificazione [almeno per quanto concerne la problematica del lavoro] ha potuto avvenire è solo perché è questa l'area di senso di cui si viene più facilmente privati e che si cerca di riscattare”¹⁸².

La tendenza verso il teleologico non riguarda solo l'attività materiale e proprio perché, abbiamo detto, la vita è più del lavoro, in realtà

“può venire il dubbio che in ultima istanza ogni attività umana sia come tale teleologica e possa quindi essere ricompresa nel concetto di lavoro o di prassi”¹⁸³.

Se così è, allora,

“la ricerca di senso di conseguenza non può compiersi solo riattribuendo all'attività la dimensione finalistica di cui è stata privata, ma stabilendo all'interno dell'esistenza di ciascuno un certo equilibrio tra diverse sfere di attività, che comporta presumibilmente un'attenuazione del finalismo”¹⁸⁴

e nella consapevolezza che l'alienazione non si elimina solo dominandola e controllandola, è necessario, sempre nell'ottica del perseguimento dell'equilibrio antropologico della persona, ritagliarsi momenti di attività, per così dire ludiche ed estetiche,

“che comportino presumibilmente un'attenuazione del finalismo”¹⁸⁵,

¹⁸² F. Andolfi, *Il lavoro ed il senso della vita* in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, cit. p. 361.

¹⁸³ *Ibi*, p. 363.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 363.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 363.

per realizzare, in qualche modo, quel *regno della libertà* di cui Marx, appunto, parlava.

Questo nuovo orizzonte tematico ci porta a prendere in considerazione un nuovo e diverso punto di vista; ed infatti se nella logica del consumo la distorsione - che l'uomo sia solo lavoro e quindi *animal laborans* - si accresce e perciò si risolve esclusivamente nello sfruttamento e nell'alienazione¹⁸⁶, nella nuova prospettiva¹⁸⁷ l'alienazione non è nella oggettivazione ma nella espropriazione dell'uomo dal processo di produzione di oggetti, di *resti*.

L'ipotesi è interessante nella misura in cui risolve il problema del rapporto con l'oggetto dell'azione umana e ridona valore all'oggetto come prodotto che incrementa quella soggettività che l'ha elaborato.

Vista la centralità del lavoro per la vita umana, è necessario riuscire a costruire - inventare? - una nuova dimensione lavorativa che dando dignità ad *ogni* lavoro, riesca anche, per così dire, a dominarlo, mitigando, se non superando, la inevitabile quota di alienazione; capace, inoltre, di rispettare e potenziare la vocazione individuale, accompagnandola ad una crescente professionalizzazione, una sorta di nuova *Beruf*, e di contribuire a definire il senso complessivo dell'essere umano.

E' questo un ritorno all'ideale marxiano dell'*uomo totale*? Forse, se accettiamo il punto di vista che il lavoro possa essere finalizzato più all'identità personale che al consumo ed in questo senso, la filosofia del lavoro, come filosofia pratica, può aiutare in quel *lavoro* di scavo necessario per far emergere la prospettiva del lavoro come attività della persona e superare i molteplici modelli separatisti.

I.4. *Il lavoro nel nuovo esistenzialismo*

In una realtà di non-lavoro per molti, parlare di lavoro utilizzando un metodo critico che ne svisceri gli aspetti alienanti, sostenere che il lavoro non può occupare l'intero corso della vita e proporre una diversa etica dello stesso, genera una sorta d'imbarazzo, quasi la sensazione che, posizionati nell'osservatorio privilegiato di chi *ancora* ha il lavoro, si guardino le stelle senza badare troppo agli inciampi sulla terra. E meno male che non ci

¹⁸⁶ Cfr. B. Giovanola, *Critica dell'uomo unilaterale. La ricchezza antropologica in K. Marx e F. Nietzsche*, Edizioni EUM, Macerata, 2007, in cui è riaffermata la tesi che il lavoro, nella logica dell'economia capitalistica, è esclusivamente lavoro alienato e viene ripresa la classica analisi marxiana delle quattro forme di alienazione.

¹⁸⁷ Cfr. D. Verducci, *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, cit.

sono servette tracie a deriderci come, pare, accadde a Talete¹⁸⁸. La derisione, in realtà, proprio come non era giustificabile nel caso di Talete¹⁸⁹ non lo sarebbe nemmeno per noi in quanto anche il nostro è un pozzo secco in cui ci caliamo, utilizzandolo per proiettare più lontano il nostro occhio e cercare di comprendere quello che, abbiamo detto, resta in fondo l'*enigma misterioso* del lavoro.

Se, come abbiamo più volte ricordato, l'uomo per natura è portato a modificare la realtà per trarne benefici per la sua vita e se egli produce *resti* per storicizzare i risultati del suo impegno e renderli disponibili agli altri, allora l'uomo ha sempre a che fare con il lavoro.

Il lavoro è per lui un dovere, anzi è il *suo dovere*. In questo senso, non si dovrebbe soffrire in alcun caso del problema della disoccupazione ed essa non dovrebbe per nulla rientrare nell'orizzonte teorico-pratico dell'umano. L'uomo

“crea egli stesso gli strumenti e le condizioni per far fronte ai propri bisogni. Se non lo può fare, ciò accade perché altri esseri umani glielo impediscono, appropriandosi delle risorse o creando vincoli e barriere sociali”¹⁹⁰.

E se

“il lavoro è un'attività naturale per l'essere umano, e come tale un'esigenza e una risorsa non scarsa, è la società che configura le condizioni sotto le quali il lavoro può diventare una esigenza e una risorsa scarsa”¹⁹¹.

Il concetto di disoccupazione, allora, è una costruzione dell'organizzazione economica

¹⁸⁸ Platone, *Teeteto*, 174 a-174 c, in *Opere Complete*, vol.II, trad. it. Manara Valgimigli, Laterza, Bari, 1982, p. 124.: [Talete], mentre stava mirando le stelle e avea gli occhi in su, cadde in un pozzo; e allora una sua servetta di Tracia, spiritosa e graziosa, lo motteggiò dicendogli che le cose del cielo si dava gran pena di conoscerle, ma quelle che avea davanti e tra i piedi non le vedeva affatto. Questo motto si può ben applicare egualmente a tutti coloro che fanno professione di filosofia [...] suscitando il riso non pur delle serve di Tracia, ma di tutta la gente, perché la sua goffagine è straordinaria...

¹⁸⁹ Dall'intervista *Le origini della filosofia in Grecia* a Gadamer - Fermo, Palazzo Caffarini Sassatelli, venerdì 3 aprile 1992; Gadamer: Si dice che Talete sarebbe caduto in un pozzo e che una servetta tracia lo avrebbe aiutato ad uscirne, visto che non ci riusciva da solo. La storia si sviluppa in un contesto teorico di critica ad un'esistenza assurdamente teoretica. Gli uomini pratici raccontano sempre volentieri strani aneddoti sugli uomini di pensiero e, com'è noto, appunto anche sui professori. Ma che cosa accade realmente? Oggi lo sappiamo abbastanza precisamente. Naturalmente Talete non cadde nel pozzo, ma si calò in un pozzo secco perché questo era l'antico cannocchiale. Infatti grazie all'effetto di oscuramento e di schermaggio, reso possibile dalle pareti del pozzo, si può registrare con grande precisione l'orbita delle stelle che si trovano nella direzione di osservazione e si può inoltre vedere molto di più che non ad occhio nudo - una specie di vero e proprio cannocchiale greco. Quindi non si tratta affatto di un distratto caduto nel pozzo: sarà vero piuttosto - e allora questo evento è un aneddoto di gran lunga migliore per celebrare l'audacia teoretica - che ci si serve di un tale scomodo azzardo - come quello di calarsi in un pozzo - per poi rimettersi all'aiuto di qualcun altro per riuscirne.

¹⁹⁰ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, p. 31.

¹⁹¹ *Ibidem*.

e il lavoro, scarso o abbondante, viene a dipendere da esigenze produttive e di profitto che poco hanno a che fare con la naturale connotazione dell'umano.

“Sviluppando unicamente la dimensione produttivistica del lavoro, come valorizzazione delle merci vendibili sul mercato, l'uomo non ha arricchito i propri fini, soprattutto non ha rivolto il lavoro a un'altra dimensione che non fosse quella strumentale”¹⁹²,

ma, al contrario, ha impoverito e distorto la sua stessa natura.

La dimensione produttivistica, sappiamo, ha trovato la sua massima espressione nella *società del lavoro* (*Arbatgesellschaft*) e nel binomio inscindibile di lavoro/disoccupazione che vede il *vero lavoro* nell'occupazione stabile e di lunga durata e la disoccupazione nella mancanza del *vero lavoro*. Il paradosso è che aumentando la produttività del lavoro, la sua organizzazione su basi scientifiche e utilizzando massivamente la tecnologia, il lavoro diminuisce, tanto da svuotare di significato l'ideologia

“che vedeva nel lavoro il riferimento primo e quasi assoluto dell'identità personale e sociale”¹⁹³.

Il lavoro da dovere diventa diritto, da conquistare e da difendere.

In questo senso, la fine del lavoro di tipo fordista è veramente la fine di un'epoca, che porta con sé profondi cambiamenti di prospettiva, sia nelle forme che nel significato del temine: la *questione lavoro* allarma per il processo di precarizzazione che si realizza su scala ormai planetaria e ridisegna i confini tradizionali fra lavoro e non-lavoro.

Vero è che il fenomeno attuale dell'inoccupazione e/o disoccupazione di massa non è del tutto nuovo in quanto le crisi cicliche del capitalismo e le rivoluzioni scientifico/tecnologiche ci hanno abituato all'alternanza di momenti di crescita economica con momenti di stasi o decrescita e conseguente alternanza di maggiore o minore possibilità di occupabilità. Il fattore di novità oggi è che quella centralità che il lavoro aveva come dimensione ordinatrice del sociale e come riferimento etico e identitario di una società intera è venuta meno lasciando il posto ad una incertezza di progettualità definita. Incertezza di vita, quindi, per tutti ma in particolare per i giovani e le donne, soggetti tradizionalmente più deboli e meno garantiti.

Se fino agli anni Settanta del secolo appena trascorso, anche il più modesto dei lavori

¹⁹² P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. p. 44.

¹⁹³ *Ibi*, p. 66.

s'inseriva in un progetto di vita che riguardava sì l'individuo ma che si riverberava, come prospettiva di avanzamento sociale, sui figli cui spettava il compito di conquistare un tenore di vita migliore, oggi, invece, le giovani generazioni, a differenza di quelle, vivono una grave mancanza di progettualità in quanto o non lavorano o, nel migliore dei casi, svolgono lavori continuamente diversi anche in luoghi diversi, con conseguente possibile perdita di controllo sulla propria vita. Per la prima volta dal secondo dopoguerra la proiezione di benessere economico per il futuro è negativa rispetto alla generazione precedente in uno scenario in cui

“masse di individui...nonostante siano disponibili ed interessati a lavorare, risultano socialmente non richiesti, inutili a fini produttivi e quindi – così si dice – inutili per la società, ovvero richiesti solo per tempi e modi assai parziali e poco o nulla garantiti”¹⁹⁴.

E' l'inversione della prospettiva che dalla crescita ritorna indietro verso la decrescita.

La necessità, da parte del modello capitalistico, di ridefinirsi

“comporta una trasformazione epocale”¹⁹⁵

dello stesso sistema produttivo che investe, necessariamente, la nozione di lavoro

“che non è più inquadrabile con i vecchi schemi ereditati dal passato”¹⁹⁶.

In questo nostro tempo di “modernità liquida”, per dirla con Bauman¹⁹⁷, secondo cui la fluidità e la liquidità sono metafore utili a comprendere la natura dell'attuale e, per molti aspetti, nuova fase della storia della modernità, è necessario uno sforzo teoretico per ridisegnare i parametri di comprensione della realtà, utili a indagare gli aspetti della crisi attuale. In questa *riconversione del pensiero*

“si affaccia l'idea che, se il lavoro è il mezzo con cui si producono beni utili per la società, forse è il concetto di utilità sociale – e la sua necessità – che è in crisi, più che essere in crisi il lavoro come tale”¹⁹⁸.

Oggi, a ben guardare,

“non abbiamo a che fare con la crisi della modernità. Abbiamo a che fare con la necessità di modernizzare i presupposti sui quali la modernità si

¹⁹⁴ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. *Introduzione*, p. 7.

¹⁹⁵ *Ibi*, p. 8.

¹⁹⁶ *Ibi*, p. 9.

¹⁹⁷ Cfr. Z. Bauman, *Liquid Modernity, Modernità liquida*, trad. It. S. Minucci, Laterza, Roma-Bari, 2002.

¹⁹⁸ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. *Introduzione*, p. 10.

fonda”¹⁹⁹.

Questo lapidaria affermazione, che data ormai un po' di anni, pone il problema non ancora risolto – in generale ma anche in particolare rispetto al lavoro - di individuare le nuove categorie da utilizzare per “leggere” questo tempo, capirne la specificità e le continue trasformazioni e riuscire in qualche modo a delineare una nuova *Weltanschauung* che sia utile a comprendere la *liquidità* dell'oggi: per evitare, dunque, di rimanere intrappolati in schemi ormai obsoleti e fare un'operazione di archeologia, bisogna battere nuove piste e trovare nuovi punti di riferimento.

Il problema, ancora irrisolto, è come mai oggi, gli enormi progressi della tecnologia, nel regno dell'informatizzazione e della robotizzazione crescenti, liberando l'uomo, non lo hanno anche reso felice.

Perché l'auspicata, e per certi aspetti realizzata, crescita diventa, come abbiamo sottolineato, irrimediabilmente decrescita? E perché nell'attuale modello produttivistico, l'uomo, liberato dalla fatica e dalla pena del *travail*, ne sente disperatamente la mancanza?

Forse, provando a dare risposte a queste domande, si potranno trovare anche risposte al nuovo problema che non è più quello del rapporto che il lavoro deve avere con il complessivo agire umano: abbiamo detto che l'equilibrio antropologico dipende dalla coniugazione del lavoro con le altre attività della persona.

Il problema non è più nemmeno quello di come il lavoro invece che generatore di dipendenza - fisica, economica e psicologica – possa essere strumento di realizzazione e promozione della persona: abbiamo detto che il lavoro può essere già liberato attribuendogli senso e proprio attraverso la costruzione generale di senso della propria esistenza.

Il nuovo problema è proprio come dare vita a questa costruzione di senso nella misura in cui il lavoro diminuisce, o si trasforma, o chiede continuamente riconversioni.

Il modello attuale di produzione si basa su

“una razionalità economica che si definisce precisamente attraverso la preoccupazione di *economizzare*, vale a dire di utilizzare i fattori della

¹⁹⁹ A. Gorz, *Métamorphoses du travail. Quête du sens critique de la raison économique, Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, trad. it. S. Musso, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, Introduzione, p. 11.

produzione nel modo più efficace possibile”²⁰⁰.

Economizzare, dunque, significa razionalizzare, inglobare nuovi campi di attività prima sconosciuti e contemporaneamente liberare lavoro, cioè renderlo disponibile per nuova produzione: il risparmio di tempo si trasforma così in tempo disponibile. A questo punto, la domanda diventa quella di

“quale senso e quale contenuto si vuole dare al tempo liberato”²⁰¹

non solo quando la razionalizzazione dell'economia libera tempo ma soprattutto quando, più dolorosamente, la razionalizzazione – espellendo dall'attività produttiva – libera *completamente* il tempo.

“I progressi tecnologici pongono pertanto inevitabilmente la questione del contenuto e del senso del tempo disponibile o, per meglio dire, della natura di una civiltà e di una società in cui l'estensione del tempo disponibile supera di molto quella del tempo di lavoro, e in cui, di conseguenza, la razionalità economica cessa di regolare il tempo di tutti”²⁰².

Lo schema classico del meccanismo produttivistico del taylorismo-fordismo era *tempo di lavoro* vs *tempo di riposo*, laddove il tempo del lavoro era produttivo ed il tempo del riposo improduttivo ma funzionale alla ripresa della capacità produttiva del lavoratore, un “fermo” necessario per poter ricominciare a lavorare e a produrre; il tempo di riposo, quindi, veniva speso, pensiamo all’idea della festa, e non risparmiato, veniva consumato e non accumulato, in ogni caso mai remunerato e, perciò, sotto questo aspetto, inutile.

Lo schema, al contrario, dell'economia attuale pone il problema della produttività del tempo libero, rispetto alle ore di lavoro o rispetto alla mancanza di lavoro, in attività che solo nel nuovo meccanismo economico sono diventate se non produttive, in ogni caso remunerative (le attività di cura alle persone oppure alla stessa organizzazione del divertimento) almeno per quelle categorie di ex o quasi lavoratori il cui tempo libero – ma non liberato dalla necessità – deve essere impiegato, per necessità appunto, in forme diverse di attività che producano reddito.

²⁰⁰ A. Gorz, *Métamorphoses du travail. Quête du sens critique de la raison économique, Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, cit. p. 11. Seguiamo qui l'analisi di Gorz che esplicita, ed in alcuni punti contrasta, la tesi che Lionel Stoleru propone nel suo articolo *Le chômage de prospérité*, apparso su Le Monde il 31 ottobre 1986.

²⁰¹ A. Gorz, *Métamorphoses du travail. Quête du sens critique de la raison économique, Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, cit. p. 12.

²⁰² *Ibi*, p. 13.

Insomma, nel quadro attuale, solo gli strati privilegiati possono godere appieno del loro tempo libero in quanto, avvantaggiatisi dall'automazione, hanno recuperato questo tempo come tempo liberato dalla fatica²⁰³ e da quei servizi personali che, diventati merce, vengono svolti, per così dire, da un nuovo esercito di salariati giornalieri.

Ma allora, in buona sostanza, l'industrializzazione e con essa il sistema capitalistico di produzione - che hanno dato vita ad una società di lavoratori, finalmente liberi dai legacci feudali e dal servaggio come unica possibilità di preservare la vita stessa, e perciò finalmente emancipati e partecipi se non come soggetti, almeno come oggetti, della più grande delle rivoluzioni della modernità – non solo oggi sembra essere ai suoi epigoni, ma addirittura sembra che non abbia cambiato il mondo, come si proponeva di fare, ma che invece, in una sorta di eterno ritorno, lo abbia in qualche modo risospinto indietro.

“Il tratto distintivo della sfera domestica era che in essa gli uomini vivevano insieme perché spinti dai loro bisogni e dalle loro necessità [...] il dominio della *polis*, al contrario, era la sfera della libertà, e se c'era una relazione tra queste due sfere, il controllo della necessità della vita nella sfera domestica era evidentemente il presupposto della libertà della *polis*”²⁰⁴.

Questo sosteneva Arendt, distinguendo – nell'analisi della Grecia classica - la sfera privata da quella pubblica e le mansioni, i ruoli e lo *status* che a ogni membro competevano: la sacralità della casa era legata più alla possibilità di partecipare alla vita pubblica che alla proprietà privata e il mantenimento della vita, oggi diremmo il *lavoro di cura*, era attività privata e di natura servile, funzionale allo sgravio dalla fatica e, perciò, presupposto necessario della libertà dell'azione nella sfera pubblica.

L'*animal laborans* non era libero ma conservava la vita nell'attività servile, mentre l'uomo libero, perché aveva liberato tempo per sé, era a pieno titolo cittadino e membro attivo della *polis*. Il lavoro, almeno quello inteso come *poiesis*, era sì identitario, ma

²⁰³ Così chiarisce Gorz nella già citata *Introduzione* a p. 15: “L'ineguale ripartizione del lavoro nella sfera economica e l'ineguale ripartizione del tempo liberato dall'innovazione tecnica, fanno sì che gli uni possano acquistare un supplemento di tempo libero dagli altri, e che questi siano ridotti a mettersi al servizio dei primi. Questa stratificazione della società è diversa dalla stratificazione in classi. A differenza di quest'ultima, essa non riflette le leggi immanenti al funzionamento di un sistema economico le cui esigenze impersonali si impongono tanto ai gestori del capitale, agli amministratori di imprese, quanto ai salariati; per una parte almeno dei prestatori di servizi personali si tratta ora di una sottomissione e di una dipendenza personale nei confronti di coloro che si fanno servire. E' la rinascita di una classe servile che l'industrializzazione, dopo la seconda guerra mondiale, aveva abolito.”

²⁰⁴ H., Arendt, *The Human Condition, Vita activa. La condizione umana*, trad. it. S. Finzi, Bompiani, Milano, 2005, pp. 22-23.

della *diminutio* e della sottomissione più che del grado dell'essere.

L'*animal laborans*, quindi, non è, nella concezione arendtiana, che una, sia pure la più alta, delle specie animali che popolano la terra, e il suo lavoro, di tipo servile, dominato dalla necessità, degradato, non può raggiungere mai né la dignità dell'opera dell'*homo faber* né tanto meno quella dell'uomo libero per eccellenza, del cittadino nella *polis*.

La differenza e la gerarchia tra lavoro, opera e azione che nella Arendt si presentano in maniera estremamente rigida, erano, in verità, funzionali ad un progetto complessivo di società gerarchicamente organizzata, mentre oggi, che quella gerarchia dovrebbe essere stata superata ed abbandonata, l'estrema specializzazione delle macchine ed il progresso tecnologico sempre più al servizio del tempo da liberare per l'uomo, hanno prodotto libertà solo per alcuni e nuovo servaggio per molti.

Il Marx dei *Grundrisse* sosteneva che lo sviluppo delle macchine e dell'automazione potessero introdurre una 'quota' di libertà nella vita dell'operaio, il moderno schiavo dell'industria capitalistica:

“Non occorre un acume particolare per comprendere che, partendo per esempio dal lavoro libero, o lavoro salariato, scaturito dalla dissoluzione della servitù della gleba, le macchine possono nascere solamente in antitesi al lavoro vivo, in quanto proprietà altrui e potere ostile ad esso contrapposti; ossia che esse gli si devono contrapporre come capitale. Ma è altrettanto facile capire che le macchine non cesseranno di essere agenti della produzione sociale quando per esempio diventeranno proprietà degli operai associati. Nel primo caso però la loro distribuzione, il fatto cioè che esse non appartengono all'operaio, è altresì una condizione del modo di produzione fondato sul lavoro salariato. Nel secondo caso una distribuzione modificata partirebbe da una base di produzione modificata, nuova, sorta dal processo storico”²⁰⁵.

Le macchine, svolgendo il lavoro dell'uomo e di fatto sostituendolo, avrebbero liberato il moderno schiavo, il lavoratore salariato, facendogli guadagnare *tempo libero*, ed in questo senso tanto più il lavoro veniva affidato alle macchine, tanto meno l'uomo viveva la condizione di essere alienato e tanto più aumentava il tempo della sua vita da dedicare ad altre attività perché appunto 'liberato' dallo stato di necessità.

Un processo del genere, però, portato alle estreme conseguenze, come sta accadendo oggi, non realizza l'utopia della liberazione *dal* lavoro, non instaura il regno dello *zoon politicon*, dell'essere in azione che supera l'essere in produzione, ma, al più, ribadisce le

²⁰⁵ K. Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, cit. p. 242.

differenze tra le classi sociali e non ci aiuta a definire lo statuto ontologico ed antropologico dell'uomo, quando egli non è in correlazione con il lavoro.

Nemmeno il ricorso alla divisione sociale del lavoro che, abbiamo visto, realizzava nel gruppo sociale quell'autosufficienza che non era possibile realizzare a livello individuale, spiega tutto. Infatti, non tutti gli individui sono integrati nella divisione del lavoro, anche se sono in età lavorativa: alcuni non lavorano perché non trovano lavoro o perché respinti dal mercato del lavoro, altri svolgono professioni o mestieri la cui esistenza non può essere spiegata dalla presenza di un bisogno sociale, almeno non immediatamente. Le loro attività, insomma, non si coniugano attraverso la divisione sociale del lavoro, nel senso che non producono degli effetti o beni che corrispondono a un bisogno naturale o sociale e nonostante ciò è necessario tessere una trama anche per le loro esistenze.

Forse, cambiando prospettiva, dovremmo sostenere, insieme a Sini, che non è l'uomo che fa il lavoro, bensì è il lavoro a fare gli esseri umani, in positivo quando c'è e, per contraccolpo, in negativo quando non c'è.

La contraddizione cui si assiste oggi è quella che vede i sistemi economicamente più avanzati espellere da sé il lavoro umano a fronte del bisogno, sempre più impellente, di lavoro da parte di numerosi strati sociali. In questo contesto di riferimento, che è economico e sociale insieme, la stessa natura sociale del lavoro sembra modificarsi, insieme al senso stesso del lavoro: se

“nelle epoche premoderne il lavoro è stato soprattutto un'attività servile di ricambio organico con la natura, e nell'epoca moderna industriale è stato soprattutto una prestazione mercificata, per la produzione di beni e servizi intesi come oggetti (manufatti, costruzioni artificiali), che avrebbero dovuto portare a un progresso capace di liberare l'intera umanità dal regno della necessità (anche dalla necessità del lavoro, oltretutto dei bisogni), nell'epoca dopo-moderna il lavoro viene a essere soprattutto assunto come (valore della) relazione sociale, in quanto è valutato per le qualità relazionali di mediazione e scambiabilità che esso offre e implica, o no”²⁰⁶.

Insomma, nella totale incertezza, di certo sembra esserci il tramonto della civiltà del lavoro, totalizzante e definita a senso unico, tipica della modernità, e l'affacciarsi di una nuova stagione in cui il nesso relazionale tra lavoro, nella sua presenza come nella sua assenza, e vita cerca nuove definizioni. Emergono culture e professionalità nuove, che

²⁰⁶ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. p. 20.

hanno vita anche al di fuori della logica dell'economia di mercato e traducono la prassi relazionale in lavoro, che acquista valore, appunto, *per le qualità relazionali di mediazione e scambietà che esso offre e implica*.

Siamo in presenza, perciò, di una

“morfogenesi del lavoro: un termine che comprende un insieme di fenomeni magmatici, in cui i confini tra lavoro e non-lavoro perdono i loro contorni definiti”²⁰⁷

e in cui proprio a partire dalla profondità e vastità della crisi attuale, si cerca la praticabilità di nuove ipotesi che disegnino il corso della vita su binari altri e fino ad ora inusitati e definiscano un nuovo possibile statuto del lavoro, o meglio, dei lavori.

“Per essere più precisi, dovremmo possedere una nuova semantica della transizione al *dopo-moderno*²⁰⁸. Ma questa semantica deve ancora essere elaborata. Le semantiche di cui disponiamo sono quella della transizione dal premoderno al capitalismo e quella da una forma di capitalismo all'altro, che ci sono state consegnate dal pensiero moderno degli ultimi due secoli, e che oggi vengono traslate ai fenomeni di globalizzazione. E' precisamente questa ristrettezza di orizzonti che fa problema”²⁰⁹.

Proviamo, comunque, ad orientarci: certamente l'epoca attuale, che chiamiamo insieme a Beck²¹⁰ della *seconda modernità*, è contraddistinta dall'informatizzazione, dalla globalizzazione, dalle crisi ecologiche, ma soprattutto da un radicale mutamento del mondo del lavoro. Le certezze su cui si basava l'epoca ormai al tramonto, quella della *prima modernità* - piena occupazione, Stato nazionale e sociale, lavoro salariato – crollano una dopo l'altra, come nel gioco del domino, e quella che si presenta ai nostri occhi è un'organizzazione della società mondiale - basata su coordinate completamente diverse - che Beck dichiara essere fondata sul rischio, il rischio della disoccupazione e della conseguente società dell'ozio.

Qual è l'argine?

²⁰⁷ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. *Introduzione*, p. 23.

²⁰⁸ Donati chiarisce di usare il termine *dopo-moderno* per indicare ciò che viene dopo la modernità e che segna con essa una forte discontinuità, abbandonando in particolare l'idea illuministica di un progresso continuo guidato dalla Ragione, la centralità dello Stato-nazione, il primato dell'utilitarismo economico, ecc. Con il termine *posrmoderno* indica, invece, le tendenze culturali che esaltano certi aspetti della modernità, quali il contingentismo, il disorientamento, l'incertezza della vita e delle forme sociali.

²⁰⁹ *Ibi*, p. 11.

²¹⁰ Cfr. sul tema U. Beck, *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft, Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, trad. it. H. Riediger, Einaudi, Torino, 2000.

Una nuova declinazione del lavoro come lavoro d'impegno civile e come pratica di cittadinanza attiva. In qualche modo è la ripresa della tematica dell'azione della Arendt e dell'artigiano consapevole come buon cittadino esplicitata da Sennett, utile per coniugare umanità e lavoro, con la nuova certezza, filosoficamente acquisita e affidata alla sfida della pratica realizzativa, per cui ciascuna persona può trovare, nella sua dimensione morale, all'interno del proprio progetto di vita, il personale motivo del suo impegno.

Il lavoro come impegno sociale, dunque, come realizzazione di nuove professionalità che, nella coerenza della motivazione con la prassi operativa, superi l'alienazione che ogni processo meramente esecutivo di per sé comporta.

La problematicità oggi è data dal fatto che, forse per la prima volta, a uno sviluppo tecnologico in forte aumento corrisponda un abbassamento del tasso di occupazione e che la complessiva organizzazione socio-economica abbia accresciuto, tramite lo sviluppo della scienza, il benessere di gran parte dell'umanità, determinando anche, però, nel contempo, una riduzione del lavoro disponibile²¹¹.

Siamo entrati nell'era della *fine del lavoro*²¹².

L'espressione è di Rifkin ed è senz'altro forte e destabilizzante per certi versi, ma anche, crediamo, provocatoria – e per questo motivo utile alla riflessione - perché in realtà la rivoluzione tecnologica e l'informatica hanno sì trasformato profondamente il mondo del lavoro, facendo scomparire mestieri e abilità tradizionali, ma non hanno decretato la fine del lavoro in quanto tale, ma solo la scomparsa di un certo modo di concepirlo e praticarlo.

E' necessario, quindi, ricostruire un tessuto connettivo del lavoro stesso che punti a nuove competenze e nuove abilità, sfruttando proprio le potenzialità della stessa tecnologia. Vanno ripensati i ruoli, le gerarchie, le stesse istituzioni alla ricerca di nuove occupazioni e, soprattutto, di un nuovo modo di pensare l'economia: una necessaria inversione della tendenza che esprima nel contempo una qualche alternativa e eviti i conflitti sociali, restituendo all'umano la dignità del lavoro attraverso l'apertura dell'orizzonte di nuovi possibili lavori e l'elaborazione di una nuova etica per le

²¹¹ Cfr. sul tema D. De Masi, *Sviluppo senza lavoro*, Ed. Lavoro, Roma 1994.

²¹² E' questa la tesi che J. Rifkin porta avanti nel suo testo *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-market Era, La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, trad. It. P. Cantono, Mondadori, Milano, 2007.

persone, che privilegi le capacità di crescita e si esprima attraverso civile convivenza.

Oggi, la novità è rappresentata proprio dal cosiddetto capitale immateriale (capitale-conoscenza o capitale-intelligenza) rispetto al tradizionale capitale fisso materiale²¹³.

Esso si presenta come il risultato di nuove competenze e nuove professionalità acquisite, anche e forse soprattutto al di fuori degli ambiti lavorativi, dovute alla familiarità costante, soprattutto da parte delle nuove generazioni – i cosiddetti nativi digitali – con gli strumenti tecnologici. Sul mercato del lavoro, dunque, si presenta una forza-lavoro diversa dalla precedente per struttura cognitiva e per bagaglio intellettuale che apre nuovi scenari e ci offre nuovi spunti di riflessione.

Sappiamo come la razionalità economica abbia distrutto la cultura del lavoro e la possibilità di declinarlo nel senso dell'umanesimo: la razionalizzazione e la standardizzazione della produzione e dei lavoratori, indispensabile nei processi a forte industrializzazione, avevano annullato la professionalità e la competenza, reificato il lavoro e fatto

“in modo che la stessa prestazione fosse fornita da qualsiasi lavoratore impiegato in una qualsiasi delle officine impiantate ai quattro angoli del territorio, o del mondo intero”²¹⁴.

In questo modo, *il mestiere* era irrimediabilmente perso, insieme *alla coscienza della sua forza poetica*, insieme alla sua

“capacità di valutazione e di reazione più rapida del discorso, [alla sua] intelligenza sintetica immediata della situazione, immediatamente controllata dal saper fare manuale [...] Con la distruzione dei mestieri, la cultura operaia e l'orgoglio del lavoro erano condannati alla scomparsa [...] e un'etica del lavoro diventava impossibile”²¹⁵.

Ora, potrebbero il lavoro immateriale e i suoi lavoratori riannodare questo filo che la fabbrica taylorizzata aveva nel XVIII secolo spezzato? In altri termini, chiediamoci se sia possibile che il lavoro possa essere restituito all'uomo e l'uomo al lavoro in una riconciliazione tra attività e opera.

Sosteniamo, con Totaro, che lo statuto del lavoro è rintracciabile, in termini aristotelici,

²¹³ Cfr. sul tema: A. Gorz, *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital, L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale* trad. it. A. Salsano, Bollati Boringhieri Torino, 2003.

²¹⁴ A. Gorz, *Métamorphoses du travail. Quête du sens critique de la raison économique, Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, cit., p. 69.

²¹⁵ *Ibi*, pp. 69-70.

nella coppia concettuale *enérghēia-ergon*, e cioè nel rapporto tra attività e opera

“laddove l'*ergon* o l'opera sta a significare [...] il risultato o [...] il fine al quale si perviene nello svolgimento dell'*enérghēia* o dell'attività. [Mentre nella] *teoresi* il risultato o il fine dell'attività non patisce nessuna distanza dall'attività stessa [e nella] *prassi* il fine raggiunto tramite l'attività è interno [anche se] non immediatamente disponibile, [nella] *produzione*, e in modo eminente nel lavoro, la distanza tra l'attività e il risultato, tra *enérghēia* ed *ergon*, è incommensurabilmente più grande; per la ragione che colui chi lavora è legato in modo esclusivo ai mezzi, e non dispone in alcun modo dei fini ai quali la sua attività è subordinata”²¹⁶.

Totaro, insomma, in maniera chiara, nella separabilità, nel lavoro, dei fini dai mezzi ritrova la causa del *carattere negativo che il lavoro ha assunto nell'arco della vicenda storica, ben al di là dell'epoca antica*.

D'altro canto, come abbiamo sottolineato spesso, il lavoro resta per l'uomo bisogno vitale per cui persiste l'esigenza di riappropriarsene, cercando di superarne l'aspetto alienante.

Ora, ci sembra di poter dire, seguendo l'analisi di Totaro, che proprio la nozione di lavoro immateriale possa esprimere questa riappropriazione in quanto, allontanando da sé la pura esecutività, esso può essere declinato come opera che esprime l'essenza umana e che *non tollera di essere separata dalle finalità che le appartengono*.

Inoltre, proprio nella metamorfosi del lavoro tradizionale che diventa lavoro immateriale si può cogliere il superamento della dicotomia tra lavoro intellettuale e lavoro manuale, indispensabile nella ricomposizione di mezzi e fini, di attività e opera.

Infatti, se l'organizzazione scientifica del lavoro di tipo taylor-fordista si basava sulla rigida divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, tra ideazione e messa in opera, quindi tra progetto e esecuzione, rinnegando, abbiamo visto, la forte valenza antropologica del valore del *mestiere*, l'entrata sulla scena produttiva del lavoro immateriale riunifica i due aspetti del lavoro in quanto la conoscenza diventa fondamentale per l'attività lavorativa ed anzi essa, trapassando nel lavoro materiale, lo rende più intelligente e fa dei lavoratori sempre più lavoratori della conoscenza²¹⁷.

In qualche modo, l'orgoglio del mestiere torna a essere salvo.

²¹⁶ F. Totaro, *Problemi del lavoro immateriale: tra utopia e distopia*, Rivista di studi utopici, n. 3, aprile 2007, *Opera e operare per l'utopia*, Editore Carra, Casarano (LE), <http://www.utopia.unicas.it>.

²¹⁷ Cfr. T. Stewart, *The Wealth of Knowledge, La ricchezza del sapere. L'organizzazione del capitale intellettuale nel XXI secolo*, trad. it., Ponte alle Grazie, Milano 2002.

Ma l'avvento del lavoro immateriale porta con sé delle difficoltà, di cui non vogliamo tacere.

La più importante è rappresentata proprio dall'impossibilità di quantificare i saperi e le competenze acquisite dal nuovo lavoratore, un bagaglio culturale complessivo che si realizza anche in ambito extralavorativo, secondo il vecchio criterio della definizione di un salario che corrisponda al tempo di lavoro necessario a produrre una determinata merce.

E' difficile, inoltre, formalizzare, e quindi misurare, il coinvolgimento soggettivo del lavoratore che necessariamente aumenta ogni qual volta il lavoratore apporta la propria cultura, le proprie esperienze al servizio della produzione stessa e della sua incessante innovazione.

Insomma, la conoscenza, come forza produttiva, non è misurabile.

La portata di questo evento è tale da mettere in crisi il meccanismo del modo di produzione capitalistico e il suo criterio di valutazione in termini quantitativi, proprio perché il salario non corrisponde alle ore di lavoro ma eccede questa quota. In qualche modo, siamo di nuovo in presenza di un plusvalore, un'eccedenza rispetto al valore della forza-lavoro tradotto in salario, che nasce non più nel luogo di lavoro per una quantità di merce materiale prodotta e non retribuita, ma che nasce fuori dal luogo di lavoro per una quantità di merce immateriale – la merce-cultura – prodotta dal lavoratore in forma autonoma ma che ha effetto sulla produzione nel luogo di lavoro. Cade il discrimine tra sfera del lavoro e sfera della vita privata.

L'incitamento alla partecipazione porta sostanzialmente alla creazione di un *continuum* tra i due ambiti, per cui l'ambito privato nel quale vengono a generarsi quelle caratteristiche che il capitalismo tende poi a inglobare e a valorizzare nel processo produttivo, ovvero le forme personali di sapere e di esperienza, viene oramai a essere pensato dal capitale come momento integrato nel processo di valorizzazione del capitale stesso.

Le conseguenze più rilevanti sono date dal fatto che, da un lato, il tempo della vita è ancor di più dipendente dal tempo del lavoro, in modo quasi più sotteso ed implicito che nel sistema tradizionale e dall'altro il fatto che il sistema di produzione capitalistico continua a svilupparsi sulla *predazione di esternalità*, avvantaggiandosene.

Il nodo gordiano, quindi, è rappresentato dal fatto che il capitalismo cognitivo, per

poter comunque funzionare come un capitalismo, deve

“trasformare in valore (monetario) e far funzionare come capitale un valore per eccellenza non misurabile, non scambiabile”²¹⁸.

Ciò ci porta a concludere che la presenza – contemporaneamente - del capitale e del lavoro immateriale mette in crisi la logica del capitalismo, anzi più che metterlo in crisi, ne esprime proprio la crisi: forse siamo al punto di non ritorno di *un capitalismo in crisi*²¹⁹.

Il valore d’uso, come sappiamo non quantificabile, dovrebbe sostituire il valore di scambio, in una *Kulturgesellschaft* (società di cultura) in cui sia possibile

“coltivare il proprio spirito, coltivare, approfondire, scolpire, mettere in forma in continuazione le disposizioni che ci sono state date, il patrimonio individuale e sociale di cui siamo dotati, [una società di cultura basata su una] ridefinizione della ricchezza”²²⁰

che vada oltre le tradizionali categorie dell’economia politica ed i concetti di capitale e di valore, così come sono praticati dal modello capitalistico che siamo abituati a conoscere.

Ritorna l’ipotesi, ricca di suggestioni, di poter *cambiare il mondo senza prendere il potere*²²¹.

A noi sembra, aldilà delle suggestioni, che la tematica del lavoro immateriale sia di estremo interesse e soprattutto funzioni come cartina da tornasole per ripensare l’idea di lavoro non in generale ma proprio nell’epoca che stiamo vivendo e che ci vede, lo vogliamo o no, ne siamo consapevoli o no, tutti coinvolti in queste trasformazioni.

“Epoca cioè [ribadisce Totaro] nella quale il lavoro è così strettamente associato alla conoscenza e alla comunicazione da avere modificato sostanzialmente il proprio statuto tradizionale”²²².

Se il lavoro immateriale riesce ad esprimere il

“superamento o almeno l’attenuazione del divario tra *enérgeia* ed *ergon* che il lavoro porta con sé come stimate costanti e durature lungo la stessa

²¹⁸ A. Gorz, *L’immatériel. Connaissance, valeur et capital, L’immatériale. Conoscenza, valore e capitale*, cit. p. 58.

²¹⁹ Cfr. a tal proposito le pp. 58-59 del citato testo di Gorz.

²²⁰ D. Méda, *Qu’est-ce que la richesse?*, Champs-Flammarion, Paris, 2000.p. 63.

²²¹ J. Holloway, *Change the World Without Taking Power, Cambiare il mondo senza prendere il potere*, Cantieri Carta/Edizioni Intra moenia, Roma, 2004.

²²² F. Totaro, *Problemi del lavoro immateriale: tra utopia e distopia*, cit.

vicenda storica [e se] abbatte la divisione tra il momento intellettuale e il momento materiale della produzione, ponendo le basi dell'integrazione tra ideazione ed esecuzione e offrendo quindi le premesse, nella singola soggettività, della ricomposizione delle diverse «facoltà»²²³

allora, pur se stiamo ragionando nell'ambito dell'utopia, siamo comunque dinnanzi ad

“una prospettiva *utopica* importante, che promette il riscatto da lacerazioni e ingiustizie le quali hanno trovato il loro *humus* nella pesantezza fisica e nella opacità intellettuale del lavoro materiale”²²⁴.

In conclusione, se si colgono le metamorfosi che hanno interessato, ed ancora di più stanno interessando il lavoro oggi e se si scommette sui nuovi lavori che, allontanandosi dalla logica del profitto, puntano a far emergere quella qualità di relazione sociale che pur nel lavoro è insita, è possibile

“trovare risposte alla difficoltà di continuare a parlare di lavoro in un contesto socioculturale che in apparenza annulla il lavoro come universale di senso”²²⁵.

Quelle che emergono sono nuove culture e nuove professionalità le quali, pur cambiando lo statuto economico del lavoro e in qualche modo anche quello ontologico (dal lavoro ai lavori) non cambiano il suo aspetto antropologico che continua a configurarsi come attività umana significativa.

Ci sembra, in definitiva, che il lavoro non finisca dunque, ma, trasformandosi, emerga in nuove forme e

“in quello spazio di attività che si sviluppa attraverso il cosiddetto capitale virtuale o capitale relazionale ben più velocemente di quanto non accada attraverso il capitale tradizionale”²²⁶.

Ma c'è di più: proprio a partire dalla crisi attuale che, abbiamo detto, ha riportato alla ribalta in modo pressante e anche doloroso il problema del lavoro, crediamo sia possibile - tramutando in qualche modo in risorsa una difficoltà – ripensare dalle fondamenta il ruolo che al lavoro spetta e ritrovare un equilibrio tra le diverse componenti della vita. Se non è possibile vivere senza il lavoro, non è nemmeno possibile

²²³ F. Totaro, *Problemi del lavoro immateriale: tra utopia e distopia*, cit.

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ P. Donati, *Il lavoro che emerge*, cit. p. 17.

²²⁶ *Ibi*, p. 21.

“avere lavoro senza essere lavoratore”²²⁷;

nel superamento sia della visione totalizzante del lavoro e sia della visione dell’agire lavorativo in maniera esclusivamente strumentale s’intravede la prospettiva di

“un lavoro inserito nell’umano [che] esige la sua inseparabilità dagli elementi che, nel loro complesso, vengono a costituire la dignità dell’umano. Non può darsi allora un’attività lavorativa se non inserita in un piano di vita nel quale è imprescindibile dotarsi della capacità di agire e di contemplare”²²⁸.

In questo senso, pur se paradossale, il dialogo che segue risulta illuminante.

“Un giorno chiesi ad uno di questi meccanici della strada perché lavorasse soltanto un’ora alcuni giorni della settimana, mentre la clientela aumentava dandogli l’opportunità di migliorare i propri introiti.

‘Perché lavorare di più quando ho già portato a casa quanto occorre per vivere?’ mi ha risposto.

Disponeva di tutto ciò di cui aveva bisogno: perché, infatti, lavorare di più? Gli ho allora posto la seconda domanda sciocca della giornata: ‘Che cosa fa nel tempo libero?’

Mi guardò come se fossi un pazzo: ‘Il mio tempo libero, mi disse, è di 24 ore per ogni giorno. Ma talvolta mi accade, nel mio tempo libero, di scegliere di lavorare’.”²²⁹.

E’ necessario superare la visione ristretta di entrambi i paradigmi conosciuti, quello antico - secondo cui il lavoro, essendo solo funzione strumentale, era escluso dall’orizzonte proprio della persona – e quello moderno – secondo cui l’intera vita è occupata dal lavoro – e prefigurarsi un paradigma nuovo, adatto ai tempi della post-modernità, che riesca a

“coniugare l’opposizione in una prospettiva di sintesi virtuosa nella quale si riesca a evitare sia la marginalità del lavoro sia la sua centralità assoluta ed esclusiva”²³⁰.

Nei nuovi tempi, abbiamo detto, a fronte della perdita del lavoro tradizionale, *emergono* nuovi lavori, quelli che esigono competenze complesse e plurali e quelli che puntano sulla relazionalità sociale, quelli d’impegno civile e quelli di tipo cognitivo;

²²⁷ F. Totaro, *La persona e il lavoro oggi*, *Paradigmi*, Rivista di critica filosofica, n. 1-2008, p. 109.

²²⁸ F. Totaro, *La persona e il lavoro oggi*, cit. p. 109.

²²⁹ G. Esteva, *Une nouvelle source d’espoir: les marginaux*, in *Interculture*, 119, printemps, 1993, p. 43. La citazione è utilizzata da S. Latouche in apertura del suo articolo *Attività informale e crisi del paradigma del lavoro nel Sud e nel Nord* in *Paradigmi*, Rivista di critica filosofica, n. 1-2008, p. 53.

²³⁰ F. Totaro, *La persona e il lavoro oggi*, cit. p. 112.

tutti mettono al centro la persona, più che il profitto, in un orizzonte di consapevolezza che dà equilibrio alla vita.

Ma

*“ci sono molte più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante ne sogni la tua filosofia”*²³¹

e perciò dovremmo ora vedere se nella realtà delle cose, e quindi dal punto di vista concreto delle possibilità pratiche e delle risorse disponibili, sia possibile che il quadro appena delineato trovi una sua qualche applicazione.

A noi sembra, ad esempio, che la legge sull'Apprendistato, pensata da Marco Biagi e finalmente operativa su tutto il territorio nazionale, dopo una serie di traversie burocratiche, vada nella direzione di fornire strumenti utili a che la nuova declinazione del lavoro si realizzi.

Se e quanto ciò sia vero e quanto l'istituto dell'apprendistato possa essere utile alla formazione della persona ed alla sua concreta aspirazione a realizzarsi nell'attività lavorativa, sarà oggetto di analisi e di dibattito del prossimo capitolo.

²³¹ W. Shakespeare, *Hamlet, Amleto*, trad. it. C.V. Lodovici, atto I, scena 5, in *Teatro* Einaudi, Torino, 1978, p. 671.

CAPITOLO II

L'APPRENDISTATO

II.1. *L'iter legislativo*

Il moderno apprendistato inizia ad essere normato dalla Legge n. 25 del 19 gennaio 1955 e si declina in diverse tappe legislative che testimoniano la sua evoluzione; di esse diamo in appendice i principali riferimenti in termini di Leggi e di Circolari ministeriali. In realtà, però, la storia legislativa dell'apprendistato parte da ancora più lontano e il vero incipit si ha con il regio decreto legge del 21 settembre del 1938 n. 1906 in cui, per la prima volta, si usa il termine di *apprendistato* per indicare il rapporto che comporta l'obbligo per il datore di lavoro di fare acquisire all'apprendista “una professionalità” e di retribuire le sue prestazioni, anche se è solo con l'entrata in vigore della Costituzione che il tirocinio avrà rigore di legge. Infatti, è con il secondo comma dell'articolo 35 della Costituzione, che assegna alla Repubblica il compito di curare “la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori”, che assurge al rango di norma costituzionale nel nostro ordinamento il principio dell'intervento pubblico nel campo della formazione professionale dei lavoratori.

La Carta costituzionale italiana, in questo modo, si allinea alle previsioni di altre costituzioni moderne che hanno ritenuto altrettanto opportuno, dal punto di vista politico, menzionare espressamente la formazione professionale. Nel caso italiano, in particolare, la norma, oltre a sancire l'impegno per la formazione, obbliga la Repubblica a predisporre le misure specifiche affinché tutti i lavoratori possano, di fatto, conseguire i più alti livelli della vita professionale, evidenziando, così, l'obbligo sociale della piena realizzazione della persona dei lavoratori, in sintonia con il valore portante dell'uguaglianza e dell'attenzione verso tutti i cittadini.

D'altra parte, il termine *lavoro*

“anche con le sue parole derivate, ricorre ben 45 volte nella nostra carta fondamentale. Più, ad esempio, di libertà (29 volte) e di responsabilità (26)”²³²

e questa attenzione può essere letta come il segnale di voler

“radicare la nostra carta fondamentale in uno dei più antichi e rilevanti valori della grande tradizione occidentale ebraico-cristiana”²³³.

Ritorniamo, però, alla **Legge n. 25 del 19 gennaio 1955 (n. 1 in app. p. 295):**

²³² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice la Scuola, Brescia, 2011, p. 22.

²³³ *Ibidem*.

“l’impianto teorico che [la] ispira è fondato su una relazione funzionale e lineare tra educazione e lavoro e da un impianto economico-produttivo tipicamente fordista-taylorista caratterizzato da un impianto stabile, chiuso, protetto”²³⁴

di tipo *modernista*²³⁵; ciononostante essa disciplina per la prima volta compiutamente l'apprendistato e lo definisce come uno speciale rapporto di lavoro a causa mista, ribadendo e meglio specificando l'impegno formativo dell'imprenditore che deve impartire all'apprendista l'insegnamento necessario affinché questi possa conseguire la capacità tecnica per diventare un lavoratore qualificato.

La specificità del rapporto sta, dunque, da un lato nel fatto che il datore di lavoro è obbligato non solo a retribuire il lavoratore, ma anche a fornire un insegnamento professionale, dall'altro nel fatto che il lavoratore presta la sua attività non solo per rendere un'utilità al datore di lavoro, ma anche per apprendere il mestiere. All'apprendista bisogna far acquisire una formazione professionale, mediante addestramento pratico, ma anche un insegnamento complementare di tipo teorico utile ad accrescere la sua capacità professionale, con obbligatorietà e gratuità dei corsi in quanto le ore impiegate per l'insegnamento complementare sono da considerarsi a tutti gli effetti ore di lavoro e quindi da retribuire. Certo, in questo quadro - che si ascrive a un determinato momento storico – il concetto di formazione viene letto in maniera univoca senza dare adito a possibili e diverse interpretazioni, in quanto dovendo essa corrispondere ad un principio di semplice alfabetizzazione e di perfetta adattabilità del soggetto alla logica di massima produttività del lavoro, non sono richieste particolari abilità e conoscenza teoriche.

La Legge quadro del 1955, comunque, rappresenta il punto di partenza obbligato della moderna nozione di apprendistato; essa, nel tempo, ha avuto un'importante evoluzione, rappresentata soprattutto dalla Legge n. 196 del 24 giugno 1997 e dal Decreto legislativo n. 276 del 2003, conservando, in alcuni aspetti, vigenza, almeno fino al Decreto legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, che l'ha abrogata completamente e definitivamente.

In una fase successiva,

²³⁴ S. Capogna, *L'apprendistato come politica formativa: teorie, pratica, esperienze* in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno V, n. 37, ottobre 2005, p.2.

²³⁵ E' utile confrontare sul tema D. Lipari, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e associati, Milano, 2002.

“che [...] può essere definita neo-modernista, la richiesta di manodopera specializzata comincia a far intravedere la necessità di valutare le persone per quello che sanno fare. Entra in gioco la soggettività dell’individuo, viene meno la regola della perfetta adattabilità e intercambiabilità tra le persone”²³⁶.

Il lavoro, insomma, cambia e richiede nuove conoscenze e soprattutto nuove competenze²³⁷ ed alla rigidità della prima fase si sostituisce l’adattabilità della nuova in un mercato del lavoro aperto e, di conseguenza, instabile.

Lo sviluppo sempre più tecnologizzato e la competizione sempre più sfrenata richiedono, appunto, il passaggio dalle semplici conoscenze alle competenze complesse e l’organizzazione del lavoro e della complessiva società si pone come *sistema culturale*²³⁸. Si entra, così, rapidamente nel *post-modernismo*, epoca in cui subiscono trasformazioni continue sia il lavoro e sia la formazione: nasce la consapevolezza che la formazione sia la coscienza della propria esperienza che si forma attraverso il lavoro e che sia anche questa coscienza a determinare il lavoro stesso e la sua qualità.

In definitiva:

“la formazione non è più trasmissione dogmatica di nozioni e prescrizioni, ma stimolo al cambiamento del soggetto all’interno di un sistema flessibile, proponendosi, altresì, come orientamento non direttivo volto a sensibilizzare, sviluppare, potenziare e affinare la capacità di comprensione dei fenomeni che caratterizzano la realtà sociale [...] L’istituto dell’apprendistato ha attraversato indenne tutti questi cambiamenti, vivendo un periodo di ampia espansione, sia nel settore industriale che in quello artigianale, fino ai primi anni ’80, momento dopo il quale ha conosciuto una parabola discendente”²³⁹.

Dobbiamo attendere, infatti, la **Legge n. 196 del 24 giugno 1997 (n. 2 in app. p. 302)** che rivede – per ridargli vigore - l’impianto generale dell’istituto dell’apprendistato. La legge che disciplina le “Norme in materia di promozione dell’occupazione” è il cosiddetto “Pacchetto Treu” che riforma ampiamente l’istituto contrattuale entrando nel merito della formazione da impartire all’apprendista e che per prima introduce la

²³⁶ S. Capogna, *L’apprendistato come politica formativa: teorie, pratica, esperienze* in *Formazione e cambiamento*, cit. p.2.

²³⁷ Cfr. sul tema A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1997.

²³⁸ Cfr. sul tema G. Morgan, *Images. Le metafore dell’organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1997.

²³⁹ S. Capogna, *L’apprendistato come politica formativa: teorie, pratica, esperienze* in *Formazione e cambiamento*, cit. p.3. Questa tesi riportata nel saggio citato, Capogna l’aveva già esplicitata in *L’apprendistato tra formazione e transizione*, saggio apparso in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno IV – Numero 28, giugno 2004.

formazione esterna all'azienda, delegandone il coordinamento alle Regioni.

Essa ha esteso la possibilità di utilizzare l'apprendistato in tutti i settori, ha ampliato l'età dei giovani che possono divenire apprendisti - indipendentemente dal loro titolo di studio - e, introducendo l'obbligo di formazione esterna, ne ha fissato anche il termine minimo in 120 ore medie annue.

La legge n. 196 del 1997 e la sua successiva legislazione²⁴⁰ introducono, quindi, la più grande innovazione, rappresentata dalla formazione esterna, in modo tale da porre l'apprendistato sullo stesso piano dell'istruzione superiore e della formazione professionale regionale, con possibilità di passaggio dall'una all'altra di queste tre forme d'istruzione mediante un sistema di riconoscimenti di crediti formativi.

In definitiva, possiamo dire che il nuovo apprendistato vede interagire tre soggetti - l'apprendista, l'impresa e le agenzie formative, valorizzando il momento formativo e favorendo l'alternanza tra formazione interna (on the job) e formazione esterna (off the job) - e ruota attorno a tre punti nodali - la formazione esterna obbligatoria e complementare, il raccordo tra sistema formativo-scolastico e sistema occupazionale, il concetto di competenza.

Questa innovazione corrisponde, e in questo senso cerca di conformarsi e dare risposte adeguate, al mutato clima, economico, sociale e culturale e alla stessa idea di formazione che si declina più come sviluppo e processo che come possesso stabile e definito di nozioni.

Il ruolo dato ai tre soggetti e la centralità dei tre punti nodali confluiranno in quello che è il vero punto di svolta, nella storia del moderno apprendistato in Italia, e che è il **Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003²⁴¹ (n. 10 in app. p. 318)** "Attuazione

²⁴⁰ Ricordiamo il **Decreto Ministeriale dell'8 aprile 1998 (n. 3 in app. p. 304)** che definisce gli ambiti dei contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti; la **Circolare n. 93 del 16 luglio 1998 del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale (n. 4 in app. p. 307)** che dispone la messa a regime delle norme di cui all'art. 16 (Apprendistato) della legge n. 196 del 24 giugno 1997 in materia di formazione degli apprendisti; la **Legge n. 144 del 17 maggio 1999 (n. 5 in app. p. 308)** sull'obbligo di frequenza di attività formative; il **Decreto n. 179 del Ministero del Lavoro del 20 maggio 1999 (n. 6 in app. p. 310)** sulle attività formative per gli apprendisti; il **Decreto Legge n. 214 del 1 luglio 1999 (n. 7 in app. p. 313)** con disposizioni urgenti per incentivare il ricorso all'apprendistato; il **Decreto n. 359 del 7 ottobre 1999 (n. 8 in app. p. 315)** con disposizioni per l'attuazione dell'art. 16 (sull'apprendistato), comma 2 della legge del 24 giugno 1997 e successive modificazioni con norme per la promozione dell'occupazione; il **Decreto Min. Lavoro n. 22 del 28 febbraio 2000 (n. 9 in app. p. 316)** con disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore aziendale ai sensi dell'art. 16 Legge 196 del 1997 recante le norme in materia di promozione dell'occupazione.

²⁴¹ Il Decreto, infatti, fa seguito alla legge delega al Governo n. 30 del 2003.

delle deleghe in materia occupazione e mercato del lavoro di cui alla **Legge n. 30 del 14 febbraio 2003" (n. 11 in app. p. 323)**, ossia il decreto di attuazione della cosiddetta Legge Biagi, che rappresenta la fonte normativa definitiva, rispetto alla precedente legislazione, e che articola ulteriormente l'apprendistato, organizzandolo in tre fasce: l'apprendistato per l'espletamento del diritto/dovere d'istruzione e formazione, l'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione.

Nella legge si specifica chiaramente che l'apprendistato, regolato dagli articoli 47-53, ha l'obiettivo di addestrare e formare i giovani in funzione del loro ingresso nel mercato del lavoro. Sebbene non pienamente operativo negli anni in cui ha avuto corso, anche per punti controversi non del tutto chiariti, il nuovo apprendistato, così come configurato nel decreto legislativo di riforma del mercato del lavoro, si pone come l'unico contratto di lavoro a contenuto formativo presente nel nostro ordinamento oltre che come strumento idoneo a costruire un reale percorso di alternanza tra formazione e lavoro, quale primo tassello di una strategia di formazione e apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita.

Nel merito, va osservato che il primo, *l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, è destinato ai giovani che abbiano compiuto 15 anni (ma su questo punto la materia è stata negli anni punto controverso), permette di conseguire una qualifica professionale per assolvere al diritto-dovere di istruzione, mentre la durata di questo tipo di contratto non può essere superiore ai 3 anni.

Il secondo, *l'apprendistato professionalizzante*, è destinato ai giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni, permette di ottenere una qualifica professionale e acquisire competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, attraverso la formazione sul lavoro e può essere stipulato anche con giovani di 17 anni già in possesso di una qualifica professionale. Il contratto ha la durata minima di due anni e massima di sei e, a differenza dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, l'apprendistato professionalizzante non fa conseguire una qualifica o un titolo di studio, ma permette di accrescere le competenze tecniche di un giovane al fine di farlo divenire lavoratore qualificato.

La formazione deve svolgersi per almeno 120 ore annue; l'addestramento pratico-teorico, può essere effettuato interamente in azienda (con la presenza di un tutor interno)

o per mezzo di strutture formative accreditate o attraverso formazione a distanza. La disciplina di questi aspetti è rimessa totalmente ai CCN.

Infine, il terzo, *l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione*, è destinato ai giovani di età compresa tra i 18 anni e i 29 anni, e permette il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, universitario o di alta formazione e per la specializzazione tecnica superiore. Non è previsto un limite di durata contrattuale e la sua effettiva regolamentazione e la sua durata sono rimesse alle Regioni in accordo con le associazioni territoriali dei datori e dei prestatori di lavoro, le Università e le altre istituzioni formative, che stabiliscono anche i principi ai quali devono uniformarsi questi contratti; in particolare, per gli aspetti relativi alla formazione è prevista l'intesa con le associazioni territoriali, con le Università e le Istituzioni formative. Nel caso in cui l'apprendista non riesca a conseguire il titolo nell'arco temporale previsto, le intese regionali possono stabilire che, con l'assenso del datore di lavoro e dell'apprendista, sia possibile prorogare il contratto di apprendistato entro determinati limiti massimi.

L'apprendistato, così come pensato dalla Legge Biagi, si rivolge, quindi, a chi intende specializzarsi in un'attività tecnica oppure allo studente che desidera acquisire una professionalità, svolgendo però in anticipo un iter formativo “sul campo” ed è, pertanto, incentrato sulla pratica on the job. Il contratto può essere stipulato in tutti i comparti produttivi compreso quello agricolo. Il totale degli apprendisti assunti non può superare del 100% il numero del personale qualificato e specializzato già in servizio presso lo stesso datore di lavoro, ma - nel caso quest'ultimo non ne abbia alle proprie dipendenze, oppure ne abbia meno di tre - può assumere tre persone con contratto di apprendistato.

La riforma Biagi, si è già detto, prevede e specifica tre diverse tipologie di contratto di apprendistato, ma vi sono in essa, tuttavia, disposizioni che valgono per tutte quante le tipologie contrattuali. Tra queste, ricordiamo che il contratto deve avere la forma scritta con indicazione della prestazione oggetto del contratto, del progetto formativo individuale e della qualifica che l'apprendista consegnerà al termine del rapporto di lavoro; la disciplina degli aspetti formativi è rimessa alle Regioni; l'assunzione deve essere comunicata al centro per l'impiego competente entro i 5 giorni successivi; il “sotto inquadramento” dell'apprendista non può essere inferiore per più di due livelli alla categoria spettante a chi è titolare di mansioni o funzioni che richiedono

qualificazioni corrispondenti a quelle al cui conseguimento è finalizzato il contratto; l'apprendista può essere licenziato solo per giusta causa o giustificato motivo; il datore di lavoro può invece recedere liberamente una volta concluso il periodo di apprendistato, previo preavviso ex articolo 2.118 del Codice civile; il compenso dell'apprendista non può essere determinato secondo tariffe di cottimo, ossia in base alla quantità di prodotto realizzato (cottimo a misura) o del tempo impiegato per raggiungere un certo risultato (cottimo a tempo); la qualifica professionale ottenuta attraverso una qualsiasi delle tre tipologie del contratto di apprendistato rappresenta credito formativo da spendersi per il proseguimento nei percorsi di istruzione e formazione professionale; infine, a tutte e tre le tipologie di contratto di apprendistato resta applicabile la disciplina previdenziale e assistenziale prevista dalla legge 25/1955; infine, con la legge finanziaria del 2007, sono stati estesi anche agli apprendisti, a decorrere dal 1° gennaio 2007, l'indennità di malattia e il riconoscimento della contribuzione figurativa secondo le regole previste per la generalità dei lavoratori subordinati, con l'applicazione delle disposizioni in materia di certificazione, di fasce orarie per la reperibilità e di controllo dello stato di malattia.

Alle tre diverse tipologie di apprendistato, così come pensate dal legislatore, corrispondono, pur nella coerenza di fondo di tutto l'impianto programmatico, tre differenti finalità di tipo formativo, ed infatti mentre l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, rivolto a giovani e adolescenti che abbiano compiuto i 15 anni, è finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale, l'apprendistato professionalizzante, destinato ai giovani di età compresa tra i 18 e 29 anni, ha come scopo il conseguimento di una qualifica professionale attraverso la formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, mentre l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione si rivolge a soggetti di età compresa tra 18 e 29 anni ed è finalizzato al conseguimento di titoli di studio a livello secondario, universitario e di alta formazione.

Perché sia operativa la disciplina relativa alle tre tipologie di apprendistato è necessaria la regolamentazione dei profili formativi, demandata alle Regioni e alle Province autonome.

E' inoltre necessaria la definizione delle modalità di riconoscimento dei crediti formativi da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il

Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca, previa intesa con le Regioni e le Province autonome. Fino all'emanazione della legge regionale sui profili formativi, l'apprendistato professionalizzante è disciplinato dai contratti collettivi nazionali di categoria, mentre l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione può essere stipulato dalle stesse Regioni.

Di notevole importanza è la **Circolare n. 40 del 14 ottobre 2004 (n. 12 in app. p. 324)**, in materia di contratti di apprendistato, emanata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che chiarisce e dà indicazioni operative ai fini dell'applicazione della nuova disciplina del contratto di apprendistato, stabilendo, tra l'altro, che - per la messa a regime del nuovo apprendistato - è necessario attendere la regolamentazione delle Regioni e, pertanto, considera non applicabili le disposizioni introdotte dalla contrattazione nazionale.

La circolare interviene, in particolare, nel dare indicazioni riguardo ai limiti quantitativi alle assunzioni di apprendisti, alle finalità, all'ambito di applicazione soggettivo, alla disciplina del rapporto e dei profili formativi delle tre distinte tipologie di contratto, ai contenuti del piano formativo individuale, al contenuto formativo in caso di prestazioni erogate a distanza e alla disciplina sanzionatoria per i casi d'inadempimento da parte del datore di lavoro e dell'obbligo di formazione del lavoratore.

Mentre la **Legge n. 80 del 14 maggio 2005**, che ha convertito il **Decreto-legge n. 35 del 14 marzo 2005 sulla competitività (n. 13 in app. p.333)** interviene, modificando l'art. 49 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003 con il comma 13 bis dell'art. 13, sull'apprendistato professionalizzante rendendolo operativo da subito nel caso in cui sia stato disciplinato dal CCNL senza attendere la regolamentazione delle Regioni – e questo a significare che, indipendentemente dalla legge regionale, è possibile da subito instaurare rapporti di apprendistato professionalizzante sulla base di quanto concordato nei singoli CCNL - la **Circolare n. 30 del 15 luglio del 2005 (n. 14 in app. p. 334)** del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali chiarisce ulteriormente l'applicazione del nuovo apprendistato professionalizzante e puntualizza come sia necessario che i CCNL concorrano direttamente o indirettamente (anche attraverso rinvio agli enti bilaterali o a prassi già in uso e codificate dall'ISFOL) alla definizione degli elementi minimi di erogazione e di articolazione della formazione.

Le disposizioni richiamate stabiliscono che per essere operativo l'apprendistato

professionalizzante presuppone una disciplina regionale dei profili e percorsi formativi, da definirsi d'intesa con le parti sociali, a cui è subordinata l'applicabilità dei profili formativi definiti a livello nazionale; si può usufruire del contratto di apprendistato anche in assenza di regolamentazione regionale purché i CCNL abbiano regolamentato tale tipologia di rapporto; la formazione deve rispettare quanto disciplinato dal CCNL di riferimento; laddove ci fosse regolamentazione regionale si applicano le disposizioni previste dal CCNL di riferimento se esistenti; possono essere assunti lavoratori apprendisti che non abbiano superato i 29 anni di età ovvero fino al giorno precedente il compimento dei 30 anni; per quanto riguarda, invece, gli apprendisti con un'età inferiore ai 18 anni si procede con la vecchia disciplina non essendo stato normato l'apprendistato inteso come diritto-dovere di istruzione e formazione.

Per la parte economica e normativa e riguardo ai contenuti formativi sono ad essi applicabili le disposizioni dei contratti collettivi che disciplinano la precedente tipologia di apprendistato, in quanto compatibili; la durata del contratto di apprendistato professionalizzante non può essere inferiore a due anni e superiore a sei; per la regolamentazione di rapporti di breve durata con giovani e adolescenti sarà possibile utilizzare lo strumento dei tirocini estivi di orientamento la cui regolamentazione, così come espressamente chiarito dalla Sentenza della Corte Costituzionale n. 50/2005, è rimessa alla competenza delle Regioni.

Infine, è opportuno ricordare che il datore di lavoro che ricorre all'apprendistato beneficia di due tipologie di agevolazioni:

a) gli apprendisti sono esclusi dal computo dei limiti numerici previsti dalle leggi e dai contratti collettivi e possono essere sottoinquadrate;

b) il datore di lavoro che assume apprendisti ha una significativa riduzione dei contributi previdenziali e dei premi assicurativi.

Per quanto riguarda, infine, la copertura previdenziale dell'apprendista rimangono in vigore le disposizioni precedenti.

Il Decreto Ministeriale n. 226 del 10 ottobre 2005 (n. 15 in app. p. 337) fa fare un ulteriore passo in avanti alla chiarificazione dell'intera problematica in quanto con esso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha approvato il libretto formativo del cittadino richiesto dall'art. 2, comma 1, lett. i) del Decreto legislativo n. 276 del 2003, sul quale devono essere registrate le competenze acquisite durante la formazione in

apprendistato sia inteso come diritto dovere all'istruzione e formazione e sia inteso come apprendistato professionalizzante. Sono responsabili del rilascio del libretto formativo le Regioni e le Province, avendo competenza sulla formazione.

Dal canto suo, la **Circolare ministeriale n. 2 del 25 gennaio 2006 (n. 16 in app. p. 338)** disciplina l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione chiarendo il ruolo attivo delle Regioni che sono chiamate a definire le intese con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori, le Università e le altre istituzioni formative, mentre la **Legge n. 247 del 24 dicembre 2007 (n. 17 in app. p. 342)** disciplina le "norme di attuazione del Protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale".

Ricordiamo, inoltre, il **Decreto-Legge n. 112 del 25 giugno 2008 (n. 18 in app. p. 344)** che punta, in merito all'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione, sulla semplificazione e sul raccordo tra mondo del lavoro e Università, con conversione in **Legge n. 133 del 6 agosto 2008**: "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria" che ha stabilito che, in assenza di regolamentazioni regionali, l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai datori di lavoro con le Università e le altre istituzioni formative.

L'**Intesa del 17 febbraio 2010 (n. 19 in app. p. 345)**, poi, vede impegnati Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali nel rafforzare l'efficacia delle misure di sostegno al reddito attivate in conseguenza della crisi, attraverso l'individuazione di più mirati interventi formativi per il reimpiego dei lavoratori coinvolti (cassa integrazione, sospensione, mobilità, disoccupati), in modo da evitare che si formino bacini di disoccupazione e inoccupazione cronica.

La strategia individuata è quella della finalizzazione più efficace della formazione in risposta ai fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e alle esigenze di occupabilità ed inclusione delle persone, con particolare attenzione alle fasce deboli del mercato del lavoro (i giovani, le donne e gli over50).

Le parti condividono, nel metodo, alcuni orientamenti rispetto:

❖ al governo degli impegni e dei flussi finanziari, e cioè:
sul piano istituzionale, a rappresentare in sede comunitaria l'esigenza, già evidenziata da altri stati membri, di una flessibilizzazione delle procedure del FSE, con particolare riferimento alle implicazioni del meccanismo del “disimpegno automatico” per le risorse destinate all'attuazione dell'accordo sugli ammortizzatori del 12 febbraio 2009;
sul piano della bilateralità e delle relazioni tra istituzioni e parti sociali, a promuovere una maggiore sinergia tra le risorse pubbliche e private per la formazione continua, nelle fasi della programmazione e della realizzazione delle iniziative “da destinare ai bisogni di formazione emergenti nel corso del 2010”;

❖ al presidio della qualità, efficacia e spendibilità della formazione:
ribadendo la necessaria convergenza verso un *sistema nazionale di standard* formativi, professionali e di certificazione, dando impulso al lavoro dello specifico tavolo nazionale, fissando un primo termine per la verifica dei risultati entro il primo semestre del 2011;
riaffermando la centralità dell'istituto dell'*accreditamento* delle strutture formative;
valorizzando lo strumento del “*Libretto formativo del cittadino*”;
confermando il valore della concertazione e contrattazione con le parti sociali quali elementi di garanzia per il presidio unitario e omogeneo dei processi di innovazione delle politiche formative e del lavoro e di coerente raccordo per l'attuazione delle misure e dei dispositivi finalizzati alla tutela del reddito e all'occupabilità.

❖ Rispetto ai contenuti, l'intesa identifica alcune misure di sistema:
unità operativa straordinaria per la rilevazione dei fabbisogni professionali e di competenze; sviluppo delle metodologie dell'apprendimento per competenze nella prospettiva della definizione di un sistema nazionale di standard ed estensione della sperimentazione del Libretto formativo;
revisione dei tirocini formativi e di orientamento;
accreditamento di valutatori indipendenti per la certificazione delle competenze;
una serie di strumenti contrattuali e percorsi di inserimento lavorativo ed altre opportunità di formazione-lavoro²⁴².

Mentre è con l'**Intesa del 27 ottobre 2010 (n. 20 in app. p. 349)**, siglata presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche tra Governo, Regioni, Province autonome e parti

²⁴² Il commento al testo è tratto dalla *Scheda di lettura* curata dalla CISL-nazionale sull'argomento.

sociali, che ci si pone l'obiettivo di rilanciare l'istituto dell'apprendistato attraverso una chiarificazione, dando un nuovo impulso all'occupazione giovanile in apprendistato e garantendo a lavoratori e imprese immediata certezza del quadro giuridico e istituzionale di riferimento attraverso una fase di transizione di 12 mesi.

L'intesa persegue l'obiettivo di dare nuova forza a quello strumento che dovrebbe rappresentare l'unico tipo d'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, combattendone contestualmente il possibile uso distorto e stabilendo, tra l'altro, di avviare un tavolo tripartito per la mappatura condivisa della normativa concretamente applicabile nelle diverse realtà regionali.

Infine, il **Decreto legislativo n 167 del 14 settembre 2011 (n. 21 in app. p. 351)**, varato il 28 luglio dal Consiglio dei Ministri ed entrato in vigore il 25 ottobre dello stesso anno, contenente il “Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247”, abroga la legge n. 25 del 1955, l'art. 16 (Apprendistato) della “legge Treu” del 1997, nonché il capo I del titolo VI del decreto legislativo n. 276 del 2003.

Il motivo di questo ulteriore intervento è spiegabile sotto due punti di vista: da un lato per affrontare e tentare di risolvere in tempi brevi la crisi del mercato del lavoro che ha visto crescere la disoccupazione, specialmente quella giovanile e dall'altro come correttivo agli errori riscontrati nell'osservazione critica dell'andamento della precedente normativa.

Il Testo unico, che prevede un regime transitorio di sei mesi dall'entrata in vigore con scadenza al 25 aprile 2012, definisce l'apprendistato come contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani, la cui disciplina è rimessa ad appositi accordi interconfederali ovvero ai contratti di lavoro stipulati a livello nazionale o interconfederale (artt. 1 e 2), pur nel rispetto di alcuni principi di ordine generale, stabiliti nell'articolo 2, tra cui:

- ❖ redazione in forma scritta (entro trenta giorni dalla stipula) del contratto;
- ❖ divieto di retribuzione a cottimo;
- ❖ presenza di un tutore o referente aziendale;
- ❖ registrazione della formazione effettuata e della qualifica professionale a fini contrattuali eventualmente acquisita nel libretto formativo del cittadino;

- ❖ possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa;
- ❖ previsione di forme e modalità per la conferma in servizio, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, al termine del percorso formativo, al fine di ulteriori assunzioni in apprendistato;
- ❖ divieto per le parti di recedere dal contratto durante il periodo di formazione in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo;
- ❖ possibilità per le parti di recedere dal contratto con preavviso;
- ❖ se nessuna delle parti esercita la facoltà di recesso al termine del periodo di formazione, il rapporto si trasforma in ordinario lavoro subordinato a tempo indeterminato;
- ❖ in tema di previdenza e assistenza sociale, agli apprendisti si applicano, nelle stesse forme, le norme previste per gli altri lavoratori;
- ❖ il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere [...] non può superare il numero di lavoratori qualificati o specializzati in servizio presso l'azienda;
- ❖ il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia meno di tre, può assumere fino a tre apprendisti.

Il Testo unico mantiene la suddivisione delle tre tipologie di contratto, innovandole.

Esse sono ora così definite: *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, Apprendistato di alta formazione e di ricerca.*

L'Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, è funzionale all'ottenimento della qualifica e del diploma professionale, anche all'assolvimento dell'obbligo di istruzione destinato ai giovani di età compresa tra 15 e 25 anni.

La regolamentazione dei profili formativi di tale tipologia di apprendistato è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, previo accordo in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano, e sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, nel rispetto dei criteri e principi direttivi stabiliti dall'art. 3. Tali principi, parzialmente diversi da quelli che disciplinavano il

previgente apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere d'istruzione e formazione, sono:

- ❖ definizione della qualifica o diploma professionale ai sensi del decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005;
- ❖ previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna alla azienda, congruo al conseguimento della qualifica o del diploma professionale in funzione di quanto stabilito al comma 1 e secondo standard minimi formativi definiti ai sensi del decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005;
- ❖ rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione della formazione aziendale nel rispetto degli standard generali fissati dalle regioni. Inoltre, rispetto all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere d'istruzione e formazione, cambia il limite di età innalzato a 25 anni e la durata massima del contratto che da tre anni è elevata quattro nel caso di diploma regionale quadriennale.

L'Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere è destinato ai giovani di età compresa tra 18 e 29 anni per il conseguimento di una qualifica professionale mediante assunzione in tutti i settori di attività, pubblici e privati. Gli accordi interconfederali e i contratti collettivi stabiliscono la durata e le modalità di erogazione della formazione, nonché la durata, anche minima, del contratto che, per la sua componente formativa, non può comunque superare tre anni ovvero cinque per le figure professionali dell'artigianato. La formazione di tipo professionalizzante e di mestiere, svolta sotto la responsabilità dell'azienda, è integrata, nei limiti delle risorse annualmente disponibili, dall'offerta formativa pubblica, interna o esterna all'azienda, finalizzata all'acquisizione di competenze di base e trasversali per un monte complessivo non superiore a centoven-
ti ore per la durata del triennio e disciplinata dalle Regioni sentite le parti sociali e tenuto conto dell'età, del titolo di studio e delle competenze dell'apprendista (art. 4);

- ❖ Non sono previsti limiti per i settori in cui si può assumere con contratto di apprendistato professionalizzante e questi possono riguardare sia il pubblico che il privato. Il numero degli apprendisti invece non può essere superiore al 100% delle maestranze qualificate e specializzate in servizio, mentre per le imprese ar-

tigiane il numero degli apprendisti non può essere superiore alla metà del numero complessivo dei lavoratori. È comunque possibile che la contrattazione collettiva stabilisca dei limiti più severi.

- ❖ La retribuzione dell'apprendista è stabilita dalla contrattazione collettiva, il livello di inquadramento è direttamente legato al ruolo per il quale viene formato e non può essere inferiore a più di due livelli rispetto ai lavoratori che svolgono mansioni e funzioni che richiedono qualifiche corrispondenti a quelle previste alla qualifica finale dell'apprendista. In alternativa si può prevedere una retribuzione percentualmente inferiore rispetto a quella della qualifica finale e crescente con l'anzianità di servizio. In ogni caso è espressamente vietata la retribuzione a cottimo. È possibile l'assunzione part time degli apprendisti, se non inficia la formazione dell'apprendista.
- ❖ Vengono applicate le norme previste per gli altri lavoratori per quanto riguarda l'assicurazione contro gli infortuni, le malattie, l'invalidità, la maternità e gli assegni familiari.
- ❖ Il contratto deve essere stipulato in forma scritta e deve includere il Piano di Formazione Individuale (PFI), che deve essere predisposto entro 30 giorni dall'assunzione. In caso di assenza del PFI il rapporto è considerato irregolare e il lavoratore può richiedere l'assunzione a tempo indeterminato e il risarcimento per il periodo di apprendistato. In caso di violazioni al contratto sono previste anche pene pecuniarie, che però non inficiano la validità del contratto stesso. Deve inoltre essere registrata la formazione effettuata e le Regioni hanno il compito di certificare le competenze degli apprendisti.
- ❖ La durata del contratto è stabilita dalla contrattazione collettiva nazionale e non può essere superiore ai 3 anni o 5 anni per particolari profili dell'artigianato. È tuttavia previsto un prolungamento del contratto in caso di assenza superiore ai 30 giorni dovuta a malattia, infortunio o altra causa involontaria.
- ❖ Il recesso prima della scadenza dei termini previsti dal contratto è possibile solo per giusta causa. Il Testo Unico sull'apprendistato ha esteso il recesso solo per giustificato motivo anche all'apprendista e non solo al datore di lavoro.
- ❖ Una volta terminato il contratto di apprendistato questo viene automaticamente trasformato in un contratto a tempo indeterminato secondo la qualifica stabilita

al momento della stipulazione del contratto. È comunque possibile recedere, ma solo una volta terminato il percorso, previo rispetto del termine di preavviso che decorre dal termine del periodo di formazione.

Infine, l'Apprendistato di alta formazione e di ricerca, destinato ai giovani che dai 18 ai 29 anni intendono acquisire un diploma di istruzione secondaria superiore, titoli di studio universitari e dell'alta formazione, nonché il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali. Per tale tipologia di apprendistato, a differenza di quello disciplinato dalla normativa previgente, è prevista l'assunzione in tutti i settori di attività, anche pubblici, oltre che, come si diceva, il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali (art. 5).

Tra l'altro, il Testo unico prevede che

- ❖ il contratto di apprendistato possa essere utilizzato anche per assumere lavoratori in mobilità ai fini della loro qualificazione o riqualificazione professionale (art. 7, comma 4);
- ❖ la disciplina del reclutamento e dell'accesso, nonché l'applicazione del contratto di apprendistato per i settori di attività pubblici, di cui agli articoli 4 e 5, siano definite con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione e del Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, sentite le parti sociali e la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo n. 281 del 1997, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore decreto medesimo (art. 7, comma 8);
- ❖ la durata del contratto di apprendistato professionalizzante o di mestiere non possa essere superiore a tre anni, ad eccezione dei contratti relativi alle figure professionali dell'artigianato per i quali la durata massima è di cinque anni (art. 4).

Il Testo Unico definisce, poi, all'articolo 2, i principi generali che le parti sociali sono tenute a rispettare nel disciplinare l'apprendistato; in particolare si prevede

- ❖ la forma scritta del contratto e del piano formativo individuale;
- ❖ il divieto di retribuzione a cottimo;
- ❖ la possibilità di inquadrare il lavoratore fino a due livelli inferiori di retribuzione/inquadramento o, in alternativa, di stabilire la retribuzione in misura

percentuale e in modo graduale all'anzianità di servizio;

- ❖ la presenza di un tutore o referente aziendale;
- ❖ la possibilità del riconoscimento della qualifica professionale e delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi nonché nei percorsi di istruzione degli adulti;
- ❖ la possibilità di registrare nel libretto formativo del cittadino e certificare secondo le modalità definite dalle Regioni e Province autonome le competenze acquisite;
- ❖ la possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, superiore a 30 giorni, secondo quanto previsto dai contratti collettivi;
- ❖ la possibilità che le parti sociali prevedano forme e modalità per la conferma in servizio al termine del percorso formativo;
- ❖ la possibilità di recedere dal contratto al termine del periodo di formazione con preavviso decorrente da tale data
- ❖ l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, contro invalidità e vecchiaia, maternità e assegno familiare.

Inoltre, per quanto attiene alla durata massima dell'apprendistato il Testo Unico differenzia le tre tipologie:

- ❖ per la prima, la durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire e non può in ogni caso essere superiore, per la sua componente formativa, a tre anni ovvero quattro nel caso di diploma quadriennale regionale.
- ❖ per la seconda, la durata della parte formativa del contratto (comunque non superiore a 3 anni ovvero 5 per i profili professionali caratterizzanti la figura dell'artigiano) è definita dagli accordi interconfederali e dai contratti collettivi.
- ❖ per la terza, la durata è rimessa alle Regioni in accordo con le parti sociali e una serie di altri organi istituzionali tra cui le Università e altre Istituzioni scolastiche.

In estrema sintesi, i punti salienti del Testo unico, che lo differenziano dalla Legge precedente, sono così riassumibili:

- ❖ Creazione di un Testo Unico dell'apprendistato di 7 articoli con contestuale abrogazione delle leggi precedenti, che corrisponde al criterio della semplificazione.
- ❖ L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani.
- ❖ La definizione di un regime transitorio di non più di sei mesi.
- ❖ La semplificazione dell'istituto, a partire dai nomi delle tre tipologie contrattuali.
- ❖ Nell'apprendistato professionalizzate l'offerta formativa pubblica, interna o esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali, non può essere superiore a centoventi ore per la durata del triennio ed è disciplinata dalle Regioni.
- ❖ La possibilità dell'utilizzo del contratto per i lavoratori in mobilità, che può essere definita una sorta di quarta tipologia di apprendistato.
- ❖ Il contratto è stipulabile anche dalla P.A.
- ❖ L'apertura, per il contratto di Alta formazione, anche a percorsi misti di lavoro e ricerca.
- ❖ La possibilità di apprendistato per i praticanti di professioni ordinistiche.
- ❖ Il forte rimando alla contrattazione collettiva e responsabilizzazione delle parti sociali che indica la preoccupazione dell'uniformità su tutto il territorio, per evitare la precedente parcellizzazione e estrema differenziazione territoriale.
- ❖ Gli accordi interconfederali e i contratti collettivi potranno stabilire la durata e le modalità di erogazione della formazione per l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali e specialistiche, nonché la durata, anche minima, del contratto.
- ❖ L'abbassamento della durata massima (tre anni), con l'eccezione delle figure professionali dell'artigianato (cinque).
- ❖ Il rilancio dell'apprendistato di primo livello che ora è utilizzabile non solo per i minorenni ma anche per gli under 25, con la possibilità di conseguire in ambiente di lavoro, sulla falsariga del modello duale tedesco, una qualifica triennale o un diploma professionale quadriennale. Aspetto, questo, visto come fondamentale per contrastare la dispersione scolastica e avviare un riallineamento tra la domanda e l'offerta di lavoro.

- ❖ Istituzione di un repertorio nazionale delle professioni predisposto sulla base dei sistemi di classificazione e inquadramento del personale previsti nei contratti collettivi di lavoro.

Al Testo unico segue, immediatamente, la **Circolare n. 29 dell'11 novembre 2011 (n. 22 in app. p. 356)** emanata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in cui sono fornite le prime indicazioni operative sulla disciplina del nuovo contratto di apprendistato. La Circolare, in particolare, si sofferma ad analizzare due dei profili di maggiore rilievo previsti dal recente decreto legislativo: il regime transitorio e quello sanzionatorio, fornendo le necessarie indicazioni al personale ispettivo ai fini di una corretta applicazione delle disposizioni in questione.

All'attuale stato dell'arte, le ultime disposizioni che conviene menzionare per completare l'iter legislativo sono la **Legge n. 92 del 28 giugno 2012 (n. 23 in app. p. 362)** e la **Circolare n. 18 del 18 luglio 2012 (n. 24 in app. p. 365)**.

Con la Legge n. 92 del 28 giugno 2012, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n. 153 del 3 luglio 2012, la riforma del mercato del lavoro è legge. La nuova norma, che inizia il suo percorso il 23 marzo 2012 al momento della presentazione in Parlamento del Ddl "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita", è stata approvata definitivamente dal Parlamento il 27 giugno 2012 ed è entrata in vigore il 18 luglio 2012. La riforma ha l'obiettivo di creare un mercato del lavoro inclusivo e dinamico, atto ad aumentare l'occupazione, in particolare di giovani e donne, di ridurre i tempi della transizione tra scuola e lavoro e tra disoccupazione e occupazione, di contribuire alla crescita della produttività e stimolare lo sviluppo e la competitività delle imprese, oltre che di creare un sistema di tutele più universalistico.

La legge, arricchita dal contributo del Parlamento, tocca molteplici aspetti del mercato del lavoro, tra cui

- ❖ una distribuzione più equa delle tutele dell'impiego, attraverso il contenimento dei margini di flessibilità progressivamente introdotti negli ultimi vent'anni e l'adeguamento all'attuale contesto economico della disciplina del licenziamento individuale;
- ❖ un più efficiente, coerente ed equo assetto degli ammortizzatori sociali e delle relative politiche attive; l'instaurazione di rapporti di lavoro più stabili, attraverso la conferma del contratto di lavoro a tempo indeterminato come

contratto prevalente e meccanismi di valorizzazione e premialità per la stabilizzazione dei contratti di apprendistato e a termine.

La riforma, infatti, introduce due ulteriori principi:

- ❖ la durata minima del contratto che non può essere inferiore a 6 mesi, salvo quanto eventualmente previsto dai CCNL per le attività stagionali;
- ❖ l'assicurazione sociale per l'impiego in relazione alla quale, con effetto sui periodi contributivi maturati a decorrere dal 1° gennaio 2013, è dovuta dai datori di lavoro per gli apprendisti una contribuzione pari all'1,31 per cento della retribuzione imponibile ai fini previdenziali.

Infine, con la Circolare n. 18 del 18 luglio 2012 il Ministero del lavoro dirama le prime indicazioni interpretative sulle novità inserite nella L. 28 giugno 2012 n. 92, recante riforma del lavoro, e, in particolare, sulle modifiche in tema di alcune tipologie contrattuali tra cui contratto a termine, lavoro accessorio e il contratto di apprendistato.

In definitiva, il Testo unico si pone in continuità con la Legge n. 276 del 2003 e, senza stravolgimenti di fondo, tenta la via della risoluzione delle incertezze giuridiche – e delle relative controversie - che la Legge del 2003 portava con sé, tentando, nel contempo, di realizzare una più fattiva collaborazione tra il sistema formativo e le imprese sulla tematica del contenuto formativo dell'apprendistato.

La storia legislativa del moderno apprendistato, dunque, inizia ad avere una sua consistenza, segnata com'è da molte modificazioni che sono intervenute a partire dall'articolo 2 della Legge n. 25 del 19 gennaio 1955, passando per la Legge n. 196 del 24 giugno 1997 che ha eletto l'apprendistato a strumento per favorire l'occupazione giovanile, fino al Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003 con il quale è diventato il principale canale di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro secondo percorsi di qualità necessari per lo sviluppo delle competenze del lavoratore e per la produttività del lavoro e fino al recentissimo Testo Unico, il Decreto legislativo n. 167 del 14 settembre del 2011, che si pone l'obiettivo di ricondurre a unità e coerenza interna l'intera materia.

Ma, abbiamo detto, è il Decreto legislativo n. 276 del 2003, la cosiddetta Legge Biagi, a rappresentare il punto di svolta per molti motivi e specialmente per aver riconosciuto la funzione educativa e culturale del lavoro, pur nell'attenzione che ha dedicato comunque all'istruzione. Infatti, la forma basilare di apprendistato (cosiddetto di tipo A),

espressamente finalizzata al conseguimento di una qualifica professionale, pur rappresentando un percorso alternativo alla formazione scolastica, tale da consentire l'acquisizione di un titolo di studio attraverso l'assolvimento dell'obbligo formativo con lo strumento dell'alternanza scuola-lavoro, ha posto in essere l'aspetto interessante del collegamento tra obbligo formativo del minore e attività lavorativa.

Nelle intenzioni del legislatore, cioè, era chiara la volontà di garantire la conclusione del corso di studio obbligatorio attraverso il sistema dell'alternanza e la convinzione che l'apprendistato qualificante dovesse rappresentare l'unico contratto di lavoro stipulabile per i minori non in possesso di una qualifica professionale nell'obbligo comunque del minore a rispettare il «diritto-dovere» scolastico.

L'apprendistato a 15 anni, sottolinea Giuseppe Bertagna - anche per definire i termini dell'infinita querelle che si è sviluppata in questi anni, della necessità o meno dell'innalzamento dell'obbligo scolastico ai 16 anni – andava letto in maniera non

“svincolata dalla logica riformatrice del 2003, cioè dallo sforzo di dotare il paese di un sistema educativo di istruzione e di formazione modulare, flessibile, plurale, con percorsi gradualmente e continui (primari, secondari e terziari) adeguati alle esigenze delle nuove generazioni e della domanda di qualità espressa dall'economia e dalla società attuali”²⁴³.

Per meglio chiarire la *Weltanschauung* sottesa, sempre Bertagna aggiunge che la norma sull'apprendistato a partire dai 15 anni risultava coerentemente comprensibile sul piano delle politiche dell'istruzione e della formazione a patto di considerarla

“all'interno di due significativi scenari di contesto”²⁴⁴.

I due scenari sono:

il primo di tipo ordinamentale che faceva riferimento alla

“messa a regime del sistema di Istruzione e Formazione professionale (IeFP) delle regioni di cui all'articolo 117 della Costituzione, alla legge delega n. 53/2003 e al capo III del relativo decreto legislativo n. 226/2005 di attuazione”²⁴⁵

²⁴³ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. Impianto e significato in Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, pp. 311. www.giuffre.it.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

mentre il secondo scenario

“riguardava le ricadute formative implicate da una aggiornata rilettura del comma 2 dell’articolo 35 della nostra Costituzione. Com’è noto, secondo il comma citato, la Repubblica...«cura la formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori»”²⁴⁶.

Sottolineare che questo tipo di apprendistato si poteva comprendere se lo si incardinava da un lato con il più ampio Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dall’altro con il diritto-dovere costituzionale alla formazione - e non una formazione una volta per tutte ma invece una formazione che potesse accompagnare il lavoratore nell’intero arco della sua vita lavorativa, per qualificarlo e poi riqualificarlo – significa evidenziare i molti intrecci della normativa: quello tra studio e lavoro, quello tra formazione iniziale e formazione continua, quello tra formazione del lavoratore e formazione della stessa azienda formatrice.

In definitiva, un dinamismo metodologico, formativo, progettuale e di prospettiva che sembra raccolto dal Testo unico²⁴⁷ che riconferma la possibilità dell’inizio dell’apprendistato a 15 anni e lo fa durare fino ai 18 anni²⁴⁸ come apprendistato per la qualifica e il diploma e

“riconosce che il paradigma formativo contenuto nella legge n. 53/2003, il quale mirava a distinguere, ma mai a separare, i processi di apprendimento della scuola da quelli di lavoro, la cultura dalla professione, il “maestro” dal “mastro” e così via, deve tornare ad essere lo sfondo organizzatore dell’intero sistema educativo di istruzione e di formazione, sia esso iniziale sia continuo, lungo tutto l’arco della vita”²⁴⁹.

La seconda tipologia di apprendistato²⁵⁰ (il cosiddetto tipo B), al contrario della precedente, non era stata pensata come funzionale all’acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica professionale nell’ambito del sistema *istruzione*, ma aveva lo scopo di far conseguire al lavoratore una qualificazione mediante la formazione sul lavoro e

²⁴⁶ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, cit. p. 312.

²⁴⁷ Nel Testo unico l’apprendistato di primo livello diventa “Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale” ed è funzionale all’ottenimento della qualifica e del diploma professionale, anche all’assolvimento dell’obbligo di istruzione destinato ai giovani di età compresa tra i 15 e 25 anni.

²⁴⁸ In realtà, come normativa, il limite di età per accedere a questa forma di apprendistato è di 25 anni, ma essendo la durata di 3 anni – elevata a 4 nel caso di diploma regionale quadriennale – se si “entra” in apprendistato a 15 anni, lo stesso viene ad avere il limite dei 18 anni.

²⁴⁹ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, cit. p. 313.

²⁵⁰ Nel Testo unico l’apprendistato di secondo livello diventa “Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere”, destinato ai giovani di età compresa tra 18 e 29 anni per il conseguimento di una qualifica professionale mediante assunzione in tutti i settori di attività, pubblici e privati.

l'acquisizione di competenze di base, di tipo trasversale ed anche tecnico-professionali: una sorta di prosecuzione delle precedenti tipologie contrattuali a contenuto formativo che, sappiamo, nel corso di questi anni è stata la tipologia più utilizzata.

La formazione, - in questo caso - era stata organizzata in un monte ore minimo di formazione formale, ossia di una formazione effettuata attraverso strutture accreditate o all'interno dell'impresa, secondo percorsi strutturati di formazione on the job, pari a 120 ore all'anno, finalizzate all'acquisizione delle competenze di base e tecnico-professionali. In particolare, la formazione esterna prevedeva una parte di insegnamenti trasversali (conoscenze relazionali, nozioni di organizzazione, di gestione e di economia aziendale, normativa sul rapporto di lavoro e sulla salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, ecc.) e una di insegnamenti professionalizzanti, finalizzati a far acquisire le competenze di tipo tecnico scientifico e operativo in relazione alle diverse figure professionali. In realtà, in questi anni non è stato semplice sciogliere il nodo della modalità di erogazione della formazione e dei termini della sua qualità, e se essa dovesse essere gestita dalle Regioni e dai suoi enti formatori o se, invece, spettasse all'azienda la responsabilità formativa, interna o esterna che fosse.

Da qui, conseguentemente, il problema della responsabilità certificativa degli stessi esiti formativi.

Questione delicata e controversa, dunque, risolta dal Testo unico nel senso di rendere

“il ruolo della contrattazione collettiva nazionale di categoria [...] assolutamente preponderante nella regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante o di mestiere, rispetto al quale viene assegnato alle Regioni unicamente il compito di identificare e qualificare il monte ore di formazione pubblica, interna o esterna all'azienda, volto alla formazione di base e trasversale, ridotto a un massimo di 120 ore complessive nell'arco di un triennio. Saranno i contratti collettivi a stabilire, in ragione dell'età dell'apprendista e del tipo di qualificazione contrattuale da conseguire, non solo la durata del contratto entro un tetto massimo di 3 anni, ma anche la durata (e la relativa modalità di erogazione) della formazione aziendale per l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali e specialistiche in funzione dei profili professionali stabiliti nei sistemi di classificazione e inquadramento del personale contenuti nei contratti collettivi nazionali di categoria”²⁵¹.

²⁵¹ E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, *Dal “vecchio” al “nuovo” apprendistato in Italia*, in *Formazione Orientamento Professionale, Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, anno 11, Numero 5, Settembre-Ottobre 2011, p. 34. www.lavoro.gov.it.

La terza forma di apprendistato²⁵² (cosiddetto di tipo C) è stata certamente la novità più rilevante nel panorama giuslavoristico italiano.

L'art. 50 del Decreto legislativo n. 276 del 2003, difatti, aveva introdotto un contratto che consentiva, in qualsiasi settore di attività, di avviare al lavoro un apprendista per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, universitario o anche dell'alta formazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore.

La disciplina di tale tipologia era stata pensata come altamente flessibile per permettere la predisposizione di modelli personalizzati, integrabili fra loro attraverso una sapiente sintesi di formazione pratica/addestramento *on the job* e di formazione classica/formale.

Questo tipo di apprendistato era stato pensato per permettere, al pari dell'apprendistato di primo livello,

“di acquisire un titolo di studio in ragione del percorso formativo svolto anche in assetto lavorativo. A differenza dell'apprendistato di primo livello, però, tale titolo è un diploma di scuola secondaria o universitario, come laurea, master e, dal 2008, anche dottorato di ricerca”²⁵³.

Nel Testo unico, le possibilità operative del terzo tipo di apprendistato sono non solo confermate, ma ampliate al praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche e alla selezione di giovani ricercatori.

Complessivamente, quindi, crediamo di poter affermare con certezza, a proposito della Legge n. 276 del 2003 sull'apprendistato, che l'intento del legislatore, che si ritroverà anche nel Testo unico, sia stato quello da un lato di riorganizzare il mercato del lavoro per nuovi sbocchi occupazionali e dall'altro di svolgere una funzione complementare e/o sussidiaria all'istruzione, confermando, in questo, la vocazione, aggiornata all'innegabile miglioramento socio-culturale dei nostri tempi attuali, che

“negli anni del dopoguerra l'insegnamento complementare per gli apprendisti [ha avuto come] strumento per l'acquisizione di quelle competenze alfabetiche e numeriche che oggi diremmo necessarie all'esercizio di una cittadinanza attiva per adolescenti che entravano precocemente nel mercato del lavoro”²⁵⁴.

²⁵² Nel Testo unico l'apprendistato di terzo livello diventa “Apprendistato di alta formazione e di ricerca, destinato ai giovani che dai 18 ai 29 anni intendono acquisire un diploma di istruzione secondaria superiore, titoli di studio universitari e dell'alta formazione, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali.

²⁵³ E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, *Dal “vecchio” al “nuovo” apprendistato in Italia*, cit. p. 30.

²⁵⁴ S. D'Agostino, *Le tante trasformazioni dell'apprendistato: nuove tutele, nuove modalità per la formazione in Il nuovo apprendistato: bilancio e prospettive*, Dossier Adapt, numero 6 del 24 giugno 2009, p. 4.

Nonostante queste buone intenzioni, la legge in questi anni e fino al Testo unico del 2011 ha avuto una vita non facile ed è stata spesso oggetto di ripensamenti e di aggiustamenti. I motivi sono di ordine legislativo, di rimballo di competenze tra Regioni e Governo centrale, di difficili accordi tra le parti, dell'acuirsi della crisi economica e di molti altri fattori concomitanti, tali e tanti da farci dire che la legge, aldilà dei casi virtuosi di alcune regioni che l'hanno adottata, prima in via sperimentale e poi a regime, non sia riuscita a decollare del tutto.

Ma c'è dell'altro.

L'apprendistato di primo livello, così come concepito dalla Legge Biagi, ad esempio, ha interessato

“una minima parte ed è [stato] di solito considerato una sconfitta personale e sociale. I giovani ritenuti “meritevoli” dai mass media e dalla mentalità comune, frequenterebbero infatti in prima istanza i licei, e poi a seguire, in una consolidata scala progressivamente discendente, gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i corsi triennali di istruzione e formazione professionale delle regioni. All'apprendistato giungono, a 16 anni, in questo modo, soltanto i ‘falliti’ o i ‘feriti gravi’ dalla scuola, quelli che in dieci anni appunto di, per loro tristi, aule scolastiche, tra bocciature e svalutazioni, hanno sostanzialmente interiorizzato in maniera incrollabile il seguente pregiudizio che nessuno riuscirà a svelleare dalla loro testa per tutta la vita: chi studia non lavora, chi lavora non studia; chi studia dovrebbe comandare e mai sporcarsi le mani e chi lavora dovrebbe obbedire a chi ha studiato e lavarsi le mani sporche a fine turno”²⁵⁵.

L'apprendistato, dunque, come ultima spiaggia, come approdo per gli ultimi degli ultimi, per quei pochi che riescono a riemergere dalla sconfitta scolastica e fanno dell'apprendistato uno strumento per *imparare la vita*²⁵⁶.

In questi anni, insomma, conviene ripeterlo, sembra abbia resistito il pregiudizio che la vera formazione si realizzi esclusivamente attraverso lo studio e, perciò, chi studia non deve lavorare, mentre chi lavora non studia, o meglio, chi studia non ha fallito come chi, invece, approda direttamente al lavoro e ad un lavoro manuale.

Insomma, il paradigma dell'*educazione divaricata* ha sconfitto quella che sembrava essere una legge innovativa che tendeva a modernizzare le modalità di accesso al

²⁵⁵ G. Bertagna, *Liberal* del 22 gennaio 2010, pagg. 8-9.

Il riferimento ai 16 anni, invece che ai 15, è da intendersi a proposito della normativa (articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, con il relativo decreto ministeriale attuativo n. 139/2007) che spostava l'obbligo di istruzione fino a 16 anni e, conseguentemente, spostava di un anno la possibilità di accedere all'apprendistato. Con il Testo unico si torna ai 15 anni.

²⁵⁶ *Ibidem*.

mondo del lavoro, e accreditava l'idea del valore educativo e formativo, al pari e forse di più dello studio, del lavoro e dell'approccio alla vita proprio tramite il lavoro. E questo nonostante l'idea che *la vera preparazione alla vita passi attraverso lo 'sporcarsi le mani'* abbia dalla sua argomenti sicuramente convincenti:

“una Repubblica che, articolo 1 della Costituzione, dovrebbe ‘essere fondata sul lavoro’, [...] una civiltà in cui libro fondativo, la Bibbia, si apre con un Dio che lavora e che, alla fine, si compiace di aver ‘fatto bene’, [...] una storia, come la nostra, scandita dall'equiparazione tra preghiera e lavoro (san Benedetto), da un san Tommaso, da un Kant e da un don Bosco che qualificano le mani come ‘l'organo degli organi’ dell'uomo, dalle straordinarie esperienze di unità tra teoria e pratica condotte nelle botteghe medievali e rinascimentali, dagli operai dell'Arsenale veneziano dai quali Galileo dichiara di aver imparato molto più che dai suoi sussiegosi colleghi dell'Università di Padova, dall'Enciclopedia di Diderot e D'Alambert che aveva solo tre volumi teorici, ma ben venti dedicati ai mestieri ed al lavoro, su su fino agli sconosciuti ma decisivi lavoratori che, con la loro intelligenza, hanno perfezionato incrementalmente le tecniche di produzione che hanno a suo tempo autorizzato la prima, la seconda e la terza rivoluzione industriale”²⁵⁷.

Eppure, la legge sull'apprendistato – così come pensata nella legge del 2003, ma la considerazione può essere estesa anche al Testo unico - che raccoglie questo patrimonio teorico di idee e che fa della formazione attraverso il lavoro il suo punto di forza, non decolla, stretta com'è tra molteplici resistenze che, crediamo, non riguardino soltanto la difficoltà di applicazione della legge o la sua incompiutezza in alcuni passaggi importanti, ma proprio la resistenza del pregiudizio.

A riprova di ciò, c'è il fatto che proprio il secondo tipo di apprendistato, quello professionalizzante, che nella Legge del 2003 riguardava i giovani dai 18 ai 29 anni e che riqualificava gli assunti in un lavoro che non sapevano svolgere bene, sia stato quello che ha avuto maggiore successo, non solo perché le aziende hanno potuto godere di vantaggi fiscali e contributivi, ma anche perché, ci viene da pensare, è stato più facile declinarlo come formazione tecnico-professionale piuttosto che come formazione complessiva della persona.

Limite, a nostro modesto avviso, riscontrabile anche nella normativa del Testo unico che, addirittura, diminuisce le ore di formazione e in maniera più chiara rimarca il fatto che la formazione debba essere sostanzialmente di tipo professionalizzante.

²⁵⁷ G. Bertagna, *Liberal*, cit. 8-9.

E non è un caso nemmeno che il terzo tipo di apprendistato, quello di alta formazione, sia stato poco praticato e ancor meno conosciuto.

In definitiva, nonostante le premesse teoriche e socio-educative della logica dell'apprendistato non volessero per niente ribadire il pregiudizio, cui abbiamo fatto cenno, esso stesso permane insieme all'idea che l'apprendistato, e più in generale la formazione attraverso il lavoro, non sia una scelta consapevole, ma sia soluzione riparatoria ai fallimenti e agli abbandoni scolastici: simbolicamente, il far tenere in mano ai propri figli la penna e non più la zappa è ancora vissuto come momento di promozione sociale e quando l'operazione non riesce, si vive la sconfitta e si decide per il ripiego.

La sfida è allora quella di rendere concreto e praticato, perché finalmente praticabile, l'assunto che le due strade, quella che è attraversata dallo studio e quella che è attraversata dal lavoro, siano realmente di pari dignità. Una legge, per quanto attenta al superamento di paradigmi distorti ma consolidati, che sappia coniugare il lavoro con la formazione, la pratica con la teoria, evidentemente da sola non basta a scardinare posizioni preconcepite e a dare al lavoro lo stesso valore formativo dello studio e lo stesso riconoscimento come percorso – anche culturalmente – emancipatorio.

Accanto ad essa, serve che le buone pratiche dell'apprendistato, che pur esistono, non restino sperimentazioni e virtuose eccezioni, ma si diffondano maggiormente e possano funzionare da *exemplum* e serve, ancor di più, un cambiamento di mentalità, una vera rivoluzione culturale che faccia comprendere come la scelta del lavoro, nella sua capacità formativa - come scelta di consapevolezza e non come ripiego - possa ridare senso alla condizione lavorativa e rappresentare anche una sorta di investimento, economico e sociale, per il futuro.

Una tale consapevolezza farebbe riguadagnare al lavoro quella condizione di artigianalità – nel senso di fare bene e con passione quello che si fa – che è il suo valore positivo.

Il lavoro, infatti – se disposto armonicamente all'interno del complessivo agire umano, lontano sia dall'esauritività di una nuova forma di alienazione (l'alienazione *da* lavoro) e sia dallo spettro ricorrente della costrizione della sopravvivenza (alienazione *del* lavoro) – rappresenta per l'umano la dimensione del proprio “essere nel mondo”.

La sua costruzione, che non viene più procrastinata nel tempo, ma organizzata e

realizzata, maggiormente oggi nella realtà dell'attuale crisi, attraverso l'apprendistato rappresenta il possibile punto di svolta dell'intera problematica, proprio perché l'apprendistato ha come suo elemento caratterizzante e, dal nostro punto di vista, qualificante, la coniugazione dei due termini di *lavoro* e *consapevolezza* nel diritto/dovere alla formazione.

Il datore di lavoro ha, infatti, l'obbligo di garantire all'apprendista la formazione necessaria per acquisire le competenze professionali adeguate al ruolo e alle attività per cui è stato assunto e l'apprendista ha l'obbligo di frequentare i corsi di formazione che gli vengono impartiti da personale qualificato.

E' questo l'elemento di continuità con l'apprendistato, per così dire, storico: l'idea che la formazione sia un lungo "tirocinio", fatto di osservazione, tentativi ed errori, ripensamenti, acquisizione di una tecnica personale, saperi e competenze.

Il percorso di crescita dell'apprendista, che deve essere professionale e della persona insieme, nella coerenza della prassi-teoria- prassi, presuppone l'idea di una cultura della formazione che richiede un impianto logico che valorizzi, oltre che i contenuti, anche i metodi e i processi ma soprattutto la capacità dell'*imparare facendo* coniugata con il *fare imparando* perché una personalità riflessiva e culturalmente aperta per la molteplicità di stimoli ricevuti, sarà anche un lavoratore più soddisfatto e capace di vedere nel prodotto del suo lavoro non solo una merce ma anche l'opera del proprio "ingegno".

Parlando di formazione, però, non possiamo evitare di coinvolgere l'istituzione che, per definizione, è preposta a questo compito: la scuola, come luogo in cui l'istruzione, l'educazione e l'orientamento dovrebbero contribuire in maniera consistente proprio alla formazione complessiva della persona.

Questa declinazione del discorso ci induce, allora, a spostare la nostra attenzione verso una tematica complessa e ancora tutta da chiarire – i rapporti tra scuola e impresa, tra formazione scolastica e formazione sul lavoro, tra aspetto generale e aspetto specifico della stessa formazione – e a porre ulteriori domande.

La prima, di portata estremamente vasta, è che cosa si debba intendere, allora, per formazione in generale e, in particolare, nei percorsi di apprendistato e l'altra che concerne la chiarificazione concettuale della stessa nozione di apprendistato: esso è complementare o alternativo alla formazione scolastica?

E la scuola, dal canto suo, come e in che cosa dovrebbe cambiare per essere più vicina e corrispondente alle esigenze della realtà attuale?

La formazione scolastica è veramente un *mondo di carta* che separa dalla vita stessa in quanto, avendo poco o niente a che fare con il lavoro, ha poco o niente a che fare anche con la *techne*, con la *theoria* e con la *phronesis* o va recuperata nel suo valore e nella sua stessa funzione emancipatrice?

O, *sic rebus stantibus*, dobbiamo concludere con Bertagna, che cita Mounier, che se

“lavorare è fare uomini [allora stiamo] facendo troppo pochi uomini”²⁵⁸?

Il problema allora, diventa quello della reale sinergia tra i due mondi e, in questo senso, del maggior coinvolgimento dell’istituzione scolastica e dell’intero Sistema educativo di Istruzione e Formazione in quella che abbiamo imparato a chiamare “formazione complessiva della persona”, anche recuperando – di concerto con le esigenze aziendali e con percorsi mirati e strategie educative più articolate che tengano conto della necessità di rendere operativa l’istanza della realizzazione di una società della conoscenza – a un livello culturale e non solo occupazionale proprio chi dalla scuola è stato espulso, sia perché solo così le scelte diventano consapevoli e non più obbligate e sia perché la qualità si raggiunge con la competenza professionale ma anche con l’accesso alla cultura e se è vero che

“anche la tecnica, il fare, l’operare sia cultura e produca cultura, e contenga non solo scienza, ma anche arte, storia, letteratura, lingua, mito...”²⁵⁹

è anche vero che arte, storia, letteratura, lingua e mito devono essere resi disponibili e accessibili a tutti.

L’aspetto specifico, quello dell’addestramento a un lavoro particolare, erogato direttamente dall’azienda o dalle strutture formative accreditate, pubbliche o private che siano, ha certamente un ruolo importante e prioritario per l’acquisizione delle competenze necessarie a svolgere il lavoro stesso, così com’è certamente fondamentale la conoscenza delle norme di sicurezza sul lavoro e la relativa legislazione, mentre è opportuna una più ampia riflessione in generale sul rapporto tra mercato del lavoro e Sistema educativo di Istruzione e Formazione.

²⁵⁸ G. Bertagna, *Liberal*, cit. pagg. 8-9.

²⁵⁹ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2006, p. 96.

Aldilà dello sviluppo specifico di percorsi differenti nelle diverse tipologie di apprendistato, la forma di collaborazione tra scuola e impresa dovrebbe convergere, in particolare, nella realizzazione di un'adeguata formazione – particolare e generale, tecnico-addestrativa e culturale - per non mettere ulteriormente a rischio l'occupabilità, in quanto il mercato del lavoro oggi richiede competenze sempre più alte e lavoratori sempre più qualificati, ma più in generale la possibilità di esercitare consapevolmente la cittadinanza attiva:

“tutto questo riveste grande importanza se si vuol guardare al futuro, se si vuol reagire all'appiattimento di un decennio di stagnazione, se si vuol evitare che il nostro paese rotoli lungo la china del declino”²⁶⁰.

Tale consapevolezza, insieme all'esigenza di mettere ordine negli strumenti predisposti a sostegno del lavoro giovanile e di attuarne una riforma organica, crediamo, fosse già tutta presente nella Legge del 2003 che ha riordinato i contratti a contenuto formativo e di tirocinio in un'unica disposizione normativa e ha considerato l'apprendistato lo strumento formativo per eccellenza, anche a livello di formazione superiore, prefigurando uno stretto raccordo con il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione e la possibilità non solo di favorire l'inserimento ed il reinserimento del lavoratore in azienda, qualificandolo e riqualificandolo, ma anche di contribuire alla formazione complessiva del cittadino.

Il Decreto legislativo n. 167 del 2011, abrogando gli articoli da 47 a 53 del Decreto legislativo n. 276 del 2003, definisce – forse più compiutamente - questo rapporto di lavoro come un

“contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani” [e si qualifica a] “diventare la forma tipica d'ingresso nel mercato del lavoro per i giovani”²⁶¹.

Ma, come sempre accade, c'è uno scarto temporale e di maturazione tra l'ideazione di un progetto e la sua concreta realizzazione per cui se da un lato possiamo, affermare che

“esista sul piano normativo la possibilità di costruire anche nel nostro paese un sistema formativo graduale e continuo fondato sull'apprendistato, volto non solo all'elevazione educativa, culturale e professionale delle nuove ge-

²⁶⁰ M. Drezdore, *Potenziare la formazione per contrastare la disoccupazione in Tuttoscuola, Speciale Istruzione e Formazione*, n. 516, novembre 2011, anno XXXVII, p.28.

²⁶¹ Secondo l'intento del Ministro del Lavoro, Elsa Fornero.

nerazioni (art. 34 e 35 della Costituzione) ma anche alla trasformazione sempre più qualitativa delle imprese”²⁶²,

dall’altro dobbiamo riconoscere che nella realtà delle cose

“siamo ancora lontani dal traguardo in teoria possibile sia a livello di concretezza istituzionale sia a livello di pratiche metodologico-didattiche”²⁶³.

L’apprendistato, infatti, non è ancora il contratto unico d’inserimento, ma una delle possibilità e l’importanza, per così dire necessitante, della formazione per la realizzazione di professionalità motivate e competenti, non è ancora pienamente riconosciuta nel suo valore complessivo e spesso, ancora, nella concretezza delle situazioni reali viene declinata nella sua accezione di pratica addestrativa.

Siamo lontani dal ritenere l’apprendistato come percorso formativo di pari dignità, emancipato da ogni stato di minorità e espressione compiuta del superamento del divario tra formazione scolastica e formazione sociale.

Continuare a ragionare, allora, di apprendistato - evidenziandone i meriti ed anche i limiti - e di centralità della formazione può rappresentare una buona occasione per mantenere l’attenzione sulla tematica complessiva del Sistema educativo e formativo in Italia e sul suo rapporto con il mondo del lavoro.

E’ vero che i tre livelli di apprendistato – sia nella Legge Biagi che nel Testo Unico – presentano, pur se in maniera differenziata e graduata, un impegno formativo dal quale non è possibile esimersi, ma è altrettanto vero che lo stesso termine *formazione* viene declinato in modo non univoco e l’integrazione tra i sistemi scuola, lavoro e formazione è materia che necessita di ulteriore approfondimento.

In questo senso, crediamo che la vera rivoluzione culturale sarebbe non tanto nello spostamento in avanti o indietro di un anno della possibilità di accesso all’apprendistato e nemmeno nell’innalzamento del limite di età per rientrare in una delle tre tipologie, quanto piuttosto nella maturazione dell’idea del valore formativo del lavoro e del valore della formazione per la qualità del lavoro.

L’apprendistato, per la sua metodologia e per la sua strategia educativa, andrebbe visto non solo come snodo centrale delle politiche occupazionali e in particolare come strumento di promozione dell’occupazione giovanile, ma soprattutto come dispositivo for-

²⁶² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit. p. 62.

²⁶³ *Ibidem*.

mativo della persona e come occasione di ripensamento dell'intero Sistema educativo di Istruzione e Formazione.

Certo, ragionare di lavoro e di formazione, di rapporto scuola/mondo del lavoro e di occupazione in questo preciso momento storico, davanti all'emergenza educativa e alla punta massima della crisi economica sa di utopia che fa vagheggiare di un lavoro che non c'è e che ci proietta nella distopia di scenari apocalittici di disoccupazione di massa, ma se il pessimismo della ragione invita alla prudenza, l'ottimismo della volontà spinge, con maggiore forza, a riorganizzare il pensiero nella prospettiva di possibili soluzioni ai problemi.

Siamo confortati in questo proprio da quello che oggi sembra essere un rinnovato interesse per l'istituto dell'apprendistato. Sicuramente la grave situazione economica, che ha avuto come risvolto uno squilibrio tra domanda ed offerta di lavoro, il cambiamento della stessa natura del lavoro che non richiede più semplice manodopera poco o per nulla qualificata, la complessiva globalizzazione economica con un mercato mondiale regolato da una concorrenza feroce, hanno creato l'urgenza di trattare organicamente i temi del lavoro per disciplinarne la materia e per allineare la legislazione italiana agli standard europei.

Ciononostante, riteniamo che l'apprendistato non riuscirà a realizzare fino in fondo la sua vocazione, occupazionale e emancipatoria, restando solo un possibile strumento di momentanea occupazione, se non intreccerà la sua storia, nella maniera più organica e più stretta possibile, con quella del complessivo Sistema di istruzione e Formazione professionale.

La Legge Biagi, infatti, era coerentemente declinabile con la riforma dei cicli scolastici: il legislatore, catalogando le tre diverse tipologie di apprendistato e definendo la prima all'art. 48 del testo normativo come diretta all'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, faceva dell'apprendistato una delle forme di fruizione dell'offerta di istruzione e formazione pubblica, rimandando espressamente alla riforma della scuola, la Legge delega n. 53 del 2003, ed inserendo l'apprendistato, a pieno titolo, nel sistema duale: licei da una parte, formazione professionale, alternanza scuola/lavoro ed apprendistato dall'altra.

Le molte difficoltà di rendere operativo un cambiamento così radicale nei rapporti di lavoro che, come abbiamo provato a spiegare, coinvolge più soggetti e costringe ad una

sinergia di forze che realizzino un quadro strategico complessivo plurale ed articolato, hanno in qualche modo frenato la possibilità di generalizzare uno strumento che resta a tutt'oggi per molti aspetti soltanto una sperimentazione.

Nonostante gli aggiornamenti normativi, l'istituto contrattuale dell'apprendistato non può ancora dirsi compiuto, soprattutto alla luce della realtà degli altri stati comunitari e delle raccomandazioni della Commissione Europea, anche se molte regioni stanno definendo, o hanno appena definito, le leggi regionali.

Restano nodi da sciogliere e primo fra tutti, abbiamo visto, quello della natura e della qualità della formazione, esterna e/o interna alle singole aziende, anche per permettere - in maniera chiara - il riconoscimento della qualifica professionale ai fini contrattuali. Il datore di lavoro, responsabile dell'effettiva formazione professionale sia mediante il trasferimento di competenze tecnico-scientifiche sia mediante l'affiancamento pratico per l'apprendimento di abilità operative, svolge in questo senso un ruolo importante ma non può garantire, da solo, quella formazione completa del cittadino e della persona, cui abbiamo fatto cenno, se non realizzando un progetto formativo complessivo, concordando sinergie e strategie educative con gli altri soggetti coinvolti.

In questi anni il confronto sulla legge che regola l'apprendistato è stato serrato e le posizioni spesso divergenti, ma d'altra parte una legge così complessa che prova a dirimere una materia così controversa non può che dividere profondamente e infatti secondo i suoi sostenitori la legge del 2003 ha introdotto una serie di novità la cui portata è paragonabile soltanto allo Statuto dei lavoratori.

Diversamente da quest'ultimo, però, l'intento del legislatore partiva dal presupposto secondo cui la flessibilità in ingresso nel mercato del lavoro fosse il mezzo migliore, nell'attuale congiuntura economica, per agevolare la creazione di nuovi posti di lavoro e inoltre che fosse proprio la rigidità del sistema a creare spesso alti tassi di disoccupazione. La riforma è stata valutata come vasta e complessa per il cospicuo numero di articoli e per i molti istituti introdotti *ex novo* o modificati: dal contratto di lavoro ripartito al contratto di lavoro intermittente, al lavoro accessorio e al lavoro occasionale, dal contratto a progetto alla disciplina delle agenzie di somministrazione di lavoro fino alla introduzione delle procedure di certificazione.

Inoltre, innegabilmente, la legge Biagi ha prodotto di fatto un aumento del tasso di occupazione, aumentando la flessibilità in ingresso nel mondo del lavoro, se non anche

la stabilità.

Secondo i suoi detrattori, la norma, rispetto allo Statuto dei lavoratori, da un lato ha ridotto drasticamente diritti e tutele e le possibilità d'intervento della magistratura in molte questioni contrattuali mentre dall'altro ha ampliato in maniera massiccia la posizione tutoria dei sindacati comparativamente più rappresentativi; inoltre, in generale, si è assistito alla proliferazione di nuove, forse troppe, figure lavorative che però, nelle intenzioni del legislatore, meglio potevano adattarsi alle esigenze del mercato del lavoro globalizzato.

Non è possibile valutare in senso assoluto i risultati, in quanto è necessario ricordare che l'apprendistato, per quanto antico come storia, è, almeno in Italia, nel suo passaggio a rigore di legge talmente giovane da non aver potuto accumulare esperienze e strategie significativamente consolidate. In questo senso, l'apprendistato deve ancora, per così dire, “decantare”, prendere in considerazione molteplici altri fattori, interconnettersi con aree economico-sociali ad esso prossime e rendere saldi e sicuri i suoi “passi” ancora incerti.

Queste considerazioni ci portano a evitare giudizi perentori che, necessariamente, risulterebbero affrettati. Possiamo, però, provare a fare delle considerazioni nel merito.

Le aziende che hanno deciso di introdurre le nuove tipologie contrattuali per le assunzioni, hanno beneficiato di sconti contributivi e fiscali nonché di un maggiore fattore di ricambio del personale, ove quello assunto non fosse stato valutato adatto. Inoltre le forme contrattuali previste sono considerevolmente aumentate di numero per meglio venire incontro alle molteplici esigenze implicite di un mercato del lavoro eterogeneo e, indubitabilmente, globalizzato.

E' vero che nei primi anni di attuazione della legge Biagi si è assistito a una generale riduzione del tasso di disoccupazione che è tornato ai livelli di quello del 1992.

Inoltre è parso che - col tempo - la situazione lavorativa di coloro che erano entrati nel mondo del lavoro con un contratto cosiddetto flessibile si sia stabilizzata concretizzarsi in un contratto a tempo indeterminato.

D'altra parte, però, alla prevista flessibilità non ha fatto seguito una riforma perpendicolare degli ammortizzatori sociali, tramutando di fatto una situazione di lavoro flessibile in una situazione precaria in cui il ricollocamento nel mondo del lavoro non è stato né facile né rapido.

L'elevato numero, poi, di forme contrattuali previste ha, in molti casi, disorientato le imprese, soprattutto quelle piccole e medie, spingendole a sfruttare solo una piccola percentuale dell'ampio ventaglio di soluzioni messe a disposizione.

In provvisoria conclusione, dunque, l'apprendistato, come opportunità di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro e come percorso di socializzazione al lavoro, va inteso certamente come strumento per la realizzazione del diritto di cittadinanza e per lo sviluppo della propria identità professionale, ma ha ancora nodi da sciogliere: primo fra tutti, quello delle modalità e della qualità della formazione.

Un'urgenza per la società della conoscenza non più rimandabile.

II.2. *L'evoluzione di un antico rapporto di lavoro*

L'apprendistato oggi si presenta come contratto di lavoro più maturo e forte di una esperienza più che decennale (il riferimento di partenza è rappresentato dalla Legge Treu del '97); esso è regolamentato dalla legge in tutti i suoi aspetti e pur essendo fondamentalmente un insegnamento individualizzato e con modalità di svolgimento, nella sostanza, prossime a quelle dell'istituto rinascimentale, è cosa ben diversa dalle sue origini che rintracciamo nell'organizzazione degli artigiani e dei loro apprendisti in corporazioni.

Allora, l'esigenza sottesa era quella della difesa del proprio mestiere e dei suoi segreti; sappiamo – infatti - dell'assonanza tra *mestiere* e *mistero*:

“non a caso, *mestiere*, sinonimo di lavoro, viene da *mistero*. E a lungo i due termini sono stati usati in modo intercambiabile”²⁶⁴.

Ogni lavoro, per quanto sia il risultato di un apprendimento, di una pratica addestrativa, di un impegno a cogliere e far proprio il *modus operandi* di chi ha già accumulato esperienza, è anche un atto creativo e in questo senso unico ed eccezionale, di chi opera, per cui, *in maniera misteriosa*, ogni apprendista, imparando, renderà speciale e non ripetibile la sua azione e il prodotto del suo lavoro. *Mistero*, dunque, perché i segreti del *mestiere* non vanno divulgati a estranei e *mistero* della trasformazione personale di quei segreti che, utilizzati in un *certo modo* e con la continuità della pratica, fanno diventare il *mestiere* arte.

Ma c'era un'altra esigenza che sottendeva e spiegava l'organizzazione degli artigiani e

²⁶⁴ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit. p.67.

dei loro apprendisti in corporazioni: era la difesa e la salvaguardia della propria autonomia, in una logica emancipatoria, contro l'asservimento della grande proprietà feudale.

“Le radici storiche dell'apprendistato [infatti] risiedono nelle istituzioni associative degli artigiani. Si trovano artigiani liberi, non sottoposti a regimi di asservimento o di schiavitù in tutte le grandi civiltà del passato”²⁶⁵
che godono di grande prestigio sociale, anche in relazione al valore attribuito ai prodotti della loro attività.

E ancora:

“Quasi ovunque, gli artigiani di maggiore prestigio si organizzano in associazioni o corporazioni, che tutelano la loro posizione rispetto ai clienti e custodiscono il sapere tecnico del mestiere. Esse formulano e tramandano *corpora* di abitudini, principi, regole, prescrizioni, riguardanti sia le procedure tecniche sia le abitudini morali sia le devozioni religiose, che contribuiscono a rafforzare la coesione interna dell'associazione, a limitare l'accesso dall'esterno di nuovi membri, a consolidarne e rafforzarne il prestigio”²⁶⁶.

Oggi, l'apprendistato si declina nel rispetto di una legislazione adeguata alla realtà di una moderna e compiuta democrazia e pur recuperando idealmente la dimensione originaria, si pone come un rapporto di lavoro in cui l'impresa è luogo di apprendimento, capace di produrre saperi e conoscenze qualificate da certificare in regime di assoluta trasparenza e secondo regole codificate.

Abbiamo visto come già nella legge del 1955, e quindi sin dal suo esordio, sia stato posto l'accento sulla necessità della formazione, distinguendola da quella scolastica. E' da quel momento che si presenterà quello che possiamo definire “un doppio canale”, cioè una possibilità di scelta tra un percorso di studi che si sarebbe concluso con l'accesso alle professioni, e quindi al mondo dei lavori intellettuali e un percorso lavorativo, da apprendista, che si sarebbe concluso con l'accesso al mondo dei lavori manuali.

Questo “doppio canale” come specchio in qualche modo di una società divisa in classi sociali in cui la scelta di vita dei giovani, invece che rappresentare l'approdo consapevole della propria “vocazione” risultava coerente con la condizione economica e sociale della famiglia di appartenenza.

²⁶⁵ R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia, Formazione & lavoro* – ENAIP – sez. Focus, 1/2007, p. 145.

²⁶⁶ *Ibi*, p. 146.

Il dinamismo sociale della realtà di oggi, al contrario, non appiattendosi più in una condizione di partenza vissuta come inalterabile, pone problematiche diverse ed esige che il tirocinio e l'apprendimento di un mestiere non siano più espressione di una *diminutio* ma siano invece parimenti dignitosi rispetto ad altre professioni ed in questo senso l'apprendistato attuale, pur recuperando idealmente lo spirito educativo e formativo del passato, non riguarda più soltanto i mestieri ma si inserisce a pieno titolo nel mondo delle professioni, accompagnando il novello apprendista anche in percorsi di alta formazione.

Il passo in avanti è sicuramente importante esprimendo la linea del rafforzamento dell'uguaglianza di apprendimento e formativa per tutti e basterebbe questo per una difesa strenua del moderno apprendistato e della sua legislazione più recente, dalla legge Biagi del 2003 al Testo unico del 2011; ciononostante, il moderno apprendistato – a tutt'oggi - pone non pochi problemi di applicazione della normativa e molte domande sulla sua concreta gestione.

Un tempo

“la corporazione dei maestri, e per lei il maestro, accoglievano il giovane sottraendolo alla famiglia e integrandolo in un ordine etico, religioso, organizzativo e tecnico”²⁶⁷

fornendogli, per così dire, un'educazione totale e non settoriale e avocando completamente a sé il compito della formazione della persona, oggi, nella società complessa in cui si assiste al tramonto del concetto tradizionale di lavoro come semplice esecutività e nel passaggio dal lavoro materiale a quello immateriale, il moderno apprendistato ha un compito di gran lunga più articolato che non può svolgere se non nella sinergia con una pluralità di soggetti e in un tessuto sociale e culturale molto più articolato.

Ribadire che il lavoro abbia in sé una valenza educativa e formativa, che esso stesso sia portatore di cultura e di valori etici fondamentali e che, realizzandosi, produca apprendimento perché l'apprendimento è una disposizione naturale dell'umano, non basta a fare di ogni lavoro un lavoro buono e di ogni forma di apprendistato un apprendistato buono.

Il lavoro deve essere riscattato dalla pena del servaggio e dall'umiliazione della

²⁶⁷ R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, cit. pp. 147-148.

ripetitività senza scopo, non attraverso l'abbandono della manualità, ma favorendo e rafforzando l'intenzionalità dell'azione volta ad uno scopo e la motivazione alla scelta: avere consapevolezza delle proprie azioni, vedere nel proprio lavoro la concretizzazione delle aspirazioni, dei desideri e delle attitudini personali, ripristinando nell'integrità della persona la capacità decisionale e dando senso al proprio agire, è azione pedagogicamente fondata che va realizzata dalle agenzie formative in un rapporto sinergico.

La condizione degli individui non è più oggi settorializzabile e *l'animal laborans* dovrebbe essere ormai stato seppellito dalla società della conoscenza e dall'educazione che si realizza lungo tutto l'arco della vita che mette continuamente in relazione le persone in una circolarità dei saperi che favorisce l'acquisizione di nuove e più alte competenze.

Crediamo, perciò, che questa sia la sfida fondamentale e più impegnativa che il moderno apprendistato debba raccogliere, recuperando e adattando ai tempi, la metodologia del passato di prassi educativa complessiva e coniugando le competenze professionali con le competenze trasversali, utili allo sviluppo degli individui e della complessiva organizzazione della società.

Se l'istruzione scolastica da sola non prepara alla vita, anzi sembra che la scuola sia vissuta come crisi rispetto alla vita stessa, una sorta di limbo, una fase di sospensione prima di entrare nella vita vera rappresentata dall'attività lavorativa, anche la formazione professionale, che addestra al lavoro, da sola non prepara alla vita, non dà sufficienti strumenti di analisi critica per leggere la complessità del reale - anche perché la vita e il suo senso complessivo sono più del lavoro e coinvolgono anche altre sfere, come quella dell'agire e del contemplare²⁶⁸ - a cui perciò è necessario riferirsi con strumenti adeguati.

D'altra parte, prima che il paradigma dell'educazione divaricata prendesse forma e consistenza, era il lavoro, nelle sue diverse articolazioni, che rappresentava la più alta dimensione educativa e, perciò, imparare il mestiere era, in qualche modo, imparare a vivere ed essere apprendisti era un tirocinio non solo lavorativo, ma una sorta di passaggio esistenziale, un viaggio il cui approdo era la maturità.

L'esempio che ci viene dalle corporazioni degli artigiani è in questo senso illuminante:

²⁶⁸ E' questa la tesi di Totaro ampiamente discussa nel I capitolo.

la bottega era il luogo in cui *s'imparava l'arte* nelle sue diverse articolazioni, oltre che imparare la vita, dove si esercitava il mestiere e dove si tramandavano consuetudini e si assumevano modelli comportamentali distintivi.

Ed infatti

“chi non è iscritto alla corporazione non può di regola esercitare l'arte o il mestiere. La corporazione stessa, d'altro canto, provvede alla formazione di coloro che intendono diventarne membri. Il periodo di apprendistato, i rapporti fra garzone e maestro, l'esame necessario per passare dalla condizione di apprendista allo status del lavorante, nonché i particolari privilegi concessi a chi è figlio di maestro [...] trovano una regolamentazione accurata nei differenti statuti”²⁶⁹.

Oggi, nella misura in cui il paradigma dell'educazione divaricata ancora resiste, riunificare l'educazione e superare le diverse prospettive settoriali compete all'apprendistato nella coniugazione dei saperi, teorici e pratici.

La pedagogia dell'apprendistato, in questo senso, proprio perché ribadisce la profonda valenza educativa e formativa del lavoro e vede nel lavoro stesso la trasparenza dell'intelligenza creativa, il sapere che diventa competenza e in alcuni casi eccellenza, ha il compito di promuovere un processo formativo in cui la gerarchia dei saperi sia ripensata e la tradizionale subordinazione del manuale rispetto all'intellettuale sia superata.

“Il lavoro e l'impresa non sono in contraddizione con i processi pedagogici dell'istruzione e della formazione, ma anzi ne sono e ne possono costituire, a certe condizioni interne ed esterne al soggetto, addirittura segni elettivi”²⁷⁰.

Il nuovo apprendistato, sotto questo aspetto e soprattutto nel primo e nel terzo tipo, sembra inserirsi chiaramente in questa linea e addirittura sembra rafforzarla sia perché

“non teme di dichiarare senza più dissimulazioni che acquisire un'attestazione di competenza nello svolgimento di un mestiere è e deve essere allo stesso tempo garanzia di educazione e cultura”²⁷¹,

e sia perché, per esempio, attraverso l'utilizzo dell'alto apprendistato, rimane aperta la possibilità per i giovani che lavorano di completare il ciclo formativo fino ai livelli più alti.

²⁶⁹ L. Ornaghi, *Corporazione*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1991, pp. 472-473.

²⁷⁰ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*. cit. pp. 306-307.

²⁷¹ *Ibi*. p. 314.

L'apprendistato, insomma, può essere ripensato come

“un momento del quadro di riferimento etico entro cui si collocano i problemi di acculturazione e socializzazione e di rapporto tra le generazioni nella società contemporanea”²⁷².

E allora, se è vero che

“per secoli [...] l'apprendistato ha costituito una delle modalità più nobili e importanti attraverso cui gli uomini e le civiltà hanno trasmesso da una generazione all'altra i saperi tecnici [e se] dalle profondità dei tempi [...] l'apprendistato [è riuscito a giungere] fino a noi e [ad imporsi] nuovamente, su basi completamente diverse rispetto a quelle che ne avevano sostenuto la proiezione all'apogeo”²⁷³,

allora questo significa che la sua funzione e la sua complessiva *Sittlichkeit* (moralità) hanno ancora la capacità di parlare alla nostra contemporaneità, pur nelle inevitabili differenze.

Nell'apprendistato “antico”, infatti, il prestatore d'opera, cioè il maestro, titolare della bottega, veniva ricompensato dall'allievo o, meglio, dalla sua famiglia, per l'insegnamento dell'arte o del mestiere che a lui impartiva e per il fatto che in genere l'allievo veniva ospitato e mantenuto nella casa del maestro e da questo educato.

Nella sua forma moderna, l'apprendistato assume quelle caratteristiche che si confanno a una società mutata e organizzata secondo parametri altri: non è più l'apprendista a pagare il maestro, ma è il datore di lavoro che retribuisce l'apprendista, che – in definitiva - svolge le stesse mansioni dei lavoratori qualificati, pur senza adeguata formazione tecnica.

Nel tempo e come segno di conquiste realizzate, si è dato vita ad una legislazione che, per esempio, ha tutelato il lavoro delle donne e dei minori, arrivando a subordinare, per questi ultimi, l'accesso al lavoro all'adempimento degli obblighi scolastici, pur senza organizzare una compiuta disciplina dell'apprendistato.

Le ultime leggi tentano di realizzare questa compiutezza, facendo propria la logica della società della conoscenza e recuperando dalla tradizione l'importanza della relazione educativa tra maestro e apprendista, nonché l'idea che la

“maestria [...] viene appresa nella bottega sotto la guida di maestri

²⁷² R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, cit. p. 149

²⁷³ *Ibi*, p. 147-148.

artigiani»²⁷⁴

e che il lavoro è già in sé momento formativo e creativo.

II.3. *La formazione come nodo problematico*

Nel sistema dell'apprendistato, il termine *formazione* ricorre molto spesso e proprio questa insistenza rappresenta, dal nostro punto di vista, il suo elemento qualificante, come più volte abbiamo avuto modo di dichiarare.

Ma, appunto, cosa dobbiamo intendere per *formazione*?

Il termine è certamente polisemantico ed il suo significato rimanda, certamente, a contesti educativi differenti.

E' indispensabile, quindi, riflettere su di esso, distinguendo la formazione formale da quella non formale e da quella informale.

Il primo tipo di formazione, quella che si svolge nell'ambito di istituzioni esplicitamente preposte alla finalità formativa o didattica come la scuola o l'università, prevede un percorso formativo dagli obiettivi ben prefissati e si conclude con l'acquisizione di un diploma o di una qualifica riconosciuta, rispondendo, così, a requisiti di certificazione delle conoscenze acquisite.

Per formazione non formale s'intende un'attività educativa organizzata al di fuori del sistema formale e pur presupponendo un obiettivo formativo formalizzato, contempla un contesto didattico o di apprendimento non canonicamente funzionale alla formazione in se stessa.

La formazione informale, infine, è un processo, non legato a tempi o luoghi specifici, per il quale ogni individuo acquisisce – anche in modo inconsapevole o non intenzionale - attitudini, valori, abilità e conoscenze dall'esperienza quotidiana e dalle influenze e risorse educative nel suo ambiente: in questo senso è un processo di apprendimento vero e proprio, continuo, ma il cui obiettivo non è precipuamente didattico.

Ora, se il termine formazione, nella specificazione di formazione della persona, ingloba questi tre significati, allora essa non può più essere considerata una fase della vita che si conclude ad un certo punto, ma riguarda l'intero arco dell'esistenza umana. Essa corrisponde non soltanto a un imperativo per così dire istituzionale, che riguarda l'obbligo

²⁷⁴ M. Ridolfi, *Artigiani. Economia*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1991, p. 340.

dell'istruzione per tutti, e a uno di tipo professionale, nel senso che tutti i lavori necessitano di aggiornamento e di miglioramento delle competenze, ma complessivamente di natura etica, nel senso che è un diritto ma anche un dovere del cittadino – per esercitare il suo ruolo di cittadinanza attiva – dotarsi di strumenti per leggere la realtà ed il mondo che lo circonda: più il mondo cambia rapidamente, più le competenze del cittadino devono essere aggiornate.

La formazione, dunque, è senz'altro più che addestramento tecnico, è più che competenza professionale e non può essere ristretta alla sola formazione iniziale. Accompagnando la persona lungo l'arco dell'intera esistenza, non è nemmeno riducibile all'azione di un soggetto che tramanda il patrimonio di conoscenze sedimentate in un rapporto di verticalità e di potere. La formazione, integrando continuamente in maniera virtuosa le tre tipologie particolari, e perciò nell'accezione piena e proficua di *Bildung*, è una interconnessione, un intreccio, concepibile come diffusa e distribuita in una serie di attività che superano il contesto scolastico, didattico-istituzionale e addestrativo.

Un processo, dicevamo prima, che rimanda a una sinergia tra gli attori dello stesso processo: in questo senso, si viene formati ma anche ci si forma.

La formazione, in definitiva, come diritto della persona ma in qualche modo anche come dovere e perciò come tassello indispensabile di quel mosaico che è lo sviluppo armonico della personalità umana.

Ora, guardando alla formazione dal punto di vista dell'apprendistato, conviene, in prima istanza, fare alcune puntualizzazioni: la prima è che, pur nell'omogeneità dell'impianto complessivo, le tendenze, gli obiettivi e le finalità nelle tre tipologie di apprendistato si differenziano e la seconda è che gli apprendisti hanno, gli uni rispetto agli altri, un background differente; sono giovani che in apprendistato maturano le competenze per assolvere, tra l'altro, l'obbligo formativo, o sono giovani lavoratori che arrivano all'alternanza azienda/aula con un bagaglio personale di esperienze maturate e di conoscenze acquisite o, ancora, sono giovani diplomati che accedono ai livelli superiori di studi: in questo senso, nella definizione della strategia formativa necessaria a costruire saperi complessi, non è possibile prescindere da questo dato.

Le risorse che gli apprendisti - in tutte le tipologie, ma soprattutto nella seconda – esprimono vanno valorizzate e devono rappresentare il punto di partenza di una metodologia che, proprio perché basata sull'alternanza, parte dal vissuto per accrescere i

saperi.

“Sia il processo di formazione che il processo di apprendimento, per avvenire in modo efficace, richiedono intenzionalità. L’aula di apprendisti in formazione richiede un’attenzione particolare all’apprendimento, il formatore, più che docente, deve essere un “allestitore di spazi e di situazioni” favorevoli allo sviluppo dell’apprendimento, deve essere un facilitatore dell’apprendimento”²⁷⁵.

La formazione degli apprendisti richiede – a livello didattico e pedagogico – la precisa definizione dei ruoli e la chiarificazione dei compiti: gli apprendisti sono, appunto, apprendisti e non studenti, l’aula non è la classe, le competenze non sono il programma, il docente nell’Istruzione o nella Formazione professionale non è interscambiabile con il formatore nel sistema dell’apprendistato e l’intera programmazione risponde ad un’ottica adhocistica piuttosto che ad un’ottica burocratica.

Questo non significa che i due sistemi siano incompatibili e inconciliabili tra di loro, significa invece che se ipotizziamo che la mentalità e la prassi educativa e formativa dell’apprendistato possa travalicare nella scuola e nello stesso tempo che la scuola possa rendere disponibile il suo giacimento culturale per contribuire alla formazione in apprendistato, allora l’integrazione dei due sistemi, pur nel rispetto delle differenti prospettive formative, rappresenterebbe un valore aggiunto e risulterebbe utile alla formazione complessiva della persona, riuscendo, forse, a scalfare quel paradigma dell’educazione divaricata, spesso evocato, che ancora resiste e declina la formazione in apprendistato come “figlia di un dio minore”.

Certamente i pregiudizi sono duri a morire e proprio per questo è necessario rimarcare con più forza quanto dignitosa possa essere la cultura del lavoro e “trovare il modo” per costruire ponti, che mettano in relazione i vari sistemi formativi.

Nella formazione in apprendistato è garantita la formazione formale, che è quella progettata, programmata, erogata e valutata, svolta in situazione distinta da quella finalizzata prioritariamente alla produzione di beni o servizi e che si realizza mediante un percorso formativo che conferisce all’apprendista le competenze tecnico-professionali per l’acquisizione di adeguata capacità professionale.

Deve, inoltre, produrre esiti verificabili e certificabili. In definitiva, il percorso

²⁷⁵ *Essere formatori nel sistema apprendistato, Il pensiero metodologico-strategico in La formazione nel sistema apprendistato, Parte II, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, p. 125.*

formativo in apprendistato si svolge in un ambito organizzato e tramite strutture accreditate o all'interno dell'impresa secondo percorsi strutturati *on the job* e in affiancamento, con certificazione secondo le modalità che sono definite dalle normative regionali e nazionali.

A questo tipo di percorso, però, si aggiunge la formazione non formale, che dipende anche dalla volontà e dalla capacità dell'apprendista di ripensare, affinare e accrescere le competenze che va maturando, e quella informale che si realizza in azienda, per l'intera durata del contratto di apprendistato e durante il lavoro quotidiano, come fucina di acquisizione di quel *saper fare* che solo la pratica riesce a dare, come sapere concreto che si sperimenta mentre si fa, si agisce, si costruisce.

Negli anni, abbiamo detto, il contesto normativo relativo al sistema dell'apprendistato si è evoluto, trasformato e semplificato²⁷⁶, ma non si è snaturato nell'impianto complessivo e nel suo punto fermo del diritto/dovere alla formazione: il datore di lavoro continua ad avere l'obbligo di garantire all'apprendista la formazione necessaria per acquisire le competenze professionali adeguate al ruolo e alle attività per cui è stato assunto e l'apprendista continua ad avere l'obbligo di frequentare i corsi di formazione che gli vengono impartiti da personale qualificato.

In definitiva, l'alternanza azienda/aula, pratica/riflessione che caratterizza l'apprendistato costituisce ancora l'occasione per lo sviluppo di conoscenze, di abilità, di competenze e di saperi, secondo le indicazioni del Consiglio europeo straordinario del 2000 a Lisbona che invitavano a fondare la società e l'economia sul "sapere", per far fronte ai mercati emergenti, alle nuove tecnologie, alle politiche basate sulla riduzione dei costi di produzione.

Nella formazione in apprendistato, proprio perché

“La vera posta in gioco [...] è che la persona sappia interpretare le situazioni in modo da saper utilizzare con flessibilità e cognizione di causa le operazioni per le quali è stato preparato”²⁷⁷,

²⁷⁶ ed infatti sono espressamente abrogate le disposizioni in materia di apprendistato dettate dalla Legge n. 25/1955, dalla Legge n. 56/1987 (artt. 21-22), dalla Legge n. 196/1997 (art. 16) e dal D.Lgs. n. 276/2003 (artt. 47-53) e possono ritenersi implicitamente abrogati anche i relativi decreti di attuazione, D.P.R. n. 1668/56 e D.M. 28/02/2000 (sui requisiti dei tutor), poiché la nuova normativa regola l'intera materia (art. 15 delle disposizioni preliminari al c.c.), mentre la disciplina di dettaglio, ad integrazione del nuovo testo unico, è rimessa esclusivamente alla contrattazione collettiva (art. 2 e 7, 6° comma), mentre in via transitoria la normativa previgente ha continuato a trovare applicazione nelle Regioni e nei settori dove non era immediatamente operativa la nuova disciplina (art. 7, comma 7) per non più di sei mesi.

²⁷⁷ *Le competenze del formatore, Le componenti di contenuto in La formazione nel sistema apprendistato*, Parte II, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, p. 128.

l'accento viene spostato dalle conoscenze (l'acquisizione di contenuti, di tecniche e di procedure), alle competenze (capacità di mobilitare e combinare conoscenze per rispondere ad una situazione in continua evoluzione) e ai metodi tradizionalmente "trasmissivi" (chi "sa" istruisce chi "non sa"...), che privilegiano i fattori di contenuto (conoscenze e capacità tecniche) e quindi inducono a porre l'accento su oggettività, razionalità, impianto scientifico/tecnico, comportamenti-risposta...) si sostituiscono i metodi "aperti", "attivi" che mettono in moto azioni problematiche, cariche di implicazioni psicologiche e emotive.

Ora, da questa analisi e dalla constatazione che ne consegue – che ancora la formazione nel Sistema di Istruzione e la Formazione in apprendistato viaggiano su due binari paralleli e non sono nella sostanza comunicanti – possiamo far discendere alcune considerazioni utili alla nostra analisi.

Nella società globalizzata possiamo ipotizzare che il livello di formazione attraverso le tante altre agenzie formative sia pressoché uguale per tutti: i luoghi di ritrovo, di aggregazione, gli strumenti comunicativi sono ormai omologati e le relazioni tra pari oltrepassano le condizioni socio-economiche di partenza e non sono più ostacolati dagli steccati ideologici, per cui la differenza tra "studente" e "apprendista", in definitiva, resta segnata dalla formazione formale e dal riverbero che essa ha sugli altri due segmenti formativi: in definitiva, è la formazione a scuola che è diversa dalla formazione sul luogo di lavoro e studiare sui libri è diverso che studiare, ad esempio, su una pressa.

Questo significa distinguere i due percorsi formativi: corrispondono a differenti inclinazioni, a differenti attitudini e quindi a differenti scelte; il problema non è appiattire un percorso sull'altro, o tentare di scambiarli tra di loro, ma evitare i compartimenti stagni e stabilire una vera e propria alleanza pedagogica e, proprio perché la differenza rappresenta la ricchezza da valorizzare ricercandone la specifica identità, il problema è come far sì che la differenza non sia vissuta come minorità dell'uno rispetto all'altro.

In questo senso, allora,

"sul piano culturale tutte le agenzie intenzionalmente formative sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico educativo e culturale affinché l'integrazione si affermi come una federazione dotata di molteplici

luoghi educativi ove ad ognuno sia riconosciuta la propria specificità formativa in ordine ai diversi fini educativi. La scuola persegue finalità prioritariamente cognitive e di socializzazione; la famiglia quelle etiche ed affettive; gli enti locali la promozione-organizzazione delle esperienze espressivo-creative; l'associazionismo l'attenzione alla qualità formativa delle esperienze aggregative; ed, infine, il mondo del lavoro la diffusione dei valori sociali e civili di collaborazione, impegno e solidarietà; mentre alle chiese spetta la dimensione della fede e della trascendenza”²⁷⁸.

In definitiva, un modello pedagogico integrato e un'interconnessione dei luoghi – istituzionali e culturali – dell'educazione.

Ritorniamo, allora, a guardare alle tre tipologie di apprendistato, alla luce di queste osservazioni.

La prima tipologia, quella *per la qualifica e il diploma professionale*, è rivolta, come sappiamo, ai giovani da 15 a 25 anni compresi, e riguarda anche l'assolvimento dell'obbligo scolastico, con durata stabilita dalle Regioni, d'intesa con le parti sociali, fino ad un massimo di 3 anni, elevabile a 4 anni per il conseguimento di diplomi regionali quadriennali (art. 3).

L'incardinamento con l'obbligo scolastico (l'apertura fino ai 25 anni offre la possibilità di accesso ad un titolo di studio anche di tipo superiore), significa che il tipo di formazione erogata non può riguardare solo l'acquisizione di competenze tecniche e specifiche, ma deve curare – per definizione - anche la formazione di tipo complessivo: in questo caso l'articolazione con il Sistema di Istruzione e Formazione è dunque codificata e definita secondo criteri di contiguità rispetto ai titoli conseguiti attraverso il sistema scolastico, per così dire, tradizionale. L'apprendistato, dunque, porta alle stesse qualifiche di Istruzione e Formazione Professionale conseguibili nella scuola pubblica e fornisce, oltre che le competenze tecnico-professionali, anche quelle competenze di base significative nell'ambito dell'obbligo dell'istruzione.

In questo senso, la figura dell'apprendista e dello studente, sono avvicinate dalla stessa normativa e il complessivo impegno formativo risulta essere decisamente importante, anche per il congruo numero di ore di formazione.

In effetti, quanto detto diventa più chiaro se si ricorda che

“l'apprendistato di primo livello, che riguarda quindi [anche] i minorenni, era già nato con la legge Treu, la legge n. 196 del 1997, ma all'epoca non

²⁷⁸ S. Capogna, *Il “sistema integrato”: educazione, formazione, lavoro* in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno V, n. 37, ottobre 2005, p. 5.

dava né una qualifica né tantomeno un diploma. E' poi intervenuta la legge Biagi, con il decreto legislativo n. 276 del 2003, il cui articolo 48 ha modificato l'apprendistato di primo livello prevedendo che, nell'ambito del diritto e dovere all'istruzione e alla formazione introdotto dalla riforma Moratti, fosse finalizzato all'acquisizione di una qualifica professionale”²⁷⁹.

Il passo successivo prevedeva l'accordo tra Regioni, Ministero del Lavoro e Ministero dell'Istruzione e l'organizzazione di quei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, ma il tutto è stato procrastinato nel tempo e solo nel 2010, quando i Percorsi di Istruzione e Formazione Professionale sono stati avviati, in verità solo in alcune realtà²⁸⁰, si è potuto attuare l'articolo 48 della legge Biagi nel suo spirito originario e attivare concretamente l'apprendistato di primo livello.

Successivamente, nel 2011 si è finalmente giunti alla realizzazione compiuta dell'impianto, almeno per quanto riguarda questo tipo di apprendistato e così, attraverso la formazione in apprendistato, si può raggiungere non solo la qualifica di Istruzione e Formazione professionale, ma anche il diploma professionalizzante che di norma viene raggiunto dai giovani che eseguono questi percorsi dopo 4 anni di studi, con una organizzazione formativa che coinvolge direttamente l'istituzione scolastica e non soltanto gli enti formatori genericamente intesi.

Tutto ciò a significare che se la compiutezza dell'apprendistato si realizza attraverso forme di collaborazione con il sistema dell'istruzione e se l'apprendistato nella sua specificità formativa deve realizzare l'obbligo di istruzione, i due sistemi possono dialogare e la coniugazione dei vari aspetti della formazione deve organizzarsi compiutamente e produrre organicità di proposte, proprio per dissolvere il pregiudizio che una formazione in apprendistato sia una formazione di minore qualità.

Il lavoro ha già la sua dignità formativa, ma se si accompagna a una proposta culturale precisa, acquista un valore aggiunto che si proietta positivamente sulla formazione della persona.

In questo senso se alla scuola manca la cultura del lavoro, ed è necessario che si apra ad essa, anche l'azienda non può essere considerata, a livello formativo, autosufficiente, almeno nella prima tipologia di apprendistato ed anche – come vedremo – nella terza: il rafforzamento della logica dell'alternanza tra scuola e azienda, l'impianto dialogante tra

²⁷⁹ *Il sussidiario.net* del 25/02/2012, Intervista a E. Gotti, *APPRENDISTATO/ L'esperto: lavoro e formazione, ecco cosa cambia*, a cura di C. Perlini, <http://www.ilsussidiario.net>.

²⁸⁰ Come ad esempio la Lombardia.

i due istituti e la realizzazione di percorsi educativi comuni - sia pure declinati in modo diverso – superano nei fatti i pregiudizi residuali e le definizioni discriminatorie.

“La scuola e l’impresa sono entrambi luoghi di acquisizione di conoscenze tra loro complementari, il rafforzamento delle interconnessioni tra questi due diversi ambiti di vita può essere vantaggioso per entrambi. Perché tale avvicinamento avvenga è necessario che le parti sociali vi siano pienamente coinvolte e che la scuola tenga conto di fattori quali la comprensione del mondo del lavoro, la conoscenza delle imprese e la percezione dei cambiamenti che influenzano le attività produttive. La formazione, però, non può essere concepita soltanto come un mezzo per fornire manodopera qualificata alle imprese, le quali hanno una loro parte di responsabilità nell’agire formativo”²⁸¹.

Lo strumento idoneo a stabilire questa interconnessione, a noi pare che sia proprio l’apprendistato che può realizzare non semplicistiche sommatorie in cui al momento teorico si aggiunga una qualche esemplificazione pratica, ma “costringere” i sistemi formativi a ripensare completamente i termini dell’educazione della persona, prefigurando modelli di apprendimento riuniti sia dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista organizzativo: la bottega è luogo di apprendimento se è anche aula e l’aula è luogo di formazione se è anche bottega.

La seconda tipologia di apprendistato, quello *professionalizzante o contratto di mestiere*, è rivolto ai giovani da 18 a 29 anni compresi o fin dai 17 anni di età se in possesso di una qualifica professionale, di durata stabilita dalla contrattazione collettiva, fino ad un massimo di 3 anni, elevabile a 5 anni per particolari professionalità dell’artigianato (art. 4).

Questa tipologia di apprendistato prevede il coinvolgimento delle Regioni e delle associazioni dei datori e dei prestatori di lavoro tramite la contrattazione collettiva.

Le Regioni, in particolare, hanno il compito di predisporre la formazione pubblica.

In ogni caso, le parti sociali sono direttamente coinvolte nella gestione dell’apprendistato: la contrattazione collettiva ha infatti competenza specifica per quanto riguarda la durata del contratto, la durata e le modalità della formazione tecnico/professionale e la definizione dei profili professionali che coincidono con il sistema di classificazione e inquadramento.

²⁸¹ S. Capogna, *Il “sistema integrato”: educazione, formazione, lavoro* cit. p. 14.

La formazione prevista è di due tipi: *formazione di tipo professionalizzante e di mestiere e formazione di base e trasversale*. La prima è stabilita nei tempi e termini dalla contrattazione collettiva ed è svolta sotto la responsabilità delle aziende che ne sostengono i costi, anche se sono previsti dei fondi paritetici interprofessionali. La formazione in ogni caso può essere svolta totalmente all'interno dell'azienda, in parte nell'azienda e in parte presso strutture esterne, o completamente presso strutture esterne qualora l'azienda non possa fornire le strutture idonee. Il secondo tipo di formazione è compito invece delle Regioni che devono provvedere all'offerta formativa pubblica che deve essere di 120 ore nel triennio. L'azienda deve provvedere anche all'istituzione di un tutor, ma è compito della contrattazione collettiva scegliere tra un tutore o un referente aziendale e stabilire le sue caratteristiche.

Questo tipo di apprendistato, dunque, ha il fine di fornire una qualifica professionale nell'ambito del lavoro e attraverso la formazione al lavoro, con l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionale direttamente sul campo e presenta un percorso formativo più leggero perché non orientato al raggiungimento di un titolo di studio.

Attualmente con la nuova normativa la formazione pubblica è ridotta a 120 ore nell'arco del triennio (mentre in passato era almeno di 120 ore all'anno), e viene riconosciuto alle Regioni il compito di formare sulle competenze di base e trasversali, mentre l'altro aspetto della formazione è riconosciuto totalmente alle aziende²⁸². Il contratto di apprendistato di secondo livello viene così, in qualche modo, sburocratizzato e portato maggiormente nell'orbita del rapporto di lavoro; le aziende hanno, infatti, la possibilità di formare l'apprendista secondo i propri bisogni, insistendo molto su una formazione tecnico-addestrativa, a discapito, però, a nostro avviso, dell'attenzione alla formazione complessiva della persona, e a favore di un percorso formativo esclusivamente professionalizzante.

Ci sentiamo, perciò, di avanzare delle riserve rispetto a questo impianto: se è certamente vero che la pari dignità dei percorsi non si raggiunge rendendoli simili e omologandoli, ma invece reclamando una differenza e una specificità che basi la propria "dignità" in se stessa e non in altro – la dignità del lavoro è nel lavoro stesso, dunque – e se è

²⁸² La durata dell'offerta formativa pubblica, interna o esterna all'azienda, ad integrazione di quella svolta sotto la responsabilità del datore di lavoro, per l'acquisizione di competenze di base e trasversali, fino ad un massimo di 120 ore nel triennio (art. 2, comma 3) è rimessa esclusivamente alle Regioni.

altrettanto vero che l'apprendistato professionalizzante e di mestiere ha un registro proprio e che, perciò, necessita di una formazione che specificatamente qualifichi il lavoratore, è anche vero che distinzione non deve significare necessariamente opposizione.

In questo senso, se si guarda alla formazione - professionale, culturale, umana e valoriale - come il comune obiettivo di tutte le istituzioni formative, allora la riflessione sulla capacità educativa-formativa del lavoro in apprendistato deve necessariamente intrecciarsi con la riflessione sulla capacità educativa-formativa degli strumenti culturali funzionali anche ad una lettura più complessiva della realtà.

Il momento formativo sul lavoro, tenuto conto della centralità delle conoscenze e dei saperi nei processi produttivi come nella vita relazionale, deve saper coniugare l'addestramento alle tecniche con la cura e l'innalzamento del livello culturale, proprio perché tra l'antico e il moderno apprendistato sta, come un limite, la cesura rappresentata da quella che abbiamo identificato come educazione divaricata, che va ricucita e superata a tutti i livelli.

Che la cultura fosse un valore e che l'attenzione e la cura della formazione culturale di chi lavora fosse non uno spreco ed una perdita di tempo, ma un guadagno, l'aveva ben compreso un industriale illuminato quale era Adriano Olivetti²⁸³, quando affermava:

“La fabbrica non può guardare solo all'indice dei profitti. Deve distribuire ricchezza, cultura, servizi, democrazia. Io penso *la fabbrica per l'uomo*, non l'uomo per la fabbrica, giusto? Occorre superare le divisioni fra capitale e lavoro, industria e agricoltura, produzione e cultura. A volte, quando lavoro fino a tardi vedo le luci degli operai che fanno il doppio turno, degli impiegati, degli ingegneri, e mi viene voglia di andare a porgere un saluto pieno di riconoscenza. Abbiamo portato in tutti i paesi della comunità le nostre armi segrete. I libri, i corsi culturali, l'assistenza tecnica nel campo della agricoltura. In fabbrica si tengono continuamente concerti, mostre, dibattiti. La biblioteca ha decine di migliaia di volumi e riviste di tutto il mondo. Alla Olivetti lavorano intellettuali, scrittori, artisti, alcuni con ruoli di vertice. La *cultura* qui ha molto valore”²⁸⁴.

²⁸³ Industriale di fama internazionale, intellettuale, politico, riformatore, urbanista, editore. Adriano Olivetti fu questo e molto altro ancora. Credeva in una società di tipo nuovo, al di là del capitalismo e del socialismo. Attorno alla sua Ivrea, “l'Atene degli anni Cinquanta”, costruì il prototipo di un nuovo ordine, una comunità concreta in cui industria e cultura, profitto e solidarietà, produzione e bellezza si tenevano per mano. Per più di un decennio, sotto la sua guida, in questo angolo di mondo il confine fra sogno e realtà parve sul punto di dissolversi.

Cfr. sul tema: M. Peroni-R. Cecchetti, *Un secolo troppo presto*, Edizioni BeccoGiallo, Padova, 2011.

²⁸⁴ M. Fasano-E. Rizziato, *E' ancora attuale il modello di Adriano Olivetti?*, in *Inchiesta*, n. 175, gennaio/marzo 2012, Edizioni Dedalo, Bari.

La terza tipologia di apprendistato, poi, quello *per l'alta formazione e la ricerca*, è rivolto ai giovani da 18 a 29 anni compresi o fin dai 17 anni di età se in possesso di una qualifica professionale, di durata stabilita dalle Regioni, d'intesa con le parti sociali e le istituzioni formative (art. 5). Ha lo scopo, quindi, di far conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore, di titoli universitari e di alta formazione (laurea, master, dottorato), per la specializzazione tecnica e il praticantato e l'accesso alle professioni ordinistiche. L'assunzione può avvenire solo se il lavoratore ha già svolto un precedente periodo di apprendistato per il conseguimento della qualifica professionale. Può essere utilizzato in tutti i settori pubblici e privati ed ha una durata massima di 3 anni.

Questa tipologia è quella che più delle altre salda, in maniera chiara, i due aspetti della formazione, quella specifica di una professione e quella di tipo culturale e non è un caso che le istituzioni formative siano chiamate in causa con assunzione di responsabilità diretta. In questo terzo caso, l'impostazione è data proprio dalla sinergia tra studio e lavoro. E' possibile, infatti, essere assunti in azienda con un contratto di apprendistato e allo stesso tempo conseguire un titolo di studio universitario di alta formazione, come un dottorato di ricerca o un master. Questo particolare percorso di studio e di formazione, disciplinato all'articolo 5 del Testo Unico, rimette la regolamentazione del contratto completamente alle Regioni, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e le Università.

A noi sembra che questa tipologia di apprendistato, al pari della prima, ma per ragioni diverse, sia di estremo interesse proprio a proposito del superamento di quel pregiudizio di cui parlavamo prima e della effettiva possibilità di rappresentare la cultura come lavoro e nello stesso tempo il lavoro come cultura: una sorta di rinforzo reciproco.

Ed è proprio dalla considerazione – che facciamo nostra - che la cultura sia un valore che la nostra riflessione riparte attribuendo *valore* alla cultura del lavoro nel mondo contemporaneo e parimenti al rapporto tra educazione, istruzione e formazione e proponendo la nozione di relazione educativa - tra pari e tra generazioni, comprensiva del livello formale e di quello informale, dell'aspetto istituzionale e dell'attenzione alla crescita della persona – come punto focale e di mediazione delle questioni poste.

L'apprendimento e i saperi sono fondanti della contemporanea società della conoscenza e se essi rappresentano il veicolo più importante delle pari opportunità e della uguaglianza fra i cittadini, allora tutti i luoghi di aggregazione sociale, ivi comprese la

scuola e le aziende, devono essere visti, e abbiamo cercato di dimostrarlo, come luoghi di apprendimento perché luoghi di relazioni educative.

Il lavoro, da quello manuale a quello intellettuale, sappiamo, è sempre il risultato dell'intreccio continuo di teoria e prassi, un'oggettivazione della persona che ha impegnato tutte le sue capacità ed in questo senso l'apprendistato, come apprendimento teorico-pratico, può essere lo snodo sociale delle diverse istituzioni educative e può rappresentare il ponte comunicativo tra le generazioni nel passaggio alla consapevolezza della vita adulta e nella definizione di un personale progetto di vita.

La formazione, dunque, è veramente nodo problematico.

Essa si realizza certamente tramite il lavoro e l'esperienza che l'apprendista fa, essa è certamente esperienza che produce apprendimento consapevole e motivato, ma se la competenza esprime la coerenza tra sapere e saper fare, tra il piano cognitivo e quello esperienziale, allora il coinvolgimento dell'istituzione scolastica e del Sistema di istruzione e Formazione professionale è elemento indispensabile per superare quella che sembra essere la regola della separatezza, secondo cui la scuola opera sul piano cognitivo e l'azienda sul piano dell'esperienza.

La competenza, per definizione, ricongiunge e sintetizza il piano cognitivo e il piano pratico - in quanto *sapere in azione* - ed in questo senso i due momenti del fare e dell'apprendere non sono separabili l'uno dall'altro ma anzi concorrono a realizzare nell'azione la riflessività, dando senso ad un processo formativo che supera la distinzione, in fondo arbitraria, tra il pensiero e l'azione.

Il sistema dell'apprendistato, prevedendo sia l'esperienza che la riflessione teorica sull'esperienza è, almeno nelle intenzioni, il luogo del raccordo tra prassi-teoria-prassi, che si evidenzia ancor più chiaramente proprio nella terza tipologia, e rappresenta

“il rapporto di lavoro in cui l'impresa contemporanea, se essa è soprattutto luogo di apprendimento, diviene realmente impresa: modificando i corpi attraverso il loro innesto in processi di produzione e uso della conoscenza, collocandoli quindi in una strutturazione precisa dei saperi che genera conoscenza e la ristrutturazione in ulteriore crescita di saperi”²⁸⁵.

Una prassi educativa così concepita vede il mondo della teoria e quello della pratica riuniti nel superamento della logica che prima si studia e poi si lavora e che, in generale, il tempo scuola è avulso dalla pratica lavorativa così come con l'approdo al

²⁸⁵ R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, cit. p. 150.

lavoro si smette di studiare.

In questo senso, abbiamo detto, vediamo nell'apprendistato il momento in cui i due mondi sono "costretti" ad avvicinarsi e a stabilire forme di collaborazione in vista della comune finalità della formazione di lavoratori competenti e di persone consapevoli: obiettivo ambizioso, difficile da realizzare, ma nella misura in cui se ne intravede maggiormente la possibilità, come avviene più chiaramente nella terza tipologia, allora l'apprendistato potrebbe diventare il *φάρμακο* salvifico dei due grandi ammalati: la scuola e l'azienda che oggi soffrono di una profonda crisi.

La crisi della scuola è la crisi del suo modello tradizionale, dei suoi contenuti e della sua metodologia ed anche del suo rapporto con il mondo del lavoro

“perché la scuola italiana, a differenza di tante scuole europee e del mondo, non ha voluto/saputo ricercare un rapporto con esso”²⁸⁶.

Ma d'altra parte la crisi del mondo del lavoro, delle imprese e delle aziende, è la crisi di un intero sistema economico, basato più sul profitto che sullo sviluppo, che ha sottovalutato la formazione professionale e culturale insieme, non considerando in generale

“prioritaria una formazione che, per il giovane lavoratore e per l'azienda, [costituisse] realmente un incremento di professionalità, di capacità operativa e organizzativa e, con esse, di produttività, redditività, competitività”²⁸⁷.

Complessivamente, la crisi di entrambi i sistemi è causata da quella che potremmo definire un'asfissia, una mancanza di adesione alla realtà in continua trasformazione, un non volere/sapere cogliere la domanda di apertura e l'urgenza di un cambiamento che modifichino le metodologie, curvandole verso la multidirezionalità e superando l'unidimensionalità che a tutt'oggi li caratterizza.

La formazione aziendale non può più essere intesa soltanto come addestramento né la formazione scolastica può ancora essere intesa come accumulo nozionistico di un sapere statico da tramandare sempre uguale a se stesso: l'apprendistato, allora, può rappresentare la novità che, finalmente, scuote dalle fondamenta due mondi finora sostanzialmente immobili ed essere il raccordo e l'anello di congiunzione tra di loro,

²⁸⁶ S. Rampa, *Peculiarità dell'utenza dei corsi apprendisti* in S. Rampa (a cura di), *La formazione nel sistema apprendistato*, Parte I, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, p. 28.

²⁸⁷ *Ibidem*.

elemento di un rapporto collaborativo e dialogante che fa della formazione una *formazione buona*.

L'apprendistato può svolgere con successo la sua funzione di ponte comunicativo a patto che si realizzi una riconversione dello statuto vocazionale di entrambi i settori e se *la scuola deve apprendere dall'apprendistato* nel far propria la logica del mettere in pratica le conoscenze e vivificarle di continuo, *l'azienda deve apprendere dalla scuola* nel superare la logica addestrativa che non arriva alla formazione completa della persona.

Si tratta, quindi, di rivedere completamente la metodologia scolastica e aziendale, nel senso della riflessione sui metodi, e di

“fare i conti con tutto ciò che implichi attività di riflessione, di pensiero, di discussione, di conoscenze, di scelta consapevole, di padronanza e di utilizzo di diversi approcci teorici per avviare un'azione operativa”²⁸⁸.

La metodologia, infatti,

“non insegna metodi, ma insegna a ricercare e a discutere in maniera corretta, critica o euristica attorno ad essi in ogni campo di applicazione, per poi tradurli in metodi operativi che pervengono a prodotti finali costruendo, analizzando, migliorando”²⁸⁹.

In particolare, rispetto al nostro discorso sulla formazione, la metodologia deve connotarsi come metodologia pedagogica, come luogo in cui

“la pedagogia si fa scienza autonoma dell'educazione, con lo statuto che la definisce e la distingue, individuandone le caratterizzazioni. E' la ricerca scientifica che discute e definisce i metodi, o, più largamente, i procedimenti razionali delle operazioni dirette ad intervenire, progettare, agire e verificare nei fatti e negli atti dell'educazione”²⁹⁰.

“La metodologia pedagogica, perciò, in definitiva [deve configurarsi] come impegno a precisare cosa fare e come fare per scegliere, decidere, riorganizzare, riordinare e migliorare l'intero evento educativo, affrontando con metodo le azioni necessarie per preparare i fattori agenti e la loro collocazione nel campo, per organizzare modelli di progetti e di modalità convenzionali - quali sono appunto i metodi e le tecniche - per condurre

²⁸⁸ R. Di Nubilia, *Saper fare formazione nella metodologia dell'alternanza* in S. Rampa (a cura di), *La formazione nel sistema apprendistato*, Parte I, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, p. 33.

²⁸⁹ P. Gianola, *Significato di un corso universitario di metodologia pedagogica*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 27/1980, p. 251-256.

²⁹⁰ *Ibi*, p. 254.

l'atto educativo con validità di risultati e con efficacia di mezzi”²⁹¹.

Ogni attività umana è il risultato di una formazione e in questo senso potremmo sostenere che essa è, proprio in virtù di ciò, determinazione fondamentale dell'esistenza: pensare e ri/pensare le modalità della formazione della persona, dunque, significa cercare di dare risposte di senso proprio ai bisogni formativi e sperimentare nuovi possibili significati e declinazioni della stessa, superando quella statica visione della formazione che corrisponde proprio al requisito della divaricazione tra teoria e pratica.

“Diventa, invece, oggi uno dei presupposti il fatto che ogni persona possa raggiungere le condizioni per maturare pienamente le proprie risorse quando si sente in grado di analizzare in modo corretto la realtà, di individuare dei valori e poi scegliere in modo soggettivamente rassicurante”²⁹²:

la formazione come strumento che orienta e matura competenze e le competenze acquisite come rinnovata capacità di ri/orientamento, in un circuito virtuoso che non separa e non divide ma, creando sinergie, considera le scelte professionali di pari dignità sociale, anche se non economica.

“Lo scenario dell'azione formativa, proprio per questo, non potrebbe più dare per scontata un'utenza dai bisogni definiti, a meno che non ci si voglia fermare allo stadio del vecchio addestramento, con abilità da far acquisire, in riferimento ad una società di mansioni, di mestieri, di posti definiti, tipici di una organizzazione fordista del lavoro”²⁹³.

L'apprendistato che fa formazione, dunque, deve da un lato tener conto di un principio generale di tipo pedagogico secondo cui di fronte ad una pluralità di stili di apprendimento e di fronte ad una pluralità di finalità formative è necessario disporre e saper utilizzare una pluralità di metodi e dall'altro deve concorrere, complessivamente, alla promozione della qualità dell'istruzione e della formazione, favorendo lo sviluppo nell'utenza di competenze professionali, imprenditoriali ed auto imprenditoriali. Questo significa considerare la formazione, intesa come incremento di professionalità, prioritaria nella strategia aziendale e soprattutto considerarla un investimento in termini di produttività, redditività e competitività, proprio perché la formazione in apprendistato ha dalla sua una declinazione specifica che conviene rimarcare.

²⁹¹ P. Gianola, *Metodologia pedagogica* in Dizionario delle Scienze dell'educazione, LAS, Roma, 1997, p. 691.

²⁹² R. Di Nubilia, *Saper fare formazione nella metodologia dell'alternanza* cit. p. 35.

²⁹³ *Ibidem*.

Infatti, da un lato gli obiettivi formativi sono espressi esplicitamente in competenze e perciò il piano del sapere e quello del saper fare risultano strettamente collegati, e dall'altro il fatto che

“gli apprendisti fanno quotidianamente esperienza, e tutti sappiamo che, a determinate condizioni, l'esperienza produce apprendimento, il luogo di lavoro è un 'luogo di apprendimento'. E per la maggior parte dei giovani l'apprendimento attraverso l'esperienza è la forma (o una delle forme) più diffusa e significativa di apprendimento”²⁹⁴.

In questo senso gli apprendisti

“apprendono perché il processo di cui sono protagonisti non viene percepito come estraneo, lontano, inutile: apprendono perché l'esito dell'apprendimento, l'apprendimento stesso viene riconosciuto come utile e immediatamente spendibile. Sono [dunque] 'motivati all'apprendimento’”²⁹⁵.

Se il sistema dell'apprendistato, quindi, come luogo particolarissimo, prevede l'alternanza e la riunificazione del piano esperienziale e applicativo con il piano della riflessione teorica sull'esperienza, allora riunire piano cognitivo e piano esperienziale e sviluppare motivazione significa anche rimotivare allo studio e all'impegno per recuperare quel gap di istruzione creato dalla disaffezione alla scuola, nei casi in cui (pensiamo al primo tipo di apprendistato) ciò sia accaduto.

Da questa buona, nuova prassi educativa i due sistemi, quello scolastico e quello aziendale, possono uscirne riconvertiti e ammodernati nelle finalità, nelle strategie e negli attori del processo. Ad esempio, il ruolo del tutore aziendale e quello del docente acquistano valore strategico nella definizione dell'intero processo formativo e nel coordinamento con il tutore dell'alternanza stessa.

“Il tutore dell'alternanza, infatti, in stretto contatto con il tutore aziendale, agisce sugli aspetti legati alla progettazione, alla gestione ed alla valutazione del percorso formativo dell'apprendista, il docente è chiamato ad intervenire direttamente sui processi di apprendimento degli apprendisti”²⁹⁶.

Processo, dunque, complesso che richiede la partecipazione di molti attori, tutti con un ruolo da protagonisti, stretti in un patto educativo e formativo coerente e che tende a far sì che

²⁹⁴ Agenzia del Lavoro-CFP Università Popolare Trentina, *La formazione nel sistema apprendistato*, p. 29

²⁹⁵ *Ibidem*.

²⁹⁶ *Ibi*, pp. 29-30.

“ogni persona possa raggiungere le condizioni per maturare pienamente le proprie risorse quando si sente in grado di analizzare in modo corretto la realtà, di individuare dei valori e poi scegliere in modo soggettivamente rassicurante”²⁹⁷.

La formazione in apprendistato, in conclusione, proprio perché innovativa, forse è ancora tutta da “inventare” ma si porta con sé una certezza: lo scenario dell'azione formativa, ormai lontana da un'organizzazione fordista del lavoro, deve far propria un'anima pedagogica, un pensiero e una forza di riflessione incisiva e generativa.

Essa diventa, così,

“questione dell'apprendimento e se ieri era vista come attività formativa, con obiettivo il sapere, e rappresentava una risposta ad una domanda di alfabetizzazione e rialfabetizzazione professionale, attraverso addestramento e trasferimento di conoscenze, promozione, diffusione aggiornata di modi d'uso del sapere, oggi la formazione è un percorso educativo con obiettivo l'apprendimento, l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendere, il cambiamento di prospettive e la capacità adattativa”²⁹⁸.

All'attuale stato dell'arte, l'apprendistato è riconosciuto come il migliore tra i diversi strumenti di transizione al lavoro e questa tipologia contrattuale

“costituisce uno strumento cruciale per l'acquisizione di competenze da parte dei giovani”²⁹⁹.

La formazione in apprendistato, però, è ancora un punto debole, a fronte di dati sul numero dei giovani in apprendistato e sull'andamento complessivo del meccanismo stesso di questo istituto che – tenuto conto della crisi – non è del tutto negativo anche se non completamente confortante, come conferma il XII Rapporto di monitoraggio dell'Isfol.

I giovani in apprendistato, infatti, sono 542 mila, pari al 15% degli occupati tra i 15 e i 29 anni d'età e - anche se nel biennio 2009-2010 si è registrato un calo complessivo del 17%, con punte più alte per il segmento dei minorenni, soprattutto se occupati nelle aziende artigiane e se sul fronte dei nuovi avviati si è avuta una contrazione del 27% nel 2009 – nel 2010 si è tornati ad un trend positivo del 2%, mentre il numero di apprendisti il cui contratto è stato trasformato a tempo indeterminato è rimasto stabile nel 2009 ed è addirittura aumentato del 12% nel 2010.

²⁹⁷ R. Di Nubilia, *Saper fare formazione nella metodologia dell'alternanza*, Unità di lavoro n. 1 Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, pp. 33-34-35.

²⁹⁸ *Ibidem*.

²⁹⁹ Dalla dichiarazione di A. Bulgarelli, direttore generale dell'Isfol.

Che fare? Difficile proporre soluzioni complessive, ma una cosa possiamo dirla con certezza: ciò che deve migliorare è la qualità dell'offerta formativa, spostando l'attenzione esclusiva dalle logiche delle aspettative del mercato del lavoro alla dimensione pedagogico-didattica³⁰⁰ dei servizi formativi, ragionando non più in termini di spesa ma piuttosto in termini di investimento.

“La formazione, secondo questa logica, costituisce un co-investimento che coinvolge simultaneamente le persone che si formano e quelle che determinano la messa in pratica delle loro capacità”³⁰¹.

II.4. *Il posto della scuola nel complessivo sistema formativo*

Il sistema educativo/formativo, alla luce di quanto finora analizzato, ha - pur nella sua complessità - una chiarezza di fondo, quella di dover fare interagire necessariamente le diverse agenzie formative, coniugando “parole” fondamentali quali istruzione, educazione e formazione e luoghi deputati a questo compito, quali scuola e azienda.

La costruzione, infatti, di un sistema formativo che produca competenze complesse

“si sviluppa attraverso cinque distinte dimensioni: quella politica (politiche integrate, progettazione integrata, progettazione per obiettivi ecc.); quella territoriale (reti, partenariati ecc.); quella organizzativa (servizi per l'impiego, servizi di orientamento, percorsi di bilancio di competenze); quella che contraddistingue la filiera (tipologia di offerta: IFTS, apprendistato, stage, FP-scuola); quella didattico-pedagogica (relativa alle modalità di insegnamento)”³⁰².

La qualità formativa, dunque, deve saper coniugare le esigenze delle imprese e del mercato del lavoro in generale con le aspirazioni personali, realizzando la *Beruf*, la sintesi, cioè, tra professionalità – da acquisire - e vocazione – da far emergere e tra competenze di base e trasversali, che competono alla formazione esterna, e competenze tecnico-specifiche, che competono alla formazione sul lavoro.

La domanda di fondo, allora, riguarda il problema di quale sia il sistema migliore per acquisire le *skills*, le competenze che permettono non solo l'inserimento nel mondo del

³⁰⁰ In *L'apprendistato come politica formativa: teorie, pratica, esperienze* in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno V, n. 37, ottobre 2005, p.13, così S. Capogna definisce il concetto di *qualità pedagogica*: “[...] il prodotto dell'azione formativa finalizzata a produrre uno sviluppo dell'apprendimento in un contesto di insegnamento intenzionalmente predisposto che abbia come suo presupposto la centralità dell'individuo, inteso come soggetto attivo a cui riconoscere il diritto dell'accesso alle competenze come condizione di cittadinanza, oltre che requisito cardine per l'accesso al lavoro.”

³⁰¹ *Ibi*, p.7.

³⁰² *Ibi*, p.4.

lavoro ma la capacità di lavorare bene e con soddisfazione sia personale che dell'azienda. Che è, poi, lo stesso che chiedersi quali siano le migliori modalità attraverso le quali possa svilupparsi la transizione dalla scuola al lavoro e l'acquisizione dello *status* di adulto³⁰³. Superando la via della preparazione alla vita lavorativa attraverso uno studio esclusivamente teorico che rimanda *al dopo* l'incontro con la realtà economico-produttiva e quella, al contrario, che prepara a un mestiere senza essere particolarmente attenta alla dimensione formativa globale della persona, esiste – a nostro avviso – una terza via, un modello ideale, un *ideal way*, sulla quale si incontrano la formazione teorica – approfondita rispetto ad un settore specifico e, nello stesso tempo, generale nello sguardo d'insieme – e la formazione pratica, particolare e operativa.

Il sistema dell'apprendistato rappresenta questa terza via, in Italia come negli altri paesi europei, anche se diversa è la gestione organizzativa dei processi.

A titolo di pietra di paragone prendiamo il sistema tedesco, anche perché è quello più citato e quello che sembra funzionare meglio. Innanzitutto bisogna dire che la formazione professionale in Germania è considerata essenzialmente come una forma di istruzione e non, come avviene in Italia, come un contratto di lavoro. Si parla infatti di *sistema duale* proprio perché accanto ad una parte di istruzione pura, svolta nelle *Berufsschulen* (gli Istituti professionali), c'è una parte di formazione sul lavoro. La Legge sulla Formazione Professionale (BBiG), modificata l'ultima volta nel 2005, prevede che generalmente le competenze siano ripartite fra Stato federale e *Länder*: in particolare lo Stato federale si occupa della regolamentazione della formazione in azienda, mentre i *Länder* sono responsabili della formazione scolastica³⁰⁴. Il Ministero della Formazione e della Ricerca si occupa delle politiche generali in tema di formazione professionale e monitora il sistema a livello nazionale, mentre l'Istituto federale per la formazione professionale (BiBB), finanziato e controllato dal Ministero della Formazione e composto da un Presidente e da un Comitato dove siedono rappresentanti delle associazioni dei datori di lavoro, delle associazioni sindacali, dei *Länder* e dello Stato federale, ha compiti di indirizzo politico e di ricerca in ambito di formazione professionale,

³⁰³ Sul tema si segnala lo studio di S. Capogna in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno IV, n. 28, giugno 2004, dal titolo: *L'apprendistato tra formazione e transizione*.

³⁰⁴ Cfr. sul tema *L'Apprendistato professionalizzante in Italia, Il punto di vista delle imprese*, Introduzione, *L'Apprendistato: un confronto fra Italia e Germania*, in particolare pp. 10-11-12.

redige ed aggiorna il *Repertorio delle professioni*, ad ognuna delle quali è collegato un determinato profilo professionale e formativo che stabilisce gli elementi base per la formazione: la denominazione della professione, la durata della formazione, le competenze richieste, il piano formativo di base e i requisiti minimi per l'esame finale.

Un altro soggetto coinvolto a livello federale è il Ministero dell'Economia e del Lavoro che emana, insieme al Ministero dell'Istruzione e in accordo con le parti sociali, i requisiti professionali minimi per ogni profilo professionale.

Oltre alle istituzioni pubbliche sono coinvolte anche le associazioni private, tra cui le organizzazioni camerali - che supportano le aziende nella gestione del contratto, registrano i contratti, certificano le competenze acquisite e si occupano degli esami previsti per ottenere la qualifica e il relativo diploma - e le parti sociali (associazioni imprenditoriali e dei lavoratori) che, oltre a far parte del BiBB, si occupano della gestione a livello contrattuale del rapporto di lavoro degli apprendisti.

Come in Italia, non sono previsti limiti riguardanti il settore in cui viene svolto l'apprendistato e gli unici requisiti riguardano il fatto che il lavoro dell'apprendista sia finalizzato all'acquisizione delle caratteristiche previste nel repertorio della professione, mentre, a differenza di quanto avviene in Italia, il contratto di apprendistato non prevede una retribuzione ma una indennità, generalmente pari a circa un terzo del salario iniziale dei dipendenti qualificati. L'azienda, che ha l'obbligo di formare l'apprendista e di fornirgli le competenze professionali previste dal Repertorio delle professioni, deve permettergli di frequentare la scuola professionale, mentre l'apprendista ha degli obblighi riguardanti la sicurezza sul lavoro, l'impegno a imparare il mestiere e la riservatezza sulle informazioni riguardanti l'impresa in cui si è svolta la formazione. Gli apprendisti, come in Italia, sono considerati lavoratori a tutti gli effetti per cui viene riconosciuto loro lo *status* di lavoratori.

La formazione in azienda è responsabilità del titolare che deve prevedere la presenza di un tutor (un maestro artigiano o un operaio specializzato) che deve rispondere a requisiti professionali e personali.

La formazione aziendale consiste in due parti: l'affiancamento *on the job*, mirato ad "imparare lavorando" e una formazione formale, in particolare per quanto riguarda le "professionalità alte", che vengono gestite dalle associazioni camerali, dalle parti sociali o anche da consorzi di aziende.

Il costo della formazione è a carico dell'impresa, anche se possono essere previsti dei fondi organizzati da accordi collettivi a cui accedere previo il pagamento di una quota.

La formazione scolastica, di 12 ore settimanali presso le *Berufsschule*, consiste in una parte di cultura generale ed una parte professionalizzante, secondo i programmi previsti per le scuole professionali.

Ora, aldilà dei molti punti in comune, ciò che differenzia i due sistemi e che, a nostro avviso, è anche il motivo per cui la quota degli apprendisti in Germania è maggiore che in Italia e che ci fa dire che lì il sistema dell'apprendistato funziona meglio che da noi, è da un lato il peso delle scuole professionali e la loro sinergia con le aziende e dall'altro l'armonizzazione che si è realizzata tra formazione professionale, formazione scolastica e formazione in impresa, nonché per una più avanzata mentalità, per così dire, di progettazione e di una cultura aziendale degli imprenditori tedeschi che danno molta importanza alla qualificazione della propria forza-lavoro:

“nel sistema duale tedesco [infatti] l'apprendista effettua il suo addestramento per tre giorni la settimana in impresa e per due giorni nella scuola professionale. I giorni di frequenza in tali scuole, in genere, vengono concentrati in due o più blocchi al fine di favorire una maggiore connessione tra addestramento scolastico e addestramento *on the job*, nell'ottica di migliorare la possibilità di apprendimento del giovane”³⁰⁵.

Ciò significa che

“attraverso l'alternarsi di fasi lavorative e di studio sistematico, si offre la vantaggiosa possibilità di unire applicazioni ed esperienze pratiche con approfondimenti e riflessioni teoriche (alternativa rispetto ad una formazione puramente scolastica)”³⁰⁶.

Volgiamo, ora, lo sguardo alla situazione italiana e riconsideriamo l'apprendistato dal punto di vista del suo rapporto con le politiche formative che, nel corso degli anni, sono state adottate per la realizzazione della cosiddetta “istruzione di massa”³⁰⁷ e nel suo attuale rapporto con il Sistema di Istruzione e Formazione professionale.

³⁰⁵ S. Capogna, *L'apprendistato tra formazione e transizione* cit. p. 6.

³⁰⁶ F. Kath, . *Die Verbindung Von Allgemeiner und Beruflicher bildung in Deutschland*, *La connessione tra istruzione e formazione professionale in Germania* in *Scuola Democratica*, n. 3-4, Roma, 1994,

³⁰⁷ L'analisi sull'eguaglianza delle opportunità, ben delineata da Postiglione, fa riferimento, tra gli altri, a Torsten Husén, *Social Background and Educational Career*, Paris, Organisation for Economic cooperation and Development, *Provenienza sociale e carriera scolastica*, trad. it. R. Maragliano, Loescher, Torino, 1974.

Dalla ricerca comparativa su 14 paesi condotta nel 2000 dall'OECD sulle modalità attraverso cui si realizza la transizione dalla scuola al lavoro, l'Italia è collocata tra i *school-based vocational countries*, cioè tra

“i paesi ove più del 50% dei giovani partecipano alla formazione professionale, e una quota inferiore al 20%, si trovano in apprendistato. Questi paesi, spesso, combinano i loro programmi scolastici di base con periodi di *training* o di esperienza in impresa; ma, tradizionalmente, questi periodi sono relativamente brevi se comparati all'esperienza tipica di apprendistato. Nella maggior parte dei casi essi non si evolvono in una relazione di impiego né in un contratto di lavoro”³⁰⁸.

Essendo questa la fotografia del rapporto tra Sistema di Istruzione e Formazione e transizione al mondo del lavoro, possiamo certamente affermare che la Legge sull'apprendistato - prima nella riforma Treu e poi nella riforma Biagi - abbia colmato un ritardo rispetto all'Europa mentre il Testo unico abbia cercato di portare a compimento l'intero processo innovativo.

C'è da dire, comunque, che l'Italia è paese di diseguglianze antiche e perciò consolidate e, proprio l'eguaglianza dei risultati, ancora da realizzare pienamente, potrebbe essere l'obiettivo realmente qualificante, dal punto di vista sociale, del moderno apprendistato:

“l'istruzione e la formazione devono garantire a ciascun giovane cittadino il possesso di un patrimonio minimo, fondante e uguale per tutti, di conoscenze, competenze e capacità, funzionale sia a una piena partecipazione alla vita sociale, civile ed economica, sia ad un produttivo e soddisfacente inserimento professionale”³⁰⁹.

L'obbligo scolastico, come eguaglianza di accesso – infatti - aveva significato l'esplicazione del diritto-dovere all'istruzione per tutti ma aveva lasciato intatta la divaricazione dei percorsi:

“la scuola di base era pensata per i ceti popolari, mentre i ceti colti e abbienti, per la preparazione al ciclo ginnasiale, fruivano di scuole *ad hoc* o del precettorato”³¹⁰.

Dall'eguaglianza di accesso si è poi passati all'eguaglianza di trattamento, nel senso di possibilità di eguale accesso per tutti allo stesso insegnamento senza vincoli economici

³⁰⁸ S. Capogna, *L'apprendistato tra formazione e transizione* cit. p.5.

³⁰⁹ R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, cit. p. 154.

³¹⁰ *Ibi*, p. 153.

e sociali. Quello che sembrava un principio finalmente e sinceramente democratico, però, ha svelato le sue contraddizioni interne rivelandosi come ulteriore svantaggio.

Senza interventi di supporto e senza correttivi di un *gap* proveniente dalla condizione culturalmente svantaggiata della famiglia e dell'ambiente di riferimento, era impossibile che all'eguaglianza di trattamento corrispondesse l'eguaglianza dei risultati³¹¹.

L'apprendistato, come contratto di formazione e lavoro, dunque, si presenta come correttore di una divaricazione educativa e culturale che la moderna società della conoscenza non può più permettersi ed in questo senso, dicevamo prima, è il possibile punto di svolta di politiche sociali fino ad ora inadeguate.

Progetto ambiziosissimo da realizzare non in solitaria navigazione, ma in collaborazione con tutte le agenzie formative disponibili, praticando una metodologia di continua ricerca/azione che realizzi

“spazi di elaborazione logica, simbolica ed emotiva dell'esperienza del lavoro, aprendo al contempo, tramite momenti di istruzione formale e di trasmissione dei saperi, nuovi orizzonti di percezione e di esperienza e nuove possibilità di rielaborazione”³¹²

e anche un complessivo ripensamento delle metodologie di insegnamento.

Proveremo, quindi, a ragionare - rispetto alla formazione - dal punto di vista dell'integrazione tra i sistemi di istruzione, formazione professionale e mercato del lavoro, parallelamente e comparativamente di scuola e di apprendistato, non risparmiando ad entrambi critiche che, però, non mirano a demolire ma, al contrario, vanno nella direzione di ridare vigore a istituzioni che rappresentano, dal nostro punto di vista, i possibili assi portanti di una ripresa culturale e occupazionale nel nostro paese, nell'ottica, anche, della risoluzione di annosi problemi che riguardano

“il livello complessivo di istruzione raggiunto, il basso grado di efficienza e di efficacia del sistema scolastico [...] le disparità territoriali, di genere e di classe sociale...la difficoltà ad assorbire personale qualificato da parte delle piccole e medie imprese”³¹³.

La prospettiva alla quale guardiamo, dunque, è quella

³¹¹ L'esperienza della scuola di Barbiana e la battaglia educativa e formativa di don Lorenzo Milani, che ha contribuito a squarciare il velo di molte ipocrisie, resta a tutt'oggi paradigmatica, contro una istruzione selettiva e per una pratica pedagogia rinnovata e attenta alla dimensione umana e di reale uguaglianza dei risultati, aldilà della condizione di partenza.

³¹² R.M. Postiglione, *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, cit., p. 163.

³¹³ S. Capogna, *L'apprendistato tra formazione e transizione*, cit. p. 17.

“dell’integrazione dei sistemi formativo-educativo-produttivi, storicamente lontani e auto-referenziali, sulla base dell’opinione, ormai da tutti condivisa, secondo la quale per assumere una cittadinanza attiva nella nuova società dell’informazione e della conoscenza è necessaria la realizzazione di una educazione permanente che consenta alle persone di entrare e uscire dai diversi sistemi formativo-produttivi in modo da favorire agevoli ricollocazioni sul mercato del lavoro, avanzamenti di carriera, progresso individuale e comunitario e la difesa di rispettabili livelli di impiegabilità”³¹⁴.

La possibile, ed anzi necessaria, integrazione – che coinvolge il livello politico, sociale, economico, culturale e formativo - per realizzarsi ha bisogno di un equilibrio che mantenga la specificità di ogni *sottosistema* pur nella interazione³¹⁵ cosicché il sistema complesso risulti funzionante proprio perché al suo interno ogni istituzione – nel nostro caso: la scuola, l’Università, l’agenzia formativa, l’azienda - svolge il suo ruolo senza essere, però, una *monade senza porte e senza finestre*.

“L’integrazione tra sistema educativo-formativo e sistema economico, dunque, può avvenire soltanto grazie alla costituzione di *servizi specializzati di confine* che conoscano adeguatamente i diversi sottosistemi e siano capaci di gestire i rapporti con loro, al fine di individuare problemi, tendenze, e proporre strategie adeguate per farvi fronte. Secondo questa visione, tali servizi di confine devono operare una funzione di separazione/collegamento tra le diverse realtà e favorire il passaggio degli effetti causali desiderabili dai diversi sub-sistemi, operando, così, un ruolo di filtro e stabilizzazione”³¹⁶.

Nel concreto, proveremo a evidenziare i possibili *topoi* didattico-pedagogici utili alla realizzazione di un sistema complesso e integrato proprio perché riferibili a più di una agenzia formativa.

Chiamiamo *conoscenza* l’acquisizione, rispetto ai contenuti, di formulazioni regolative del discorso e del lessico di riferimento, mentre chiamiamo *competenza* la capacità di affrontare situazioni, portare a termine compiti, realizzare prodotti e risolvere problemi che implicano l’attivazione e il coordinamento operativo di quanto si sa, si sa fare, si sa essere o si sa collaborare con gli altri. Ne consegue, quindi, che alla base della possibilità di padroneggiare le competenze vi debba essere una certa qualità delle conoscenze e delle abilità sviluppate nei vari ambiti, come patrimonio di acquisizione stabile, sia pur aperto alla sua mobilitazione e valorizzazione nel contesto di ogni

³¹⁴ S. Capogna, *L'apprendistato tra formazione e transizione*, cit. p. 17.

³¹⁵ E' la tesi del cosiddetto *confine sistemico*, elaborata da Luhmann; cfr. sul tema N. Luhmann, *Soziale Systeme, Sistemi sociali*, trad. it. A. Febbrajo, Il Mulino, Milano, 1990.

³¹⁶ S. Capogna, *Il "sistema integrato": educazione, formazione, lavoro* cit. p.8.

attività di studio, di lavoro o di vita sociale.

Diventare persone competenti, insomma, significa aver effettuato delle esperienze che consentano di collegare ciò che è stato appreso in modo essenzialmente verbale a pratiche capaci di arricchire di significati gli apprendimenti; in definitiva si diventa competenti se e quando il tempo del sapere teorico e centrato sulla comunicazione verbale si raccorda con il tempo dell'esperienza e della messa in pratica di ciò che si è imparato. Ora, quanto più numerose e significative sono le esperienze, tanto più alto sarà il grado di competenze acquisite.

La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze, dunque, deve tener conto della necessità che le conoscenze fondamentali da questa implicate siano acquisite in maniera significativa, cioè comprese e padroneggiate in modo adeguato, che le abilità richieste siano disponibili a un livello confacente di correttezza e di consapevolezza di quando e come utilizzarle, che si sostenga il desiderio di sviluppare conoscenze e abilità nell'affrontare compiti e attività che ne esigono l'attivazione e l'integrazione. Per questo è necessario da un lato l'individuazione chiara delle conoscenze e abilità fondamentali che le varie competenze implicano e del livello di profondità e padronanza da raggiungere e, dall'altro, l'effettuazione di un bilancio delle conoscenze, delle abilità già acquisite ed evidenziate o, eventualmente, delle competenze già raggiunte.

Ciò vale sia nel caso delle competenze legate alle discipline e ai vari ambiti del sapere e sia alla progressiva padronanza delle tecnologie e tecniche di progettazione, realizzazione e controllo di qualità nel settore di produzione di beni e/o servizi e perciò consideriamo questa metodologia, in generale, applicabile in tutti i campi formativi, scuola e apprendistato compresi.

Una scuola, ad esempio, che voglia ricostruire una sua identità e rapporti positivi con il sociale dovrebbe selezionare ciò che è utile al suo sviluppo e centrare la sua attenzione più sull'allievo che apprende e sui suoi tempi di apprendimento, piuttosto che sul docente che insegna e sui tempi standardizzati di una programmazione generale e perciò astratta. Una scuola dallo "spazio aperto" al territorio, alla realtà delle imprese produttive e al mondo del lavoro dovrebbe avere meno suggestioni disciplinariste e lavorare sollecitando non solo il pensiero logico lineare, ma anche quello intuitivo,

olistico, reticolare³¹⁷ per porsi più che come una fucina chiusa di saperi come uno snodo, un ponte da attraversare continuamente per ricercare e, per così dire, riportare a casa quelle valenze educative di cui il territorio è ricco.

In altri termini, se la scuola si apre al sociale partendo – metodologicamente - da precisi punti di forza allora può arricchirsi e svolgere la sua funzione di comunità educante. L'apertura e la rigenerazione della scuola non è un abdicare alla propria vocazione, ma al contrario è il modo per riappropriarsene, evitando da un lato di acconsentire a mode estranee al suo statuto ontologico e epistemologico e dall'altro di chiudersi in sterili arroccamenti che decreterebbero l'accelerazione della sua decadenza.

Riconsiderare il rapporto tra scuola e società include – da parte della scuola - sia l'attrezzarsi a far proprie le intersezioni pluri e interdisciplinari che vengono dalla progressiva crescita delle conoscenze in ogni branca del sapere e sia il saper strutturare un organico rapporto con il mondo del lavoro proprio per ridare senso ad un sistema che non può più evitare di fare i conti con l'esclusione e l'abbandono scolastico da un lato e con un mercato del lavoro che avanza domande cui spesso non riesce a dare risposte dall'altro. I “saperi sapienti”³¹⁸ dei docenti dovrebbero essere declinati come “saperi da insegnare”, rendendoli funzionali al processo educativo e formativo. Il sapere se realmente è orientato al fare supera lo stesso concetto di pratica come semplice applicazione della teoria e si nutre di abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l'anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell'errore in azione e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata³¹⁹.

Sviluppare e valorizzare questa competenza negli insegnanti, trasformandola in un *habitus* professionale indispensabile per fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti, significa andare ben oltre la mera esperienza. La sola esperienza non è elemento sufficiente, è necessaria una rielaborazione e una riflessione su di essa perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole; occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua

³¹⁷ Cfr. J.S. Bruner, *On Knowing: Essay for the left hands*, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it. M. Manno, Armando, Roma, 1990.

³¹⁸ Cfr. Y. Chevallard, *La transposition didactique, La Pensée Sauvage*. Grenoble, 1985.

³¹⁹ Cft. Y. Chevallard, *Éducation & didactique: une tension essentielle. Éducation et didactique*. Vol. 1, n. 1, 2007.

reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale³²⁰.

Tutto questo, crediamo, sia realizzabile solo a patto che la scuola scelga di cambiarsi, di trasformarsi nelle sue pratiche, assumendo le caratteristiche del laboratorio e dando vita a dispositivi formativi centrati su pratiche riflessive dove tra le due dimensioni – quella teorica e conoscitiva e quella pratica e applicativa - vi sia sinergia e integrazione attraverso la riflessione comune delle situazioni osservate, delle esperienze svolte e delle conoscenze affrontate.

Perché diciamo che l'ambiente scolastico dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio?

Perché nella pratica laboratoriale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze che trapassano in abilità progressivamente guadagnate nel mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi via via più impegnativi. Una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale sviluppa abilità strumentali, capacità progettuali, gestionali e collaborative e permette al gruppo-classe di lavorare come comunità di ricerca e all'insegnante di sviluppare la competenza di facilitatore degli apprendimenti diventando nel contempo egli stesso un insegnante-ricercatore didattico.

La consapevolezza, che tutti i docenti dovrebbero raggiungere, circa il ruolo degli apporti delle loro discipline allo sviluppo di abilità complesse, favorisce il lavoro d'équipe e libera la cultura dall'annosa e purtroppo non ancora superata questione della presunta differenza tra cultura umanistica e cultura scientifica.

L'unitarietà della cultura andrebbe praticata più che declamata per cui è fondamentale ricercare una modalità didattica che permetta di superare proprio gli steccati disciplinari, uscire dal mondo di carta, dai teorici contenuti di apprendimento, per passare alla pratica della dimensione relazionale.

Il laboratorio sembra essere il *luogo* più adatto in quanto realizza una logica interdisciplinare e reticolare dell'insegnamento che riconduce ad unità culturale e valoriale i vari segmenti del sapere. E' il luogo dove si "lavora", dove si "crea" e dove si convive, dove si suddividono i compiti e dove si realizzano le opere, per cui è un

³²⁰ Cfr. J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning, Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it. R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

esercizio alla pratica democratica del rispetto reciproco e dell'assunzione di responsabilità.

Il laboratorio è in fondo una bottega artigiana in cui l'acquisizione e il sedimento delle competenze necessitano, per una formazione di qualità, di una dimensione temporale propria, individualizzata e perciò lontana tanto dai ritmi serrati e massificati della logica produttivistica taylor-fordista quanto dalle scadenze ragionieristiche tri/quadrimestrali. In questo senso, bisognerebbe allora in ogni attività, nella scuola come nella bottega, poter recuperare in tutta la sua valenza anche creativa il tempo lento della prassi artigianale.

L'attività didattica e formativa dovrebbe tendere a realizzare nei discenti la capacità di affrontare questioni e problemi di natura applicativa (alla propria vita, alle altre discipline, alla vita sociale e lavorativa) di riconoscere e padroneggiare i nuclei fondamentali delle conoscenze e delle abilità. Un ambiente di lavoro vissuto come laboratorio, e perciò come luogo mentale oltre che fisico, nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento, può rappresentare la chiave di volta metodologica e strutturale necessaria alla scuola per la sua rivitalizzazione³²¹.

Dal canto suo, l'apprendistato – nei suoi obiettivi fondamentali di offrire ai giovani un'opportunità di inserimento lavorativo e di crescita professionale per acquisire una specifica professionalità e di sviluppare le competenze necessarie ad affrontare le continue trasformazioni che caratterizzano il mondo del lavoro – ha il suo punto di forza proprio nel momento formativo. Esso prevede, infatti, una formazione attraverso il lavoro, e quindi attraverso l'assegnazione di compiti lavorativi coerenti con l'apprendimento di un mestiere/ruolo professionale, con attestazione delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato.

Ma come declinare la formazione? Certamente in termini più ampi della competenza professionale, proprio perché l'apprendista è visto come risorsa su cui investire, con la possibilità che - accrescendo le proprie competenze e maturando la propria

³²¹ Sulla tematica esiste una vasta letteratura di riferimento. Segnaliamo, a titolo esemplificativo, alcune delle opere consultate che ci sono sembrate più pertinenti all'oggetto di studio e maggiormente chiarificatrici: E. Damiano, *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia, 2006; M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, *La conoscenza inespresa*, trad. it. F. Voltaggio, Armando, Roma, 1979, M. Colombo-A. Varani, *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo, 2008.

professionalità – possa contribuire anche al futuro sviluppo aziendale.

L'apprendista, in quanto tale, non è chiamato semplicemente ad acquisire le conoscenze e le capacità richieste per affrontare gli specifici compiti operativi, ma anche ad imparare ad interagire costruttivamente con le persone e con l'organizzazione e quindi a maturare una personalità consapevolmente riflessiva.

Come si realizza questo obiettivo? Non semplicemente nell'esecuzione di compiti assegnati, ma, secondo regole di buona didattica e attraverso una prassi dialogica che dia ragioni delle scelte e utilizzi errori e difficoltà come occasioni di apprendimento, costruendo un processo formativo che dal confronto tra le competenze richieste dal ruolo e quelle inizialmente possedute dal giovane apprendista ricavi e definisca gli obiettivi da raggiungere per il possesso delle competenze necessarie.

L'apprendista cosa dovrà imparare durante il periodo di apprendistato? Qual è la tempistica di riferimento? Quale l'ipotesi iniziale di percorso? Quali gli obiettivi finali? Rispondere a queste domande significa di nuovo parlare di conoscenze come possesso stabile di contenuti e di competenze come capacità di risoluzione di problemi in una programmazione didattica che, così concepita nelle sue linee metodologiche, difficilmente distingue tra un cammino formativo aziendale ed uno di natura più ampiamente culturale.

E' questa una confusione di ruoli tra istituzioni formative diverse?

Ribadiamo che non è così. Semmai è un modo per dimostrare, pur mantenendo ferme le differenze di situazioni, che il cammino formativo di quando si è apprendista e quello di quando si è studente sono affiancabili.

In questo senso, se le due agenzie formative riusciranno, nella pratica didattica, a mantenere una contiguità, i due mondi della scuola e dell'impresa potranno progressivamente essere vissuti non più in opposizione e lavorare entrambi nella direzione della formazione della persona. Vero è che la scuola e l'apprendistato non sono la stessa cosa, ma è altrettanto vero che è solo nel loro concorso, anche dal punto di vista dei contenuti, che la circuitazione di prassi-teoria-prassi si può realizzare.

D'altra parte, è proprio analizzando il problema dal punto di osservazione dei molti giovani che subiscono l'insuccesso e l'esclusione scolastica che questo aspetto, così problematico, può chiarirsi.

Oggi in Italia il 30 per cento dei giovani non arriva a conseguire un diploma superiore e

alcune centinaia di migliaia sono i giovani italiani che si trovano nella condizione di dispersione, cioè fuori da ogni circuito formativo e lavorativo a causa di abbandoni e di insuccessi scolastici. Il problema, anticamera della marginalità e dell'esclusione, e perciò eticamente, socialmente e culturalmente assai rilevante, va affrontato sia rimuovendone le cause, e quindi chiedendo alla scuola quella riconversione di centralità dei bisogni dell'utenza di cui parlavamo prima, e sia attraverso dispositivi che invece che rimarcare la sconfitta, siano in qualche modo capaci di proporre alternative e soluzioni.

Ora, l'apprendistato si muove in questa direzione, ma come rendere veramente di pari dignità la proposizione di "percorsi di pari dignità"? Se la formazione in apprendistato è funzionale esclusivamente all'acquisizione delle competenze lavorative e di un settore specifico e non invece anche un'opportunità per recuperare quel deficit di cultura che la scuola non è riuscita a colmare ma che anzi ha aggravato, allora resterà comunque il *gap* tra chi studia per studiare e chi studia per lavorare, tra chi studia per accedere al mondo delle professioni alte e chi studia per padroneggiare un mestiere, tra uno studio "disinteressato" e uno studio in qualche modo vissuto come minore.

Ecco perché la scuola deve apprendere dall'apprendistato per dismettere il suo costume ancora emarginante, mentre l'apprendistato deve abbandonare quelle tendenze tecnicistiche che pure lo attraversano: in definitiva, la scuola e l'azienda devono imparare a parlare un linguaggio comune e realizzare in coerenza metodologica lo stesso percorso formativo.

I profondi e continui cambiamenti che caratterizzano l'economia e la società della conoscenza rischiano di emarginare un numero sempre più consistente di persone se non addirittura intere fasce di popolazione e perciò la "questione sociale" dell'istruzione va rapportata alla "questione economica": la cultura va riposizionata tra i valori della comunità, proprio perché una società senza cultura non ha civiltà e l'istruzione va rifondata sull'apprendimento, modellato, però, sul soggetto, capace di valorizzare le diversità trasformandole in ricchezza, capace di sollecitare le vocazioni e le attitudini di ciascuno.

La scuola, senza gerarchie interne tra cultura nobile e cultura umile, dovrebbe fornire capacità di ragionamento e, insieme, capacità di scoperta e gioia di creare. Ogni abbandono è una sconfitta sociale e culturale, causato da meccanismi di esclusione che

andrebbero rimossi attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dell'istruzione per riconciliare gli esclusi con il sapere. Solo così, la scelta dell'apprendistato non sarebbe più un ripiego, l'ultima spiaggia degli esclusi, ma la scelta consapevole di un percorso formativo veramente di pari dignità. Invertire la tendenza e promuovere le opportunità formative per tutti significa, dunque, che le condizioni attraverso cui si realizza l'offerta formativa siano strutturalmente poste su basi nuove e diverse e che il progetto culturale di apprendimento sia modulato in modo tale da comprendere e superare le difficoltà che avevano portato all'esclusione.

La scuola, in definitiva, dovrebbe riscoprire la sua vera vocazione che non è quella di "sorvegliare e punire" ma quella di motivare alla riflessione consapevole di sé per contribuire a dare senso all'uomo ed al suo posto nel mondo; non è nemmeno quella di guardare ai risultati come sommatorie di medie aritmetiche, ma ai processi di apprendimento e di maturazione delle coscienze e delle intelligenze.

L'educazione divaricata ha separato il sapere dal fare: riunificare il paradigma significa ritornare all'origine dell'apprendimento che, analogamente a come fa il bambino che esplora il mondo, parte dal fare per sapere, dal rischiare e dall'agire per poter poi imparare.

Rompere con un sistema scolastico monocratico, imperniato sulla trasmissione di un sapere consolidato e realizzare una pedagogia per obiettivi che cerca di rendere le persone operative, di formarle con capacità adattabili a differenti contesti, non significa dover rinunciare al giacimento di cultura che la scuola possiede, ma significa metterlo al servizio della società in generale e del mondo del lavoro in particolare.

Una modalità di avvicinamento dei due mondi - che ha funzionato, per così dire, da elemento di integrazione e che si è realizzata con successo in molte realtà - è rappresentata dall'alternanza scuola-lavoro.

Noi la consideriamo soltanto come un *exemplum* virtuoso, sul quale conviene puntare l'attenzione in quanto definisce una effettiva articolazione tra periodi di formazione teorica, presso la scuola, e periodi di formazione pratica, nell'impresa, ma in sé non è esaustiva dell'integrazione che, invece,

“dovrebbe investire tutto il sistema ai diversi livelli come, ad esempio, integrazione tra i diversi tipi di scuola, formazione professionale (FP) e imprese, ... il territorio attraverso le reti ed il partenariato”³²².

³²² S. Capogna, *Il "sistema integrato": educazione, formazione, lavoro*, cit. p.11.

E in effetti, è stata proprio la logica dell'apprendistato a cambiare il concetto di integrazione che da momento di scambio episodico, come era tradizionalmente, viene sempre di più intesa nell'

“accezione del significato di integrazione di più ampio respiro che si concretizza in forme di co-progettazione e co-gestione degli interventi formativi messi in atto in qualsiasi delle tipologie di alternanza scuola-lavoro possibili (FP-scuola, apprendistato, tirocinio, IFTS)”³²³.

L'alternanza scuola-lavoro, sia pure se in maniera parziale, resta comunque una fruttuosa realtà che dimostra come l'istruzione e la formazione - al crocevia di questioni occupazionali e sociali importanti perché discriminanti nell'accesso al mercato del lavoro e nel conquistare un lavoro di qualità - possano conciliarsi e convergere in un comune obiettivo.

Certo, l'alternanza non è l'apprendistato e le differenze sono notevoli, ma il riferimento ci sembra calzante proprio per avallare la tesi della possibile, e secondo noi necessaria, coabitazione dei due sistemi. Resta alla base dei due sistemi il diritto formativo come diritto fondamentale per l'accesso a un lavoro di qualità e questo sia per i giovani che si affacciano sul mercato del lavoro e sia per gli adulti che hanno già un'occupazione, ma di basso livello.

Il tema del *life long learning*, tra l'altro, risponde alla difficoltà di mettere in formazione tutte quelle persone che hanno profili scolastici e formativi deboli e di basso livello - evitando il perpetuarsi di una disuguaglianza sociale permanente - nel circuito lavorativo dove chi entra penalizzato rischia di rimanerci per tutto il resto della sua vita, anche per l'oggettiva difficoltà delle imprese a mettere in formazione i lavoratori con più bassi livelli di qualificazione.

L'alternanza Scuola-Lavoro, che è stata introdotta in Italia come una delle modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di II grado (art. 4 della Legge delega n.53 del 2003), è stata assunta come *metodologia didattica del sistema dell'Istruzione* per consentire agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età di realizzare gli studi del secondo ciclo alternando periodi di studio e di lavoro. La finalità prevista è quella di motivarli e orientarli e far acquisire loro competenze spendibili nel mondo del

³²³ S. Capogna, *Il "sistema integrato": educazione, formazione, lavoro*, cit. p.11.

lavoro. Di fatto, non è un percorso di recupero per i meno dotati, ma anzi, uno strumento per rendere flessibili i percorsi nell'educazione e nella formazione, uno strumento che offre la possibilità di combinare studi formali, anche professionali, con applicazioni pratiche degli apprendimenti, e di valorizzare le competenze previste nel *curriculum* scolastico degli studenti nella prospettiva, appunto, del *life long learning*.

L'alternanza scuola-lavoro, che ovviamente non si sovrappone e non si confonde con l'apprendistato, è dunque un'azione formativa interessante proprio a proposito della coniugazione dei saperi, rispondendo ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani per favorirne l'orientamento, per stimolarne le vocazioni personali e gli interessi e potenziare stili diversi di apprendimento. A differenza dell'apprendistato, l'alternanza – come forma concreta di dialogo tra scuola e impresa - ri-modula un curriculum in cui una sua parte si realizza in aula e una parte si realizza fuori dall'aula.

In bottega, si è apprendisti, si “ruba il mestiere con gli occhi”, si apprende attraverso prove ed errori, si affina l'inventiva, ci si “sporca le mani” per elevare la mente, mentre in classe si è allievi, inseriti in un contesto educativo che ha parametri e regole generali e generalizzate, con una trasmissione dei saperi basata prevalentemente sulla loro enunciazione verbale, che tende a sviluppare le capacità teoriche.

L'alternanza è una modalità *sui generis* di sperimentare una mediazione tra una comunicazione didattica che si realizza attraverso protocolli standardizzati e una comunicazione didattica immediata ed immediatamente applicativa, ed in questo senso ci sembra un esempio di *pratica di buone pratiche* in quanto se l'azienda può veicolare un'esperienza positiva di incontro con la cultura del lavoro e con il contatto diretto con cose, manufatti, esperienze e processi produttivi che la scuola spesso ignora, la scuola, a sua volta, può “ripensare” l'esperienza e far sedimentare competenze, nella logica del *mettere in pratica*.

L'apprendistato, invece, sia pur nell'ottica dell'alternanza, ma questa volta di un'alternanza diversa in quanto coerentemente strutturata come sinergia di formazione e lavoro, è un vero e proprio contratto di lavoro. Questa veste del contratto, in ogni caso, non esime l'azienda, se vuole essere realmente formatrice, e non solo a livello tecnico-professionale, a stabilire sinergie con la scuola, ente formatore per definizione, per rompere quella separatezza, a cui costantemente stiamo facendo riferimento, in maniera tale che entrambi superino il proprio solipsismo formativo.

Se la chiave di volta del rilancio dell'apprendistato è tutta nella sua valorizzazione formativa, la chiave di volta del rilancio della scuola è, a sua volta, tutta nell'assunzione dell'ottica che il lavoro è conoscenza che si materializza: solo così si può iniziare a parlare di continuità tra apprendistato e formazione della persona, in una logica, concretamente attuata, di educazione permanente in luoghi diversi e solo così la scuola può contribuire alla formazione *per* il lavoro invece che separare *teoria, tecnica e pratica, come se davvero si trattasse di tre cose che non hanno nulla in comune*.

II.5. *L'apprendistato e il Sistema educativo di Istruzione e Formazione professionale*

“C'è un posto per l'apprendistato nel sistema educativo? [che è lo stesso che chiedersi] che politica dell'apprendistato si sta facendo e quale sarebbe opportuno fare nel contesto dell'evoluzione del sistema educativo”³²⁴.

Dalla necessità dell'integrazione, più che del semplice accostamento, come abbiamo cercato di dimostrare adducendo motivazioni di ordine pedagogico e culturale, alla possibilità della sua realizzazione concreta, guardando, anche, alla realtà degli altri Paesi.

In Francia, ad esempio,

“l'apprendistato è completamente integrato nel sistema di istruzione fino al punto che l'apprendistato prepara ai vari livelli diplomi identici a quelli del sistema scolastico: da operaio qualificato ad ingegnere formato dalle *Grandes Ecoles*, ivi compreso il diploma di maturità”³²⁵.

A nostro avviso, il punto dolente non è tanto non aver previsto questa possibilità – che, infatti, presente nella legge Biagi viene riconfermata dal Testo unico – quanto non averla integrata fino in fondo, lasciando che i due sistemi convivessero come paralleli, e anche quando la relazione è stabilita, essa risulta debole in molti punti: ad esempio, il numero di ore di formazione che sono decisamente insufficienti³²⁶ e la non chiara connessione tra sistema dell'apprendistato e sistema delle istituzioni educative³²⁷ in

³²⁴ L. Pescia, *La missione dell'apprendistato. Problemi e prospettive per l'Italia e confronto con esperienze europee*, Provincia di Torino, Area istruzione e Formazione professionale, Servizio programmazione Sistema educativo e Formazione professionale, 2007.
www.provincia.torino.it/formazioneistruzione, p. 16.

³²⁵ *Ibi*, p. 17.

³²⁶ Nella Legge Biagi nell'apprendistato di secondo livello è previsto un monte-ore annuo di 120 ore, mentre nel Testo unico le 120 ore sono complessive!

³²⁷ Nella Legge Biagi, nel caso di apprendistato di primo livello, quello per *l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, quando si parlava di *una qualifica professionale per assolvere al*

generale e in particolare a livello di certificazione degli esiti formativi.

L'apprendistato, insomma, secondo noi va salvaguardato nella sua caratteristica migliore, quella di essere un contratto di lavoro e non uno stage e nemmeno un tirocinio, così come vanno salvaguardate l'idea che il lavoro sia formativo e la metodologia dell'imparare facendo, ma vanno migliorati i contenuti e le modalità nel loro complessivo rapporto con il mondo dell'istruzione. Se l'azienda è, in qualche modo, la nuova bottega, allora della bottega deve mantenere il clima collaborativo e di socializzazione dei saperi, ma nel contempo della bottega deve saper abbandonare il carattere di esautività al suo interno e

“conciliare formazione sul lavoro e formazione scolastica in un contesto di cambiamento rapido dell'organizzazione del lavoro e delle competenze-conoscenze”³²⁸.

Sembra, invece, che l'intero sistema educativo dell'Istruzione e della Formazione professionale - in cui l'apprendistato è inserito – risulti forse troppo variegato e complesso e che la sua offerta - diversa da quella scolastica e ad essa parallela - organizzata per dare soluzioni positive alla difficile sfida dell'educazione e della formazione per il lavoro, in realtà abbia dato vita ad un pluralismo formativo che sfugge a questa conciliazione, non riuscendo a trovare i necessari punti di intersezione.

“I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e l'Apprendistato sono la base per la costruzione di una vera filiera formativa e professionalizzante che si sviluppa nella formazione superiore (Istruzione Formazione Tecnica Superiore, Istituti Tecnici Superiori e Apprendistato professionalizzante e Alto apprendistato) e si consolida nella formazione continua, all'interno di un quadro di formazione per tutto l'arco della vita”³²⁹.

Ma è, poi, così?

I sistemi, pur nella loro diversità, hanno obiettivi comuni. Come l'apprendistato, anche

diritto-dovere di istruzione si intendeva un titolo di studio con valore legale, oppure no? La stessa domanda vale per il Testo unico, quando si riferisce, nel caso dell'*apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*, a una *qualifica professionale*. Pensiamo che valga, anche in questo caso, la chiarificazione contenuta nella circolare ministeriale n. 40 del 2004 che dichiarava, a proposito del secondo tipologia di apprendistato, l' *apprendistato professionalizzante* della Legge Biagi, che “con l'apprendistato professionalizzante non si persegue l'acquisizione di un titolo o di una qualifica professionale del sistema di istruzione e formazione professionale”. L'apprendistato, allora, come figlio di un dio minore e la sua formazione come formazione semplicemente addestrativa?

³²⁸ L. Pescia, *La missione dell'apprendistato. Problemi e prospettive per l'Italia e confronto con esperienze europee*, cit. p. 24.

³²⁹ Dall'intervista di A. Rubinacci all'Assessore al Lavoro e alla Formazione della Regione Toscana, in *Speciale Istruzione e formazione, Tuttoscuola*, n. 516, novembre 2011, anno XXXVII, p.31.

la Formazione professionale tra competenze statali e regionali sembra offrire, dopo la scuola secondaria di primo grado, ampie possibilità: quello che va chiarito è *se e come* la *filiera formativa e professionalizzante* funzioni.

Proviamo, dunque, a disegnare il quadro del Sistema educativo di Istruzione e Formazione professionale italiano, partendo da una breve ricostruzione della sua evoluzione legislativa, per poi chiarirne il senso anche nel suo rapporto con il sistema dell'apprendistato e con quello dell'istruzione scolastica.

La Formazione professionale nasce in Italia dopo la seconda guerra mondiale come impegno dei governi dell'epoca volto a ridurre la disoccupazione, molto alta in quella fase della ricostruzione italiana e si rivolge dapprima agli adulti e quindi ai giovani. Protagonista di questo intervento è stato il Ministero del lavoro, che ha investito, negli anni '50, fondi per l'addestramento professionale dei ragazzi e dei giovani.

Negli anni '60, con l'inizio della scuola media unica e la soppressione dell'avviamento professionale³³⁰, accanto ai CAP (Centri di Addestramento Professionale) finanziati dal Ministero del lavoro nascevano, senza una specifica legge istitutiva, gli Istituti professionali con percorsi triennali gestiti direttamente dal Ministero della pubblica Istruzione. Avevano finalità direttamente professionalizzanti e impiegavano le metodologie che per lungo tempo avevano caratterizzato l'avviamento professionale e il successivo biennio tecnico. A questi percorsi, all'inizio triennali e che si concludevano con un diploma di qualifica, verso la fine degli anni '60 venne aggiunto un biennio sperimentale, attraverso il quale portare studenti qualificati ad una maturità "professionale", aperta al passaggio all'università. Oggi tutti gli Istituti professionali sono quinquennali, quasi del tutto simili agli Istituti tecnici, che nel frattempo hanno perduto, in molti casi, il loro legame originario con il mondo produttivo.

³³⁰ “Per risolvere la questione dei corsi professionali inferiori nell’ordinamento scolastico gentiliano, viene varata la Legge n. 8 del 7 gennaio 1929, con cui si procede alla creazione di un nuovo istituto, la scuola di avviamento al lavoro (art. 1), nata dalla fusione dei corsi integrativi di avviamento professionale, della scuola complementare e delle scuole di avviamento...La scuola di avviamento al lavoro, che rappresenta il corso inferiore degli istituti tecnico-professionali, viene considerata il punto di raccordo delle differenti modifiche proposte, tanto da essere integrata con le realtà allora esistenti, ovvero corsi industriali inferiori, corsi preparatori triennali ad alcune scuole e istituti commerciali, corsi integrativi e scuole complementari, dando così vita alla scuola (o corso) secondaria di avviamento al lavoro...Dal 1933, le scuole (o corsi) secondari di avviamento al lavoro vengono ridenominati come scuole (o corsi) secondari di avviamento al lavoro”: G. Bertagna, *Gli ordinamenti scolastici dalla Legge Casati (1859) alla Riforma Gelmini (2010)*, in G. Bertagna (ed.) *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e all'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia, 2010, pp 276 e 278.

Possiamo affermare, dunque, che

“nonostante la Costituzione italiana, fin dalla sua entrata in vigore, prevedesse una competenza regionale in materia di Istruzione *artigiana e professionale*, storicamente, in Italia i percorsi formativi più direttamente professionalizzanti si siano sviluppati in due direzioni: l'Istruzione professionale, appannaggio dello Statale, che offriva percorsi, [abbiamo accennato], prima solo triennali, più tardi anche quinquennali, di Istruzione Secondaria Superiore e la Formazione professionale, appannaggio delle Regioni, [contemporaneamente all'istituzione delle Regioni la gestione dei CAP, trasformati in Centri di Formazione Professionali - con un cambio di denominazione non puramente nominale - diviene di competenza regionale], regolata nelle sue linee generali dalla Legge-quadro n. 845 del 1978, ma organizzata in modi sensibilmente differenti da regione a Regione”³³¹.

La legge n. 845 del 1978 permette di cogliere aspetti importanti, che legano tra loro educazione e professionalizzazione.

Ad esempio, l'art. 1 - Finalità della formazione professionale – che così recita: La Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale in attuazione degli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione, al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della professionalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale. La formazione professionale, strumento della politica attiva del lavoro, si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica e tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico.

Art. 2 - Oggetto della formazione professionale – specifica, poi, che le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente.

La formazione professionale, quindi, si colloca in stretta relazione con il mondo del lavoro, come afferma il primo comma dell'art. 1. Se la finalità fosse l'istruzione si sarebbe deciso che la competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e non delle Regioni. Ma, come strumento per la crescita dei lavoratori, l'obiettivo non è posto

³³¹ G. Tacconi, *Il sistema di Istruzione e Formazione professionale in Italia* in *Tuttoscuola, Speciale tutto formazione*, n. 505, ottobre 2010, anno XXXVI.

nell'addestramento ad un lavoro specifico, ma nell'acquisizione di una cultura professionale, che porti alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali. Non si tratta perciò di addestrare giovani e adulti a compiere un determinato lavoro, ma di formarli all'assunzione di ruoli professionali, fornendo tutte le competenze necessarie. E nella legge già si parla di formazione permanente, anticipando nella legislazione concetti che diverranno patrimonio comune soltanto negli anni successivi. Inoltre, la legge introduce una modalità importante di applicazione del principio di sussidiarietà, affermando che gli interventi formativi si potranno anche effettuare, oltre che in strutture pubbliche, mediante convenzione, nelle strutture di Enti che siano emanazioni o delle organizzazioni democratiche o nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese con loro consorzi, o del movimento cooperativo.

Il finanziamento da parte regionale di questi interventi ha permesso la creazione di un sistema di enti del privato sociale che si è impegnato nella realizzazione di attività formative.

In un articolo successivo la legge esige che i percorsi formativi siano realizzati “rispettando la unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali”. Questa affermazione è importante per capire come la Formazione professionale sia stata pensata come un percorso educativo con al suo interno elementi diversi, ma necessari per una formazione integrale, realizzati con unitarietà metodologica.

A queste considerazioni possiamo aggiungerne un'altra che va nella direzione del superamento del paradigma divisorio secondo cui l'istruzione riguarderebbe chi non lavora, mentre la formazione, intesa come formazione professionale, riguarderebbe chi lavora o chi si avvia al lavoro:

“l'endiade di istruzione e formazione professionale [ci autorizza a] immaginare una *formazione professionale* che [sia] essa stessa *istruzione*, sottoponibile cioè non ai *Rapporti economici* [Parte I, Titolo III della Costituzione], come quella regionale vigente, ma a quelli *Etico-sociali* [Parte I, Titolo II della Costituzione], come l'attuale istruzione professionale statale. Ancora, avente come fine non l'apprendimento del lavoro in quanto tale, ma la *piena maturazione* della persona, semmai proprio adoperando didatticamente ed educativamente il lavoro come *mezzo a fine* [...] [in definitiva] l'istruzione e la *formazione professionale* delle Regioni non è più da pensarsi soltanto come un *diritto-dovere di imprenditori e lavoratori*, bensì come un *diritto civile e sociale di ogni cittadino che deve essere*

garantito su tutto il territorio nazionale”³³².

La Legge n. 196 del 1997 (il cosiddetto Pacchetto Treu) nell'art. 17, poi, pone le basi per una rivisitazione della legge n. 845 del 1978, ma gli effetti sono stati solo parziali perché il previsto regolamento attuativo non è stato mai approvato. Però lo scopo dichiarato alla lettera a) era la "valorizzazione della formazione professionale quale strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, elevare le capacità competitive del sistema produttivo, in particolare con riferimento alle medie e piccole imprese e alle imprese artigiane e l'incremento dell'occupazione, attraverso attività di formazione professionale caratterizzate da moduli flessibili, adeguati alle diverse realtà produttive locali nonché di promozione e aggiornamento professionale degli imprenditori, dei lavoratori autonomi, dei soci di cooperative, secondo modalità adeguate alle loro rispettive specifiche esigenze".

E' interessante notare che la legge - affermando che gli interventi formativi possano realizzarsi anche attraverso il ricorso generalizzato a *stages*, come raccordo tra formazione e lavoro e finalizzati a valorizzare pienamente il momento dell'orientamento nonché a favorire un primo contatto dei giovani con le imprese - abbia rimarcato l'importanza del momento orientativo come auto-orientamento, mentre dando la possibilità di svolgimento delle attività di formazione professionale alle regioni e/o alle province, anche in convenzione con istituti d'istruzione secondaria e con enti privati aventi requisiti predeterminati, ha portato all'introduzione del concetto di accreditamento regionale, con tutti i vantaggi, ma anche i rischi insiti in questo processo.

Negli anni '90, il primo triennio degli Istituti professionali si omologa ai percorsi degli Istituti tecnici (programmi unitari Brocca) e la professionalizzazione viene affiancata, come area specifica, ai percorsi del biennio post-qualifica, rendendo la qualifica triennale di fatto vuota di significato professionale.

La prospettiva in cui è vista la Formazione professionale cambia con l'art. 68 della legge n. 144 del 1999 che afferma che "Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, [...], è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo

³³² G. Bertagna, *Gli ordinamenti scolastici dalla Legge Casati (1859) alla Riforma Gelmini (2010)*, cit. pp 308-309-310.

anno di età".

Ritorna il concetto di crescita culturale e professionale dei giovani anche nella Formazione professionale, attraverso i cui percorsi si può soddisfare l'obbligo. Anche l'abrogata legge n. 30 del 2000 art. 1 comma 2 definiva "educativo" il sistema di formazione che si realizzava secondo le modalità delle precedenti leggi.

Un altro tassello importante è rappresentato, come già ricordato, dalla legge n. 53 del 28 marzo del 2003 - che ha disegnato il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione prevedendo il sistema dei Licei e il sistema dell'Istruzione e Formazione professionale.

Essa

“prevedeva inizialmente la creazione anche in Italia, come nella maggior parte dei Paesi europei, di un sistema di Istruzione e Formazione Professionale, con finalità nello stesso tempo educative e professionalizzanti, come *seconda gamba* del II ciclo, con la stessa dignità della prima, (i Licei). La logica conseguenza di questo impianto sarebbe stata l'inclusione degli Istituti statali di Istruzione professionale nel sistema regionale”³³³.

La cosa, in realtà, non si è verificata a causa dell'attuazione solo parziale delle previsioni contenute nella Legge n. 53 del 2003: in attesa dei decreti attuativi e per effetto degli intervenuti cambi di legislatura e di maggioranza parlamentare, il sistema di Istruzione e Formazione Professionale, a gestione regionale, è rimasto a lungo, per così dire, congelato.

“L'accordo quadro siglato in sede di Conferenza unificata il 19 giugno 2003 aveva consentito di predisporre percorsi sperimentali di IeFP, gestiti da Istituti scolastici regionali superiori oppure da Enti di Formazione professionale accreditati dalle Regioni, in forma autonoma o in forma congiunta. Tali percorsi sperimentali [...] sono stati ulteriormente precisati in sede di Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 e di Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 e hanno poi trovato una specifica collocazione normativa nel Decreto legislativo n. 226 del 2005”³³⁴

che individuava i livelli essenziali delle prestazioni relativi ai percorsi di Istruzione e Formazione professionale³³⁵.

La medesima legge ha introdotto nuovamente gli Istituti tecnici e gli Istituti

³³³ G. Tacconi, *Il sistema di Istruzione e Formazione professionale in Italia*, cit.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ Questo disegno, come sappiamo, è stato poi modificato con la legge n. 40 del 2007.

professionali nel sistema di Istruzione secondaria, demandando ad apposite linee guida, da predisporre da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, d'intesa con la Conferenza Unificata, la realizzazione di appositi raccordi tra percorsi degli Istituti Tecnico-professionali (previsti dalla legge 40) e i percorsi di Istruzione e Formazione professionale (previsti dal Decreto legislativo n. 226 del 2005).

Nel frattempo, il Decreto legislativo n. 76 del 2005 aveva introdotto il diritto-dovere all'Istruzione e Formazione professionale per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età.

Dopo il cambio di maggioranza politica, i percorsi sperimentali hanno continuato ad esistere e sono stati ammessi ai fini dell'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione (che elevava a 16 anni il precedente obbligo scolastico), introdotto con la legge n. 296 del 2006 (Legge finanziaria del 2007) e precisato dal Decreto ministeriale n. 139 del 2007.

Il decreto interministeriale del 29 novembre del 2007 ha, infine, ridefinito i livelli essenziali di prestazione, o standard minimi di qualità del servizio, che le regioni avrebbero dovuto assumere come requisiti per accreditare gli enti di formazione e autorizzarli ad erogare percorsi triennali validi ai fini dell'assolvimento dell'obbligo.

I provvedimenti a cui si è fatto cenno hanno consentito, in questi anni, almeno in alcune regioni, di investire in questa direzione e di attivare sul proprio territorio percorsi sperimentali triennali, ed in qualche caso anche quadriennali, di IeFP, rilasciando qualifiche e titoli spendibili su tutto il territorio nazionale.

Il quadro, però, è rimasto carico di incertezze: ad esempio, gli istituti professionali non solo non sono passati alle Regioni, ma con la già citata Legge n. 296 del 2006 e con i successivi interventi normativi (Decreto legislativo del 25 gennaio 2007, convertito nella Legge n. 40 del 2007) sono stati rilanciati, assieme agli Istituti tecnici, quale filone formativo a sé stante, e a competenza statale, del II ciclo, che viene così a configurarsi non più su due ma su tre "gambe": Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, IeFP regionale.

“Questa tripartizione del sistema ha trovato la sua definizione ordinamentale nella Legge n. 133 del 2008 e nei successivi provvedimenti applicativi, che hanno ridefinito i quadri orari e i curricula dei vari percorsi dell'Istruzione Superiore, prevedendone l'entrata in vigore per l'anno scolastico 2010/11, e hanno confermato la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione, dopo la conclusione del I ciclo, in tutti e tre i canali. Va fatto cenno ad un ulteriore

elemento che non contribuisce a rendere chiaro il sistema: gli stessi provvedimenti richiamati sopra consentono agli Istituti professionali di caratterizzare, in forma sussidiaria, la propria offerta formativa anche con percorsi regionali di IeFP, previo accreditamento da parte della Regione”³³⁶.

“In ogni caso, l’accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010 ha finalmente fatto uscire i percorsi di IeFP dalla fase di sperimentazione (che durava dal 2003) e li ha resi ordinamentali, creando le condizioni perché le Regioni e le Province Autonome potessero potenziare questa parte del proprio sistema formativo. La pari dignità di questi percorsi rispetto a quelli dell’Istruzione rimane però più dichiarata che reale (anche per quanto riguarda il finanziamento dei percorsi di IeFP rimangono molte incertezze e frequenti sono i rimpalli di responsabilità tra Stato e Regioni). L’IeFP infatti continua ad essere percepita, nel nostro Paese, prevalentemente come misura di contrasto dei fenomeni della dispersione dal sistema di Istruzione e formazione e dell’esclusione lavorativa e a soffrire di un antico pregiudizio culturale, che tende a considerare i percorsi formativi intrecciati con il lavoro – e in genere con le dimensioni del “fare” - come percorsi di serie B”³³⁷.

Certamente, fino a quando i sistemi dell’IeFP e dell’Apprendistato saranno vissuti esclusivamente come soluzione riparatoria, non si uscirà dalle secche della minorità e questo nonostante la ricerca anche di una didattica innovativa che cerca di adattarsi e corrispondere proprio a quella particolare tipologia di utenza. Ma forse il limite della minorità sta proprio in questo: continuare a pensare di rivolgersi ad un’utenza particolare, continuare a diversificare secondo un supposto e arbitrario livello qualitativo e a “orientare” tenendo conto dei risultati scolastici e non delle vocazioni e delle attitudini.

In ogni caso, il 2010 è un anno importante, per il discorso che stiamo cercando di portare avanti, perché entro il 31 dicembre di quell’anno le Regioni hanno dovuto programmare l’offerta formativa del loro territorio per l’anno scolastico 2010/2011, e perciò avere chiaro i raccordi tra i percorsi, entrando in vigore il Sistema della Istruzione e Formazione Professionali, in regime di sussidiarietà, come previsto dal decreto legislativo n. 226 del 2005.

Il 2010, dunque, rappresenta un passo decisamente significativo: l’avvio del riordino ordinamentale e organizzativo della riforma del secondo ciclo di Istruzione e Formazione, in cui Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, profondamente

³³⁶ G. Tacconi, *Il sistema di Istruzione e Formazione professionale in Italia*, cit.

³³⁷ *Ibidem*.

riorganizzati e rinnovati, sono partiti con il nuovo ordinamento e in cui anche i percorsi triennali e quadriennali di competenza esclusiva delle Regioni, riorganizzati e rinnovati, sono entrati a far parte organicamente dell'ordinamento nazionale. Questi percorsi si presentano come base di un nuovo percorso formativo che permette di proseguire fino alla formazione superiore non accademica, con un'offerta sicuramente innovata dal punto di vista pedagogico e organizzativo.

Resta la distinzione rispetto all'offerta scolastica, pur se assolve l'obbligo di istruzione e si connota per un suo specifico ancoraggio al mondo del lavoro.

A tutt'oggi, quindi, il quadro complessivo del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, tra competenze statali e competenze regionali, si presenta così articolato: dopo la scuola secondaria di I grado, l'istruzione è obbligatoria fino a 16 (ma per l'apprendistato di I livello la soglia è data dai 15 anni, come sappiamo) dopo di che si può accedere all'Istruzione Secondaria Superiore (organizzata in Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, che permettono l'accesso – dopo esame di stato – all'Università) oppure all'Istruzione e Formazione professionale (organizzata in percorsi formativi triennali e percorsi formativi quadriennali) oppure all'Apprendistato per la qualifica e diploma professionale (dai 15 ai 25 anni).

Ora, per fare il punto della situazione, proveremo a sintetizzare:

- ❖ l'inserimento nel mondo del lavoro si ha tramite apprendistato, nelle sue tre tipologie;
- ❖ i percorsi triennali dell'Istruzione e Formazione professionale danno una qualifica professionale, mentre i percorsi quadriennali danno un diploma professionale;
- ❖ in ogni caso, per il tramite di un V anno, si può accedere alla Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, alla Istruzione Tecnica Superiore ed alla Formazione post-diploma e poi ai master di I e II livello;
- ❖ l'Istruzione Secondaria Superiore, nelle sue componenti di Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali, dà l'accesso all'Università.

Questo significa che

“Il sistema educativo di istruzione e formazione affermatosi nel nostro paese a seguito delle recenti riforme che ne hanno modificato completamente l'assetto presenta alcune caratteristiche: è *duale* poiché prevede al suo interno un sistema di istruzione ed universitario ed un sistema di formazione professionale; è *aperto* grazie al principio di distinzione tra soggetto di

pianificazione-programmazione e soggetto erogatore; è *pluralistico* poiché possono concorrere a svolgere compiti erogativi tutti i soggetti che presentino i requisiti necessari; è *continuo* poiché introduce un percorso di continuità tra livelli iniziali, intermedi e superiori oltre che prevedere una formazione per tutto il corso della vita; è *integrato* poiché si sviluppano azioni in forma cooperativa tra i diversi soggetti del sistema oltre ad azioni di sistema che consentono processi integrativi”³³⁸.

Questo quadro, semplice e puntuale nel suo aspetto definitorio, però, ci sembra che non sia altrettanto lineare nella realtà, o comunque, che nella pratica resistano elementi di confusione di prospettiva ed in effetti dall’analisi dell’attuale stato dell’arte dell’insieme del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, non risulta del tutto chiarita la possibilità di declinazione unitaria della tematica della formazione, a fronte degli obiettivi che risultano, invece, chiaramente definiti nella loro unitarietà di intenti: la formazione professionale ha la finalità di educare al lavoro, ma questa, abbiamo detto, dovrebbe essere anche la finalità della scuola, intesa nella sua globalità, e d’altro canto, anche dell’apprendistato che, sappiamo - per definizione - forma attraverso il lavoro, e che perciò persegue lo stesso obiettivo. In modalità diverse, le diverse agenzie formative, convergono nella stessa direzione.

Tutte queste distinzioni, però, invece che aiutarci a rintracciare la coerenza interna dell’intero sistema e a definirne l’unitarietà formativa, ci fanno porre ulteriori domande circa la loro funzionalità: dopo la scuola secondaria di primo grado, come ci si orienta? Quali strumenti lo stesso Sistema Educativo di Istruzione e Formazione mette in campo per far conoscere la sua proposta e permettere una scelta consapevole?

Quali gli intrecci, organizzativi e di competenze, tra scuola, esigenze del mondo del lavoro, profili formativi ed agenzie del territorio?

E soprattutto, come viene garantita una formazione della persona di pari dignità in tutti i percorsi?

Sono domande che rimandano a nodi da sciogliere e per questo motivo, tenteremo un’altra strada per comporre il mosaico.

“La formazione deve collocarsi entro un ampio spettro di bisogni per non appiattirsi su quelli esclusivamente economico-produttivi. Il traguardo ‘lavoro’, infatti, non può essere affrontato dalla formazione in maniera isolata, restringendo i problemi alle richieste del mercato o alle logiche competitive dell’economia [...] Una cultura del lavoro attenta alla

³³⁸ S. Capogna, *Il "sistema integrato": educazione, formazione, lavoro*, cit. p. 10.

promozione dell'uomo deve fondarsi su una concezione antropologica del lavoro inteso come esperienza umana totale del soggetto. L'attività lavorativa, infatti, in qualunque forma esercitata, rappresenta uno dei costitutivi essenziali della realizzazione umana e perciò non può essere considerata indipendentemente da tale funzione facendone oggetto di valutazione in base a valori che rimangono ad essa gerarchicamente subordinati (efficienza, carriera, guadagno) [...] il problema di fondo rimane [...] come coniugare l'esigenza di unitarietà e multidimensionalità della formazione generale con l'esigenza di formazione specifica”³³⁹.

Come questo riferimento aiuta il nostro discorso sulla formazione unitaria e complessiva della persona?

E' la stessa Di Agresti a suggerirci una chiave di lettura, quando afferma:

“La varietà di accezioni con cui è assunto il concetto di formazione generale nelle diverse prospettive culturali rende articolato e ambivalente tutto il discorso. Problematica, mi sembra, rimanga l'idea stessa di formazione generale. Essa non può essere declinata in maniera separata dall'istanza professionale di base, ma pone anche l'interrogativo di come far diventare quest'ultima educativa in senso forte e non semplicemente cumulativa [...] Nella formazione troviamo in qualche misura un'anticipazione delle difficoltà di gestire e tenere in equilibrio due esigenze contrapposte: per un verso quella di valorizzare al massimo la risorsa persona in una visione promozionale e personalizzata (principio meritocratico o di promozione dei talenti), dall'altro quella di rimuovere disuguaglianze e incanalare al meglio anche i meno dotati (diritto alle pari opportunità e alla valorizzazione di ciascun soggetto per la crescita personale ma anche della collettività)”³⁴⁰.

In effetti, con la messa a regime del sistema regionale dell'Istruzione e Formazione Professionale, in coerenza con la riforma delle secondarie superiori e degli Istituti professionali di Stato e con l'apprendistato, abbiamo un'offerta che si presenta ampia e variegata, ma che non sembra rispondere completamente alla domanda di equilibrio formativo prima posta.

La lontananza tra i diversi percorsi resta segnata e, provocatoriamente, ci chiediamo se la riorganizzazione del sistema dell'Istruzione e della Formazione e del sistema dell'Apprendistato - che senz'altro esprimono la necessità di rendere coerente i propri percorsi con le esigenze del mercato del lavoro - riescano anche a “rompere” la separazione della scuola per superare quel “vecchio” paradigma che costantemente affiora, se-

³³⁹ C. Di Agresti, *Quale cultura del lavoro per la promozione dell'uomo*, in *Rassegna CNOS*, N. 2 - 2002, pagg. 40-47.

³⁴⁰ *Ibidem*.

condo cui il tempo dello studio (teorico e formativo) è disgiunto dal tempo del lavoro (pratico ed applicativo) e a coniugare la formazione funzionale al lavoro con un lavoro funzionale alla formazione, soprattutto dal versante della realizzazione del sistema dell'apprendistato.

Detto in altri termini: oltre il rigore di legge, nella pratica abbiamo un punto di mediazione che esprima la coerenza dell'intero Sistema Educativo di Istruzione e Formazione?

In effetti, la coerenza interna, almeno tra IeFP e il sistema dell'Apprendistato, dovrebbe essere rappresentata dalla definizione dei profili formativi - che si possono realizzare in apprendistato – che devono essere coerenti con il regolamento sull'obbligo di Istruzione e che, secondo Giuseppe Bertagna, almeno 'sulla carta' sembrano offrire

“tutte le garanzie perché l'apprendistato per la qualifica e per il diploma mantenga la centralità formativa della persona, pur collegandosi strettamente ai territori, valorizzando al meglio il contributo delle parti sociali e considerando le esigenze poste dalle effettive dinamiche dei processi di lavoro e del mercato del lavoro”³⁴¹.

Sono così sciolte le nostre riserve, espresse in particolare circa il fatto se la qualifica sia effettivamente equivalente, anche sul piano giuridico, al diploma, o comunque, ad un corrispondente titolo di studio dell'istruzione pubblica?

E soprattutto, sono sciolte le nostre riserve circa la possibilità se non di rompere, almeno d'incrinare i paradigmi separatisti, non solo nel rapporto tra sistema IeFP e Apprendistato, ma più in generale tra questi due sistemi ed il resto della formazione culturale che si trova come giacimento negli altri comparti dell'istruzione?

Per certi versi sì, anche se molti restano ancora gli interrogativi.

L'articolo 2 del Testo Unico, tra l'altro, chiarisce che esiste la “possibilità del riconoscimento, sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali e delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi nonché nei percorsi di istruzione degli adulti”.

Di che tipo di competenze e di certificazione parliamo?

E chi certifica queste competenze?

Se la certificazione è spendibile ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione e se

³⁴¹ G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, cit. p. 316.

deve obbedire a standard formativi nazionali, in che misura si combinano scuola e fabbrica? Certo, come ipotizza Giuseppe Bertagna, questo potrebbe essere il segnale che

“si è finalmente compreso che si deve passare dal paradigma separativo tra lavoro e studio a quello integrativo, fondato sull’alternanza tra i due momenti”³⁴².

Forse, ma forse non è ancora del tutto chiaro e chiarito in che termini e in che misura i due momenti contribuiscano alla formazione della persona, come lavoratore, *homo faber*, e come *cittadino*, consapevole del suo ruolo nella comunità degli uomini.

E’ necessario, a nostro avviso, fare massima chiarezza su questo punto proprio perché

“senza nulla togliere al dovere di attrezzarsi dello strumentario dei saperi e delle abilità per fronteggiare le sfide del ‘lavoro’ odierno, sarebbe una vera disfatta culturale e umana rinunciare a ricercare il senso del fare in vista della crescita onnicomprensiva dell’essere”³⁴³.

In definitiva, i nostri dubbi nascono dal fatto che, sia pur convinti che siano maturi i tempi per parlare di formazione come di uno strumento fondamentale per la promozione dell’occupazione, come una variabile importante delle politiche economiche e come un anello di congiunzione tra formazione scolastica e professionalità richiesta dallo stesso mercato del lavoro, riteniamo che ciò non basti ancora.

Se la formazione professionale dell’apprendista si attua mediante l’addestramento pratico – che ha il fine di far acquistare all’apprendista la richiesta abilità nel lavoro al quale dev’essere avviato mediante graduale applicazione ad esso - e mediante l’insegnamento complementare - che ha lo scopo di conferire all’apprendista le nozioni teoriche indispensabili all’acquisizione della piena capacità professionale – ci chiediamo come questa architettura dei saperi sia corrispondente alla formazione integrale della persona.

Questo perché è lo stesso concetto di “formazione” che, come abbiamo cercato di argomentare, necessariamente si è evoluto, superando l’idea del semplice addestramento e della formazione professionale intesa esclusivamente come mera acquisizione di un mestiere.

Essa, piuttosto, va connotandosi come uno strumento in grado di contribuire sì allo sviluppo economico ed alla piena occupazione ma attraverso la crescita della qualità complessiva delle forze produttive.

³⁴² G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, cit. p. 320.

³⁴³ C. Di Agresti, *Quale cultura del lavoro per la promozione dell’uomo*, cit. pp. 40-47.

Certo, non si tratta di scambiare l'apprendistato che si svolge in azienda con i percorsi di Istruzione e di Formazione formali statuiti nell'ordinamento scolastico.

Siamo consapevoli delle specificità dei due percorsi, come siamo consapevoli che solo abbattendo gli steccati addestrativi e disciplinaristici si potrà parlare di formazione in senso pieno e di progettazione di un futuro di sviluppo occupazionale, economico e culturale.

E' così, in qualche modo, delineato, anche se non del tutto chiarito, un nuovo corso, ma chi saranno i soggetti di questo nuovo corso?

“Saranno [come recita lo stesso testo unico] le parti sociali a decidere, nel prossimo futuro, se introdurre anche nel nostro paese un apprendistato vero, incentrato sulla reale integrazione tra scuola, università e lavoro e sulla piena valorizzazione della formazione in ambiente di lavoro, o se invece mantenere, pur con gli inevitabili adattamenti nominalistici e formali del caso, un apprendistato di scarso contenuto formativo, scollegato dal sistema scolastico e universitario e finalizzato unicamente a incentivare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro attraverso una riduzione del costo del lavoro”³⁴⁴.

II.6. *L'apprendistato cognitivo*

La chiarificazione di che cosa dobbiamo intendere con il termine *apprendistato cognitivo* e le valutazioni nel merito di questa metodologia chiudono il capitolo sull'apprendistato, ma in qualche modo ci sembra che tornino utili anche per trarre le conclusioni dell'intera argomentazione sviluppata nei due primi capitoli che costituiscono la parte, per così dire, teorica del nostro lavoro di ricerca e nello stesso tempo ci introducano all'ultimo capitolo, di natura più empirica, che riporta le buone prassi dell'apprendistato, realizzate e da realizzare.

Ripartiremo, perciò, dalla nozione di *apprendistato*.

Sappiamo ormai cosa dobbiamo intendere con questo termine: dell'apprendistato abbiamo analizzato la storia fin dalle sue origini, l'evoluzione legislativa, la sua applicabilità, i suoi punti di forza e quelli di debolezza.

In generale - definendolo come pratica formativa in cui un *apprendista* partecipa alle attività proprie di un determinato contesto lavorativo, con determinate modalità di ap-

³⁴⁴ M.Tiraboschi *Ragioni e impianto di una riforma in Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, p. 16. www.giuffre.it.

prendimento tecnico-professionali previste dal progetto educativo dell'istituzione di appartenenza e controllate da uno o più responsabili che hanno il compito di seguire gli sviluppi del percorso stesso, le competenze che si acquisiscono e alla fine certificarne o meno il pieno raggiungimento - non facciamo altro che evidenziare le fasi di progressiva presa di coscienza, a livello lavorativo, economico e sociale, – di chi guadagna lo *status* di lavoratore, competente e consapevole.

L'apprendistato, dunque, è un percorso in cui una figura specifica, l'apprendista, progressivamente dismette il suo ruolo, per così dire, periferico (l'apprendista guarda, impara, ruba il mestiere, prova, fa errori) per guadagnarne un altro, quello centrale di chi ha ormai imparato, acquisito – coadiuvato dal tutor - capacità operative, riflessive e di concettualizzazione.

In questo percorso il processo è definito, metodologicamente, in termini precisi: con il *modelling* - il modellamento - l'apprendista si appropria di saperi e procedure utili a situazioni specifiche o a contesti sociali in una partecipazione guidata; con il *coaching* - l'allenamento e l'assistenza dell'esperto - il funzionamento cognitivo dell'apprendista si modifica migliorando progressivamente la prestazione; con lo *scaffolding* - il sostegno e l'appoggio – l'apprendista acquisisce sicurezza e consapevolezza; infine, con il *fading* - la graduale riduzione dell'assistenza - si realizza l'autonomia del soggetto “guidato”.

Il sistema dell'apprendistato, perciò, si dimostra di grande interesse proprio perché riesce a coniugare l'aspetto sociale con quello educativo-formativo: esso, infatti, propone la concretizzazione di possibili sbocchi occupazionali correlati ad una formazione di qualità e pertinente al ruolo. Il lavoro, così, diventa un progetto di consapevolezza a cui si approda con una preparazione adeguata che non è frutto di conoscenze teoriche guadagnate in un *prima* che vanno applicate in un *poi*, ma è da subito sperimentazione sul campo.

La logica dell'apprendistato, dunque, propone una formazione per il lavoro che è anche una formazione attraverso il lavoro ed in questo senso esprime da un lato l'idea che il lavoro, per essere competitivo, debba essere qualificato e qualificante, e dall'altro che il modello formativo che realizza la qualità debba essere centrato sulla conoscenza pratica che, positivamente, scardina il ruolo fino ad ora egemone e incontrastato del sapere teorico.

Ma è sufficiente la *conoscenza pratica*?

La sua caratterizzazione è data dal fatto che ciò che si impara è totalmente implicato nelle forme in cui ci si appropria della conoscenza stessa: gli apprendisti, nel mentre che fanno, agiscono e producono, imparano a pensare, ad argomentare, ad agire e interagire in modi sempre più articolati di conoscenza con soggetti che fanno bene ciò che devono fare, prendendo parte all'attività dapprima in modo periferico e poi, con l'aumentare della loro competenza, assumendo posizioni via via più centrali.

“La conoscenza pratica è interpretabile come il *know how* e l'insieme di *skills* utilizzate implicitamente dalle persone per dare forma, controllare o trasformare il *fertile disordine della pratica*”³⁴⁵.

Essa

“è composta dai sistemi di significato e dagli schemi di azione attraverso i quali le persone danno senso alla propria esperienza e risolvono spesso inconsapevolmente il groviglio di problemi contraddittori in cui sono immersi quotidianamente”³⁴⁶.

e perciò è *implicita nell'azione* – come sostiene Schön³⁴⁷ ed è *un conoscere tacito*, come sostiene Polanyi³⁴⁸.

La conoscenza pratica e il 'saper fare', però, non sono immediatamente formalizzati in modelli o procedure, non sono sistematizzati o sempre esplicitabili come una teoria scientifica. Essi sono il frutto dei processi riflessivi attraverso i quali le persone o le comunità, nei contesti di vita e di lavoro reali, negoziano e creano la miglior strategia per risolvere i problemi che incontrano e solo dopo che l'azione è terminata, i soggetti riescono a comprendere i loro comportamenti e riflettere su di loro.

In questo senso, tutti noi

“sappiamo fare molte più cose di quante ne sappiamo dire”³⁴⁹.

³⁴⁵ C. Melacarne (a cura di) *Conoscenza pratica in sez. Approfondimenti, Nuova Didattica, Neuroscienze, enattivismo, pratiche professionali*. http://lascuolaconvoy.it/nuova-didattica/index.php?i_tree_id=180. La citazione in corsivo si riferisce al testo di D.A. Schön, *The Reflexive Practitioner, Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. A. Barbanente, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

³⁴⁶ C. Melacarne (a cura di) *Conoscenza pratica*, cit.

³⁴⁷ Cfr. D.A. Schön, *The Reflexive Practitioner, Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, cit.

³⁴⁸ Cfr. M. Polanyi, *The Tacit Dimension, La conoscenza inespresa*, trad. it. F. Voltaggio, Armando, Roma, 1979.

³⁴⁹ Cfr. J. Mezirow- E. W. Taylor, *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, 2011.

La conoscenza pratica si appartiene, dunque, all'idea della generatività dell'esperienza e rimanda, appunto, all'apprendista che impara il mestiere in bottega. Essa, in definitiva, è certamente interpretabile come l'insieme di rappresentazioni, di schemi e di modalità di azione che accompagnano il nostro agire e il nostro comportamento nella quotidianità delle relazioni e delle attività compreso il lavoro ed in questo senso è, perciò,

“localizzata e fortemente radicata nel contesto nel quale si sviluppa e nelle azioni in cui si materializza. Essa è difficilmente trasferibile e trasformabile perché non si organizza secondo logiche sistematiche, non segue strade razionali, non si esprime in termini simbolici. Essa diventa il patrimonio conoscitivo di una comunità, incarna la sua storia di apprendimenti e con il tempo diventa il modo consuetudinario con cui vengono affrontati i problemi”³⁵⁰.

Essa è dunque, certamente, linfa vitale delle attività umane ma di per sé non è capace di riflessività e di sedimento teorico, anzi per certi versi è addirittura di ostacolo all'apprendimento se, cristallizzatasi nella ripetitività, diventa routine. Il passaggio necessario è, dunque, dall'apprendimento naturale e spontaneo, di tipo imitativo, a quello progettato e guidato e, quindi, possiamo ipotizzare che la conoscenza pratica da sola non basti, non sia sufficiente.

“L'operazione di sostituzione delle rappresentazioni spontanee con quelle scientifiche è necessaria, perché l'apprendimento sarebbe condizionato e compromesso dalle false concezioni, e si avrebbe una visione della conoscenza distorta da semplificazioni o misconcezioni”³⁵¹.

E' necessario, cioè, che si realizzi nella persona che apprende, nel *novizio*, il passaggio dalla condizione di *apprendista naturale* (*intuitive learner*), a quella di *esperto*, di *praticante competente* (*skilled person*)

³⁵⁰ C. Melacarne (a cura di) *Conoscenza pratica*, cit.

³⁵¹ R. Gagliardi *L'apprendistato cognitivo* in A. Carletti-A. Varani (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005. Cap. 3.

Riportiamo la nota n. 5 del testo in cui lo stesso autore chiarisce il significato del termine *misconcezione*: "Il termine *misconcezione* è usato nella letteratura di lingua inglese per identificare un'interpretazione non accettata, e non necessariamente sbagliata, di un concetto, nel contesto in cui il concetto è inserito. Il significato contenuto nell'enunciazione verbale non è comunque "sbagliato" per la persona che lo ha espresso, ma è un significato funzionale. Proprio per questa ragione le misconcezioni sono altamente stabili e possono persistere a lungo. Le ricerche suggeriscono che la migliore strategia per correggere una misconcezione è identificare uno o più concetti mancanti, che la elimineranno quando saranno integrati nella struttura concettuale dell'individuo." (Novak e Gowin 2001, p. 35). Una misconcezione può essere una concezione non corrispondente a quella che l'insegnante avrebbe voluto far costruire ai suoi studenti in un determinato contesto, quindi non adeguata, ma non necessariamente sbagliata. La *misconcezione* è da evitare, ma, per poter raggiungere la costruzione di un concetto corretto, spesso è necessario passare attraverso una *misconcezione momentanea*, che deve poi essere chiarita in un processo di sistemazione.

“che ha una comprensione profonda e flessibile nel dominio di sua competenza, affronta problemi non ben definiti che derivano dal contesto reale, ragiona su modelli, produce significati negoziabili ed ha una comprensione costruita socialmente”³⁵².

Ecco perché, riferendoci all'apprendistato, e soprattutto alla seconda tipologia, abbiamo spesso ribadito il fatto che, a nostro avviso, la formazione non possa e non debba esaurirsi nell'aspetto tecnico-addestrativo che rafforzerebbe proprio l'imitativo, ma, invece, aprirsi maggiormente all'intenzionalità apprenditiva e all'*imparare a imparare* ed ecco perché, per altri aspetti, riteniamo che il terzo tipo di apprendistato, quello di alta formazione e ricerca, sia particolarmente interessante proprio perché, senza dismettere il ruolo fondamentale della 'messa in azione' realizza, sicuramente con maggiore facilità, la *sostituzione delle rappresentazioni spontanee con quelle scientifiche*.

Questa problematica ci riporta, per certi aspetti, ad Aristotele e all'antica questione della differenza tra *epistème*, *praxis* e *poiesis*; sappiamo che l'*epistème* è il sapere che si basa su fondamenta certe, al di sopra di ogni possibilità di dubbio attorno alle ragioni degli accadimenti, e perciò è conoscenza certa e incontrovertibile delle cause e degli effetti del divenire, mentre la *praxis* è la prospettiva che guida l'agire pratico e la *poiesis* è l'agire tecnico o produttivo, guidato dal modello dell'oggetto da dover produrre, che trova la sua perfezione nell'abilità operativa posseduta. Ora, mettendo da parte per un attimo l'*epistème*, sappiamo anche che in entrambe le altre due classificazioni possiamo parlare di *azione* che, nel caso della *praxis*, è guidata da un ideale che si realizza tramite *phronesis*, capacità di decisione prudente e consapevole, mentre nel caso della *poiesis* essa è solo il mezzo necessario al raggiungimento del fine, ma non è il fine stesso.

“Da questa distinzione consegue che in una società modellata sulla *poiesis*, l'agire è finalizzato al raggiungimento di risultati distinti dall'azione medesima e, al limite, estranei a essa, per cui c'è il rischio che i soggetti sociali vengano ridotti a oggetti di applicazione della manipolazione. Al contrario, in una società modellata sulla *praxis*, centrale non è la modificazione di stati di cose, ma l'orientamento dell'agire: il soggetto agente non è posto davanti ad un mondo di oggetti, ma *al proprio agire*, di cui è responsabile”³⁵³.

³⁵² R. Gagliardi *L'apprendistato cognitivo*, cit.

³⁵³ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, Convegno ANDIS *Riforma dell'istruzione tecnica e professionale*, 12 novembre 2007, Legnano. <http://www.mce-fimem.it/ricerca/eduscientifica>.

Questa è la prima delle citazioni, tratte dalla relazione tenuta al Convegno ANDIS di Legnano sul tema della *Riforma dell'istruzione tecnica e professionale* del 12 novembre 2007, dal titolo *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*. di S. Tagliagambe, nei confronti del quale dichiariamo da subito il nostro debito teorico. Ci corre l'obbligo, infatti, sottolineare che abbiamo

L'agire tecnico e l'abilità operativa, dunque, sembrerebbero separabili e di fatto separati non solo dalla conoscenza, ma anche dall'agire pratico, dall'azione che viene compiuta per se stessa.

Utilizzando questa distinzione, quindi, e riferendola alla metodologia dell'apprendistato, viene da concludere che, per non correre il rischio di modellare la società sulla *poiesis* ed appiattirla su di essa - il novizio, abbiamo detto, ci interessa che da *apprendista naturale* diventi *praticante competente* - la *poiesis* debba diventare anche *praxis* e in qualche modo anche *epistème*, nel senso che la modificazione dello stato delle cose, che è nella produzione, dovrebbe trovare il suo fine, la sua direzionalità oltre l'esecutività e diventare perciò intenzionalmente motivata verso uno scopo, che è nell'agire, acquisendo nel contempo quella consapevolezza e quella pregnanza che sono della conoscenza razionale.

Il lavoro, insomma, come approdo di un sapere che diventa competenza consapevole e capace di risolvere i problemi secondo parametri di scientificità: la conoscenza pratica, dunque, può superare l'estemporaneità, la routine e l'addestramento, innalzandosi a intelligibilità ragionata, a conoscenza teoretica, per il tramite proprio di una formazione che sia più completa, più attenta alle diverse dimensioni della persona e capace di coniugarle con rigore.

Solo una formazione così concepita, d'altronde, risolverebbe la contrapposizione di aristotelica memoria tra *poiesis* e *praxis* che abbiamo evocato, tra l'uomo della produzione, dedito all'agire tecnico, che trova la sua perfezione nell'abilità e l'uomo dell'azione che realizza scelte e orienta la sua volontà verso il bene e tra un mondo di oggetti e un mondo di soggetti.

La tecnica, d'altra parte, è spiegabile solo nella sua relazione con l'uomo, e quindi con la conoscenza e con il lavoro e in questo senso diventa sapere tecnico.

Ora, il sapere tecnico è, appunto, un sapere e in quanto tale non può essere più ricondotto a mera esecutività. Nella produzione di un qualsiasi oggetto, dopo la fase di osservazione del 'come si fa', dopo i tentativi e gli errori, interviene quella che

fatto nostra l'intera relazione nella sua impostazione e nei suoi contenuti e che, in questo senso, ci è stata molto utile come sfondo teorico, in quanto pregnante rispetto alla nostra argomentazione e densa di moltissimi riferimenti.

potremmo definire una emancipazione produttiva che nel riprodurre, a regola d'arte, l'oggetto inserisce un *quid* di personale, di creativo, di unico che ci fa dire che l'esecutività è diventata conoscenza e sapere.

Ma è proprio questo “salto” di creatività che è necessario, in quanto è in questo saper fare non più spontaneo, ma ragionato, riflessivo e competente che si realizza il passaggio, che si diventa *esperto*, *skilled person*.

In più,

“per l'uomo non c'è esperienza sensibile senza, paradossalmente, un qualche collegamento con la parte tradizionalmente chiamata ‘intelligibile’ [...] l'esperienza umana, quindi, sembra aver avuto, e continuerebbe ad avere sempre adesso, a che fare anche con l' ‘accorgersi’ non solo di una presenza che si dà...ma anche con una forma, un ordine di tale presenza che si sarebbe in grado di rappresentare o riconoscere nel pensiero”³⁵⁴.

Questo significa che la conoscenza, pur nella centralità del soggetto conoscente – che conosce se stesso e la realtà che lo circonda, che si “attrezza” per fare e saper fare sempre di più e che mentre fa e sa fare di più sempre meglio conosce – non è mai solo autoapprendimento ma sempre anche una costruzione sociale in cui fondamentale è la relazione sia con gli altri - pari, docente o mastro che siano - che con l'ambiente circostante.

“Devono essere lo stesso *ambiente d'apprendimento* reso disponibile, la stessa struttura dei materiali offerti e delle attività didattiche promosse, a innescare un processo conoscitivo rilevante per il soggetto che apprende, la cui esperienza si deve basare su di un processo di ristrutturazione continua e flessibile della conoscenza preesistente in funzione dei bisogni posti, di volta in volta, dalle nuove situazioni formative”³⁵⁵.

Se il contesto formativo è debole, abbiamo detto, si ha una conoscenza pratica, spontanea e non orientata che si risolve in autoapprendimento ma se, al contrario, il contesto formativo è troppo rigido e orientato alla verticalizzazione, nella logica del travasamento della conoscenza - concepita come un'entità, come un insieme di oggetti - da “chi sa” verso “chi non sa”, allora essa stessa resterà inerte e incapace di realizzare generalizzazione e sviluppo, dando vita alla condizione dello *scholastic learner*,

³⁵⁴ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*. cit. pp. 70-71.

³⁵⁵ S. Tagliagambe, *Competenze e ambienti di apprendimento*, p. IV

http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/tagliagambe_competenze_amb-app.pdf

illustrata dalla metafora dell'*imbuto di Norimberga*³⁵⁶.

Qual è, allora, la terza via che conviene percorrere?

E' quella secondo cui l'apprendimento, sia pur "interessato", è efficace se è ben strutturato, se ha una scientificità di contenuti ed una progressività di approfondimento e se ha motivazione, se cioè tutti gli attori del processo partecipano del processo stesso e se sono coinvolti nel raggiungimento di un obiettivo comune, da dichiarare in maniera esplicita, e da condividere.

D'altro canto, è il processo di relazione interpersonale e di cooperazione che deve sostituire l'azione eterodiretta che esprime la verticalizzazione e la gerarchia del sistema tradizionale di trasmissione del sapere. La fame di conoscenza si placa fornendo risorse e strumenti che, elaborati e rielaborati dagli stessi soggetti, riescano ad appagarne i bisogni non una volta, in una specifica contingenza, ma lungo l'arco dell'intera esistenza, *Life Long Learning*, e perciò, in questo senso,

"se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare la legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito"³⁵⁷,

così come

"se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare"³⁵⁸.

Allora, a un uomo che ha fame *meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare*.

Anzi, aggiunge Papert che *oltre ad avere conoscenze sulla pesca, è necessario anche disporre di buone lenze, ed è per questo che abbiamo bisogno di computer e di sapere dove si trovano le acque più ricche*.

"Questa metafora ha il pregio di costituire un'efficace integrazione tra esigenze teoriche e istanze che emergono dal mondo delle pratiche e delle tecnologie. Raccoglie pienamente ed esprime con semplicità l'idea di

³⁵⁶ La metafora dell'imbuto di Norimberga trae origine da un'incisione su legno del diciassettesimo secolo in cui si vede una sedia sulla quale è seduto un ragazzo che in testa ha un buco nel quale è infilato un imbuto. In piedi accanto al ragazzo c'è l'insegnante intento a riversare nell'imbuto A, B, C, $2+2=4$ e tutto il resto della sapienza dell'epoca. Il dispositivo è stato chiamato *Imbuto di Norimberga* perché è in quella città che per la prima volta fu immortalato in un'incisione.

³⁵⁷ A. de Saint-Exupéry, *Citadelle, Cittadella*, trad. It. E. L. Gaya, , Borla, Roma, 1978.

³⁵⁸ L'aforisma è riportato a p. 3 da S. Tagliagambe in *Dal cognitivismo al costruttivismo*, www.mce-fimem.it/ che così lo spiega: "Aforisma africano citato e fatto proprio da Samuel Papert, l'inventore del Logo, un ambiente nato nell'ambito culturale degli studi sull'intelligenza artificiale del MIT e costruito sulla base di una felice integrazione tra linguaggio di programmazione "classico" ed elementi di multimedialità, che, pur essendo definito da precisi confini operativi, lascia all'invenzione e alla creatività dei ragazzi l'obiettivo dell'attività, puntando quindi sugli aspetti costruttivi del pensiero".

coevoluzione, basata sul presupposto che l'ambiente non sia una struttura imposta agli esseri viventi dall'esterno, ma sia in realtà uno “sfondo” alla cui costituzione e precisazione essi danno un contributo fondamentale, in quanto i loro sistemi nervosi centrali e i loro schemi percettivi e cognitivi non sono adattati a leggi assolute, ma piuttosto a leggi naturali che operano in una struttura condizionata dalla loro stessa attività sensoria. Di conseguenza, si pone al centro dell'attenzione non l'azione di sfamare e il soggetto che la compie, ma chi deve essere sfamato [...] A questa prima “mossa” teorica essenziale Papert aggiunge, come corollario indispensabile, il riferimento imprescindibile alla *conoscenza* (sapere il più possibile non solo sull'*attività* della pesca, in modo da diventare il più possibile *competenti* in relazione a questa pratica, ma anche sull'ambiente naturale nel quale essa si deve esercitare, così da riuscire a localizzare le acque più ricche) e agli strumenti di cui occorre dotarsi (le buone lenze)”³⁵⁹.

D'altra parte, che il nesso conoscenza-azione sia vincolante ce lo confermano sia i risultati della ricerca scientifica e sia la conoscenza dei meccanismi di funzionamento dei processi cerebrali; insomma, sappiamo con certezza che il *conoscere* si configura sempre più come *azione*, quindi il

“classico schema percezione -> cognizione -> movimento [è messo] irrimediabilmente in crisi dalla constatazione del fatto che la percezione appare immersa nella dinamica dell'azione”³⁶⁰.

Da dove ci viene questa certezza?

Faremo rispondere direttamente chi, certamente meglio di noi padroneggia l'argomento:

“A questa conclusione si è pervenuti grazie a ricerche che hanno permesso di evidenziare come il sistema motorio non sia affatto periferico e isolato dal resto delle attività cerebrali, bensì consista di una complessa trama di aree differenziate per localizzazione e funzioni, e in grado di fornire un apporto decisivo a realizzare quelle *trasformazioni* sensori-motorie da cui dipendono l'individuazione, la localizzazione degli oggetti e l'attuazione dei movimenti richiesti dalla maggior parte degli atti e dei comportamenti nei quali si articola la nostra esperienza quotidiana”³⁶¹.

“Non solo: il fatto che l'informazione sensoriale e quella motoria siano riconducibili a un formato comune, codificato da specifici circuiti parieto-frontali, suggerisce che, al di là dell'organizzazione dei nostri comportamenti motori, anche certi processi di solito considerati di ordine superiore e attribuiti a sistemi di tipo cognitivo, quali per esempio la

³⁵⁹ S. Tagliagambe, *Dal cognitivismo al costruzionismo*, cit. p. 5

³⁶⁰ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, Convegno ANDIS *Riforma dell'istruzione tecnica e professionale*, 12 novembre 2007, Legnano.

³⁶¹ *Ibidem*.

percezione e il riconoscimento degli atti altrui, l'imitazione e le stesse forme di comunicazione gestuali e vocali, possano rimandare al sistema motorio e trovare in esso il proprio substrato neurale primario”³⁶².

Ci avventuriamo, così, in un quadro di riferimento tanto complesso quanto affascinante che ha al centro

“i risultati conseguiti da un gruppo di ricerca dell’Università di Parma, guidato da Giacomo Rizzolatti, all’avanguardia nel settore della neurofisiologia sperimentale, che ha condotto, a partire dagli anni Ottanta indagini focalizzate sull’area F5 della corteccia premotoria ventrale del cervello della scimmia, che contiene rappresentazioni motorie della mano e della bocca che sono in parte sovrapposte. Grazie a questi studi sono state individuate due classi di neuroni presenti anche nei soggetti umani, dotate di grande rilevanza per la comprensione dell’organizzazione funzionale del sistema nervoso. Si tratta di popolazioni di cellule neuronali *multimodali*, nelle quali proprietà di tipo sensoriale si associano a proprietà di carattere motorio”³⁶³.

Si tratta della teoria dei *neuroni specchio*, nuova come scoperta, ma – dice Giuseppe Bertagna – con una storia non solo genetica ma anche culturale molto più antica, tanto è vero che già Hume nel 1739 nel suo *Trattato sulla mente umana* affermava che *le menti umane sono specchio l’una dell’altra*.

I neuroni specchio, insomma, sono le basi neurofisiologiche della intersoggettività e questo perché gli stessi circuiti neuronali attivati nel soggetto che esegue azioni, esprime emozioni e prova sensazioni vengono automaticamente attivati anche nel soggetto che osserva queste azioni, emozioni e sensazioni.

Questa attivazione condivisa suggerisce un meccanismo funzionale di simulazione incarnata che costituisce la base biologica per la comprensione della mente altrui.

Questi neuroni, dunque,

“sono cellule nervose che accoppiano i nostri gesti a quelli altrui, permettendoci di afferrare immediatamente il significato dei comportamenti che vediamo adottati da altri, nonché, addirittura, le loro intenzioni ed emozioni. E di poter poi ripetere questi comportamenti come nostri [...] cosicché, per usare un’immagine figurata, per muoversi, per fare qualsiasi esperienza, c’è sempre bisogno di una specie di dialogo motorio-intellettuale tra principiante che copia ed esperto che fa da modello, tra

³⁶² G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 22.

³⁶³ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

‘mastro’ e ‘apprendista’: non solo vedere, ma addirittura capire e sentire ciò che fanno gli altri, e perché, e addirittura pre-vederlo prima che lo facciano; e poi farlo pure in proprio per simulazione e imitazione, senza aver bisogno di ‘istruzioni’ esterne per farlo”³⁶⁴.

Che valore attribuire, allora, a questa imitazione? Essa è già conoscenza? E’ già educazione? Certamente sì.

Siamo d’accordo con Bertagna che imitare sia più che copiare e sia un ri-assumere il già dato, ma d’altra parte come non essere d’accordo con lui, visti anche gli argomenti che adduce da Leopardi dello *Zibaldone* a Platone della *Repubblica* e del *Filebo*³⁶⁵?

Ma, evidentemente, non basta alla formazione, che richiede di più e di meglio, richiede il passaggio all’intenzionalità³⁶⁶ e richiede anche l’elaborazione di quel contenuto “appreso” e la risoluzione del problema, in quanto se il conoscere assume sempre più la caratteristica dell’azione, essa, che ha così acquisito un crescente significato teorico ed una sempre maggiore dignità culturale, si pone non come riproposizione di schemi già adottati, quindi non come imitazione, bensì come risoluzione di problemi.

Popper

“ritiene, com’è noto, che oggetto di studio ed elemento di partenza del percorso che conduce all’acquisizione di una nuova conoscenza sia sempre P, cioè un problema iniziale, al quale l’agente che se ne occupa e che è alla prese con esso risponde cercando di elaborare TT, cioè un tentativo teorico di soluzione, che poi viene sottoposto a controllo continuo tramite EE, cioè procedure di individuazione e di eliminazione dell’errore, che condurranno poi, eventualmente, alla formulazione di un altro problema P₂ più avanzato rispetto al precedente. Da questo punto di vista, dunque, operativizzare il sapere significa prestare la dovuta attenzione all’importanza e al valore essenziale che hanno, nell’ambito dei nostri processi conoscitivi, i problemi e la *capacità operativa*, appunto, di affrontarli e risolverli, che è cosa diversa dalla semplice disponibilità di cognizioni teoriche, il cui possesso costituisce, ovviamente, requisito *necessario* ma non *sufficiente* ai fini dell’acquisizione della suddetta capacità”³⁶⁷.

In definitiva, se il cervello, come dispositivo neuronale, per così dire ci “regala”, nel mentre che funziona, la possibilità della conoscenza, è la nostra mente, cioè il soggetto conoscente, che trasforma - nel processo conoscitivo in cui ambiente di apprendimento,

³⁶⁴ G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit. p. 71-73.

³⁶⁵ Cfr. p. 75 del testo citato.

³⁶⁶ Mutuiamo questo orizzonte tematico ancora da Bertagna. Cfr. p. 77 e sgg. del testo citato.

³⁶⁷ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

struttura dei materiali e attività didattiche sono elementi resi disponibili - le conoscenze, i bisogni e le aspettative individuali e collettive, in nuovi e più avanzati livelli di competenza.

Da questo punto di vista, quindi, la conoscenza non può essere pensata come l'apprendimento di regole e concetti che descrivono il mondo, al contrario essa è il risultato di un processo di costruzione collettivo, sociale.

Pertanto, l'unica forma di apprendimento efficace è la *partecipazione a tale processo*.

L'uomo, d'altra parte,

“dispone di un corpo ‘sapiente’ nel percepire (nel vedere, nell’udire ecc.) [ed anche] di una capacità di giudicare tramite parola e pensieri, di interpretare segni e così via...”³⁶⁸.

Sarà forse questo ciò che, in definitiva, stabilisce la differenza specifica, e probabilmente abissale in quanto non colmabile, tra l'uomo e l'automa, tra la macchina naturale e la macchina artificiale. La questione è stata molto discussa e ridiscussa e in questo senso il paradigma aristotelico della separazione netta è stato superato.

Boncinelli, ad esempio, sottolinea la crescente convergenza tra quelle che egli chiama, rispettivamente, le ‘macchine interne’ e le ‘macchine esterne’ e nota come ormai le macchine realizzate dall'uomo e le macchine naturali costituiscano un tutt'uno – pensiamo alle raffinatissime protesi realizzate nel campo della bioingegneria – e pur se la differenza tra il biologico e il meccanico resta per definizione rilevante, abbiamo una nuova accezione del termine *corpo umano*, come insieme per così dire misto - e

“una nuova idea di macchina modellata più sulle ‘macchine interne’, naturali, che su quelle ‘esterne’, artificiali”³⁶⁹.

“Via via che si comprendono meglio i meccanismi operanti nel corpo e nella mente, diviene sempre più evidente che la natura ha adottato da tempo alcuni accorgimenti tecnici che la nostra tecnologia più avanzata è andata scoprendo negli ultimi tempi. Concetti come quelli di codificazione digitale, di calcolo parallelo e distribuito, di schemi logici *fuzzy* e di nanotecnologia, che ci sono divenuti familiari da poco, appaiono giocare da sempre un ruolo fondamentale in moltissimi processi biologici. Anche in questa circostanza la conoscenze tecniche ci hanno aiutato a capire più a fondo i meccanismi biologici e questi hanno a loro volta messo in luce la convenienza e

³⁶⁸ C. Sini, *l'uomo, la macchina, l'uomo*, cit. p. 120.

³⁶⁹ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

l'efficienza di certe scelte tecnologiche"³⁷⁰.

Si tratta, ci ricorda Tagliagambe, di uno spostamento e di una variazione di significato non di poco conto, dato che

“le macchine naturali non sono state costruite pezzo per pezzo, né tanto meno combinate successivamente fra di loro a formare organi e organismi... [e poi mentre].. le macchine sono fisse [...] le strutture biologiche sono di giorno in giorno in continua trasmutazione... Resta ferma o quasi, in sostanza, la forma funzionale di una struttura biologica, ma non l'insieme degli atomi che la compongono”³⁷¹.

La differenza tra biologico e meccanico, dicevamo, resta consistente ma

“naturale e artificiale si avvicinano sempre più e diventa ogni giorno più sfumata la linea divisoria tra cervello e mente, tanto sul piano dell'ideazione cosciente quanto su quello del puro comportamento”³⁷².

D'altra parte, la domanda se davvero l'automa sia il doppio dell'umano o se non è già l'umano, nella storia del suo corpo e del suo lavoro³⁷³, un automa in cammino è in sé inquietante ma non eludibile, come pure

“questo progressivo ‘sfumare’ della linea divisoria tra cervello e mente pone l'esigenza, ormai inderogabile, di approfondire i processi che sono alla base del funzionamento del primo anche per meglio comprendere la natura e il modo in cui opera la seconda”³⁷⁴.

Sta di fatto che la macchina naturale, a differenza della macchina artificiale, ha un mondo di pensieri che ribolle, un caos interiore con cui fare continuamente i conti, saperi e rapporti da costruire e ricostruire: insomma,

“l'io è un sistema complesso, risultato di un processo di costruzione impegnato a ‘incastonare’, in un mosaico il più possibile coerente, le molte tessere di cui il sistema stesso si compone”³⁷⁵.

La frammentazione e la discontinuità accompagnano la nostra esistenza, anche perché

“...I tempi dell'esperienza organizzativa contemporanea si sono progressivamente diluiti, fino a coincidere con il breve termine. Immersi in tale nuo-

³⁷⁰ E. Boncinelli, *L'anima della tecnica*, Rizzoli, Milano, 2006, p. 84.

³⁷¹ E. Boncinelli, *L'anima della tecnica*, cit. pp. 81-82.

³⁷² *Ibi*, p. 162.

³⁷³ Cft. sul tema C. Sini, *L'uomo, la macchina e l'automa*, cit..

³⁷⁴ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

³⁷⁵ *Ibidem*.

va, obbligata temporalità dell'istante, le donne e gli uomini operando sperimentano quotidianamente i sentieri di un inedito nomadismo e, orfani delle grandi narrazioni, vivono la condanna del frammento all'interno di vissuti comunitari deboli, nei quali i criteri di misurazione si appannano e nei quali è sempre più arduo reperire valori condivisibili dai più³⁷⁶.

La drammaticità del divenire di calviniana memoria³⁷⁷, dunque, in qualche maniera ci perseguita ma l'impossibilità di dare una forma a questo divenire o la possibilità di riuscirci proprio per evitarne la tragicità dipendono dalla capacità e dal grado di riflessione su se stessi, dalla possibilità di costruzione dell'autocoscienza e se è vero che

“ [...] il sé nasce nel momento in cui ha il potere di riflettere su se stesso³⁷⁸,
allora

“il carattere provvisorio e mutevole di ogni esperienza quotidiana e della conoscenza che la innerva, che scaturisce da questa situazione, rende oggi la riflessività un'attività di accompagnamento costante di ogni azione, capace in sé di una emancipazione crescente rispetto alle strutture. Il nostro tempo è quindi caratterizzato e marcato da una crescente esigenza di riflessività, connessa al bisogno di un continuo approfondimento critico di ogni fare in relazione al bagaglio di conoscenze nutrito dall'azione quotidiana stessa”³⁷⁹.

Tradotto nel linguaggio educativo-formativo, siamo giunti alla tematica della centralità, intesa anche come necessità, di un insegnamento/apprendimento per competenze.

“Competente [infatti] è colui che sa aderire a un contesto, a un'organizzazione, a una comunità e all'insieme di regole, valori, significati, finalità che li caratterizzano e sa quindi entrare in sintonia con un orizzonte di appartenenza e con un mondo condiviso. Quest'adesione, per chi ha acquisito un effettivo livello di competenza, non ha però nulla di rigido, di statico, in quanto, come detto, non è irriflessa e acritica, ma si accompagna, al contrario, alla capacità di considerare l'alveo, lo sfondo, la comunità co-

³⁷⁶ G. Varchetta, *L'ambiguità organizzativa*, Guerini e Associati, Milano, 2007, p. 83.

³⁷⁷ “Vivere il tempo come tempo, il secondo per quello che è, rappresenta un tentativo di sfuggire alla drammaticità del divenire. Quello che riusciamo a vivere nel secondo è sempre qualcosa di particolarmente intenso, che prescinde dall'aspettativa del futuro e dal ricordo del passato, finalmente liberato dalla continua presenza della memoria. *Ti con zero* contiene l'affermazione del valore assoluto di un singolo segmento del vissuto staccato da tutto il resto. [...] C'è ovviamente anche un modo migliore per superare la tragicità: dare una forma al divenire. Ma per far questo bisogna credere alla possibilità di dare una forma qualsivoglia alla propria vita, creando una storia con un senso compiuto. Ma a questa possibilità, che consentirebbe probabilmente un grado maggiore di felicità, credo sempre meno”. La citazione è ripresa dal testo di M. Neri, *Italo Calvino: vivere ogni secondo per vincere il tragico divenire*, PM-Panorama Mese, gennaio 1985, p.71.

³⁷⁸ D. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, Gödel, Escher, Bach: *un'eterna ghirlanda brillante*, trad. it. B. Veit e altri, Adelphi, Milano, 1994, p. 769.

³⁷⁹ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

me aspetti, atmosfere, ambienti che, almeno in parte, possono essere ripensati e riorganizzati, in quanto sono basati su condizioni mutevoli e, proprio per questo sono, per taluni aspetti revocabili e rinegoziabili”³⁸⁰.

In definitiva, l'apprendimento nel suo passaggio dal naturale, dallo spontaneo e dall'imitativo, all'*expertise*, è descrivibile come un processo di apprendistato, una pratica, cioè, contestualizzata, graduale, inserita in un contesto significativo di attività, che si rifà metodologicamente all'apprendistato tradizionale, ma ad esso aggiunge altri momenti, per rendere questa pratica non solo imitativa, ma maggiormente formativa sul piano cognitivo e metacognitivo ed infatti sia i processi descritti che i risultati ai quali si è fatto fin qui riferimento, soprattutto per quanto riguarda l'inserimento della percezione nella dinamica dell'azione, stanno conferendo sempre maggiore forza e credibilità in campo formativo a modelli come quelli dell'*apprendistato cognitivo*, proposto da Allan Collins, da John Seely Brown e da Susan Newman e poi ripreso e sviluppato da Jonassen all'interno della sua teoria degli ambienti d'apprendimento di matrice costruttivistica.

Si tratta di una proposta di organizzazione delle attività didattico/formative che riprende, abbiamo detto, i principi dell'apprendistato tradizionale di tipo rinascimentale o, per quanto riguarda tempi a noi più prossimi, di un laboratorio d'informatica. Ambienti, cioè, nei quali il processo d'apprendimento è imperniato sulla presenza di un *maestro* o di un *esperto* che mostra *cosa* fare e *come* fare, attivando un processo prima d'imitazione e poi di riflessione e concettualizzazione.

E' una didattica basata, appunto, sulle competenze, sulla concettualizzazione della pratica e si rifà, per alcuni aspetti, ai concetti espressi da Vygotskij sull'interiorizzazione e sulla zona di sviluppo prossimale, concetti che indicano quanto nel processo di apprendimento dell'individuo siano rilevanti l'interazione e l'aiuto degli altri.

“Si viene così a creare una condivisione di esperienze, grazie alla quale chi apprende può giovare di un'impalcatura di supporto che ne favorisce la crescita e lo sviluppo percettivo e cognitivo. La “bottega” in questo caso può fruire dei nuovi e potenti strumenti forniti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), che consentono di creare ambienti di apprendimento che consentono di riprodurre ed enfatizzare le strutture reticolari e complesse, razionali ed emotive, che caratterizzano i processi cognitivi secondo l'architettura qui proposta; processi che,

³⁸⁰ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

attraverso l'interattività consentita dagli strumenti suddetti, assumono forma esplicita diventando più facilmente osservabili, registrabili e analizzabili”³⁸¹.

Lo sviluppo delle funzioni cognitive più complesse in un individuo emergono, secondo l'apprendistato cognitivo, con la collaborazione di individui "esperti", che fungono per il soggetto come modelli: l'esperto esibisce la propria prestazione, guida, orienta e conduce l'apprendista verso nuove competenze.

Ritornano, metodologicamente, come nell'apprendistato, il modellamento (*modelling*) come momento iniziale del processo educativo in cui l'allievo acquisisce conoscenze attraverso la collaborazione e l'assistenza del docente (*coaching*) che permettono la realizzazione di un'autonomia di giudizio, grazie alle indicazioni e ai feedback continui (*scaffolding*) fino alla graduale riduzione dell'assistenza (*fading*) per la raggiunta capacità di esplorazione e risoluzione autonoma dei problemi, anche se nell'apprendistato cognitivo a queste strategie di base se ne affiancano altre che danno maggior rilievo ai processi cognitivi e alle strategie metacognitive, che rafforzano la relazionalità, la capacità di esplorazione e di risoluzione dei problemi, e quindi la circolarità e la crescita esponenziale della riflessività e delle conoscenze: l'*articolazione*, (l'incoraggiamento a verbalizzare l'esperienza), la *riflessione* (il confrontare i propri problemi con quelli di un esperto) e l'*esplorazione* (porre e risolvere problemi in forma nuova).

L'apprendistato - e cioè la metodologia che si fonda sull'imparare facendo tramite osservazione e imitazione - insistendo sul *deutero-apprendimento*³⁸², diventa cognitivo in quanto il *novizio/allievo/apprendista*, sollecitato di continuo a riflettere criticamente su ciò che sta facendo, avvia un percorso di ricerca degli strumenti e delle risorse di cui deve disporre per pervenire a una soluzione efficace e a conoscenze indispensabili per ultimare con successo il compito che gli è stato affidato.

L'apprendistato cognitivo, dunque, come punto di vista, ma soprattutto come prassi educativa e formativa, che completa e corregge, per certi aspetti, la metodologia che il moderno apprendistato vorremmo facesse propria fino in fondo: il superamento, cioè, dell'idea della formazione come addestramento e la centralità della funzione formativa del lavoro, accoppiate ad una visione dell'insegnamento/apprendimento centrata

³⁸¹ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit..

³⁸² Il *deuteroapprendimento* è un concetto introdotto da Bateson nella sua analisi del comportamento umano ed animale per descrivere il processo, contestuale a quello dell'imparare, attraverso cui si "impara ad imparare".

sull'intelligenza cognitiva, ma anche sul corpo e sulle emozioni.

Prassi questa necessaria per dare vita, in tutti gli ambienti formativi, a *persone competenti*, che avrebbero nelle proprie mani chiavi di lettura adeguate alla complessità della realtà attuale.

Anche la socializzazione non sarebbe più vista come adattamento dell'individuo ad una società preesistente, bensì come processo interattivo tra la comunità di riferimento ed il nuovo membro, tra l'*esperto* ed il *novizio*, che - insieme e in un rapporto educativo orizzontale e di scambio - sperimentano innovazione e cambiamento.

“In un quadro teorico in cui l'apprendimento non è più visto come acquisizione mentale individuale, bensì come acquisizione sociale nella cornice complessa di una *comunità di pratiche*, di scopi, strumenti e attività, la nozione di socializzazione acquista un nuovo significato: è un'attività di co-costruzione del mondo sociale, in cui sono implicati esperti e novizi, adulti e bambini, un'attività in cui è possibile l'appropriazione critica del patrimonio culturale di una società”³⁸³.

In definitiva, la capacità del soggetto agente, nel rapporto di responsabilità con il suo agire – la *praxis* aristotelica – non sarebbe così solo demandata agli ambiti dell'etica e della politica, ma si estenderebbe anche all'agire tecnico e produttivo - la *poiesis* – e realizzerebbe la coniugazione del mondo, prefigurando (quasi nel senso di pre-scorgere) tutti i progetti d'azione che potremmo intraprendere su di esso.

Quella componente che oggi chiameremmo *costruttivistica*, in virtù della quale il soggetto agente non è posto davanti ad un mondo di oggetti, ma *al proprio agire*, di cui è responsabile, che Aristotele individuava nella *praxis* e che costituiva per lui il fulcro della distinzione di questa dalla *poiesis*,

“una volta che venga intesa nella pienezza del senso che le è conferito dal nesso, inscindibile e autentico, tra percezione, azione e progettualità”³⁸⁴

rappresenterebbe la metodologia formativa da adottare non in un settore specifico, ma in tutti i settori per formare, al di là dell'ambito di appartenenza, *persone competenti*, che è oggi la condizione necessaria per affrontare consapevolmente le sfide, lavorative e culturali, del nostro tempo.

³⁸³ C. Pontecorvo, *L'apprendimento tra cultura e contesti*, in *Contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995, p. 23.

³⁸⁴ S. Tagliagambe, *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, cit.

CAPITOLO III

L'APPRENDISTATO REALIZZATO E L'APPRENDISTATO DA REALIZZARE:

ANALISI DI BUONE PRATICHE

E

IPOTESI PROGETTUALE

III.1. *L'apprendistato in Lombardia: una Cometa sul lago*³⁸⁵

Come esempio di “buone prassi” non potevamo non iniziare che con la Regione Lombardia, sia per essere stata all'avanguardia nella sperimentazione dell'apprendistato³⁸⁶ e sia per la sua vivacità ed il suo fermento in questo ambito, che la pongono certamente come cantiere aperto di idee e proposte, a cui guardare sempre con estremo interesse. Tra le tante iniziative promosse e le significative esperienze realizzate, abbiamo deciso, però, di soffermarci sull'esperienza di *Cometa*, nelle sue molteplici attività, che esprime, tra le altre cose, la felice coniugazione tra pubblico e privato e concrete realizzazioni di apprendistato, ma, ancor di più, perché il modello di comunità dialogante ed operante che *Cometa* propone le conferisce un valore aggiunto che “consiste nel ridare il senso: restituire un senso che i ragazzi hanno già visto e che quindi risulta a loro meno estraneo. Consiste nel fare percepire un significato che li ha già toccati, che è già stato frequentato: ri-dare, ri-consegnare loro la possibilità di percepire il significato di qualcosa già visto, già incontrato. Tutto il lavoro è colmare il divario che c'è per arrivare al fine”, come sostiene Erasmo Figini, suo fondatore.

L'esperienza inizia nel 1986 da una richiesta di affido temporaneo che cresce nel tempo e trasforma l'azione di solidarietà in una vera e propria associazione di famiglie, l'*Associazione Cometa*, con una sua sede, che in realtà è una cascina alle porte di Como, che ospita i due fondatori, Erasmo e Innocente Figini e le loro famiglie allargate, con una rete di sostenitori ed amici. Nel 2000 le Comunità familiari sono già diventate quattro.

Nel 2001 nasce *Fondazione Cometa*: ad essa viene donato l'immobile, con il vincolo di destinarlo per sempre all'accoglienza e all'educazione dei ragazzi, con la loro presa in carico globale in un'ottica di rispetto e valorizzazione del loro contesto d'appartenenza.

La maturazione del progetto educativo nel tempo si traduce anche in un'associazione sportiva, nella convinzione che anche il tempo libero e lo sport rappresentino un'opportunità educativa, e in *Cometa Formazione* del 2003, che nasce in risposta all'emergenza educativa e per tentare forme concrete di risoluzione del problema dell'abbandono scolastico, puntando sulla rimotivazione e sulla possibile prospettiva lavorativa.

Nel 2005 nasce *Il Manto*, cooperativa di servizi che eroga e gestisce le attività

³⁸⁵ Tutte le informazioni sull'esperienza di Cometa sono tratte dal sito <http://www.puntocometa.org>.

³⁸⁶ Vedi XII Rapporto ISFOL.

educative e di accoglienza di *Associazione Cometa* e nel 2006 l'associazione *Amici di Cometa Onlus*, che supporta *Cometa* nella realizzazione di progetti sempre più ambiziosi.

Segue nel 2008 la *Contrada degli Artigiani*, una cooperativa artigianale e bottega-scuola e nel 2009 viene inaugurata la nuova *Scuola Oliver Twist di Cometa*. La scelta del nome non è casuale: Oliver Twist è il protagonista, come si sa, del romanzo di Dickens che, dopo mille difficoltà, grazie all'incontro con una persona che lo accoglie e lo introduce alla vita, ritrova la sua strada e ricomincia a sperare ed in questo senso non soltanto la scuola, ma l'intera esperienza, è rappresentativa di una passione educativa che si concretizza in un modello formativo che punta sulla centralità della persona e sull'apprendimento attraverso l'esperienza.

Queste informazioni sulla storia di *Cometa*, sia pur importanti, non definiscono ancora la specificità e la “fortuna” dell'esperienza, insomma, non ci dicono tutto.

Cosa dobbiamo aggiungere per capire fino in fondo? Forse il fatto che “l'Associazione *Cometa* porta con sé tutta la tradizione della fantasia operativa italiana e [fa dialogare] Regione Lombardia, Provincia, Comune e Camera di Commercio di Como, Fondazioni di impresa, aziende del territorio, benefattori e famiglie”?

Anche questo elemento, in sé importante, è riduttivo se non si aggiunge la “definizione”, a nostro avviso, più importante: *Cometa è principalmente un'esperienza di vita*.

Come dicono i protagonisti, è

“ ‘un'esperienza di accoglienza e di educazione dei bambini, giovani e famiglie attraverso la condivisione della vita quotidiana’. Un riuscitissimo esempio di partnership strutturata tra Stato, aziende profit e terzo settore”³⁸⁷

e se non si ragiona sui due concetti che guidano e animano tutte le iniziative: *accogliere per educare e la bellezza educa*.

Accogliere per educare perché la base del metodo di *Cometa* consiste nel proporre e sviluppare la normale dimensione della famiglia come un insieme di relazioni stabili e costruttive che introducono, nella condivisione della vita quotidiana, alla conoscenza e all'impegno con la realtà.

³⁸⁷ E. Massagli, vicepresidente Adapt, *Introduzione al Dossier Cometa*, Dossier Adapt, n. 1 dell'11 febbraio 2011, www.adapt.it.

La bellezza educa in quanto, come sostiene Erasmo Figini “La bellezza è una gratuità, è un’esigenza del cuore: se non la trovi la cerchi. I ragazzi che respirano questo modo di affrontare le cose diventano capaci di guardare la vita con una positività che li rimette in movimento. La scuola si fa vita e apre al gusto della Bellezza; rende capaci di scoprire, anche dentro la fatica, il valore dell’impegno” e ancora: “Educare tramite la Bellezza significa esprimere l’eccellenza che ciascuno ha dentro, a prescindere da qualsiasi situazione di disagio. La bellezza infatti è un’esigenza del cuore dell’uomo, è prepotente, provoca, ferisce, porta a chiedersi “dove sono?” e “perché tanta bellezza?” così che ogni particolare della scuola rimanda ai ragazzi un messaggio di dignità della loro persona”.

Con questi presupposti, il passaggio dall’affido alla scuola, come prosecuzione dell’esperienza educativa, e alla concretizzazione del lavoro formativo in possibili sbocchi occupazionali, per dare valore e qualità alla vita di tanti giovani, è stato naturale e, a leggere i numeri, c’è da dire, anche vincente:

- 4 Comunità Familiari costituite da 14 figli naturali e 24 in affido residenziale;
- 50 famiglie coinvolte nell’esperienza dell’accoglienza e dell’affido;
- 90 bambini e ragazzi coinvolti nelle attività diurne;
- 130 bambini e ragazzi coinvolti nelle attività della polisportiva;
- 1.000 minori aiutati a recuperare la motivazione allo studio e reinserirsi nel percorso scolastico con specifici corsi d’orientamento nella scuola secondaria;
- 300 le famiglie dei ragazzi complessivamente seguiti con continuità da Cometa;
- 180 ragazzi inseriti nei percorsi di formazione professionale;
- 250 aziende coinvolte nei percorsi educativi della scuola;
- 200 volontari e 250 operatori retribuiti a vario titolo coinvolti nelle attività;
- 2.000 persone all’inaugurazione della scuola del 19 settembre 2009;
- 8.000 circa le persone in visita.

Negli anni, dunque, gli operatori di *Cometa* sono riusciti a realizzare una serie di attività che rispondono a esigenze formative e vanno, quindi, oltre l’esperienza dell’affido, corrispondendo ad un progetto di più lunga durata e di più ampio respiro: dalla formazione professionale ai percorsi di contrasto alla dispersione scolastica, dai servizi di orientamento all’accompagnamento al lavoro fino ai corsi di formazione per adulti occupati, inoccupati e disoccupati.

Ora, questa esperienza, che si basa su presupposti di solidarietà eticamente fondati, cosa ha a che fare con l'apprendistato? Dove cercare il *trait d'union*?

Ricordiamo che l'aspetto maggiormente qualificante del sistema apprendistato è dato, a nostro avviso, dalla formazione e dalla sua imprescindibilità nell'acquisizione di quelle competenze necessarie a un lavoro di qualità e *Cometa* fa proprio della formazione il suo punto di forza.

L'accoglienza in funzione dell'educazione alla vita, e al lavoro che della vita fa parte, la strutturazione degli interventi educativi in base ai bisogni e alle domande di ogni singolo, un metodo che tende alla valorizzare delle risorse specifiche ed il lavoro inteso come capacità di intervento sulla realtà, come opportunità di crescita e come esperienza su cui si innesta lo sviluppo di competenze, sono la *Weltanschauung* da cui gli interventi educativi traggono ispirazione.

La scuola, in particolare, si avvale di corsi di istruzione e formazione professionale e di percorsi sperimentali che, riconosciuti dalla Regione Lombardia, assolvono l'obbligo d'istruzione e formazione, e dunque si rivolgono a ragazzi in uscita dalla scuola media e in questo senso il legame riguarda l'apprendistato per la qualifica professionale o anche l'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere.

Con un'offerta formativa che prevede corsi triennali, anche con IV anno integrativo, di operatore dell'area tessile e di operatore dell'area ristorazione, ma anche progetti di prevenzione e recupero della dispersione scolastica, con un *Liceo del lavoro* ed un *Minimaster* alberghiero, e progetti formativi calibrati sulla condizione di inoccupazione e/o disoccupazione degli adulti, l'intera area della problematica, per così dire, di "sofferenza occupazionale" viene toccata.

Il principio formativo del *fare per imparare*, ed in questo senso di *formazione on the job*, viene garantito dalla fitta rete di imprenditori, manager ed esperti, cresciuta intorno a *Cometa*, che permette di dare vita ad esperienze di formazione e *training* di figure operative e manageriali dei settori manifatturiero, del turismo e dei servizi.

Il valore aggiunto offerto alla persona, allora, è costituito dall'esperienza sul campo, che diventa fattore utile per comprendere il proprio lavoro e migliorare le proprie competenze e dai casi di studio concreti che, con un approccio che valorizza le esperienze di ogni partecipante, rappresentano occasioni di apprendimento per tutti.

La caratteristica e, per certi versi, la sfida di *Cometa*, che si nutre, abbiamo detto, del

principio dell'*accogliere per educare*, nel rilancio del valore della persona nella sua interezza, sono quelle di proporre e realizzare percorsi di istruzione e formazione a forte vocazione territoriale e con la stretta partnership con il mondo delle aziende. Ciò consente da una parte di tener presenti le caratteristiche del territorio e le sue peculiarità e necessità in funzione delle prospettive di inserimento lavorativo e dall'altra, attraverso un'attività didattica rigorosa, di sviluppare percorsi mai astratti che beneficino delle competenze e del *know how* concreto di persone con esperienze professionali nei settori di competenza: il recupero della tradizione della produzione tessile e la realtà alberghiera e di ristorazione legata al turismo diventano, così, i punti di forza della proposta formativa.

Tradizionalmente, la formazione professionale è stata considerata e agita come opportunità residuale, per coloro che 'non ce l'hanno fatta' o 'non ce la possono fare' nello studio: l'esperienza di *Cometa*, che si lega idealmente allo spirito del moderno apprendistato che vuole restituire dignità al lavoro, a tutto il lavoro, è quella di una scuola di eccellenza, in cui l'attenzione alle competenze e al 'fare' non soffre di una falsa opposizione rispetto alle conoscenze e al 'sapere teorico' e dimostra come un percorso formativo così concepito possa essere di pari dignità rispetto ai tradizionali percorsi d'istruzione.

La legge 19/2007 della Regione Lombardia e l'istituzione del IV anno di specializzazione, infatti, si indirizzano proprio verso l'intersezione del canale di istruzione e formazione professionale con quello dell'istruzione. Dal termine del terzo anno è possibile decidere di spendere da subito sul mercato del lavoro la qualifica professionale ottenuta o approfondire le proprie competenze, con il diploma tecnico di IV anno e con l'eventuale preparazione per l'accesso al diploma. Le linee-guida della legge 19/2007, infatti, sottolineano proprio l'aspetto che i percorsi di formazione professionale in diritto-dovere di istruzione e formazione debbano assicurare un livello di formazione culturale di pari dignità rispetto a quello dei percorsi di istruzione. Per questo, dal momento che l'allievo non va addestrato ma educato, le competenze di base, quelle competenze elementari che sono fondamenti culturali, sono insegnate con attenzione pari a quella posta sulle materie professionalizzanti. "Poiché l'uomo è uno, infatti, tanto più il lavoratore sarà un uomo, quanto più sarà un buon lavoratore".

Appare evidente come questa logica di filiera e di affiancamento all'istruzione

tradizionale delinea la formazione professionale come una possibilità altra di apprendimento la cui specificità non risiede in una minore dignità scientifico-didattica del sapere appreso, quanto in una metodologia che da subito immette in un apprendimento esperienziale, affinché il sapere – piuttosto che comunicato – emerga come momento fissativo e riflessivo di un “saper fare” acquisito.

Il percorso si caratterizza per il suo forte carattere interdisciplinare, esplicitato nello sviluppo e nell’attuazione di Unità Formative. La metodologia delle Unità Formative, infatti, avendo come obiettivo specifico la creazione di un prodotto, mette lo studente davanti a una serie di problemi interconnessi, chiamandolo a mobilitare conoscenze e abilità e a trasformarle in vere e proprie competenze al fine di risolverli.

Si inserisce in questo contesto il progetto *Ri-costruire la cultura del lavoro*, che nasce dal coinvolgimento di otto imprese della filiera tessile nella specificazione degli obiettivi e nella valutazione e validazione degli esiti in termini di certificazione delle competenze.

Il coinvolgimento delle aziende mira a realizzare un partenariato educativo/formativo tra mondo del lavoro e scuola, offrendo all’allievo la possibilità di apprendere in contesti diversi mediante l’incontro con figure maestre nella professione.

Sia nella Formazione Professionale che nel *Liceo del Lavoro* sono previsti l’alternanza scuola-lavoro e lo stage lavorativo: se la prima rappresenta un’esperienza formativa complessa, perché intersecante vari aspetti - personale, professionale e di relazione - e favorente l’apprendimento integrato di conoscenze, abilità e competenze che interagiscono in compiti e attività, il secondo è altrettanto qualificante del percorso formativo per il supporto del tutor scolastico e del tutor aziendale, i quali si occupano lungo l’intero percorso formativo di favorire un adeguato inserimento lavorativo in azienda.

I corsi triennali rilasciano qualifiche nei settori dell’area tessile e dell’area ristorazione, con diversi e specifici profili professionali, mentre il percorso post-qualifica, cioè il quarto anno, è caratterizzato da un grado più elevato di acquisizione di competenze, in relazione ai compiti specifici dell’area professionale di riferimento. L’obiettivo è di ampliare le competenze acquisite nel percorso triennale, per la conduzione in autonomia gestionale di una linea di lavoro.

Una particolare attenzione, a nostro avviso, va riservata alla regolamentazione nel

sistema formativo regionale della quota di ore riservate alla flessibilità, proprio rispetto alla problematica - pedagogicamente rilevante - da noi spesso evocata della personalizzazione della proposta educativo-formativa. Abbiamo sostenuto che l'insegnamento/apprendimento non può prescindere dalla valutazione degli stili cognitivi personali e dalla capacità individuale di rielaborazione in forma di competenze dei contenuti appresi, ed allora porre come fondamento del percorso formativo di ognuno questa indicazione, concretizza proprio il principio della personalizzazione con lo spostamento verso la centralità dell'allievo del piano di studi: questo atteggiamento fa già di per sé del modello formativo di *Cometa* una buona prassi educativa.

La flessibilità non è un abbassamento del livello di proposta didattica, al contrario è la modulazione dell'insegnamento in funzione delle esigenze personali del singolo, attraverso l'accoglimento e la valorizzazione delle sue peculiarità di apprendimento e attraverso la delineazione, in un ambito di trasversalità dei processi formativi curriculari, di tutte le attività che lo riguardano, sia a livello delle competenze di base (lingua italiana, matematica, lingua straniera), sia a livello dei contenuti dell'area tecnico- professionale: dall'accoglienza, quindi, alla stesura del profilo personale, dall'orientamento all'attuazione dei piani di intervento personalizzati.

In questa ottica, paradigmatici sono i *Larsa*, i Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti.

Infine, per concludere la panoramica delle attività della scuola, ci piace soffermare la nostra attenzione sui laboratori di musica e di teatro.

Musica, danza e teatro sono linguaggi autonomi che affrontano problemi rilevanti per l'uomo: sostenerne l'apprendimento nei processi educativi significa garantire che le persone dispongano di un'ulteriore risorsa primaria all'interno del proprio bagaglio culturale.

Le arti performative divengono, così, centrali nei processi di formazione della persona: portano cioè alla maturazione delle sue risorse relazionali, affettive ed espressive.

Il teatro, come la vita, è una prova: la sua sfida è dire il proprio nome, dire 'io'. Per questa ragione la realizzazione di un laboratorio di pratica delle arti performative riveste un'importanza notevole nella concezione educativa della scuola.

Pregio del teatro è, infatti, la spinta a mettersi in gioco, a provarsi, a 'fare': un grande insegnamento a stare di fronte alla realtà e ad essere presenti con tutto se stessi, dal

corpo alla voce, dall'intelligenza all'affettività.

Lo scopo del laboratorio è quello di proporre un approccio dell'esperienza teatrale integrata nel sistema didattico e formativo attraverso attività creative che possano svelare gli allievi a se stessi, coinvolgendoli in un ruolo inconsueto da quello agito nel loro vivere sociale e rivelando loro la preziosità delle visioni del mondo cui sono portatori.

Musica, danza e teatro sono linguaggi autonomi, dotati di un proprio potenziale semantico, proprie strutture morfologiche, proprie funzioni personali e sociali. Al pari di altri linguaggi – da quello letterario a quello della matematica ecc. – essi si preoccupano di descrivere, comprendere, risolvere o esorcizzare i problemi che l'uomo, in un determinato contesto storico, percepisce come rilevanti. Sostenere l'apprendimento di tali linguaggi nei processi educativi, dunque, significa ampliare il bagaglio esperienziale e “lavorare” sulla crescita e sull'autostima.

Oltre che un rilevante contributo cognitivo, infatti, l'educazione alle arti performative fornisce anche un contributo fondamentale alla maturazione delle risorse relazionali, affettive ed espressive. Le emozioni svolgono una funzione cognitiva e gli apprendimenti sedimentano meglio se l'esperienza è vissuta in termini emotivi e partecipativi; in questo senso quindi le arti divengono centrali nei processi di formazione della persona.

Il progetto dei laboratori, per così dire, creativi, mira a sviluppare le competenze artistiche, ma anche a sviluppare la capacità imprenditiva, l'autonomia e il senso di responsabilità, dando spazio ad ambiti complementari ai sistemi educativi e formativi tradizionali, che favoriscono lo sviluppo delle competenze relazionali, affettive, espressive e facilitano la comprensione di temi o problemi complessi.

Ora, dell'esperienza di *Cometa*, così ben costruita e vincente nella sua coniugazione sapiente di rigore formativo e “ambiente” eticamente orientato, possiamo farne tesoro? E', detto in altri termini, l'esperimento esportabile e trasferibile ad altri contesti o dobbiamo guardare a *Cometa* come ad un *unicum* che, pur emanando fascino ed ammirazione, resta tale nel suo genere?

Difficile rispondere perché, a nostro avviso, uniche sono le modalità: questa esperienza di educazione/formazione - ma che nasce da una scelta di volontariato e di affidamento, e quindi da un progetto di vita personale - che è cresciuta per la felice adesione di molti -

e quindi anche in funzione della capacità dei promotori di saper spargere, per così dire, il sale della condivisione - pensiamo sia una “cosa” speciale, nata in un momento speciale e cresciuta in un luogo altrettanto speciale.

Dunque, l’esperienza in sé resta una luce solitaria che brilla sul lago di Como, mentre, invece, ciò che è traducibile in altre situazioni sono alcuni aspetti delle scelte metodologiche di indirizzo programmatico; ad esempio, la declinazione delle pratiche formative, l’idea del legame con le tradizioni e la vocazione del territorio di appartenenza, l’individuazione dei possibili ambiti lavorativi che rimandano proprio a quelle tradizioni e a quella vocazione, la sinergia con le aziende dello stesso territorio.

Ora, noi - a proposito della categoria lavoro - riprendendo le parole di Sennett, avevamo visto proprio nel lavoro la possibilità di una connotazione di senso più ampia delle possibilità creative dell’uomo, nella misura in cui esso - riportato ad una condizione di *artigianalità dell’anima* attraverso la rivalutazione della manualità - riusciva a realizzare una più equa e paritaria redistribuzione delle capacità riflessive umane e a canalizzare le aspettative che derivano dall’investimento formativo.

Il sennettiano *artigiano perenne*, insomma, supera l’idea della schiavitù del lavoro e restituisce all’uomo la capacità di padroneggiare la sua situazione lavorativa, utilizzando proprio le competenze acquisite e guadagnando l’orgoglio di un lavoro *ben fatto* perché *fatto bene*. Perché ciò sia possibile, però, c’è bisogno che il lavoro sia restituito all’idea della ricomposizione virtuosa di teoria e pratica e sia declinato insieme alla formazione: formazione attraverso il lavoro perché il lavoro è in sé formativo e formazione per il lavoro perché il lavoro fatto bene richiede competenza e addestramento.

In questo senso, avevamo anche sostenuto la tesi che oggi si presenti la possibilità, aldilà della suggestione sennettiana, di concretizzazione di questa visione del lavoro, proprio attraverso il sistema dell’apprendistato. L’apprendistato, infatti, nella sua attivazione di processi formativi, esprime una modalità di accesso al lavoro che va oltre l’imparare un mestiere attraverso la ripetizione di procedure e per mezzo di strumenti tecnici, attivando una consapevolezza, intesa come capacità di riflessione, che supera il tecnicismo. In questo senso, maggiore e a più ampio spettro è la formazione, maggiore è la competenza e la consapevolezza.

Se la consapevolezza matura nella persona quanto più le conoscenze, le competenze, le

abilità e i sapere sono strutturati e inseriti con metodo nel processo formativo, allora l'alternanza azienda/aula, pratica/riflessione che caratterizza la metodologia in *Cometa* costituisce un'occasione particolarmente valida, sia sotto il profilo didattico che sotto quello pedagogico, che, gestita in un rapporto di coerenza tra momento lavorativo e momento formativo, supera la separatezza delle due educazioni, la pratica e la teorica, e realizza l'ideale della formazione completa della persona.

D'altra parte, dal punto di vista dello sviluppo economico, obiettivo fondamentale delle imprese, soprattutto quelle medie e piccole, è la competitività e dunque il recupero della produttività anche attraverso un miglioramento e potenziamento del Sistema di Istruzione e Formazione professionale e attraverso la valorizzazione del sistema dell'apprendistato: in questo senso la sinergia con le imprese e la valorizzazione del Sistema di Istruzione e Formazione che *Cometa* realizza sono elementi a cui guardare con attenzione e utilizzare, come una sorta di *specimen*, per riprodurli nelle modalità.

Nell'apprendistato l'aspetto formativo, dunque, è fondamentale, ma altrettanto fondamentale è l'inserimento degli apprendisti nel mondo produttivo; ricordiamo, infatti, che l'apprendistato è un contratto di lavoro a tutti gli effetti, che va oltre sia l'esperienza di alternanza scuola-lavoro e sia l'esperienza dello stage. Ora, se rimaniamo nell'ambito della formazione, per quanto di livello formativo alto, per quanto con la giusta mediazione tra teoria e pratica, rimaniamo ancora lontano dallo scopo ultimo dello stesso apprendistato, che è rappresentato dallo sbocco lavorativo. *Cometa*, con la *Contrada degli Artigiani*, - cooperativa di produzione e lavoro costituitasi nel 2008 tra artigiani e apprendisti - che nello spirito della bottega artigiana, affianca agli apprendisti mastri esperti - ha creato le condizioni affinché il mestiere e le competenze acquisite diventassero concretamente non *un* lavoro, ma *il* lavoro.

Attualmente, la *Contrada degli Artigiani* ospita quattro botteghe - falegnameria, tappezzeria, restauro e decorazione, design - e si pone come innovativo modello di integrazione tra le attività artigianali che coniugano il momento produttivo (del mestiere, della ricerca e sperimentazione), con quello commerciale (della visibilità e del contatto con il mercato), formativo (della bottega scuola e della formazione) e culturale (della diffusione e della trasmissione della cultura del lavoro).

La cooperativa ha messo insieme maestri artigiani e giovani da avviare al lavoro; gli apprendisti, infatti, seguono un percorso di bottega-scuola, su cui si innesta

l'apprendistato, in una sinergia fra attività formative, teoriche ed educative per l'avvio al lavoro. Le sue caratteristiche d'impresa (inclusa la commercializzazione dei prodotti e il ricevere commesse) con forte impronta educativa, ne fa, in conclusione, un modello di apprendistato che può coinvolgere in attività formative/produttive anche giovanissimi (oggi, sappiamo, contrattualmente è possibile a partire dai 15 anni) ed in questo senso si declina come apprendistato sia di primo che di secondo livello.

In questo senso, allora, guardando a *Cometa* come *buona prassi* che rimanda all'apprendistato, che è il nostro tema di fondo, tentiamo alcune considerazioni utili a definire la *messa in pratica* dell'istituto stesso.

Uno dei punti qualificanti del Testo unico, che lo differenzia dalla legge precedente, è l'aver rilanciato l'apprendistato di primo livello rendendolo accessibile non solo ai minorenni ma anche agli *under 25*, con la possibilità di conseguire in ambiente di lavoro, sulla falsariga del modello duale tedesco, una qualifica triennale o un diploma professionale quadriennale: occasione, questa, di contrasto alla dispersione scolastica e di riallineamento tra domanda e offerta di lavoro.

Ora, la scuola Oliver Twist di *Cometa*, che realizza la sua *mission* sul modello integrato scuola/azienda e sull'idea portante del valore educativo e formativo del lavoro, offre agli studenti in uscita dalla terza media percorsi ordinamentali che assolvono il diritto/dovere d'Istruzione e Formazione e permettono l'acquisizione della qualifica professionale (nel terzo anno) ma aggiunge un quarto e un quinto anno integrativo per il proseguimento degli studi.

L'aspetto interessante è dato, però, dal fatto che accanto ai percorsi ordinamentali sono stati attivati progetti sperimentali, come il *Liceo del Lavoro*, che ha come finalità proprio la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, rivolgendosi di preferenza a giovani di 16 anni che hanno abbandonato la scuola o come il *Minimaster alberghiero* e il *Minimaster manutentore d'immobili*, rivolti a giovani appartenenti alla fascia d'età compresa tra i 17 e i 18 anni, che possono - tramite percorsi finalizzati che prevedono tirocini aziendali - vedere realizzato l'obiettivo del conseguimento del titolo di studio e agevolata la transizione al mondo del lavoro attraverso contratto di Apprendistato, previa stipulazione di protocolli d'intesa con l'Istituzione regionale e le imprese in rete.

E' proprio a questa prassi, allora, didattico/formativa da un lato e organizzativa

dall'altro, che conviene guardare per la trasferibilità e la replicabilità delle azioni progettuali nel sistema di istruzione, formazione e lavoro.

“I ragazzi, attraverso un percorso di alternanza scuola-lavoro, la mattina frequentano le botteghe degli artigiani, pranzano insieme con tutor e docenti in una dimensione familiare, al pomeriggio fanno scuola. Ragazzi che avevano rifiutato la scuola ritrovano il loro percorso di vita rientrando nei percorsi formativi istituzionali o stipulando contratti di lavoro”³⁸⁸.

L'esperienza di Cometa, dunque, dal versante specifico della pratica delle buone pratiche dell'apprendistato, è un modello di riferimento, sicuramente per il primo e per il secondo tipo di apprendistato, ma anche per il terzo tipo, che sia pur più timidamente, prova ormai ad affacciarsi sulla scena progettuale e realizzativa di percorsi di alta formazione: pensiamo all'Istruzione Tecnica Superiore (ITS), all'Istruzione e Formazione Professionale Superiore (IFTS) ed anche ai Dottorati, in virtù della collaborazione con le Università per una formazione di tipo accademico innervata dalla pratica e dal lavoro in azienda.

Riteniamo, come abbiamo già avuto modo di argomentare, che sia questa la vera vocazione - occupazionale ed emancipatoria insieme - dell'apprendistato che deve essere utilizzato per valorizzare da subito il potenziale formativo presente nel lavoro quale risorsa per il percorso di formazione della persona, liberandosi dalle secche della logica residuale che lo legge ancora solo come possibile strumento di momentanea occupazione o come ammortizzatore sociale o come strumento utile ad abbassare il costo del lavoro.

E' ormai maturo, e le buone pratiche lo dimostrano, il tempo in cui la sua storia si intrecci, nella maniera più organica e più stretta possibile, con quella del complessivo Sistema di istruzione e Formazione professionale per disegnare percorsi diversificati che raccolgano, però, tutti la sfida di convergere sull'obiettivo di far emergere il talento e l'eccellenza, piuttosto che indulgere sull'astrattezza o sulla strumentalità, scardinando a tutti i livelli formativi, come ci dimostra l'esperienza di *Cometa*, il criterio “prima la scuola poi il lavoro” nel recupero completo dell'unitarietà dei saperi.

³⁸⁸ Il Sussidiario.net dell'11/10/2010: *IL CASO/ La scuola dove il lavoro rende i ragazzi adulti*, <http://www.ilsussidiario.net/News/Lavoro/2010/10/11>.

III.1.1. *Le foto di Cometa*



III.2. *Sistema dell'apprendistato in Emilia-Romagna:*

la realtà del Consorzio Formazione&Lavoro

Il Consorzio Formazione&Lavoro, costituitosi il 5 Dicembre 2000³⁸⁹, è un consorzio di vari enti appartenenti al sistema della Formazione Professionale dell'Emilia Romagna e rappresenta il mondo cooperativo, dell'artigianato e del turismo. I dieci Enti che il Consorzio raccoglie, insieme alle principali forze sociali, al mondo della cooperazione, alle organizzazioni di rappresentanza dei lavoratori ed alle Agenzie formative espressione dei settori di riferimento e dei distretti lavorativi, gli consente di agire come una rete di imprese ed erogare servizi per la formazione e l'occupazione dei lavoratori.

Lavorando in sinergia con i vari soggetti, forma figure professionali che possono anche essere comuni a settori diversi, proprio per evitare la dispersione e dare maggiore dignità al percorso formativo. Con un'enorme banca-dati e con uffici nelle associazioni di riferimento è possibile reperire apprendisti in tempo reale su tutto il territorio regionale: insomma, una organizzazione capillare e ormai roduta.

La *mission*, sin dalla sua costituzione, si caratterizza per l'offerta di servizi formativi con uno standard elevato di qualità, agendo in ambiti specifici, quali il Sistema informativo integrato, la Formazione di tutor aziendali, la Formazione dei formatori e lo Sviluppo di supporti didattici.

Il Consorzio F&L collabora con le imprese nella progettazione e nello sviluppo di supporti didattici tecnico-professionali, calibrati sui fabbisogni formativi delle qualifiche più popolate, nell'attivazione di percorsi di formazione professionalizzante fruibili in e-learning³⁹⁰, nell'ambito delle risorse didattiche per la formazione obbligatoria del tutor aziendale, nell'attivazione di un servizio di formalizzazione di capacità e conoscenze in coerenza con il sistema di formalizzazione e certificazione (SRFC) regionale, nel monitoraggio e presidio dei percorsi formativi in alternanza da parte di facilitatori formati e infine nella realizzazione di pubblicazioni, reportistica e manuali d'uso rivolti a operatori del sistema.

Il supporto si realizza in tutta l'attività di gestione tramite sistema informativo e si specifica come supporto agli uffici paghe/consulenti del lavoro nella pratica di assunzione degli apprendisti e nell'elaborazione del piano formativo iniziale, come

³⁸⁹ Le cifre riportate sono aggiornate al 2011.

³⁹⁰ www.siap.apprendistato.org.

supporto agli enti soci di CF&L nella pianificazione del percorso formativo e nel suo sviluppo, come interfacciamento automatizzato con il sistema informativo regionale per la gestione a catalogo come da delibere regionali e attraverso la produzione automatizzata della documentazione in tutte le fasi della gestione.

Nell'erogazione dei servizi per apprendisti e aziende, particolare attenzione il Consorzio dedica alla stesura dei profili dedicati agli apprendisti e a quelli dedicati alle aziende per il monitoraggio dell'attività formativa dei propri apprendisti.

Oltre alla funzione di supporto, il Consorzio gestisce il monitoraggio delle attività attraverso un sistema informatizzato e di statistiche, utile alla definizione dello stato dell'arte ed alla eventuale ricalibratura delle azioni, in modo tale da rendere così disponibile, in tempo reale, la consulenza agli utenti abilitati al sistema.

Il Consorzio è suddiviso in diverse aree funzionali che coprono i diversi settori e vanno dall'area di gestione dell'apprendistato all'area di definizione dei contenuti formativi e alla progettazione dei modelli organizzativi di erogazione dei servizi in relazione agli ambiti di intervento prioritari, fino alla progettazione dei percorsi a qualifica per il catalogo dell'apprendistato e la consulenza ai soci per la progettazione di percorsi formativi specifici con progettazione e realizzazione di materiali didattici, anche in e-learning.

I servizi offerti permettono, nella consulenza mirata alle esigenze, di snellire le procedure – anche di tipo burocratico - e realizzare le azioni necessarie alla realizzazione del contratto e alla presa in carico degli apprendisti da parte delle aziende. Infatti, le comunicazioni istituzionali alla Regione, il servizio di Help Desk, l'attività di formazione degli operatori e l'analisi, la progettazione, la realizzazione dei software di gestione e l'assistenza agli utenti per l'utilizzo dei sistemi informativi e supporto alla formazione degli operatori rappresentano una parte fondamentale della messa a regime del sistema dell'apprendistato e in questo senso la realizzazione di queste pratiche - essendo un momento delicato, perché complesso – necessita di un livello di competenza tecnico-organizzativa da affidare ad esperti riconosciuti.

Analisi, realizzazione ed elaborazione dati, creazione di report statistici a supporto del monitoraggio dell'attività, gestione e controllo del riconoscimento agli enti delle quote a loro spettanti, verifica e controllo della correttezza della documentazione: tutte azioni di livello organizzativo che hanno, però, una ricaduta importante nell'attivazione e nella

conduzione del sistema dell'apprendistato; dunque, a nostro avviso, la rilevanza delle azioni del Consorzio, come sistema organizzativo e di supporto, è notevole proprio perché l'organizzazione è un dato di politica culturale e non accessorio che precede, accompagna e conclude i processi, occupandosi il Consorzio anche dell'attivazione di percorsi di formazione flessibile alle funzioni di Tutor formativi e di percorsi formativi personalizzati per Tutor esperti.

In particolare, la formazione del tutor formativo si avvale di un percorso standard (definito a livello regionale) sulle competenze di base di n. 80 ore per operatori senior e n. 190 ore per operatori junior che comprende la definizione del ruolo dell'attore rispetto alle caratteristiche, alle competenze, alle aree di presidio ed agli strumenti di lavoro, con la individuazione dei suoi compiti relativamente all'analisi dei fabbisogni dell'apprendista, alla progettazione del piano formativo, alla gestione della relazione con il tutor aziendale, al monitoraggio della formazione in alternanza ed alla valutazione e certificazione delle competenze.

La formazione è organizzata in lezioni in aula, lavori di gruppo, *Project Work, stages, e-Learning*.

La formazione trasversale, intersettoriale e tecnico-professionale invece, è organizzata con un colloquio in ingresso per la verifica dei prerequisiti e per la definizione del progetto formativo, un momento strutturato di 4 ore dedicata all'Accoglienza e poi i contenuti: comportamenti relazionali, sicurezza, analisi organizzativa, informatica, lingua straniera e alfabetizzazione lingua italiana per stranieri.

La formazione, invece, del tutor aziendale, interamente finanziata dalla Regione, è organizzata in 16 ore complessive, di cui 8 esterne all'azienda come da D.M. del 02/2000. La formazione trasversale si compone di moduli suddivisi per aree di interesse, ed in particolare in: componente relazionale (diagnosticare le proprie risorse ed attitudini, la comunicazione diretta, la comunicazione mediata e lavorare in gruppo); organizzazione economica (organizzazione aziendale 1, organizzazione aziendale 2, conoscenza del settore, analisi organizzativa); rapporto di lavoro (il rapporto di apprendistato, le tecniche e gli strumenti per la ricerca attiva del lavoro) e sicurezza sul lavoro (sicurezza sul lavoro I, sicurezza sul lavoro II).

La formazione degli apprendisti, poi, è suddivisa in moduli che affrontano l'analisi dei requisiti d'ingresso con relativo colloquio; la formazione trasversale, invece, è

organizzata in accoglienza e orientamento al percorso e definizione del patto formativo, comportamenti relazionali (comunicazione diretta, diagnosi delle proprie risorse e attitudini), rapporto di lavoro e contratto di apprendistato, sicurezza sul lavoro, organizzazione ed economia; infine, la formazione professionalizzante è suddivisa tra competenze settoriali e competenze intersettoriali.

L'esperienza di una struttura organizzativo/formativa così precisa e così presente su tutto il territorio regionale ha permesso di verificare i risultati della formazione elargita nelle sue diverse componenti e dall'analisi delle criticità si è riusciti a correggere il tiro degli errori.

In effetti, l'apprendistato in Italia, almeno nella sua forma innovativa rispetto alla tradizione – usiamo come termini di riferimento *a quo* e *ad quem* la Legge sull'Apprendistato del 1955 e la Riforma Biagi del 2003 – è ancora molto giovane, per cui non ha definita nelle sue parti e per intero la propria grammatica; ciò significa che naturalmente la messa, per così dire, a punto deve passare per una serie di errori e di conseguenti aggiustamenti; in questo senso è stato possibile al Consorzio individuare e correggere gli errori attraverso un costante monitoraggio delle azioni, rivolto alle imprese e agli apprendisti relativamente alla percezione che avevano del processo formativo stesso. L'indagine ha rilevato alcuni punti di debolezza: la formazione esterna troppo distante dai contenuti del lavoro; un eccessivo scolasticismo nel senso della riproposizione in aula della memoria del modello scolastico della classe; nel caso di elevate competenze dell'apprendista o di riassunzioni con contratto di apprendistato di ex lavoratori la riproposizione della medesima offerta formativa; scarsa omogeneità sia nel raccordo tra la formativa esterna e la formazione in impresa e sia nella composizione dei gruppi. La rimodulazione degli interventi, dunque, è stata necessaria, ma ha permesso una migliore calibratura dell'offerta proprio in funzione di una diagnostica precisa.

Quale valore dare all'esperienza del Consorzio, che abbiamo riportato per sommi capi, e perché tra le tante esperienze possibili abbiamo scelto di soffermarci proprio su di essa?

Per due ordini di motivi: il primo perché pensiamo che il sistema dell'apprendistato, in quanto sistema complesso, necessiti di una organizzazione precisa e di un raccordo tra le varie componenti, pena l'insuccesso del sistema, non per limiti in se stesso ma per

cattiva gestione: è necessario che la domanda e l'offerta di lavoro siano centralizzate e raccordate da una struttura - consorzio o rete che sia – che abbia anche percezione precisa della realtà del territorio, un collegamento con l'istituzione scolastica per la mappatura della dispersione scolastica e del funzionamento dell'orientamento e una chiara contezza della situazione occupazionale della propria zona di riferimento nonché della situazione delle imprese, quelle in crescita e quelle in crisi. Solo l'incrocio ed il monitoraggio di tutti questi elementi potrà definire il tessuto connettivo in cui inserire con successo le possibili proposte di realizzazione del sistema dell'apprendistato.

A noi sembra, dunque, che il Consorzio svolga proprio questo compito – basti ricordare che attualmente il Consorzio ha in carico circa 4.000 apprendisti assunti secondo il nuovo regime normativo, nei principali settori economico-produttivi: artigianato, commercio e pubblici esercizi, turismo e servizi - e in questo senso lo proponiamo come buona pratica, esportabile, come sistema organizzativo, in altre realtà.

L'altro aspetto a nostro avviso pregnante è rappresentato dall'attenzione dedicata alla formazione.

La formazione è sicuramente l'aspetto più importante del contratto di apprendistato e tutte le parti coinvolte nel processo devono contribuire alla sua realizzazione, compresi i datori di lavoro i quali, in caso d'inadempienza, sono soggetti a pesante regime sanzionatorio, già presente nel precedente impianto disciplinato dalla legge Biagi e confermato dalle disposizioni dettate dal Testo unico.

Peraltro bisogna osservare, con riferimento all'apprendistato professionalizzante - il cui percorso formativo propone un'integrazione tra una formazione di mestiere disciplinata dai Ccnl (svolta sotto la responsabilità dell'azienda) e l'offerta formativa pubblica (interna o esterna all'azienda) tesa all'acquisizione di competenze di base e trasversali – che i datori di lavoro hanno, se possibile, un ruolo ancora più importante nel favorire la formazione, perché proprio dal livello e dalla qualità della formazione dipende la competitività dell'impresa. Proprio per questa peculiarità l'obbligatorietà – a carico dell'impresa – della formazione non è derogabile; in questo senso e per favorirla ulteriormente, visto anche l'assottigliamento dei fondi destinati alla formazione a causa della crisi che il nostro Paese sta attraversando, il decreto del Lavoro del 31 ottobre 2012 ha stabilito lo stanziamento di 100 milioni di euro per il finanziamento delle attività formative relative all'anno in corso, la metà dei quali sono destinati

all'apprendistato professionalizzante. Le somme spettanti a ciascuna Regione sono state ripartite per il 65% sulla base degli apprendisti assunti e, per il restante 35%, sulla base degli apprendisti già formati. Sul tema della formazione nell'apprendistato di mestiere - che è in qualche modo il terreno di elezione del Consorzio e su cui il Consorzio fa leva per offrire alle imprese un livello formativo adeguato - è importante ricordare, inoltre, che il Ministero del Lavoro ha censurato le previsioni dei Ccnl che stabilivano una riduzione del monte ore di formazione previsto per gli apprendisti, quando il relativo piano formativo fosse stato validato dall'Ente bilaterale, secondo l'interpello 34 del 2012. Ulteriori vantaggi per le aziende derivano poi dal sistema di agevolazioni, sia sul piano della retribuzione diretta (D.lgs. n. 167/11), sia sul piano della contribuzione; si aggiungano a tutto ciò, anche gli incentivi all'assunzione e alla stabilizzazione riconosciuti dalle Regioni. Tutte queste misure, nello spirito del Testo Unico e della recente riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012), intendono rilanciare l'apprendistato come uno strumento potente di politica attiva. Da segnalare, inoltre, il via libera alla certificazione delle competenze acquisite in apprendistato, avvenuto ad opera del decreto Lavoro-Istruzione del 26 settembre 2012, che ha recepito il testo licenziato dalla Conferenza Stato-Regioni nella seduta del 19 aprile scorso.

Con le ultime normative, poi, le imprese, in caso di assunzione di apprendisti con contratto di alto apprendistato o di apprendistato per la qualifica, potranno accedere ad un incentivo che va dai 3.000 Euro fino ad un massimo di 6.000 per l'apprendistato professionalizzante.

La Pubblica Amministrazione riconosce all'apprendista un assegno formativo pari a euro 500 per ogni annualità e per la frequenza obbligatoria alla formazione trasversale del Catalogo Regionale, cui si sono candidati gli enti accreditati del sistema della formazione professionale.

Queste notizie, che riportiamo da "Il Sole 24Ore" del 10 dicembre 2012, sono importanti in quanto ribadiscono la centralità della formazione nel sistema apprendistato che se veramente vuole essere strumento di contrasto alla disoccupazione giovanile, deve porre costantemente attenzione al fatto che gli apprendisti non siano semplici esecutori ma lavoratori consapevoli ed in questo senso, devono essere supportati nella realizzazione di competenze sempre più alte e sempre più pertinenti al ruolo. Il quadro normativo e il supporto di strutture quali in Consorzio, dovrebbero fugare, quindi, le

residue reticenze delle aziende che, in alcuni casi, mal sopportano questo impegno e permettere così al sistema apprendistato di realizzarsi a regime completo e nello spirito originario della legge.

Questo quadro normativo ribadisce, tra l'altro, il fatto che le opportunità e i supporti dati alle imprese sono funzionali ad un obiettivo specifico: quello di offrire maggiori *chances* occupazionali alle nuove leve di un'Italia in cui – secondo *Eurostat* - il tasso di disoccupazione dei giovani raggiunge il 30%, contro il 20% medio a livello europeo.

Favorire misure di politica attiva efficaci risulta, perciò, fondamentale ma è altrettanto fondamentale che le imprese siano disponibili a un investimento, per così dire, culturale, prima ancora che economico, rispetto alla formazione.

Il Testo Unico (D.L.g.s. n. 167/11) entrato in vigore dal 26 aprile scorso, ha riformato – come sappiamo - profondamente l'apprendistato, nell'intento di dare un più forte impulso ad un dispositivo che dovrebbe rappresentare, anche nel nostro paese come in molti paesi d'Europa, appunto la leva di contrasto alla disoccupazione giovanile e contemporaneamente la possibilità di sempre maggiore professionalizzazione. Alla luce della riforma delineata dal decreto, l'apprendistato, infatti, pur mantenendo la visione di massima, stabilita dalla legge Biagi, ha cambiato, in qualche modo, pelle: non soltanto le tipologie di contratti attivabili sono state ridefinite, enfatizzando la valenza formativa di questa forma contrattuale, ma ne è stata anche ampliata la sfera di applicabilità.

Infatti, la prima tipologia, quella dell'apprendistato per l'acquisizione della qualifica professionale o del diploma, può essere attivata per l'assunzione di giovani minori o per maggiorenni fino ai 25 anni che intendano acquisire, lavorando, un titolo di studio superiore.

La seconda tipologia, quella dell'apprendistato professionalizzante o “di mestiere” – che tra l'altro è la forma più utilizzata dalle imprese - può essere attivata per giovani maggiorenni fino ai 29 anni di età.

Infine, la terza tipologia, quella identificata come alto apprendistato o apprendistato di alta formazione e ricerca, è finalizzata all'acquisizione di un titolo di istruzione secondaria superiore (laurea, master, dottorato), compreso il praticantato per le professioni ordinistiche.

Grazie ai diversi “percorsi” riconosciuti, il dispositivo dell'apprendistato può costituire, dunque, effettivamente un vantaggio, sia per l'impresa che assume e sia per il giovane

apprendista che ha l'opportunità, lavorando, di completare la propria formazione.

L'apprendistato, quindi, così come ultimamente normato, ha tutte le caratteristiche per diventare, almeno sulla carta, l'unico contratto di assunzione ma anche essere volano della ripresa e dello sviluppo occupazionale e produttivo nel nostro Paese.

Spetterà, però, alle imprese, alle Istituzioni e in definitiva alle persone dare concretezza alla legge e decidere di far funzionare nel migliore dei modi il sistema.

Guardando in particolare alla seconda tipologia di apprendistato, che è quella su cui il Consorzio sembra puntare maggiormente, è fondamentale aver chiaro che gli apprendisti, soprattutto se ex lavoratori, arrivano alla formazione in apprendistato già con un bagaglio di risorse di cui bisogna tener conto e in questo senso la professionalizzazione già acquisita dovrebbe costituire il punto di partenza della stessa metodologia formativa, di quel tipo di formazione, la formale, che per definizione conferisce all'apprendista le competenze tecnico-professionali per l'acquisizione di adeguata capacità professionale e che in questo caso è già presente: questo per non nullificare competenze già acquisite e per valorizzare al meglio la personalità dell'apprendista.

Ritorna, allora, centrale il problema dell'organizzazione, nel senso della necessità che una struttura adeguata si faccia carico della diagnostica della realtà specifica degli apprendisti, attraverso azioni specifiche, proprio per modulare gli interventi formativi ed evitare gli errori dell'inutile ripetizione di cui parlavamo prima. In questa tipologia di apprendistato, il coinvolgimento delle Regioni e delle associazioni dei datori e dei prestatori di lavoro tramite la contrattazione collettiva, è notevole e se le Regioni, ad esempio, hanno il compito di predisporre la formazione pubblica, in ogni caso, tutte le parti sociali sono direttamente coinvolte: la contrattazione collettiva ha, infatti, competenza specifica per quanto riguarda la durata del contratto, la durata e le modalità della formazione tecnico/professionale e la definizione dei profili professionali che coincidono con il sistema di classificazione e inquadramento: questo significa che, a maggior ragione, il livello organizzativo merita particolare attenzione in funzione del ruolo-principe che svolge nella progettazione e nell'intera realizzazione del processo.

Un'ultima osservazione ancora sulla formazione: nella seconda tipologia di apprendistato è previsto che si realizzi in due diverse declinazioni, la *formazione di tipo professionalizzante e di mestiere* e la *formazione di base e trasversale*.

La prima è stabilita nei tempi e termini dalla contrattazione collettiva ed è svolta sotto la responsabilità delle aziende che ne sostengono i costi, anche se, come abbiamo visto, sono previste delle agevolazioni. La formazione in ogni caso può essere svolta totalmente all'interno dell'azienda, in parte nell'azienda e in parte presso strutture esterne, o completamente presso strutture esterne qualora l'azienda non possa fornire le strutture idonee. Il secondo tipo di formazione è compito invece delle Regioni che devono provvedere all'offerta formativa pubblica che deve essere di 120 ore nel triennio. L'azienda deve provvedere anche all'istituzione di un tutor, ma è compito della contrattazione collettiva scegliere tra un tutore o un referente aziendale e stabilire le sue caratteristiche.

Questo tipo di apprendistato, dunque, fornisce una qualifica professionale nell'ambito del lavoro e attraverso la formazione al lavoro, con l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionale direttamente sul campo e presenta un percorso formativo più leggero perché non orientato al raggiungimento di un titolo di studio. Abbiamo già sottolineato la nostra preoccupazione per il fatto che un percorso formativo esclusivamente professionalizzante che realizzi una formazione tecnico-addestrativa possa correre il rischio di adombrare l'attenzione alla formazione complessiva della persona. In questo senso, pur ribadendo come la dignità del lavoro sia nel lavoro stesso e che qualsiasi lavoro diventa dignitoso se siamo noi a conferirgli questa valenza facendolo *ad arte*, riportiamo l'attenzione sull'obiettivo generale della formazione in apprendistato che riguarda il sistema complessivamente inteso piuttosto che la specifica tipologia: la capacità educativa-formativa del lavoro in apprendistato deve saper coniugare l'addestramento lavorativo con la proposizione di strumenti culturali più ampi, capaci di realizzare una lettura più complessiva della realtà.

In questo senso, necessitando l'apprendistato di una puntualizzazione e di una manutenzione sia dell'impianto organizzativo che delle modalità di erogazione della formazione, perché sistema che sta ancora definendo la sua giusta calibratura, auspichiamo che se ne amplino le possibilità proprio sul versante della formazione complessiva della persona, in tutte le tipologie ma in particolare nella seconda, anche per realizzare appieno l'obiettivo fondamentale che l'Europa propone con più convincimento che è rappresentato dalla realizzazione della società della conoscenza per tutti.

III.3. *L'apprendistato di III livello: succede in Veneto*

“La tipologia dell'apprendistato è uno strumento di eccellenza [...] la partecipazione ad un percorso in alternanza richiede un impegno sul lavoro aggiuntivo a quello di studio, presuppone alta motivazione, ampia disponibilità e anche capacità personali dei giovani³⁹¹.”

L'apprendistato di alta formazione e ricerca è, a nostro avviso, ma anche a detta di tutti gli esperti del settore, il tipo di apprendistato più completo e più innovativo, sin dal momento in cui è stato concepito dalla Legge Biagi.

Questa particolare tipologia riesce, infatti, a coniugare la formazione di tipo formale e teorica con il momento pratico, non in una sorta di giustapposizione in cui staticamente si assiste ad un *prima* e ad un *poi*, ma in un rapporto realmente sinergico in cui non solo i profili formativi sono personalizzati sulle esigenze specifiche degli stessi attori, azienda e apprendista in particolare, ma l'intero percorso formativo viene deciso, organizzato e gestito sui due fronti, quello accademico e quello aziendale.

L'educazione divaricata, insomma, ci sembra che - almeno nel suo momento più alto - tenda finalmente a ricomporsi: una laurea, un dottorato di ricerca, un master si conseguono anche sperimentando il lavoro, praticandolo, affinando le proprie competenze proprio nell'ambito lavorativo in cui, presumibilmente, si è scelto di operare e, quindi, in questo senso, corrispondente alle proprie attitudini e alla propria vocazione.

Se l'apprendistato in generale è una sfida, la realizzazione di questa tipologia ci sembra veramente la sfida delle sfide.

Le esperienze fino ad ora realizzate, però, vedono soprattutto il protagonismo delle Università e le aziende in qualche modo al traino, nel senso che l'iniziativa parte il più delle volte dal mondo accademico e non, come invece dovrebbe essere auspicabile, dal mondo imprenditoriale.

“In tal senso non deve essere dimenticato che il decentramento territoriale degli interventi sulla formazione e sul mercato del lavoro, nonché le stesse competenze attribuite alle parti sociali nell'ambito del contratto di apprendistato, sono motivate dalla necessità di sviluppare un più efficace raccordo tra le istituzioni formative della alta formazione e il mercato del lavoro, in modo da rispondere, in tempi brevi ed sufficientemente elastici,

³⁹¹ S. D'Agostino *Le sperimentazioni sull'alto apprendistato: prime evidenze del monitoraggio nazionale* in Bollettino ADAPT, Pubblicazione on line della Collana ADAPT, Newsletter n. 20 del 4 giugno 2007, p. 4, www.bollettinoadapt.it.

alle esigenze del mondo produttivo. Il fatto che l'iniziativa delle sperimentazioni sia sorta prevalentemente ad opera degli operatori formativi è tuttavia facilmente spiegabile con la necessità di sviluppare, nelle sedi di concertazione territoriali e/o aziendali, le competenze adeguate per la ricognizione dei bisogni formativi delle imprese e per la previsione di conseguenti interventi sugli stessi strutturati³⁹².

Il necessario raccordo tra sistema universitario e mercato del lavoro, che nella formazione trovano il punto d'incontro, va, perciò costruito e, laddove le sperimentazioni sono in atto, intensificato e, crediamo, soprattutto socializzato, proprio come diffusione di buone pratiche che possano funzionare da moltiplicatore di esperienze su tutto il territorio nazionale.

Le esperienze conosciute ci dicono che si sceglie di puntare più alla realizzazione di master che esplorare le altre possibilità e che

“i partenariati che si impegnano a realizzare le iniziative sperimentali vedono spesso la presenza dell'Università o di altra struttura formativa come capofila, insieme ad una o più imprese che assumono gli apprendisti, che quindi vengono coinvolte fin dalla fase di prima progettazione; in altri casi, le Regioni hanno spinto verso partenariati composti dalle organizzazioni di rappresentanza delle imprese, accanto alle strutture formative, mentre le imprese vengono individuate in un secondo tempo”³⁹³.

Questo significa che da un lato le molte potenzialità di questo tipo di apprendistato sono ancora tutte da scoprire e dall'altra che non esiste, e questo ci sembra un bene in quanto garantisce una ricchezza ed una diversificazione dei piani formativi individuali, un modello unico sia a livello organizzativo e sia a livello dei profili formativi.

Come esempio di buone pratiche realizzate, noi abbiamo scelto di presentare la realtà della Regione Veneto: la nostra scelta è dipesa non tanto dall'aver riscontrato una particolare specificità del Veneto nel concepire e praticare l'apprendistato di alta formazione, ma perché abbiamo individuato la particolarità nel Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione.

Il Catalogo Interregionale ha la finalità di stimolare l'accesso alla formazione lungo tutto l'arco della vita in un'ottica di aggiornamento costante e specializzazione delle persone, al fine di aumentarne l'occupabilità e l'adattabilità. In particolare l'Avviso per

³⁹² M. Tiraboschi, *La sfida dell'alto apprendistato* in Bollettino ADAPT, Pubblicazione on line della Collana ADAPT, Newsletter n. 20 del 4 giugno 2007, p. 2, www.bollettinoadapt.it/

³⁹³ Sandra D'Agostino *Le sperimentazione sull'alto apprendistato*, cit. p. 4.

l'anno 2012, tenuto conto della situazione economica e produttiva, intende favorire l'accesso a percorsi formativi finalizzati all'inserimento, al reinserimento lavorativo ed alla permanenza nel mercato del lavoro, nonché andare incontro alla domanda di mobilità interregionale, valorizzando le scelte individuali e rispondendo alle aspettative delle persone.

Ora, la Regione Veneto è capofila del progetto interregionale “Verso un sistema integrato di alta formazione” (tra le Regioni Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto) che fa riferimento al Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione.

Il Catalogo consente, attraverso la chiamata di Organismi e offerte formative rispondenti ai requisiti condivisi dalle Regioni aderenti al progetto interregionale “Verso un sistema integrato di alta formazione”, di poter successivamente erogare assegni formativi (voucher) per la partecipazione a corsi che saranno ammessi al Catalogo interregionale.

Si ha, così, la possibilità che Regioni più virtuose generalizzino e implementino l'esperienza nelle altre regioni, mettendo a disposizione delle imprese e dei giovani un'offerta formativa, finanziabile tramite *voucher*, già presente a Catalogo e prevedendo la possibilità di ridefinirla con altri percorsi co-progettati da Università/istituzioni formative e aziende in modo da rispondere alle esigenze specifiche di aziende, apprendisti e territorio locale.

Il Catalogo, a nostro avviso, riveste una notevole importanza proprio per il differente coinvolgimento che le Regioni, allo stato attuale, hanno nella messa a regime dell'apprendistato in generale e della terza tipologia in particolare: esso rappresenta non solo una spinta, per così dire, all'azione, ma soprattutto rappresenta quel sostegno di cui evidentemente le Regioni - che per motivi diversi non si sono ancora attivate - hanno bisogno.

E' la logica delle reti e delle sinergie da condividere che ritorna come vero volano di sviluppo.

La Regione Veneto, come capofila del progetto, ha quindi un ruolo preminente e guardare alle sue iniziative significa confrontarsi con chi ha già messo in atto dispositivi di buone pratiche: non un “copia-incolla” insomma, ma un modello a cui ispirarsi,

traducendolo nella propria realtà in maniera autonoma, ma con lo sguardo lungo verso ciò che già funziona.

Progettare e sperimentare l'apprendistato per l'alta formazione significa, infatti,

“generare un piccolo “patrimonio” di buone pratiche di collaborazione tra istituzioni universitarie e mondo delle imprese che inaugurano, di fatto, un nuovo modo di cooperare, basato prima di tutto sull'ascolto e sul reciproco riconoscimento delle rispettive capacità formative. Una vera alleanza educativa, insomma, in base alla quale università e impresa decidono di dar vita a percorsi di alta formazione totalmente integrati, dove la questione del *placement* diventa addirittura un requisito *ex ante* per la progettazione e l'attivazione dei corsi stessi”³⁹⁴.

Raccontiamo, ora, come la Regione Veneto ha organizzato la terza tipologia di apprendistato.

Il 31.07.2012 la Regione Veneto ha sottoscritto l'Accordo con le parti sociali e l'Università per l'apprendistato di alta formazione e di ricerca; tale accordo riguarda l'attivazione sia di master che di Dottorati di ricerca.

❖ I Master

L'accordo regola il conseguimento dei seguenti titoli: Master universitari ed equivalenti (AFAM) di I o II livello, Master accreditati ASFOR e Dottore di Ricerca.

I Master sono caratterizzati dall'adozione di una metodologia basata su integrazione tra percorso realizzato in azienda e percorso realizzato all'interno dell'Università con almeno 280 ore di formazione accademica e almeno 600 ore di *project work*. La durata della componente formativa del contratto di apprendistato non può essere superiore a 24 mesi per il conseguimento del titolo mentre la durata del contratto non può essere inferiore a 12 mesi e superiore a 30.

Questa iniziativa, in realtà, è il punto di arrivo di una serie di azioni che tutti gli attori dell'iniziativa hanno dovuto realizzare per giungere a questo risultato. Tra questi, determinante è stato il ruolo della Regione che, con apposite delibere, ha istituzionalmente messo in moto il necessario iter procedurale.

Tra le azioni intraprese e necessarie alla realizzazione del progetto:

- ❖ l'Istituzione dell'elenco regionale degli Organismi di Formazione accreditati, come modificata dalla L.R. n. 23 dell'8 novembre 2010;

³⁹⁴ L. Mengoni, Responsabile Formazione, Scuola, Università e Ricerca Assolombarda; dall'intervista *A colloquio con Laura Mengoni*, di U. Buratti e G. Salta, *www.bollettinoadapt.it*, 2 agosto 2012, pp. 1-2.

- ❖ il Protocollo d'Intesa per l'attuazione del progetto interregionale “Verso un sistema integrato di alta formazione” tra le Regioni Basilicata, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Umbria, Valle d'Aosta, Veneto, approvato con DGR n. 3956 del 16 dicembre 2008;
- ❖ la Convenzione per l'implementazione del Catalogo Interregionale di Alta Formazione, nell'ambito dello stesso progetto, approvata con D.G.R. n. 641 del 17 marzo 2009;
- ❖ il Protocollo d'intesa per la prosecuzione del Catalogo Interregionale Alta Formazione a supporto dell'erogazione di Voucher Formativi tra il Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali e la Regione Veneto, approvato con D.G.R. n. 801 del 15 marzo 2010, siglato in data 8 aprile 2010 e successivamente integrato il 9 dicembre 2011 con la rimodulazione delle risorse a valere sul PON Governance e Azioni di Sistema e sul PON Azioni di Sistema;
- ❖ la Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 846 del 15/05/2012 “Avviso per la presentazione delle domande di ammissione di Organismi di Formazione ed offerte formative presenti nel Catalogo Interregionale di Alta Formazione -annualità 2012”; Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 1560 del 31/07/2012 “Approvazione schema di Accordo tra Regione del Veneto, Parti Sociali, Università e Ufficio Scolastico regione del Veneto (USRV) per la formazione degli apprendisti con contratto di apprendistato di alta formazione e di ricerca (d.lgs n. 167/2011 – l.r n. 3/2009)”.

“Il contratto di apprendistato di alta formazione e di ricerca (art. 5 del D.Lgs n. 167 del 14 settembre 2011 - Testo Unico dell'apprendistato) rappresenta uno strumento privilegiato di intervento per l'occupazione giovanile perché in grado di fornire alle imprese una risposta alla loro esigenza di competenze ad elevato livello di specializzazione e di rafforzare lo spessore conoscitivo e professionale dei giovani e la loro spendibilità nel mondo del lavoro”: sostiene la Regione che, quindi, fa sua l'ottica di promozione occupazionale, di sviluppo economico e di valore formativo che guida l'apprendistato.

Ma la cosa che la Regione fa in più rispetto alle altre, e questo è il motivo per cui l'abbiamo eletta a *exemplum* di buone pratiche per la terza tipologia di apprendistato, è

dare vita, come dicevamo, al Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione.

La cosa interessante è la proposta di ampliamento dell'esperienza del Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione all'istituto dell'apprendistato, mettendo a disposizione delle imprese e dei giovani un'offerta formativa già presente a Catalogo e prevedendo la possibilità di ridefinirla e implementarla con altri percorsi co-progettati da Università/istituzioni formative e aziende in modo da rispondere alle esigenze specifiche di aziende e apprendisti.

La Regione Veneto, inoltre, con dgr n. 1685 del 07/08/2012, disciplina con proprio avviso aperto a tutte le imprese del territorio nazionale le modalità e i requisiti per l'assegnazione dei voucher con unica graduatoria interregionale.

Possono presentare richiesta di *voucher* di alto apprendistato le imprese, pubbliche e private di qualsiasi settore di attività, con unità produttive localizzate nel territorio nazionale, interessate ad assumere apprendisti con un contratto di alto apprendistato per l'acquisizione di un titolo di Master universitario e AFAM, di I o II livello, o accreditato ASFOR.

La possibilità della concessione di *voucher*³⁹⁵ per la formazione in alto apprendistato, con la pubblicazione dei requisiti che le imprese devono possedere per ottenerli e finalizzarli all'assunzione di apprendisti con contratto di alto apprendistato, rappresenta un valore aggiunto e uno stimolo che incentiva le aziende.

E' chiarito, inoltre, che ai sensi dell'art.5 del D.LGS. 167 del 14 settembre 2011 chi siano i soggetti che possono essere assunti con un contratto di alto apprendistato (i soggetti fino a ventinove anni di età, che abbiano già conseguito i titoli idonei per l'accesso a Master universitari e AFAM, di I o II livello, o accreditati ASFOR).

L'individuazione dei percorsi formativi per i quali si può richiedere l'assegnazione del voucher riguarda sia l'elenco delle possibilità inserito nel Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione³⁹⁶ - anche se è salvaguardata la personalizzazione dei percorsi, rispetto alla durata e alla articolazione generale in relazione alle specificità collegate

³⁹⁵ Il voucher formativo è una agevolazione finanziaria finalizzata alla partecipazione ai percorsi di alta formazione. Il contributo finanziario consiste in un voucher formativo di importo fino ad un massimo di 6.000,00 Euro, per ciascun apprendista, per la partecipazione all'attività formativa esterna all'azienda. Tale voucher sarà riconoscibile qualora il destinatario abbia frequentato almeno il 70% delle ore di formazione previste, oppure voucher formativo di importo fino ad un massimo di 6.000,00 Euro, per ciascun apprendista per la partecipazione all'attività formativa interna all'azienda. Tale voucher sarà riconoscibile qualora il destinatario abbia frequentato almeno il 70% delle ore di formazione previste.

³⁹⁶ www.altaformazioneinrete.it

all'istituto dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca, alle necessità dell'impresa e ai fabbisogni specifici dell'apprendista - e sia Master universitari non presenti nel Catalogo Interregionale dell'Alta Formazione, ma specificamente definiti, nella durata, nei contenuti e nell'articolazione generale in relazione alle specificità collegate all'istituto dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca, alle necessità dell'impresa e ai fabbisogni specifici dell'apprendista.

Come stabilito dal testo Unico sull'apprendistato (D.Lgs. 167/2011), la regolamentazione e la durata del periodo di apprendistato per percorsi di alta formazione è rimessa alle Regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le Università e le altre istituzioni formative e di ricerca comprese quelle in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale o regionale e aventi come oggetto la promozione delle attività imprenditoriali, del lavoro, della formazione, della innovazione e del trasferimento tecnologico.

In fase di presentazione della domanda di *voucher* la scelta del percorso formativo dovrà rispettare le caratteristiche stabilite dagli specifici accordi regionali.

In assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le Università, le istituzioni formative o di ricerca. In tal caso, la sottoscrizione della domanda di *voucher* da parte dell'impresa interessata e dell'Università/istituzione formativa titolare del percorso formativo vale quale apposita convenzione.

Università/istituzione formativa, impresa e apprendista definiscono, inoltre, il Piano Formativo Individuale, che è parte integrante del contratto di apprendistato.

Rispetto all'articolazione e alle modalità di erogazione del percorso formativo (durata della formazione esterna all'azienda; durata della formazione interna all'azienda e/o del *project work*, durata delle attività di studio individuale, ecc.), ivi comprese le eventuali personalizzazioni per rispondere alle specificità dell'istituto dell'apprendistato, le azioni devono essere congruenti con quanto previsto dagli accordi, devono assicurare l'alternanza studio-lavoro, che caratterizza il contratto di apprendistato, si devono caratterizzare per l'adozione di una metodologia basata su una forte integrazione fra il

percorso realizzato in azienda e quello realizzato all'interno dell'Università/istituzione formativa, devono essere ben definite le modalità (strumenti e professionalità) con cui le imprese assicurano la necessaria formazione interna ed anche le specifiche attività di sostegno agli apprendimenti mediante l'attivazione di servizi di tutoraggio formativo e aziendale dedicati.

Rispetto alla gestione, si sottolinea che il progetto deve essere attuato secondo quanto dettagliato nell'Accordo tra impresa e Università/istituzione formativa e formalizzato nella richiesta di voucher presentata.

Il progetto, chiaramente, si intende concluso al raggiungimento del titolo di Master.

Si ricorda che, come previsto anche dal Testo Unico sull'apprendistato (D.Lgs n. 167/2011), qualora gli obiettivi formativi vengano raggiunti prima dei termini fissati dal contratto, venendo meno con la formazione una componente causale e sostanziale dell'istituto, l'apprendistato si intende portato a buon fine e da quel momento decorrono, per l'apprendista e l'azienda, i termini di preavviso per il recesso o la prosecuzione a tempo indeterminato del rapporto di lavoro.

Si precisa inoltre che qualora, da parte dell'Università/istituzione formativa, intervenga la decisione di non attivare il Master individuato, il *voucher* assegnato decade e l'azienda dovrà presentare una nuova domanda di finanziamento.

Le Università/istituzioni formative hanno l'obbligo di comunicare, inserendo i dati richiesti, tramite il Portale, l'attivazione dei percorsi; l'iscrizione degli apprendisti partecipanti; la data di avvio della formazione esterna ed interna all'azienda; la calendarizzazione delle attività, specificando le sedi formative in base alla realizzazione della formazione (interna ed esterna); l'aggiornamento dei calendari delle attività, comunicando qualsiasi eventuale variazione entro il termine previsto di avvio delle attività; la conclusione dei percorsi, inserendo la data di termine della formazione interna ed esterna alla azienda, gli esiti del percorso/conseguimento del titolo e il numero di ore di frequenza per ciascun apprendista; gli operatori coinvolti nell'attività in qualità di tutor accademico di riferimento.

Le Università/istituzioni formative hanno, infine, l'obbligo di comunicare tempestivamente alla Regione Veneto – Direzione Regionale Formazione – eventuali modifiche apportate all'atto costitutivo e/o allo statuto e le modifiche alla struttura e/o all'attività dell'Organismo di formazione, anche per effetto – a titolo puramente

esemplificativo – di fusione, incorporazione, trasferimento del ramo aziendale, cessione di quote sociali, cessione di partecipazioni sociali; di disporre di sedi che posseggano i medesimi requisiti richiesti per le sedi accreditate ed essere in regola con le vigenti norme in tema di antinfortunistica, igiene, tutela ambientale, edilizia scolastica, tutela della salute negli ambienti di lavoro, prevenzione ed incendi.

Al fine di garantire il necessario raccordo tra mondo della ricerca e mondo del lavoro, l'obbligo di garantire le competenze e le professionalità necessarie alla realizzazione dei percorsi formativi è esteso anche alle aziende.

❖ Dottorati di ricerca

L'Università degli Studi di Padova e Confindustria Veneto hanno promosso l'avvio di percorsi di Dottorato di ricerca in apprendistato nell'ambito del XXVIII ciclo del dottorato di ricerca con inizio a gennaio 2013.

È questa una nuova iniziativa che prevede una stretta collaborazione tra Università e imprese. Il laureato seguirà un percorso di dottorato di ricerca e nello stesso tempo sarà assunto da un'azienda con un contratto di apprendistato in alta formazione.

Il percorso di formazione del dottorando dura 3 anni, mentre il contratto di apprendistato con l'azienda dura 4 anni e può essere prorogato dopo la scadenza.

I percorsi di dottorato in alto apprendistato si rivolgono a giovani in possesso di una laurea magistrale, di età non superiore ai 29 anni, interessati a sviluppare un progetto di ricerca all'interno di una realtà industriale. Per partecipare è necessario iscriversi al concorso di ammissione ai dottorati di ricerca dell'Università di Padova (XXVIII ciclo).

La formazione accademica d'aula è stata organizzata in 280 ore di cui il 70% erogato internamente all'impresa in accordo e con il supporto dell'Università, mentre almeno il 30% di tale monte ore è erogato esternamente all'impresa. Inoltre, almeno 600 ore di *project work* devono svolgersi in azienda in orario di lavoro, su tema di interesse per l'azienda e sotto la responsabilità scientifica dell'Università.

I contratti di alto apprendistato riguardano:

- **Bioscienze e biotecnologie**

Indirizzo Biotecnologie

Azienda F.I.S. - Fabbrica Italiana Sintetici Spa

FIS proporrà temi scientifici in ambito biotecnologico di interesse aziendale ed applicabilità industriale. L'obiettivo sarà quello di ottimizzare le sintesi di Principi Attivi Farmaceutici inserendo reazioni biocatalizzate, al fine di ottenere procedimenti di sintesi a minor impatto ecologico, che necessitino di minore energia per essere eseguiti e che portino a prodotti più puri.

Indirizzo Biotecnologie

Azienda BMR Genomics Srl

Messa a punto di protocolli per tipizzare le comunità microbiche a diversi livelli: DNA, RNA, comprendenti sia analisi di tipo biologico che bioinformatico.

- **Ingegneria dell'Informazione**

Indirizzo in Scienza e tecnologia dell'informazione

Azienda IT+Robotics Srl

Il progetto riguarda lo studio di nuovi algoritmi per la pianificazione e la generazione automatica del movimento, con stringenti vincoli temporali in robotica industriale. I risultati saranno applicati nella robotica industriale e di servizio, e laddove sono coinvolti robot con un elevato numero di gradi di libertà e vincoli kino-dinamici, come robot umanoidi o robot per la riabilitazione.

Indirizzo in Scienza e tecnologia dell'informazione

Azienda Infineon Technologies Italia Srl

Studio e progetto di architetture e topologie circuitali innovative per convertitori DC/DC ad alta efficienza e ad alta frequenza di commutazione per applicazioni nel campo dell'industria automobilistica.

- **Ingegneria industriale**

Indirizzo Ingegneria Chimica, dei Materiali e Meccanica

Azienda P.I.VER Srl

Progetto di innovazione e ricerca per lo studio di un metodo on site di trattamento delle morchie presenti all'interno dei serbatoi di stoccaggio dei prodotti petroliferi, ai fini di ridurre notevolmente gli impatti ambientali e recuperare prodotto raffinabile.

Indirizzo Ingegneria dell'Energia

Azienda Isolgomma Srl

Sviluppo di prodotti ad alta prestazione per isolamento acustico di solai mediante tecniche di misura normate ed innovative.

Indirizzo Ingegneria dell'Energia

Azienda Orion Power Srl

Ottimizzazione di sistemi integrati per l'efficienza energetica con implementazione di nuovi sistemi da abbinare a quanto già fornito dall'azienda con valutazione dei benefici associati a tali interventi nei piani economico-finanziari delle offerte.

Indirizzo Ingegneria dell'Energia

Azienda Favero e Milan Ingegneria Spa

Analisi e ottimizzazione dei fabbisogni energetici negli spazi commerciali.

Indirizzo Ingegneria dell'Energia

Azienda Zintek Srl

Analisi e ottimizzazione energetica e prestazionale di coperture e facciate con rivestimento metallico.

- **Scienze alimentari e agroalimentari**

Indirizzo in Produzioni agroalimentari

Azienda Aurora Spa

Il progetto intende realizzare innovazioni di processo e di prodotto per accrescere la competitività nell'ambito della produzione sementiera, adottando metodi innovativi di selezione assistita da marcatori molecolari che riducono il tempo necessario per ottenere varietà resistenti a stress e fitopatie e i costi di selezione, principali fattori di competitività sui mercati internazionali.

- **Scienze molecolari**

Indirizzo in Scienze farmaceutiche

Azienda Labomar Srl

In questo progetto si vogliono sviluppare nuovi approcci formulativi e/o tecnologici da utilizzare per la produzione di forme di dosaggio solide orali di integratori alimentari. Tale obiettivo potrà essere raggiunto mediante trasferimento del know-how della ricerca in ambito farmaceutico alla realtà dell'industria alimentare al fine di ottenere prodotti con elevati standard qualitativi.

- **Scienze psicologiche**

Azienda: UTilia Srl, GSO Company

Misure implicite ed esplicite nell'assessment psicologico³⁹⁷.

³⁹⁷ In psicologia il termine *assessment* indica principalmente il *percorso informale di acquisizione di*

I Dottorati di ricerca si caratterizzano per un percorso formativo definito dall'Università in collaborazione con l'impresa, che prevede nella prima annualità almeno 150 ore di attività didattica e di formazione nella prospettiva dell'*action research*; nelle successive annualità il monte ore è proporzionalmente ridotto in base alle esigenze delle imprese che garantiscono la necessaria formazione interna che integra quella dell'università.

Devono essere previsti specifici momenti di incontro tra azienda e mondo accademico. La formazione effettuata e il titolo conseguito vanno registrati nel libretto formativo del cittadino.

Nel caso di interruzione del rapporto di lavoro o non conseguimento del titolo saranno rilasciati i CFU eventualmente conseguiti.

La componente formativa del contratto di apprendistato termina a seguito del conseguimento del titolo e/o a conclusione del percorso formativo.

Il Piano Formativo Individuale (PFI) è sottoscritto dall'impresa, dall'apprendista e dall'Università/istituzione formativa e definisce il titolo da conseguire e la durata e articolazione della formazione.

Fino a qui, in sintesi, l'esperienza del Veneto.

Noi vorremmo, però, a partire dalla considerazione che l'apprendistato di terzo livello è quello meno attuato sul territorio nazionale, proporre alcune considerazioni.

Come sappiamo, il Decreto legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, il Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247 ha abrogato la normativa preesistente sostituendola con un testo snello di soli 7 articoli; in particolare l'articolo 5 disciplina l'Apprendistato di alta formazione e di ricerca e così recita:

1. Possono essere assunti in tutti i settori di attività, pubblici o privati, con contratto di apprendistato per attività di ricerca o per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario superiore, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, per la Specializzazione Tecnica

informazioni, conoscenza, comprensione e descrizione delle persone ma anche un tipo particolare di attività scientifica e professionale, caratterizzata dall'utilizzo di metodi di analisi e misurazione della personalità. Nella valutazione individuale, quindi, l'*assessment* costituisce un processo di valutazione, documentazione delle competenze e del potenziale, retto dalle particolari capacità dello psicologo di comprendere lo stato emotivo, il vissuto interiore della persona per delineare così un profilo che comprenda aspetti profondi, caratteriali, relazionali e sociali.

Superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, con particolare riferimento ai diplomi relativi ai percorsi di specializzazione tecnologica degli Istituti Tecnici Superiori di cui all'articolo 7 del d.P.C.M. 25 gennaio 2008, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, il contratto di apprendistato di alta formazione può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.

2. La regolamentazione e la durata dell'apprendistato per attività di ricerca, per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le Università, gli Istituti Tecnici e Professionali e altre istituzioni formative o di ricerca comprese in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale o regionale e aventi come oggetto la promozione delle attività imprenditoriali, del lavoro, della formazione, della innovazione e del trasferimento tecnologico.

3. In assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro con le Università, gli Istituti Tecnici e Professionali e le istituzioni formative o di ricerca di cui al comma che precede.

Il Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003: *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro*, di cui alla legge n. 30 del 14 febbraio 2003, all'art. 50, Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione, abrogato dal testo unico, invece, disegnava il seguente scenario:

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni.

2. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, il contratto di apprendistato di cui al comma 1 può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.

3. Ferme restando le intese vigenti, la regolamentazione e la durata dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le università e le altre istituzioni formative.

Dal confronto tra i due testi di legge si evince che la novità, rispetto alla legge Biagi, è rappresentata sostanzialmente dalla possibilità di far rientrare il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali nella casistica e dunque, potremmo dire che, in buona sostanza, non sia cambiato pressoché nulla.

Ora, proprio per la continuità di fatto con la precedente legge, ci aspetteremmo che questa tipologia di apprendistato sia la più utilizzata, proprio perché la più stabilizzata, non avendo subito variazioni, se non nell'ampliamento di un ambito che, però, niente toglie o aggiunge nel merito.

In realtà, invece, almeno fino ad un certo momento, questa tipologia di apprendistato è stata la meno utilizzata e solo ultimamente cominciano a fiorire delle sperimentazioni in tal senso.

Quale il motivo, per così dire, della reticenza?

Noi crediamo, per la difficoltà di mettere insieme, in cooperazione e in necessaria sintonia, le due agenzie formative che tradizionalmente hanno svolto i due tipi di formazione, quella teorica e quella pratica, in assoluta solitudine dell'una rispetto all'altra e quasi a compartimenti stagni, resistendo il pregiudizio, a cui noi ci siamo riferiti spesso, dell'educazione divaricata e della presunta incompatibilità dei due settori.

La realtà attuale è invece molto più magmatica e supera di fatto il pregiudizio, ed in questo senso va sottolineata la pregnanza della legge Biagi, per cui possiamo affermare che, con il definitivo tramonto della logica produttivistica del taylor-fordismo, i nuovi lavori e i nuovi modelli produttivi che si appalesano ai nostri occhi, sia pur nelle difficoltà e nell'incertezza dell'attuale crisi, non risentano più della dicotomia di manuale e intellettuale.

Questo significa che sia le Università che le imprese sono chiamate a nuove sfide ed a una collaborazione sul piano formativo che delinei nuovi scenari di intervento.

Infatti, tematiche come l'innovazione e la realizzazione di conoscenze e di competenze sempre più avanzate riguardano entrambi gli ambiti, proprio perché li attraversano di continuo e convergono nell'obiettivo comune di una formazione delle giovani

generazioni che sia non più settoriale, ma quanto più possibile inter/pluri-disciplinare.

Potremmo attribuire in particolare all'Università le stesse criticità che abbiamo rilevato per l'organizzazione scolastica in generale, ma proprio perché è l'ultimo passaggio prima dell'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni, forse l'invito ad una modernizzazione, ed in questo senso ad una maggiore apertura ed a uno sguardo più attento al mondo dell'industria e della produzione, diventa più pressante e la necessità del cambiamento più urgente.

Anche il mondo del lavoro, però, nelle sue industrie e nelle sue aziende, ha bisogno della stessa apertura e dello stesso sguardo lungo e, in definitiva, ha bisogno dello stesso cambiamento di orizzonti: la formazione iniziale, intermedia, continua e dunque che accompagni l'intera vita è ormai una necessità imprescindibile per tutti, ma per le imprese lo è ancora di più in quanto nell'era della globalizzazione dei mercati, oltre che degli scambi umani e culturali, la competitività esige il massimo della professionalizzazione e la riorganizzazione continua dei saperi e delle competenze.

La formazione, dunque, dei lavoratori, di quelli già occupati o di quelli che si affacciano per la prima volta sul mercato del lavoro, non è tempo sottratto alla produttività, ma anzi è tempo investito per la migliore produttività.

Ora, questa nuova ottica è stata sancita per legge nel 2003, per le tre tipologie di apprendistato, e con effetto "rivoluzionario" proprio con la terza tipologia, ma la sua concretizzazione in sperimentazioni di alta formazione si è affacciata più timidamente in questi anni, mentre solo ora sembra esprimersi in maniera più compiuta: segno del cambiamento dei tempi e segno che il dialogo tra imprese e università, iniziato forse un po' a distanza, sta realizzando una coniugazione più ravvicinata.

Alcune regioni, tra cui Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna e Toscana, hanno ormai dato vita a un sistema di apprendistato compiuto e quindi anche nella sua terza tipologia, mentre altre Regioni sono, all'attuale stato dell'arte, meno operative. A maggior ragione, il Catalogo Interregionale diventa uno strumento di grande efficacia per il sostegno alle Regioni, per così dire, ancora un passo indietro e per realizzare la realtà dell'apprendistato nelle sue diverse tipologie su tutto il territorio nazionale.

Certo, alcune difficoltà restano tutte sul tappeto e l'apprendistato, soprattutto in quelle realtà dell'Italia meridionale più problematiche a livello economico e occupazionale, è di più difficile attuazione, ma è altrettanto vero che, soprattutto la terza tipologia,

proprio perché ha meno vincoli di realizzazione secondo uno schema unico, può esprimersi nella declinazione della vocazione territoriale, valorizzando lo specifico della propria economia.

III.4. *Ipotesi progettuale: un master per l'alta formazione in Calabria*

Proprio alla luce delle considerazioni finora svolte e guardando alla realtà calabrese che, almeno fino ad ora, non ha utilizzato appieno tutte le possibilità offerte dall'apprendistato, proponiamo - come fatto innovativo - un *master* in alto apprendistato che formi figure professionali con competenze specifiche nel settore dell'organizzazione degli eventi culturali legati alla promozione del turismo culturale.

La sfida è certamente difficile ma non impossibile, soprattutto se, nella collaborazione con le istituzioni locali, con le diverse agenzie socio-culturali e con le strutture pubbliche e private del territorio, si riuscirà a costruire un nuovo tessuto di opportunità nei settori che valorizzano le caratteristiche precipue di questa regione.

La Calabria è terra archeologicamente ricca, ancora tutta da scoprire, così come è terra di antichi mestieri che vanno perdendosi, di bellezze paesaggistiche uniche e di prodotti enogastronomici pregiati: costruire figure professionali con alte competenze nel settore dell'organizzazione e della valorizzazione delle risorse locali e in particolare nel settore del turismo culturale e/o nel settore della ristorazione di qualità significherebbe valorizzare da un lato la storia e le tradizioni della terra che fu *magnograeca* e dall'altro innovare e rendere competitiva a livello internazionale la sua stessa vocazione.

In un quadro simile, di così ampio respiro ma non ancora del tutto esplorato, e di così ampie possibilità formative ancora tutte da dichiarare, il ruolo delle tradizionali agenzie della formazione formale, la scuola e l'università, assumerebbero un ruolo strategico fondamentale nella corresponsabilizzazione, se in sinergia con quelle imprese che rappresentano il tessuto produttivo sano della regione, per la realizzazione dell'accompagnamento progettuale, didattico, valutativo e certificativo.

Le forze da mettere in campo sono perciò molte e la costruzione di una rete di rapporti è un impegno sicuramente gravoso, ma è anche una buona possibilità di risposta alla crisi attuale che la trasforma in opportunità: ridisegnare la mappa dei lavori e formare personale qualificato e lavoratori-cittadini consapevoli della dignità del lavoro, se il lavoro è dignitoso, e soddisfatti di sé, se si coglie la soddisfazione che può esserci

quando si fa un lavoro gratificante, è lo sfondo etico-valoriale in cui realizzare il progetto, con l'obiettivo di promuovere l'apprendistato nei modi e nelle forme che più corrispondono alla propria realtà: in questo senso, l'ipotesi progettuale di un *master* per l'alta formazione, in cui il mondo della formazione formale, in questo caso l'Università, incontra le forze sane dei settori produttivi calabresi, in particolar modo nel campo della promozione del turismo culturale, è il "nostro" modo di concludere il lavoro di ricerca. Il progetto di ricerca, dunque, si conclude con una ipotesi di lavoro per la realizzazione di un *master* in apprendistato in Calabria che veda la collaborazione tra Regione, Università e impresa formativa nella realizzazione di un progetto formativo che si caratterizza per una metodologia basata sull'integrazione tra percorso in azienda e percorso in Università.

III.4.1. *Il quadro generale.*

L'ambito, rispetto al quale ipotizziamo il percorso, è quello della valorizzazione del patrimonio culturale, presente sul territorio regionale, ovvero la promozione della sua immagine per innescare uno sviluppo sostenibile del territorio e per una fruizione orientata ad un *target* di turismo culturale attualmente non diffuso in regione.

Perché un *master* in apprendistato e non un *master* formativo di tipo tradizionale?

Proprio per la specificità e la ricchezza che l'apprendistato riesce ad esprimere: la sinergia tra formazione "sul campo"- che riprende la logica dell' "imparare facendo" - e formazione formale - capace di innescare processi di riflessività sull'azione - permetterebbe agli apprendisti di trarre profitto dall'esperienza diretta di quegli operatori che nel tempo hanno realizzato una competenza tecnica e una conoscenza del territorio nei suoi punti di forza e di debolezza, e di tradurre questa esperienza in sedimento teorico e in capacità di progettualità innovativa rispetto alle pratiche di organizzazione e di gestione – nel nostro caso di eventi culturali – superando i limiti del semplice accumulo esperienziale.

Il circolo virtuoso che può realizzarsi tra esperienza, riflessione e apprendimento, tipico della logica del moderno apprendistato, avrebbe una ricaduta nel contesto professionale in termini di generalizzazione e di sviluppo di nuove competenze che sia il semplice addestramento e sia la sola conoscenza teorica dei problemi non riuscirebbe a realizzare.

Proviamo, dunque, ad inserire l'ipotesi nel quadro generale della realtà calabrese, approfondendone in particolare il rapporto rispetto al suo patrimonio culturale e al suo territorio nelle azioni finora messe in campo per difendere e valorizzare questo patrimonio e produrre nel contempo sviluppo economico e una positiva immagine della regione a livello nazionale e internazionale.

“Negli ultimi anni il rapporto tra patrimonio culturale e sviluppo territoriale si è andato affermando come un tema ricorrente nel dibattito e nella riflessione alimentati da organismi internazionali e sovranazionali, governi nazionali e locali, ricercatori e attori delle politiche culturali, pianificatori e operatori del patrimonio culturale (urbanisti, architetti, archeologi ecc.). Il binomio patrimonio culturale e sviluppo economico e sociale, che di per sé non costituisce più un elemento di novità, è il portato di una riflessione teorica che estende e articola l'originaria sfera semantica della nozione di patrimonio culturale. Questa va assumendo cioè nuovi valori e specificità, in relazione alle implicazioni di natura immateriale, intangibile, come quelle legate alle tradizioni, ai saperi e alle creatività locali, nonché alle sue valenze sociali, in quanto fattore di identità e di inclusione sociale. È, in definitiva, l'affermarsi di un principio in cui prevale il dato di contesto e la dimensione sistematica, cioè quel tessuto di relazioni che ha storicamente definito il sistema di riferimento dell'uomo con i suoi simili e con l'ambiente, piuttosto che l'emergenza episodica e puntuale”³⁹⁸.

Acquista, allora, un senso sempre più rilevante la progressiva attribuzione al patrimonio culturale di un ruolo significativo, nel quadro di quei modelli di sviluppo che sono fondati sulle identità locali e sulla valorizzazione delle risorse del territorio.

Alcuni dei principi di questi modelli sono oggi sempre più diffusi e condivisi, nella riflessione teorica e nelle sue applicazioni. Essi si basano sostanzialmente sulla messa in valore delle risorse territoriali, sulla partecipazione e la condivisione degli attori locali del processo di sviluppo attraverso meccanismi di concertazione e programmazione dal basso (*bottom-up*) e sui principi di responsabilità, compatibilità e sostenibilità degli interventi rispetto alle risorse considerate.

In questo quadro, il patrimonio culturale si candida sempre più a divenire un'importante risorsa dei processi di sviluppo locale, e anzi a rappresentare una delle possibili leve della strategia di miglioramento e di coesione socio-economica.

“E in questa visione che sin dagli anni Settanta, specialmente in ambito anglosassone, si sono condotte importanti esperienze di sviluppo territoriale - prevalentemente in territori sottoposti a processi di riconversione socio-

³⁹⁸ P.A. Valentino-A. Misiani, *Gestione del patrimonio culturale e del territorio. La programmazione integrata nei siti archeologici nell'area euro-mediterranea*, Carocci, Roma, 2004, pp. 21-23.

economica dei sistemi produttivi locali, di deindustrializzazione o di recupero di sostrati urbani degradati - il cui approccio trovava giustificazione negli impatti e nelle esternalità derivate dalla valorizzazione integrata del patrimonio e delle attività culturali. Ne sono risultati nuovi strumenti di intervento (come il *cultural planning*) e nuove politiche culturali (come l'esperienza dei *cultural districts*) o quella, più mediterranea, dei sistemi culturali locali e territoriali, che trovano tutti un comune denominatore nell'uso del patrimonio; della creatività culturale e dell'industria che questa può generare come fattori di sviluppo socio-economico. Per essere appieno parte integrante e integrata nello sviluppo del territorio, il settore del patrimonio culturale deve attrezzarsi per agire come vettore intelligente e consapevole delle potenzialità che si offrono, onde evitare che queste stesse possano tramutarsi in vincoli, se non addirittura in ulteriori fattori di rischio per la sua conservazione e sopravvivenza³⁹⁹.

La ricchezza culturale della Calabria, fondata sulla sua diversità, costituisce una risorsa importante in un mondo basato sulla conoscenza. Già attualmente il settore culturale potrebbe imprimere un impulso molto dinamico all'attività economica e all'occupazione sul territorio regionale. La risorsa cultura, infatti, contribuisce a promuovere una società inclusiva, nonché a prevenire e ridurre le disuguaglianze e l'esclusione sociale. Come riconosciuto da numerosi esperti ed economisti, imprenditori creativi e un'industria culturale vivace costituiscono una straordinaria fonte d'innovazione per il futuro.

Occorre prendere atto, ancora di più, di queste potenzialità e sfruttarle pienamente.

Come è risaputo, la Calabria è inserita fra gli obiettivi prioritari (Obiettivo 1) dell'azione europea attraverso i fondi strutturali che promuovono lo sviluppo e l'adeguamento strutturale delle regioni che presentano ritardi nello sviluppo.

L'Unione europea, attraverso questi fondi, vuole promuovere lo sviluppo armonioso, equilibrato e duraturo delle attività economiche, lo sviluppo dell'occupazione e delle risorse umane, la tutela e il miglioramento dell'ambiente, l'eliminazione delle ineguaglianze e la promozione della parità tra uomini e donne, come previsto dal principio generale della coesione economica e sociale contenuto nel Trattato di Amsterdam⁴⁰⁰ e nell'articolo 1 del Regolamento generale sui fondi strutturali⁴⁰¹.

³⁹⁹ P.A. Valentino-A. Misiani, *Gestione del patrimonio culturale e del territorio*, cit. pp. 21-23.

⁴⁰⁰ Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Parte Prima Articolo 1, pag. 7-8, Lussemburgo, 1997: "Il *Trattato di Amsterdam* è uno dei trattati fondamentali dell'Unione europea ed è il primo tentativo di riformare le istituzioni europee in vista del suo allargamento. Venne firmato il 2 ottobre 1997 dagli allora 15 paesi dell'Unione europea ed è entrato in vigore il 1° maggio 1999".

⁴⁰¹ Regolamento (CE) N. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999 recante *Disposizioni generali sui Fondi strutturali*, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 42° anno, L161 del 26.6.1999 pag. 1-41.

Gli interventi della politica di coesione economica e sociale sono programmati su base pluriennale rispetto a tutte le regioni degli Stati membri, con una focalizzazione su quelle meno avanzate, per favorirne l'adeguamento strutturale.

In coerenza con quanto stabilito sia nel Trattato che nel Regolamento e nel processo di attuazione della Strategia di Lisbona⁴⁰², per l'Unione Europea la funzione principale della cultura è quella di attivatore sociale, di fattore che è in molti casi all'origine della catena del valore. In questo senso la cultura è assolutamente assimilabile alla ricerca scientifica e tecnologica (*core creativity* e *core innovation*) per lo sviluppo dell'economia della conoscenza. In questo contesto è necessario sperimentare nuove forme di organizzazione e *governance* delle comunità locali attorno ai nuovi paradigmi della "economia della cultura" con l'obiettivo di favorire:

- la produzione e l'utilizzazione di nuova cultura;
- la nascita e l'attrazione di nuovi talenti;
- la produzione, l'accumulazione e la valorizzazione di nuove forme di capitale intangibile attraverso l'attivazione di virtuosi processi di crescita sociale e culturale.

Il nuovo quadro di riferimento fin qui delineato è ulteriormente rafforzato dai processi di globalizzazione in atto, dalla convergenza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e dalla crescita del turismo internazionale.

⁴⁰² Per *Strategia di Lisbona* si intende un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dalla riunione straordinaria dei Capi di Stato e di Governo dell'Unione europea nel 2000. Questo incontro ha istituzionalizzato il *Consiglio Europeo di Primavera*, un vertice tra i Capi di Stato e di Governo da tenersi ogni anno a marzo e focalizzato interamente sui temi economici e sociali.

L'obiettivo espressamente dichiarato era quello di fare dell'Unione *la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010*. Caratteristica peculiare è che per la prima volta i temi della conoscenza sono individuati come portanti, pur essendo un documento che spazia in tutti i campi della politica economica:

- innovazione e imprenditorialità,
- riforma del welfare e inclusione sociale,
- capitale umano e riqualificazione del lavoro,
- uguali opportunità per il lavoro femminile,
- liberalizzazione dei mercati del lavoro e dei prodotti,
- sviluppo sostenibile.

La Strategia di Lisbona nasce con l'obiettivo di favorire occupazione, sviluppo economico e coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza, in grado di coniugare la crescita con nuovi e migliori posti di lavoro.

Il 2005 ha segnato l'anno del bilancio di metà percorso e del rilancio della Strategia, che oltre a realizzare una crescita più stabile e duratura e creare nuova e migliore occupazione, deve garantire in particolare:

- un'attrattiva maggiore per investimenti e lavoro
- la conoscenza e l'innovazione come motore della crescita europea
- lo sviluppo di politiche che permettano la creazione di occupazione.

In questo contesto, le Istituzioni Pubbliche e gli Operatori privati devono rapidamente aggiornare le loro strategie e, soprattutto, le loro capacità di innovare i processi di pianificazione, produzione, promozione, erogazione e gestione dei prodotti/servizi della nuova “economia della cultura”.

E' necessario, dunque, adottare un nuovo approccio, fortemente integrato, che faccia ampio uso delle nuove tecnologie, all'interno del quale si devono coniugare le capacità di gestione e valorizzazione delle risorse culturali con le garanzie di tutela, la preservazione dei valori culturali e la loro libera espressione nel contesto di una politica di interesse collettivo.

La Commissione europea, insieme agli Stati membri, ha definito gli *Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione* (OICO)⁴⁰³, uno strumento per lo sviluppo e l'attuazione della Strategia di Lisbona che integra gli indirizzi di massima per le politiche economiche e gli orientamenti per l'occupazione, definiti nella pertinente *Strategia Europea per l'occupazione* (Seo)⁴⁰⁴.

Aggiornati ogni tre anni, gli OICO sono la base dei Programmi nazionali di riforma, redatti dagli Stati membri, come complemento ai programmi nazionali.

A livello comunitario convergono nel Programma comunitario di Lisbona, che riguarda tutte le azioni intraprese in quest'area dall'Ue.

Nel marzo del 2008, durante il Consiglio Europeo di Bruxelles, venne proposto il nuovo Programma comunitario di Lisbona e avviato il secondo ciclo triennale della strategia. Vennero riconfermati, altresì, gli Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione e i quattro settori prioritari di azione:

- investire nelle persone e modernizzare i mercati del lavoro;
- investire nella conoscenza e nell'innovazione;
- liberare il potenziale delle imprese in particolare delle PMI;
- cambiamenti climatici e energia.

All'interno di questo quadro la Regione Calabria, al fine di sviluppare una moderna e competitiva offerta culturale, in grado di migliorare l'attrattività del territorio regionale ed incrementare i flussi di visitatori e turisti, ha formulato un programma all'interno del

⁴⁰³ *Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione*, dell'11.12.2007, Commissione della Comunità europea, Bruxelles, COM(2007) 803 definitivo.

⁴⁰⁴ Decisione 2010/707/UE del Consiglio del 21 ottobre 2010 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione [Gazzetta ufficiale L 308 del 24.11.2010].

POR (Programma Operativo Regionale – FESR 2007/2013)⁴⁰⁵ per incrementare la visibilità e la fruibilità del patrimonio culturale presente nel territorio regionale attraverso:

- ❖ la realizzazione di un sistema di “attrattori culturali” che sia in grado di aumentare l’attrattività delle Destinazioni Turistiche Regionali. Gli attrattori devono essere già dotati o potenzialmente dotati di buoni flussi di visitatori e possono essere integrati tra di loro sulla base di tematismi culturali comuni;
- ❖ la realizzazione di eventi culturali originali e innovativi, integrati con le azioni di valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, in grado di mobilitare significativi flussi di visitatori e turisti anche nei periodi di bassa stagione;
- ❖ la qualificazione e l’innovazione, anche attraverso l’utilizzo delle ICT, dei servizi di informazione, promozione, gestione e fruizione dell’offerta culturale regionale con l’obiettivo di renderla visibile e accessibile nei principali circuiti nazionali ed internazionali;
- ❖ lo sviluppo di una moderna e innovativa imprenditoria nel settore della valorizzazione e della fruizione del patrimonio culturale regionale.

Un ulteriore elemento, caratterizzante la strategia, è costituito dalla sostenibilità economica della gestione degli attrattori e, più in generale dei siti e dei servizi culturali. A tal fine è necessario definire modalità innovative di Partenariato Pubblico-Privato per la gestione dei siti e dei servizi culturali basati prioritariamente sul coinvolgimento dei giovani.

L’attrattività e la competitività del sistema regionale dei beni culturali è sostenuta dalle attività di alta formazione, ricerca e trasferimento di tecnologie del Polo di Innovazione “Beni Culturali” localizzato a Crotone e già avviato attraverso la costituzione di uno specifico Distretto Tecnologico.

Gli interventi sono realizzati in stretto coordinamento con quelli previsti dal Programma Operativo Interregionale “Attrattori Naturali e Culturali e Turismo nel Mezzogiorno.

Con questa scelta la Regione Calabria riconosce nella cultura uno dei tasselli per favorire lo sviluppo equilibrato e compatibile del territorio. Riconosce, inoltre, che la cultura è un elemento essenziale per conseguire gli obiettivi strategici dell'UE in materia di prosperità, solidarietà e sicurezza, e garantire nel contempo una presenza più forte

⁴⁰⁵ Programma Operativo Regione Calabria, FESR 2007 – 2013, CCI N° 2007 IT 161 PO 008, pag.258 – 259.

sulla scena internazionale.

La strategia regionale, infatti, articolata secondo gli Obiettivi Operativi e le Linee di Intervento del POR, per la promozione della cultura prevede:

- ❖ l'integrazione delle azioni di recupero, tutela e valorizzazione del patrimonio culturale con le politiche di promozione del turismo sostenibile;
- ❖ lo sviluppo dei centri di competenza nel settore culturale presenti nella regione attraverso la loro messa in rete con i centri di eccellenza nazionali ed internazionali e il potenziamento di quelle attività che possono produrre impatti significativi per la qualificazione e la fruizione dell'offerta culturale regionale;
- ❖ la formazione di adeguate figure professionali in grado di operare con professionalità e competenze in tutti i campi di attività del settore culturale;
- ❖ l'adozione di modelli di gestione del patrimonio culturale orientati alla domanda e finanziariamente sostenibili, anche attraverso un maggiore coinvolgimento dei Soggetti privati nei servizi di fruizione e nelle produzioni culturali;
- ❖ il coinvolgimento delle comunità locali nella definizione e nell'attuazione delle politiche regionali per il settore dei beni culturali, anche attraverso l'adozione di modalità innovative in grado di coinvolgere soprattutto le nuove generazioni;
- ❖ il coordinamento strutturato e continuo tra le Amministrazioni nazionali competenti, l'Amministrazione Regionale e gli Enti Locali al fine di armonizzare e integrare gli interventi nel settore culturale in Calabria.

In Calabria attraverso il POR 2000 – 2006 e l'Accordo di Programma Quadro "Beni Culturali" sono stati realizzati importanti investimenti per la tutela e la valorizzazione di una parte rilevante del patrimonio culturale regionale costituito da:

- Aree e Parchi Archeologici;
- Edifici Storici e di Pregio Architettonico;
- Castelli e Fortificazioni Militari;
- Aree e Strutture di Archeologia Industriale.

Gli interventi, molti dei quali sono ancora in corso di realizzazione, hanno riguardato un numero elevato di beni, privilegiando gli interventi di recupero e restauro agli interventi di valorizzazione e di messa in rete.

Nel periodo di programmazione 2007/2013 si è scelto di completare gli interventi di recupero e restauro e attivare le azioni necessarie per costruire, a partire da questo

patrimonio culturale, un sistema regionale di attrattori culturali in grado di rendere la Calabria, appunto, più attraente per i visitatori/turisti e per gli Operatori che operano nel comparto del turismo sostenibile e dell'industria della cultura⁴⁰⁶.

“La strategia regionale muove dalla convinzione che la cultura sia fattore di sviluppo anche economico, non solo sociale e culturale. Da diversi anni in Italia e in Europa, il settore culturale ha assunto nuove valenze, non solo un fondamentale servizio sociale ed educativo per la crescita del benessere e la qualità della vita, ma anche importante settore per lo sviluppo dei territori. La percezione dell'importanza del sistema economico integrato dei beni culturali nell'economia è ormai condiviso da molti analisti”⁴⁰⁷.

Una recente indagine del MIBAC⁴⁰⁸, nella quale viene effettuata una stima del complesso del sistema economico delle attività collegate alla valorizzazione del patrimonio culturale, mostra che in Calabria in termini di occupazione l'apporto delle attività potenzialmente collegate al patrimonio culturale è il più basso del Mezzogiorno (14%), preceduta solo dalla Liguria in ambito nazionale. In termini di contributo alla creazione di valore aggiunto, il dato regionale si attesta sull'11,9%. Si evidenzia quindi per la Calabria un basso contributo, in termini relativi, del settore integrato della cultura, anche se in termini di unità locali il settore si dimostra importante per la flebile economia regionale.

Questi dati indicano la necessità di politiche in grado di favorire l'integrazione orizzontale con i settori produttivi. È in questo senso decisiva la promozione del sistema culturale regionale integrato e/o funzionale al sistema turistico locale, in modo da avviare presidi turistico - culturali specializzati e capaci dunque di essere competitivi sul mercato locale e globale.

La Regione Calabria ha individuato quali azioni da privilegiare quelle funzionali al superamento delle criticità del patrimonio culturale regionale e ad un suo progressivo rafforzamento.

⁴⁰⁶ Programma Operativo Regione Calabria, FESR 2007 – 2013, CCI N° 2007 IT 161 PO 008, pag. 259.

⁴⁰⁷ REGIONE CALABRIA – DIPARTIMENTO CULTURA, ISTRUZIONE, ALTA FORMAZIONE E RICERCA, POR CALABRIA FESR 2007/2013 (CCI N° 2007 IT 161 PO 008) Decisione della Commissione Europea C (2007) 6322 del 7 dicembre 2007, ASSE V – RISORSE NATURALI, CULTURALI E TURISMO SOSTENIBILE - ATTUAZIONE DEL PROGETTO INTEGRATO DI SVILUPPO REGIONALE “TEATRO IN CALABRIA” e LINEE GUIDA DELLE AZIONI. PIANO D'AZIONE PREVISTO DAL PROGRAMMA TRIENNALE 2011-2013 DELLA L.R. 3/04, Premessa p. 4.

⁴⁰⁸ Istituto Guglielmo Tagliacarne, *Il sistema economico integrato dei beni culturali*, (a cura di) A. Rinaldi, G. Giusti, C. Massaccesi, M. Pini e S. Salamone, MIBAC e Unioncamere, Roma, 2008, pag. 48.

Sono stati privilegiati interventi che possano conseguire risultati apprezzabili in termini di incremento della domanda culturale regionale, di aumento dell'attrattività delle principali destinazioni turistiche regionali e di creazione di reti più dense e funzionali tra i luoghi sede di beni culturali e la creatività artistica. In tal senso, le azioni inserite nel POR – FESR 2007/2013 si configurano come un intervento di natura “sperimentale”, vale a dire intenzionalmente indirizzato a testare e implementare percorsi d'azione e sistemi di incentivazione nei campi più critici dell'intera filiera artistico - culturale regionale.

Tuttavia, il settore artistico merita di essere considerato con particolare attenzione non soltanto per il suo indiscusso ruolo socio-culturale ma come fenomeno economico, volano di sviluppo dell'economia locale.

Ed infatti, soprattutto nell'ultimo decennio, l'approccio delle Istituzioni nei confronti del settore Cultura è radicalmente mutato: si è passati da una visione statica, limitata cioè alla semplice funzione conservativa e di salvaguardia, ad un approccio dinamico, allargato all'intero quadro economico ed alle interrelazioni con altri ambiti di attività, quali quelli del turismo e del trasporto, nella consapevolezza che da un miglioramento della fruibilità dei servizi scaturiscano effetti positivi in altri settori.

La cultura sta divenendo uno dei temi di maggior interesse anche per gli economisti in seguito all'acquisita consapevolezza del ruolo assunto dal settore ai fini dello sviluppo; non a caso la Strategia di Lisbona attribuisce alla cultura un ruolo di attivatore sociale, al pari della ricerca scientifica e tecnologica, funzionale allo sviluppo dell'economia della conoscenza e dell'economia in senso stretto.

L'importanza delle attività culturali per lo sviluppo economico e sociale, del resto, era già stata ricordata nel documento della Commissione Europea sulle iniziative per lo sviluppo locale e per l'occupazione. I progetti di tipo culturale sono spesso legati, direttamente o indirettamente, alla promozione e sviluppo del turismo; ma sotto altre forme (iniziative imprenditoriali correlate come i trasporti, i servizi, etc..) la cultura contribuisce, in modo più o meno diretto, all'occupazione e allo sviluppo regionale.

Per aumentare l'effetto dell'azione culturale sull'occupazione, tale documento evidenziava la necessità di investire nella promozione di progetti culturali di lungo periodo, nel miglioramento dei servizi turistici ad essi collegati, nelle attività di comunicazione e promozione.

In tal modo, il turismo e la cultura si potenziano a vicenda e, se beneficiano di un sostegno, possono aumentare l'impatto sul sistema territoriale di riferimento.

Nel quadro di una "interazione dinamica" fra turismo e patrimonio culturale, è necessario individuare possibili benefici all'interno del potenziale conflitto tra aspettative e aspirazioni dei fruitori e collettività locali. Se il turismo deve portare benefici in prima istanza ai locali, è necessario creare un'industria del turismo sostenibile che supporti e promuova la protezione del patrimonio.

Ecco perché tra gli obiettivi sostanziali dell'*International Cultural Tourism Charter, Managing Tourism at Places of Heritage Significance*, adottata dall'ICOMOS nel 1999, si rilevano:

- il potenziamento dei sistemi di gestione per una maggiore accessibilità ai valori e significati del patrimonio culturale, a beneficio di fruitori locali e remoti;
- la qualificazione dell'industria turistica verso la conservazione e valorizzazione del patrimonio;
- il maggiore dialogo tra interessi della conservazione e industria del turismo;
- la formulazione di finalità e strategie maggiormente orientate e misurabili in relazione alla presentazione e interpretazione dei siti del patrimonio, nel senso prima illustrato⁴⁰⁹.

Sulla base delle premesse teoriche e delle istanze applicative che fin qui abbiamo cercato di illustrare, emerge chiaramente l'esigenza di strutturare un modello più ampio, in cui il sistema di gestione dei siti del patrimonio culturale sia declinato anche rispetto alle interrelazioni possibili con il suo esterno - il paesaggio, le dotazioni territoriali, la struttura economica – e alla ricerca di una possibile cornice metodologica in cui il processo di valorizzazione e quello relativo alle altre risorse socio-culturali del territorio siano coerentemente tenuti in considerazione.

Ai diversi livelli, i territori cercano con crescente attenzione di attuare strategie imprenditoriali di differenziazione delle aree concorrenti: in particolare si sforzano di creare le condizioni migliori per attrarre nel proprio territorio attività che producano ricchezza o favoriscano lo sviluppo di quelle esistenti.

Questa considerazione ha un'implicazione importante, relativamente a quello che deve

⁴⁰⁹ Cfr. Sul tema i materiali prodotti dallo staff del Getty Research Institute (J.A. Lasheras Corruachaga, P. Fatás Monforte, W. Wendrich, W. Wurster, S. Cunliffe) su *Archæology and Tourism: A viable Partnership?*, World Archæological Congress, V, Washington, 21-26 giugno 2003.

essere il criterio di fondo alla base del processo evolutivo di un contesto territoriale: non è, infatti, sufficiente perseguire la *crescita tout court*, attraverso il semplice incremento degli investimenti, dei consumi, o anche del valore aggiunto prodotto localmente.

Alla base delle scelte di medio/lungo termine prese all'interno delle aree territoriali, dovrebbe esserci, piuttosto, lo sviluppo delle condizioni che consentano l'arricchimento delle risorse disponibili nell'area e la capacità endogena di rinnovarle.

La strategia competitiva di un'area territoriale deve, quindi, avere alla base un'attenta analisi dell'insieme delle caratteristiche locali per comprendere quale tipo di risorse e quali modalità di loro acquisizione possano consentire all'area geografica di accrescere il valore dell'esistente e delle capacità interne di sviluppo.

In linea generale, dunque, un territorio deve focalizzarsi su quelle competenze che sono già sufficientemente radicate nel luogo. Per competere con successo, occorre delineare delle strategie di crescita che siano basate sulle conoscenze distintive possedute, che sappiano sfruttare tali conoscenze e creare le condizioni per il loro progressivo arricchimento, che sappiano, inoltre, tradurre le risorse di conoscenza in fattori di sviluppo locale. Solo in questo senso più complessivo, si può parlare di una strategia di sviluppo del territorio basata sulla conoscenza.

“Il marketing del territorio è un tema che sta assumendo sempre maggiore rilievo nel dibattito culturale e accademico. Anzitutto, quale conseguenza del crescente peso che le politiche di sviluppo locale (di cui il *marketing* territoriale è parte) hanno assunto nei processi di crescita economica e sociale a livello nazionale e regionale. In secondo luogo, la rilevanza che il *marketing* territoriale è venuta assumendo deriva da sforzi di trasferimento in un contesto particolare (un'area geografica) di una metodologia di gestione tipica dell'azienda (il *marketing*)”⁴¹⁰.

Sul piano operativo, il *marketing* svolge fondamentalmente due tipi di attività :

- creare le condizioni migliori di fruizione del territorio da parte dei suoi utenti;
- comunicare a tali soggetti i fattori di attrattività dell'area in questione, in relazione al posizionamento definito a livello strategico.

La prima attività si articola a sua volta in due funzioni.

La prima consiste nell'ideazione e nell'attuazione degli interventi sulle componenti tangibili e intangibili del territorio, al fine di realizzare un *prodotto* in grado di

⁴¹⁰ M. Caroli, *Il marketing territoriale. Strategie per la competitività sostenibile del territorio*, Franco Angeli, Milano, 2003, pag 13.

soddisfare al meglio le attese della domanda. Il *marketing* interviene in maniera rilevante nello svolgimento di tale funzione. Le scelte relative alla configurazione dell'offerta territoriale, tuttavia, sono solo parzialmente sotto il suo controllo diretto. Salvo casi particolari, le scelte relative agli elementi che caratterizzano un'area sono, infatti, assunte ad un livello più ampio di quello del marketing in quanto tali scelte sono finalizzate al più generale obiettivo di sviluppo sostenibile.

La seconda funzione consiste nell'attività di assistenza agli utenti del territorio durante la fase di *acquisto* e in quella successiva di fruizione. Si tratta di una funzione complessa perché è rivolta a soggetti che, pur appartenendo ad una stessa categoria generale, hanno esigenze che possono essere molto diverse o addirittura contrastanti.

Anche la seconda area d'intervento del *marketing* operativo del territorio (quella relativa alla comunicazione dei fattori di attrattività del territorio) si articola in due compiti distinti.

Da un lato, infatti, il *marketing* predispone e rende operativo un certo pacchetto di comunicazione finalizzato a far conoscere agli utenti del territorio le sue caratteristiche e, in particolare, i suoi punti di forza. Il criterio generale che guida questa attività consiste nella focalizzazione sul posizionamento dell'area in questione, stabilito in sede di marketing strategico. La comunicazione è, quindi, interpretata come strumento per rafforzare e diffondere presso gli utenti del territorio la percezione del suo posizionamento strategico.

Il secondo contenuto dell'attività di comunicazione è, invece, più direttamente finalizzato a favorire la scelta operativa da parte del potenziale utente.

Consiste, quindi, nel realizzare una serie di interventi che illustrano in maniera molto concreta le opportunità e gli effettivi motivi di convenienza della fruizione del territorio in questione. Sul piano logico, segue le iniziative realizzate per sviluppare la percezione del posizionamento del territorio. Si tratta, perciò, di una comunicazione molto focalizzata sia con riferimento all'*utente-target*, sia per quanto riguarda il tipo d'informazioni che sono trasferite e sia, infine, per quanto concerne il tipo di fruizione che l'utente vuole realizzare sul territorio.

Per soddisfare questi caratteri di forte focalizzazione, l'attività di comunicazione *in parola* utilizza canali piuttosto diversi da quelli impiegati in prevalenza per l'altro tipo di comunicazione: prevalgono strumenti basati sul contatto diretto tra il soggetto

responsabile del marketing del territorio e l'utente potenziale e gran parte del contenuto di questo tipo di comunicazione consiste in informazioni specifiche richieste dal fruitore per poter assumere la sua decisione.

Sappiamo come le *attrazioni* costituiscano un'eredità naturale del prodotto territorio. Esse derivano dalle condizioni paesaggistiche e naturali dell'area, dalla sua storia, dalla sua tradizione culturale, dalla sedimentazione degli elementi urbanistici, architettonici e artistici. L'attrazione può essere costituita anche da un'area commerciale che offre opportunità in qualche modo uniche al compratore: può derivare dalla presenza di eventi culturali, sportivi o mondani di particolare importanza o risonanza. L'attrazione, infine, può essere il risultato di qualche elemento di specificità come ad esempio l'esistenza di musei o collezioni assolutamente uniche al mondo. Da ciò, una conclusione generale:

“le attrazioni possono manifestarsi in maniere molto diverse e innovative; un carattere le contraddistingue tutte a prescindere dalle specificità in cui possono presentarsi: il fatto di essere ‘uniche’ (o quasi) e quindi di attribuire al luogo che le contiene un carattere di eccellenza nel campo a cui quelle attrazioni si riferiscono”⁴¹¹.

E' opportuno osservare, inoltre, che per alcune tipologie di domanda territoriale, la presenza di queste componenti costituisce un fattore di competitività decisivo.

In linea generale, le attrazioni costituiscono una leva di segmentazione molto efficace nel mercato turistico. Per la loro unicità, infatti, esse rappresentano naturalmente un fattore di forte aggregazione degli utenti interessati al tipo di offerta che interpretano (e, non di rado, un fattore di allontanamento per gli altri). I territori che non ereditano dal passato o dalla natura alcun particolare elemento di attrazione hanno comunque l'opportunità di realizzare ex-novo elementi di particolarità.

Un grande evento, per esempio, non costituisce solo una manifestazione del prodotto territorio: esso possiede un intrinseco contenuto di comunicazione del luogo e, pertanto, oltre a caratterizzare l'offerta territoriale ne rappresenta anche uno strumento di comunicazione.

A causa del suo forte impatto emozionale e visivo, il grande evento (soprattutto quello che viene ripetuto nel tempo) trasferisce la propria immagine percepita sul luogo che lo ospita. Contribuisce, quindi, a radicare nella domanda la percezione di un certo posizionamento competitivo del luogo. Il grande evento agisce anche come veicolo per

⁴¹¹ G. Caroli, *Il marketing territoriale*, cit. pp. 189 e ss.

la diffusione d'informazioni; tutti coloro che dall'esterno partecipano al grande evento ricevono, direttamente e per via mediata, informazioni sulle caratteristiche dell'area e sugli altri contenuti della sua offerta territoriale.

Prima o parallelamente alla realizzazione del grande evento, può essere efficace organizzare dei convegni o conferenze in cui l'occasione della presentazione dell'evento stesso offre la possibilità di introdurre le caratteristiche dell'area.

In tempi più recenti, la promozione della cultura è diventato un tema centrale dei grandi eventi e un veicolo di sempre maggiore importanza per comunicare un'area.

In questo campo è, forse, più evidente che altrove come una grande iniziativa produca al tempo stesso interventi sul prodotto territorio ed effetti di comunicazione.

Il grande evento culturale, in definitiva, si costruisce attraverso un opportuno mix di azioni sulle infrastrutture del luogo (musei, spazi culturali, gallerie, teatri, biblioteche ecc.), sui servizi offerti e sulla comunicazione delle iniziative e del luogo come loro sede.

La doppia valenza, di prodotto e di strumento di comunicazione, riguarda gran parte dei grandi eventi, ma può manifestarsi anche in altri elementi che caratterizzano il territorio: in particolare, nelle infrastrutture e nei progetti innovatori.

Attualmente, in Calabria - nonostante la definizione di strategie condivise e la disponibilità di non esigue risorse finanziarie provenienti dai POR - le iniziative stentano in molti casi a decollare proprio per l'inadeguatezza degli strumenti di gestione che, in genere, non sono capaci di dar vita ad una programmazione dinamica nella quale il monitoraggio delle realizzazioni possa servire per riaggiustare e mettere maggiormente a fuoco gli stessi obiettivi strategici.

Gli esperti di *marketing* hanno il compito di identificare e soddisfare i bisogni dei consumatori facendoli incontrare con gli individui o le organizzazioni che sono in grado di rispondere a tali bisogni. Di conseguenza, un'organizzazione che promuove un'offerta (indipendentemente dal fatto che si tratti di un'azienda che produce beni di consumo, di uno studio legale che offre consulenze o di un museo che offre mostre e programmi) dovrebbe essere orientata al consumatore (consumatore, cliente, fruitore o visitatore).

Da questa considerazione derivano due caratteristiche distintive dell'attività di *marketing*:

- ❖ primo: il ricorso a indagini sistematiche per conoscere i propri consumatori, la

propria capacità di rispondere ai loro bisogni, l'ambiente nel quale i consumatori e l'organizzazione interagiscono e i concorrenti che intendono rispondere ai medesimi bisogni dei consumatori;

- ❖ secondo: la sperimentazione, l'innovazione e il metodo che procedono per tentativi ed errori per sviluppare prodotti e servizi che abbiano successo nel processo di scambio e che siano coerenti con gli obiettivi dell'organizzazione stessa.

“Il prodotto territorio sul piano concettuale consiste in un insieme di servizi e di elementi tangibili e intangibili, collegati tra loro da opportune interdipendenze e caratterizzati dalle specificità del nucleo del territorio in cui tale insieme si manifesta. Da questa ipotesi teorica, deriva il fatto che non esiste un prodotto territorio, piuttosto, si configurano enne tipologie di prodotti complessi inseriti nel territorio”⁴¹².

Sulla base di quanto fino ad ora detto, quali sono gli aspetti più rilevanti dei principali elementi che costituiscono sul piano concreto il *prodotto territorio*?

Scopo della formulazione di una strategia è assistere le organizzazioni nel raggiungimento dei traguardi prefissati in un ambiente in continua trasformazione. L'organizzazione, tuttavia, deve avere la capacità di perseguire queste strategie.

Deve disporre della *struttura*, delle *persone*, delle *procedure*, delle *norme operative* e della *cultura organizzativa* che consentano la realizzazione di strategie coronate da successo.

Un'organizzazione potrebbe arrivare a dover trasformare la propria struttura per rendere possibile il successo del proprio piano strategico.

Pertanto, il progetto organizzativo costituisce il secondo elemento chiave che influisce sul successo del processo di pianificazione strategica del mercato.

Per esempio, se un museo pianifica di aprire un museo satellite, deve avere uno *staff* che abbia le competenze necessarie all'individuazione di nuovi mercati potenziali, al reperimento degli immobili adatti, alla negoziazione delle trattative e allo sviluppo delle nuove strutture. Diversamente, se un museo decide di attirare un nuovo mercato, come quello rappresentato da una comunità etnica fino ad allora trascurata, deve assicurarsi di avere le risorse adatte - collezioni e programmi che siano di fatto interessanti per il

⁴¹² N. e P. Kotler, *Museum Strategy and Marketing: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue and Resources, I sistemi di pianificazione strategica del mercato*, in *Il marketing dei musei. Obiettivi, traguardi e risorse*, trad. it. L. Chiesara, Edizioni di Comunità, Torino 1999. pp. 81 e ss.

nuovo mercato, dipendenti disponibili verso di esso e servizi che facilitino il suo accesso al museo.

In definitiva:

“il progetto organizzativo è il processo che accorda la struttura, lo *staff* e la cultura di un'organizzazione di un nuovo piano strategico”⁴¹³.

Se si pensa ad un monumento, ad un quadro e ad uno spettacolo, è facile intuire come il minimo comune denominatore sia rappresentato dalla valenza artistica connotata in essi. Pur se di genere e forma diversi, essi appartengono infatti a quell'ambito dell'agire umano che potremmo definire *emozionale*. Al lato opposto si trova la sfera *razionale*, quale sede della facoltà intellettuale dell'uomo. L'economia, in quanto scienza, appartiene di fatto a questa seconda sfera antropica.

È intuibile come l'arte, o meglio la cultura in generale, e l'economia appaiano tra loro antitetici ed inconciliabili.

“L'economia e l'arte sono delle estranee” diceva la scrittrice statunitense Willa Cather. Eppure, come spesso accade in natura, due mondi diversi, nell'entrare in contatto tra loro, possono arricchirsi vicendevolmente: proprio questo può avvenire tra cultura ed economia, in quanto se la prima può beneficiare di una gestione più razionale (attraendo a sé un'*audience* maggiore e divulgando conoscenza a vantaggio dell'intera collettività), la seconda può trovare produttive aree d'affari ancora inesplorate.

Se è vero poi che nella sinergia tra più elementi l'azione ha un'efficacia potenziata rispetto alla loro semplice sommatoria, questa si rafforza quando si aggiunge la collaborazione tra due forme d'arte, quale un monumento storico e uno spettacolo.

Oggetto della nostra ipotesi è analizzare come economia, spettacolo e bene culturale possano creare congiuntamente un prodotto innovativo e proficuo sotto tutti i punti di vista e come il *marketing* culturale possa essere lo strumento specifico di azione di questo insolito *business*: tutto questo, per delineare le linee-guida organizzative e culturali per la progettazione di un master in apprendistato che formi personale competente e altamente specializzato nella organizzazione e promozione del turismo culturale, la cui formazione sia gestita dall'Università per la parte formale e dall'agenzia formativa (in questo caso, agenzia di servizi) per la formazione *on the job*.

Il marketing culturale è

⁴¹³ N. e P. Kotler, *Museum Strategy and Marketing*, cit. p. 81 e ss.

“l’arte di raggiungere quei segmenti di mercato che possono potenzialmente essere interessati al prodotto, adattando le variabili commerciali (prezzo, distribuzione e promozione) al prodotto per mettere il prodotto in contatto con un sufficiente numero di consumatori e per raggiungere gli obiettivi coerenti con la missione dell’impresa culturale”⁴¹⁴.

Tuttavia, man mano che l’esigenza della tutela diventa sempre più pressante, si va consolidando l’idea che il modo più efficace per risolvere i contrasti con gli enti di sviluppo del territorio sia quello di affiancare al concetto di tutela quello di “messa in valore”: divulgando, tramite una maggiore fruizione, la conoscenza del bene, la comunità può, in questo modo, sviluppare un senso di appartenenza tale da sentire il bisogno intrinseco di proteggerlo.

In questi ultimi anni si è cercato, dunque, di infondere nel bene culturale una sorta di valore aggiunto, di accrescerne il prestigio e la conoscenza, mediante strumenti di valorizzazione⁴¹⁵.

Un tipo di evento culturale è sicuramente il festival, una manifestazione programmata, dai contenuti plurimi, di richiamo nazionale o internazionale e caratterizzata per l’alto coinvolgimento del suo pubblico. Esso, infatti, è solitamente attratto dalla varietà dell’offerta e dalla notorietà degli artisti invitati. In ogni caso, la partecipazione dello spettatore va oltre il singolo evento; difatti egli si lascia trasportare da un’atmosfera più totalizzante caratterizzata sia dalla qualità delle opere esposte, sia dall’ambiente piacevole e confortante. La buona riuscita di entrambi gli elementi contribuisce a far nascere nell’individuo la volontà di ritornarvi, generando il meccanismo del passaparola⁴¹⁶.

Passiamo ora allo specifico della realtà calabrese, approfondendo e dando concretezza alle linee di analisi fino ad ora tracciate.

La Regione Calabria, da diversi anni, si è posta come obiettivo strategico quello di coniugare gli interventi per la tutela con quelli volti a diffondere la conoscenza e la promozione del patrimonio archeologico regionale.

⁴¹⁴ F. Colbert, *Marketing delle arti e della cultura*, Etas, Milano, 2000, pp. 1–27.

⁴¹⁵ Cfr. sul tema G. Tocco (Soprintendente per i Beni Archeologici di Salerno, Avellino, Benevento), *Valorizzazione del patrimonio archeologico e sul rapporto tra pubblico e privato nella gestione del bene culturale*, intervento al seminario tenutosi nel complesso universitario di Monte Sant’Angelo, Napoli, il 20.04.2006.

⁴¹⁶ Cfr. sul tema A. Guarino, *La comunicazione di un festival: il MilanoFilmFestival*, in: articoli/2003/138, *La comunicazione di un festival il milanofilmfestival*, dicembre 2003, <http://www.fizz.it/home/>.

Nel settore della attività culturali, il POR Calabria prevede la realizzazione del Progetto “Grandi attrattori culturali”⁴¹⁷ che, a sua volta, è articolato in sette Progetti Integrati di Sviluppo Regionale (PISR), identificati nelle loro linee essenziali dalle delibere della Giunta Regionale:

- ❖ Eventi Culturali;
- ❖ Arte Contemporanea in Calabria;
- ❖ Teatro in Calabria;
- ❖ Rete dei Castelli, delle Fortificazioni Militari e delle Fabbriche d’Armi Borboniche;
- ❖ Rete dei Parchi Culturali, Letterari e Tematici;
- ❖ Grandi Attrattori Religiosi della Calabria;
- ❖ Tutela, Salvaguardia e Valorizzazione del Patrimonio Etnoantropologico delle Minoranze.

Le linee di intervento previste dal POR prevedono:

- 5.2.1.1 Azioni per la tutela, la messa a sistema, la valorizzazione e la fruizione del patrimonio culturale della Calabria costituito dalle Aree e dai Parchi Archeologici, dagli Edifici Storici e di Pregio Architettonico, dai Castelli e dalle Fortificazioni Militari, dalle Aree e dalle Strutture di Archeologia Industriale.
- 5.2.2.1 Azioni per la qualificazione e valorizzazione del Sistema Museale Regionale.
- 5.2.2.2 Azioni per la qualificazione e la valorizzazione del Sistema dei Teatri Regionale.
- 5.2.2.3 Portale “Calabria Cultura”.
- 5.2.2.4 Azioni per lo sviluppo dell’Arte Contemporanea in Calabria.
- 5.2.3.1 Azioni per promuovere e qualificare la realizzazione di eventi culturali in grado di mobilitare significativi flussi di visitatori e turisti.
- 5.2.3.2 Azioni per promuovere, qualificare e mettere in rete l’offerta culturale

⁴¹⁷ Per *attrattore culturale* si intende un bene culturale o un complesso di beni aggregati o strettamente connessi tra loro, per tipologia o ambito tematico o geografico, caratterizzato dalla presenza di un *asset* di eccellenza che diventa oggetto distintivo del processo di valorizzazione, nonché risorsa capace di garantire un vantaggio competitivo rispetto ai concorrenti. Più in particolare, esso si distingue per la capacità di attivare intorno a tale *asset* un processo che si estende a tutto il patrimonio culturale e ambientale, materiale e immateriale, presente sul territorio, generando effetti economici per l’intero contesto locale.

regionale.

- 5.2.4.1 Azioni per la ricerca, la divulgazione e la rivisitazione delle radici culturali regionali

L'iniziativa che avrebbe dovuto dare maggiori risultati in questo ambito è il *Programma Magna Graecia Teatro Festival*, una delle esperienze derivate dall'azione 5.2.2.2-Azioni per la qualificazione e la valorizzazione del Sistema dei Teatri Regionale. Il *Magna Graecia Teatro Festival* nasce nel 2004 come rassegna del Teatro antico nei siti archeologici della *Magna-graecia* ed in relazione ad un progetto di promozione dell'immagine turistica della Calabria. In breve tempo sarebbe dovuto diventare uno degli appuntamenti di riferimento nell'intero Mezzogiorno essendo la sola rassegna itinerante nei luoghi simbolo dell'archeologia magno-greca e classica.

In Calabria sono presenti aree archeologiche di grande rilevanza ancora non adeguatamente valorizzate: Area Archeologica di Sibari, Area Archeologica di Crotone, Area Archeologica di Locri, Area Archeologica di Medma di Rosarno, Area Archeologica di Roccelletta di Borgia, altre Aree Archeologiche minori.

Questi siti archeologici costituiscono una delle maggiori ricchezze della regione in quanto possono rappresentare lo strumento principe per attrarre turismo nazionale ed internazionale, non solo nel periodo estivo.

L'obiettivo principale del Programma consisteva nel proporre rappresentazioni teatrali di qualità delle maggiori compagnie nazionali e internazionali e dei principali interpreti del teatro classico. La realizzazione di tali eventi doveva rappresentare l'occasione per:

- ❖ offrire l'opportunità per la ulteriore valorizzazione dei siti archeologici al fine di dare continuità al loro utilizzo per rappresentazioni teatrali;
- ❖ coinvolgere non solo le strutture fisiche offerte dal contesto regionale, ma anche i vettori sociali, culturali, economici e creativi;
- ❖ proporre e organizzare un prodotto culturale in sintonia e coerente con l'identità, gli elementi socio-culturali e le prospettive innovative e di diversificazione dell'offerta culturale proprie del contesto regionale calabrese;
- ❖ potenziare i flussi turistici culturali nazionali e internazionali;
- ❖ determinare inediti fattori di sviluppo economico-culturale della Calabria.

In particolare, con questo evento si è puntato al rilancio dei siti archeologici come

luoghi peculiari della programmazione teatrale regionale, cercando di coniugare l'aspetto culturale, legato ai diversi eventi, con quello della promozione turistica.

Un ulteriore obiettivo era quello di mobilitare una qualificata attenzione dei media e dei diversi ambiti del mondo della cultura nazionale.

Nel momento in cui il bene culturale (un sito archeologico, un edificio storico...) diventa contemporaneamente scenografia ed oggetto della rappresentazione, la funzione ludica raggiunge la sua massima essenza.

Le rappresentazioni delle tragedie classiche nei teatri greci sono tutti eventi in cui lo spettacolo si compenetra nel bene culturale per comprenderne la storia e raccontarla.

In questo contesto la diffusione del messaggio non è una comunicazione verbale sterile: il pubblico entra in contatto con i suoni, la musica, i modi di vestire, i modi di vivere di uomini e donne vissuti tanto tempo fa, ma che, in qualche modo, diventano nostri contemporanei.

Lo spettacolo riesce a dar vita ad una sorta di prodigio che non è concesso a nessun'altra forma di comunicazione: permette, infatti, una suggestiva ed originale immersione nel passato e una comprensione profonda e reale (in opposizione a quella virtuale) della storia.

L'interazione diventa forte, il messaggio si arricchisce, la comprensione è immediata, il ricordo permane nel tempo e si fa memoria, la divulgazione si espande facilmente. La storia si fa spettacolo e il pubblico che assiste ne avverte pienamente l'essenza, sentendola propria.

Lo spettacolo può diventare, quindi, promotore del bene culturale.

Questi, infatti, può vestirsi di una nuova immagine, più vicina alla sensibilità moderna ed attirare nuovi, potenziali fruitori. Una fruizione innovativa, infatti, rinfresca un prodotto già conosciuto e, nello stesso tempo, permette una più ampia diffusione della sua conoscenza. In questo ambito un ruolo di notevole interesse gioca la tecnologia: questa permette, infatti, di parlare linguaggi diversi dal tradizionale, di creare collegamenti spazio-temporali più consoni ad un pubblico giovane, di destare e mantenere l'attenzione con contenuti nuovi, flessibili e divertenti.

I target raggiungibili si moltiplicano: da un pubblico più qualificato ed elitario - che può essere soddisfatto da infiniti livelli di approfondimento - a coloro che hanno un generico interesse per un arricchimento culturale e per un'esperienza coinvolgente, che

possono essere attratti da un approccio maggiormente emotivo. Le tecnologie, dunque, permettono oggi di comunicare i contenuti del bene culturale non solo attraverso una mera descrizione, ma riproducendoli nelle loro caratteristiche e contestualizzandoli rispetto all'epoca e ai fenomeni storico-artistico-sociali che ne hanno visto la nascita⁴¹⁸.

In pratica, i beni e le attività culturali determinano, oltre a benefici diretti (nei riguardi del fruitore), anche dei benefici indiretti, legati agli effetti positivi che si diffondono sul livello culturale e sulla qualità della vita dell'area in cui questi sono disponibili.

Sia nel campo delle manifestazioni dal vivo che nel caso dei beni culturali le esternalità sono dedotte dal prestigio di cui il paese può godere per la corretta conservazione del proprio patrimonio culturale, dal beneficio che ne trae la collettività e dalla trasmissione alle generazioni future dell'attuale patrimonio culturale⁴¹⁹.

Tutto ciò, dal punto di vista del patrimonio culturale in funzione della sua diffusione e conseguente stimolazione di un interesse qualificato.

Vediamo, ora, come questo obiettivo può concretamente essere praticato per realizzarsi dal versante organizzativo e promozionale.

L'evento culturale nasce e si sviluppa grazie all'attività di comunicazione dell'organizzazione che gestisce l'evento, con il fine di renderlo visibile e potenzialmente fruibile dal maggior numero di persone; portavoce dell'ideologia di chi lo organizza, del vissuto del suo pubblico e delle opere presenti, l'evento appare agli occhi dei partecipanti come un medium che, integrando gli elementi ideali del prodotto con le esigenze comunicative, si racconta e parla di sé.

Diversi esperti e studiosi di *marketing* sembrano aver preso consapevolezza della necessità di un approccio nuovo e diverso alle problematiche dello sviluppo di un territorio e condividono l'esigenza di abbandonare la visione semplificata, per la quale agli Enti che si occupano di sviluppo turistico dei territori spetta sostanzialmente l'attività di promozione e di stimolo di un mercato, che viene considerato come una semplice grandezza reattiva.

Insomma l'idea che si possa avere tutto sotto controllo, e che la strategia di sviluppo sia solo questione di miscelamento di variabili controllabili, come sostiene il modello del *marketing mix*, comincia a rivelarsi inadeguata.

⁴¹⁸ Cfr. A. Granelli-F. Tracclò, *Innovazione e cultura. Come le tecnologie digitali potenzieranno la rendita del nostro patrimonio culturale*, il Sole 24 Ore – Fondazione Cotec, Milano, 2006.

⁴¹⁹ Cfr. A. Di Maio, *Economia dei beni e delle attività culturali*, Liguori, Napoli, 1999.

Allo stesso modo molti Enti turistici territoriali si accorgono che il loro impegno per affrontare i problemi del turismo non può ridursi ad una semplice attività di promozione.

L'invito, allora, che deriva da questa analisi critica della conduzione degli eventi culturali fino ad ora realizzatasi in Calabria, in relazione alla loro organizzazione ed alla loro promozione, è quello di fare proprio il principio guida del *marketing*, cioè la sua adattabilità: ogni realtà, ogni territorio deve trovare la propria strada, il proprio percorso di sviluppo, non solo in una posizione distinta, ma in un modo distinto di stare nel mercato.

La nostra ipotesi è stata pensata, dunque, per:

- formulare una proposta innovativa relativa allo sviluppo del territorio regionale;
- suggerire una proposta formativa di *marketing* che cerchi di superare i limiti degli approcci tradizionali, che tendono a proporre una visione mutuata dalla cultura anglosassone, raramente applicabile al contesto italiano;
- valutare i temi dello sviluppo turistico alla luce del quadro normativo nel quale si trova il sistema turistico della nostra regione;
- offrire spunti e strumenti di lavoro a chi vuole confrontarsi con problematiche e casi vicini anche dal punto di vista culturale;
- tradurre tutto ciò nella realizzazione di un master, utilizzando la possibilità dell'apprendistato di terzo livello, che formi personale specializzato in vista di un'occupazione che, promuovendo il turismo culturale di qualità, contribuisca allo sviluppo della regione.

Di fondo, vi è la convinzione che la situazione nella quale versa il turismo in Calabria abbia bisogno di una maggiore circolazione di idee, di nuove competenze e di un ruolo degli Enti pubblici diverso da quello del passato, ma che non finisca per limitarsi a demandare la funzione di programmazione e di regia ai privati.

Il *Magna Graecia Teatro Festival*, dopo il primo anno di sperimentazione, è passato ad avere complessivamente un *budget* finanziario di circa un milione di euro annui. Nell'anno 2006, superata la fase di sperimentazione e di assestamento, la Regione ha investito circa 2,5 milioni di euro per dotare i siti e le aree archeologiche di arredi, attrezzature e servizi idonei a garantire la migliore accoglienza possibile dei visitatori e degli spettatori. Questo avrebbe dovuto consentire, oltre al miglioramento stabile degli

standard ricettivi delle aree interessate, una riduzione dei costi di gestione degli spettacoli per gli anni a seguire.

Dal 2006 il MGT Festival viene realizzato con i fondi del POR Calabria.

La rilevanza che la Regione ha voluto dare al Magna Grecia Teatro Festival è stata confermata anche dal POR - FERS 2007/2013 che, nella Linea di intervento 5.2.2.2. – Asse V, espressamente lo contempla tra “i progetti innovativi per promuovere la riaffermazione del teatro greco e romano classico” che valorizzano i siti storici presenti sul territorio.

Le trascorse sette edizioni del *Magna Grecia Teatro* avrebbero dovuto rendere il Festival un evento culturale storicizzato e consolidato, che avrebbe dovuto consentire di coniugare l'espressione artistica di elevata qualità con la migliore fruizione dei siti archeologici della Calabria implementando il grado di attrattività dei territori e l'offerta turistico-culturale.

Tuttavia, nel corso degli anni sono emerse le seguenti criticità:

- ❖ Mancanza di una strategia e di un progetto culturale complessivo in grado di caratterizzare il festival oltre i confini regionali;
- ❖ Assenza di produzioni teatrali originali appositamente commissionate per il festival e rappresentate in esclusiva per il territorio calabrese;
- ❖ Assenza di sinergie e scambi con altri festival teatrali di rilevanza nazionali ed internazionale;
- ❖ Ritardi burocratici che determinato l'approvazione del cartellone definitivo degli spettacoli a ridosso dell'inizio delle rappresentazioni teatrali;
- ❖ Ritardo nella diffusione e pubblicizzazione dell'evento.

Queste criticità emergono in maniera manifesta dall'analisi dello svolgimento del festival stesso.

Per la programmazione dell'evento viene nominato un Direttore artistico, con selezione tramite Bando pubblico.

Il Direttore deve svolgere il suo programma senza l'ausilio di uno staff tecnico – organizzativo, ma contando soltanto su un impegno delle singole Amministrazioni comunali che vi dovrebbero provvedere autonomamente.

Valutando le varie edizioni dell'evento, pur nella diversa impostazione artistica – che corrisponde alla *Weltenschaung* dei singoli Direttori artistici e nella quale, ovviamente,

non ci compete entrare - emergono due punti di notevole criticità:

- il programma non presenta nessuna caratteristica di “attrattività” per la promozione di un turismo culturale capace di valorizzare il bene culturale dei siti archeologici (obiettivo di fondo per il quale nasce il MGTF);
- l’assenza della promozione di un *marketing* territoriale, capace di collegare in rete la fruibilità del bene archeologico con l’evento culturale, l’accoglienza turistica dal punto di vista logistico con un’offerta più ampia di fruibilità del territorio. Un esempio per tutti: nessun collegamento fra la fruizione turistica dell’area archeologica di Sibari, che ricade nel Comune di Cassano Ionio, con la fruizione della stazione termale dello stesso territorio comunale. Non solo, ma nessun collegamento viene effettuato con la filiera enogastronomica presente sul territorio: dalla produzione della liquirizia dell’antica e storica azienda Amarelli, alla presenza di un’importante produzione di alta qualità agrumicola e vinicola o all’offerta gastronomica di eccellenza. Nessun legame, infine, con la fruibilità del patrimonio artistico – culturale dell’intero territorio dell’Alto Ionio: la capitale bizantina di Rossano, i castelli e le torri medievali o quattro - cinquecentesche, i conventi sedi di correnti mistiche medioevali.

Tutto questo limita la capacità del Festival di attrarre pubblico extraregionale al pari di quanto avviene, invece, per omologhi eventi culturali, si pensi ad esempio al Festival del teatro di Taormina o al Festival del dramma antico di Siracusa.

Il Programma Magna Grecia Teatro, giunto alla sua settima edizione, dovrebbe rappresentare, ormai, un appuntamento consolidato nell’offerta turistica e culturale estiva regionale e avere il suo punto di forza proprio nell’eccezionalità della manifestazione: un caso particolare e unico nel panorama teatrale nazionale, per l’esistenza della rete di teatri e anfiteatri all’aperto, all’interno delle aree archeologiche della Calabria, con particolare riferimento alle aree ad insediamento magno-greco.

Tali aree sono di per sé un’attrattiva turistica e culturale, meta di un flusso di visitatori occasionali, che nel periodo estivo usufruisce della componente turistica balneare.

Il Magna Graecia Teatro doveva costituire un’occasione per la rivisitazione anche in chiave moderna del mito classico tra tradizione ed innovazione, affiancando le rappresentazioni del teatro greco e romano classico con le rappresentazioni artistiche innovative contemporanee.

A conti fatti, però, non si è realizzata nessuna immagine positiva della Calabria e del suo territorio sul piano nazionale e internazionale; non si è avuto nessun incremento di presenze turistiche e nemmeno un aumento di occupazione legata al sistema dei servizi a supporto delle attività teatrali e sui sistemi economici locali, così come non si è riscontrato nessun miglioramento del livello di sostenibilità economica della gestione degli attrattori e, più in generale, dei siti e dei servizi culturali.

Pensiamo che ciò sia dovuto in massima parte ad una carenza di organizzazione che, come abbiamo rilevato anche a proposito di altre esperienze, non è fatto accessorio ma rientra a pieno titolo nell'orizzonte di una politica culturale che voglia svolgere un ruolo strategico.

Quali strategie possono, allora, essere messe in campo per superare queste criticità?

Intanto una programmazione pluriennale dell'evento, dal momento che la previsione del Festival su base annuale non ha consentito fino ad ora di elaborare un progetto culturale complessivo che possa essere sviluppato in un arco di tempo ragionevole. Bisogna, infatti, pre-vedere e programmazione a medio termine per sviluppare, d'intesa con i Comuni e la Sovrintendenza, un progetto culturale di ampio respiro, che diventi "punto di attrazione" di un turismo non solo locale ma capace di superare i confini regionali e in grado di creare, anche, sinergie con altri importanti eventi culturali di rilievo nazionale e internazionali.

La programmazione pluriennale consentirebbe, altresì, di realizzare economie di scala per l'organizzazione tecnica dei beni e servizi correlati al *Magna Graecia Teatro Festival* (in primis quello relativo al servizio di pubblicità e diffusione del Festival) che potrebbero essere espletate per tutto il periodo necessario e non soltanto su base annuale.

L'altro elemento necessario è, significativamente, rappresentato dalle risorse umane e dunque dalla formazione di figure professionali competenti. Lo sviluppo occupazionale in un territorio è realizzabile anche in assenza di un tessuto industriale importante e se si punta, come nel caso da noi ipotizzato, alla promozione di eventi culturali di qualità e al turismo culturale, la declinazione della formazione nell'ambito specifico dell'organizzazione, promozione e gestione di grandi eventi può impattare positivamente sulla realtà locale, valorizzandola e facendo della politica culturale il possibile volano di sviluppo, anche economico. Salva, com'è necessario che sia nella

realizzazione dell'apprendistato, la necessaria sinergia che deve realizzarsi tra gli attori del processo - istituzioni, imprese e risorse umane – l'impresa formativa può non essere quella tradizionale che produce merci materiali e, anzi, con il declino della logica produttivistica taylor-fordista e l'ascesa della produzione immateriale, lo sviluppo stesso si può declinare secondo direttrici diverse.

L'apprendistato, ricordiamolo, si realizza attraverso *impresa formativa* in quanto solo essa permette agli apprendisti, nel mentre che essi accrescono le loro conoscenze di formazione formale, di misurarsi con le problematiche legate alla costituzione e poi alla gestione di un'impresa, approfondendo contenuti e avvicinandosi al mondo del lavoro in modo interattivo, attraverso azioni che riducano, progressivamente e fino ad annullarla, la distanza tra l'esperienza teorica e quella pratica.

“Ma [di] quale apprendistato [parliamo]? Sì, certamente l'apprendistato di mestiere, quello professionalizzante. Ma ben più importante, anche ai fini di garantire a chiunque la possibilità di raggiungere i ‘più alti gradi degli studi’ (art. 34 della Costituzione), sarebbe l'apprendistato volto all'acquisizione dei titoli di studio: qualifiche e diplomi professionali secondari e superiori, lauree, lauree magistrali, dottorati di ricerca, praticantati abilitanti alle professioni”⁴²⁰.

E, soprattutto, cos'è un'impresa formativa?

Fondamentalmente, crediamo, essa sia un modello teorico e ideale di impresa in cui si riesce ad individuare una strategia di valorizzazione delle risorse umane che incide direttamente sui processi e sulle variabili critiche e caratterizzanti le strategie e le performances della stessa azienda, che valorizza e promuove l'integrazione tra le attività, che potenzia le relazioni con il sovra-sistema e che governa i processi di formazione interna; essa si pone come luogo in cui

“crescono, per ciascuno, la cultura generale praticando quella professionale e le competenze trasversali (lavorare in gruppo, autonomia, competenza di giudizio, chiarezza comunicativa ecc.) dimostrando quelle professionali o specifiche (di mestiere)”⁴²¹.

E', in definitiva, l'idea vincente per governare i processi economici nell'era della globalizzazione perché aumenta i profitti attraverso la promozione delle capacità e delle com-

⁴²⁰ G. Bertagna, *Quando le leggi non bastano. Ripartiamo dalla impresa formativa*, in Labour Studies, e-Book series, n. 4, *Il nuovo apprendistato*, Annuario del lavoro, 2012, dir. resp. M. Tiraboschi, ADAPT – Scuola di alta formazione in relazioni industriali e di lavoro, p. 272, <http://www.bollettinoadapt.it/>

⁴²¹ *Ibidem*.

petenze dei lavoratori e perché rimodella la qualità e la pregnanza del lavoro attraverso la sistematica alternanza tra studio e lavoro, tra scuola/università e fabbrica/impresa.

Nel nostro caso, l'impresa formativa, in quanto impresa di servizi, che collabora con l'Università nella formazione degli apprendisti, oltre a definire il programma, in accordo con gli altri attori del processo, organizza "sul campo", rispetto all'organizzazione e promozione dell'evento culturale, anche in relazione alla promozione del territorio e del turismo culturale, la formazione *on the job*, nominando anche un suo rappresentante per il ruolo di tutor aziendale.

Da tutto ciò detto, ci sembra che la nostra ipotesi progettuale di un master in *Gestione di modelli innovativi di marketing culturale per lo sviluppo del territorio*, che formi figure professionali capaci di promuovere, in occasione di grandi eventi, l'immagine e la cultura del territorio in funzione di una migliore fruizione dello stesso e per lo sviluppo del turismo culturale, inizi a prendere corpo e a delinearsi.

Utilizziamo, perciò, l'apprendistato di alta formazione e ricerca, così come disciplinato dall'art. 5 del Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, regolamentato dagli accordi tra Regione e Università, con l'obiettivo di promuovere attività imprenditoriali, del lavoro, della formazione, della innovazione e del trasferimento tecnologico in collaborazione con l'impresa formativa che, nel nostro caso, è un'impresa di servizi riconducibile al terzo settore⁴²², per ipotizzare, dunque, un master rivolto a "soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni", "per il conseguimento di un titolo di studio di alta formazione", da assumere - con contratto di apprendistato - nel settore privato con qualifica professionale di manager per la gestione di modelli di *marketing* culturale.

III.4.2. *L'ipotesi progettuale*

Dall'analisi fin qui sviluppata emerge, mettendo da parte l'aspetto della programmazione artistica, un dato fondamentale sul quale conviene riflettere: il progetto del MGTF è stato programmato senza tener conto che l'evento, visto come attrattore culturale, per poter riuscire, dovesse essere gestito - non solo dal punto di vista tecnico,

⁴²² Ricordiamo che per *terzo settore* s'intende quel complesso di istituzioni che all'interno del sistema economico si collocano tra lo Stato e il mercato, ma non sono riconducibili né all'uno né all'altro; sono cioè soggetti organizzativi di natura privata ma volti alla produzione di beni e servizi a destinazione pubblica o collettiva.

ma anche dal punto di vista della promozione dell'evento e del suo contesto territoriale – da uno staff organizzativo con specifiche competenze. Insomma, la domanda è: chi deve occuparsi della gestione dei servizi tecnici – organizzativi e chi della vendita del prodotto, ovvero dell'offerta culturale del territorio collegandola a tutta la filiera dell'offerta turistica?

In questo senso, ci sembra di poter rispondere che sia la gestione efficiente dell'organizzazione tecnica dell'evento che la politica di *marketing* territoriale non possano più essere affidate all'improvvisazione ed alla buona volontà dei singoli, ma invece, curate con competenza da personale esperto e qualificato.

Il problema che si evidenzia è che mentre per quanto attiene l'aspetto tecnico dell'evento si può porre rimedio coinvolgendo e coordinando le competenze, anche di eccellenza, presenti già sul territorio, per quanto attiene l'aspetto organizzativo e promozionale mancano figure professionali specifiche.

E' qui che si inserisce la nostra ipotesi progettuale: formulare un progetto di gestione dell'evento e di formazione di queste figure professionali altamente specializzate attraverso un Master di livello universitario, che utilizzi la possibilità offerta dall'Apprendistato di terzo livello.

E' necessario avviare la formazione di tali figure professionali, reperendole direttamente sul territorio e sperimentando l'applicazione di una metodologia didattica con approccio deduttivo, la cosiddetta *formazione on-site*, non solo per l'evento teatrale del MGTF in particolare, ma come risorsa per il territorio in generale.

Tra l'altro, questa metodica permetterebbe di ottimizzare i tempi organizzativi, la spesa formativa e le prestazioni lavorative, presupponendo una coincidenza tra il momento formativo e la normale attività richiesta durante la preparazione dell'evento specifico, proprio come nella logica dell'apprendistato.

Un progetto, dunque, all'interno del quale sperimentare il modello che nasce dal nuovo assetto normativo in materia di apprendistato, che ha riformato l'istituto e conseguentemente ha modificato la stessa figura dell'apprendista.

Il progetto parte dalla considerazione che la formazione degli apprendisti si debba distinguere, sul piano della metodologia didattica, per una serie di caratteristiche precipue, tra cui:

- ❖ un quadro motivazionale che richiede un rapporto innovativo con l'agenzia formativa;
 - ❖ condizioni di frequenza che si realizzino, nella pratica, non tramite simulazioni ma proprio in condizioni di lavoro;
 - ❖ vincoli logistici rispetto al territorio, da imparare a conoscere non solo per *quello che è*, ma ipotizzandone uno sviluppo sostenibile, nella logica di quello che *potrebbe essere*.
- Azioni preliminari

La Regione assume come sua linea strategica che la promozione e la valorizzazione del patrimonio culturale siano gestiti secondo i canoni della massima redditività e della massima professionalizzazione. Non è possibile, infatti, progettare un evento di grandi proporzioni, come dovrebbe essere il MGTF che nelle intenzioni della stessa Regione deve puntare *al rilancio dei siti archeologici come luoghi peculiari della programmazione teatrale regionale cercando di coniugare l'aspetto culturale, legato ai diversi eventi previsti, con quello della promozione turistica*, senza che si sia pensato innanzitutto a come risolvere il problema della sua organizzazione e della sua promozione.

“Il festival: è un avvenimento straordinario, in un luogo straordinario, in un momento straordinario”, scriveva Richard Wagner.

Recuperare questa visione, significa sottrarre un evento di tale potenzialità culturale alla consueta e ordinaria abitudine estiva che, invece sembra prevalere in quanto un po' ovunque, lungo la penisola, si utilizzano il teatro, la musica e la danza come richiamo turistico, profondendo energie e denaro, idee qualche volta, ma senza porre nel contenitore dei contenuti capaci di formare negli anni un *corpus* di importanti conseguenze culturali. Nonostante negli ultimi anni la Calabria abbia speso molto per l'organizzazione di manifestazioni estive, essa non è riuscita - tranne in rare occasioni - a dotarsi di un progetto di attività che potesse garantire una continuità a tali iniziative, ma soprattutto sapesse dotarsi di strutture stabili e permanenti.

Aldilà della magia del momento, un Festival, nella sua organizzazione e nella sua promozione rispetto al territorio, è il frutto di un lavoro, di una saggezza acquisita con l'esperienza, di un artigianato paziente.

Un festival è fatto di mille elementi che pongono una serie di problemi concreti dalla

cui buona risoluzione deriva la forza dell'evento.

Ed è proprio in questa direzione che va l'idea del master: formare figure professionali definite, capaci di svolgere con continuità un lavoro di reale promozione culturale, determinando un movimento di interessi tali da stimolare anche flussi turistici di tipo nuovo.

➤ Step 1: Indagine conoscitiva

- La Regione, prima di varare qualsiasi piano operativo, deve farsi carico di un'indagine precisa delle caratteristiche logistiche dei diversi siti, coinvolgendo da subito la Sovrintendenza per i beni archeologici della Calabria. L'indagine serve a individuare il fabbisogno tecnico – organizzativo necessario affinché il sito sia agibile per lo svolgimento dei momenti spettacolari (sistemazione del pubblico, il palcoscenico, punto d'accoglienza del pubblico, biglietteria, ecc).
- E' necessario, inoltre, avere una dettagliata informativa su le varie offerte culturali (musei, castelli, chiese di valore architettonico, conventi, torri e fortezze militari) e turistiche (strutture alberghiere e ricettive, n. posti letto disponibili, ristoranti, ecc.) del territorio di interesse dei vari siti.
- Nello stesso tempo, la Regione deve individuare il percorso formale da seguire per la realizzazione del progetto. Dal momento che questo segue una doppia direttrice, quella della gestione e della promozione dell'evento e quella della formazione di figure professionali specializzate in marketing culturale del territorio, il progetto deve vedere la sinergia tra l'Assessorato alla Cultura e l'Assessorato al Lavoro e alla Formazione professionale, ovvero ognuno dei due Assessorati dovrà mettere a disposizione le risorse per quanto di loro competenza.
- Per la realizzazione del progetto la Regione dovrà coinvolgere, inoltre, anche gli enti locali (amministrazioni provinciali e comuni) a cui i siti appartengono, in modo da moltiplicare gli interventi e lavorare in partenariato economico e sociale, interessando, in tal modo, i sindacati, le associazioni di categoria, il terzo settore e la cittadinanza attiva.

➤ Step 2: Formulazione da parte della Regione dell'avviso pubblico per l'affidamento del servizio

La formulazione dell'Avviso pubblico dovrà contenere alcune caratteristiche:

1 – I soggetti beneficiari:

- possono partecipare solo i soggetti, qualsiasi sia la loro natura giuridica, che abbiano sede legale in Calabria da almeno tre anni;
- i soggetti proponenti devono avere, nel loro atto costitutivo, quale oggetto della loro attività, l'organizzazione di eventi culturali e/o di rappresentazioni di spettacolo dal vivo.

2 – Le condizioni di partecipazione:

- aver gestito, organizzato, promosso eventi culturali, teatri, festival da almeno 5 anni;
- possedere struttura amministrativa e organizzativa autonoma;
- possedere direttamente o in accordo con impresa altra il necessario *know – how* tecnico.

3 – Accettazione delle condizioni preliminari per la partecipazione:

- il soggetto si impegna ad utilizzare, per almeno il 90% delle sue necessità, competenze e professionalità tecniche che abbiano residenza stabile in Calabria da almeno 5 anni. Nel caso sul territorio non fossero reperibili nella loro interezza tali competenze, si potrà derogare allargando la ricerca all'intero territorio nazionale;
- il soggetto si impegna ad utilizzare fornitori di servizi tecnici di ditte e imprese che abbiano sede legale e svolgano la loro attività sul territorio regionale. Nel caso sul territorio non fossero reperibili nella loro interezza tali fornitori, si potrà derogare allargando la ricerca all'intero territorio nazionale;
- il soggetto si impegna ad assumere con contratto di apprendistato di terzo livello i giovani laureati selezionati per la frequenza del Master e per tutta la sua durata, nonché ad assumere gli stessi per almeno altre due annualità post – master.

4 – caratteristiche dei progetti presentati:

- formulazione di un piano triennale dei servizi tecnici necessari allo svolgimento dei vari eventi con indicazione del numero e delle tipologie professionali da utilizzare;
- formulazione di un piano triennale organizzativo di gestione dell'evento con indicazione del numero e delle tipologie professionali da utilizzare;

- formulazione di un piano triennale di promozione territoriale nei luoghi di svolgimento dell'evento con indicazione del numero e delle tipologie professionali da utilizzare;
- formulazione di un progetto di Master in “*Gestione di modelli di marketing culturale innovativi di sviluppo del territorio*”. Tale progetto dovrà essere elaborato secondo le modalità di utilizzo dell'Apprendistato di terzo tipo e in collaborazione con centri e/o Dipartimenti universitari e Facoltà universitarie. Al progetto dovrà essere allegato un Protocollo d'intesa fra il soggetto proponente e la struttura universitaria; tale protocollo dovrà essere sottoscritto anche dagli organismi sindacali e dai rappresentanti imprenditoriali più rappresentativi.

L'Unical, condividendo l'adozione della metodologia che si basa su una forte integrazione tra il percorso da realizzare in azienda e il percorso da realizzare nell'istituzione formativa, individua il master di primo livello in cui è possibile utilizzare l'apprendistato. L'Ateneo, inoltre, riconosce e valorizza il percorso che si svolgerà in impresa e si impegna a rilasciare il titolo di studio finale attribuendo i crediti formativi anche per le conoscenze maturate lavorando in azienda. Il Master universitario di primo livello dovrà essere progettato ad hoc per un gruppo specifico di apprendisti che dovranno raggiungere competenze specifiche nel settore dell'organizzazione e promozione di grandi eventi, rispetto al territorio, e del turismo culturale.

La selezione del progetto avverrà secondo criteri di valutazione elaborati da un'apposita Commissione.

Il progetto selezionato diventerà operativo dopo la stipula di apposita Convenzione tra la Regione Calabria e il soggetto beneficiario. In seguito alla sottoscrizione della Convenzione il soggetto beneficiario procederà a stipulare a sua volta un'apposita Convenzione con l'Università per la realizzazione del Master.

➤ Step 3: Diffusione e promozione del master

L'Università promuove e diffonde il master tra i giovani laureati in possesso dei requisiti di età stabiliti dalla normativa e che possono essere assunti dall'impresa con contratto di apprendistato.

➤ Step 4: Contratto di apprendistato

L'azienda formalizza il contratto di apprendistato avendo a riferimento la normativa definita dai contratti collettivi. La durata del contratto non può essere inferiore a 12

mesi e superiore a 24 mesi.

III.4.3. *Il master: Gestione di modelli innovativi di marketing culturale per lo sviluppo del territorio*

- **Ammissione:** Per l'ammissione al Master è richiesto il possesso del Diploma Universitario Triennale o del Diploma di Laurea (vecchio ordinamento) o della Laurea Magistrale conseguiti presso un'Università italiana o straniera, di pari grado, in qualunque ambito disciplinare.
Il Master non sarà effettuato se non verrà raggiunta la quota minima di 15 iscritti.
- **Selezione dei candidati:** La selezione dei candidati da ammettere al Master dovrà essere effettuata da una Commissione composta dal Direttore del Corso e da almeno due docenti designati dal Consiglio di Direzione, sulla base di criteri definiti. Ai fini della formulazione della graduatoria generale di merito per l'ammissione al Master, la Commissione assegnerà a ciascun candidato un punteggio espresso in centesimi.
- **Obiettivo:** Formare figure manageriali che possiedano competenze interdisciplinari per poter sviluppare e gestire modelli di *marketing* culturale. Il Master dovrà approfondire gli aspetti più specificatamente operativi riconducibili a innovative modalità di organizzazione e produzione culturale.
- **Risorse:** Le risorse per la realizzazione del progetto vanno attinte dai fondi POR – FESR che la Regione, in quanto *Obiettivo 1*, ha a disposizione nei vari settori d'attività. L'utilizzo dei fondi europei prevede obbligatoriamente l'approvazione di merito dei progetti pervenuti in seguito all'emissione di un Avviso pubblico. Nell'azione si realizzerà la collaborazione e la sinergia tra l'Assessorato alla Cultura e l'Assessorato al Lavoro e alla Formazione professionale, riguardando il progetto entrambi gli ambiti.
- **Strategia:** privilegiare la flessibilità dei percorsi in termini operativi (classi aperte) che rendano meno pesante l'impatto dell'impegno formativo sulla organizzazione dell'evento;
favorire al massimo la possibilità di autodeterminazione attraverso la personalizzazione dei percorsi;

sperimentare un sistema informativo di gestione condiviso e accessibile via rete che faciliti l'operatività ad una pluralità di soggetti contemporaneamente coinvolti nella realizzazione delle attività;

predisporre, adottare e implementare i contenuti in modalità *on line*, quali strumenti operativi che permettano un graduale inserimento, all'interno dei percorsi formativi tradizionali, di pratiche di *open learning*.

- **Tutor:** I soggetti proponenti o loro reti, di concerto con l'Università, dovranno individuare i rispettivi tutor, e le loro relative competenze, che seguiranno gli apprendisti nello svolgimento del loro percorso formativo.
- **Crediti:** Il progetto del Master dovrà prevedere nel percorso formativo l'indicazione del n. dei crediti formativi universitari e del monte ore di impegno complessivo.
- **Profilo professionale afferente:** Con riferimento alle competenze professionali tecnico-specialistiche dei profili ritenuti più rilevanti in questo particolare ambito della gestione dei sistemi culturali, il Master dovrà prevedere il trasferimento di conoscenze e abilità riferite alle seguenti figure professionali: il manager culturale, il promotore culturale territoriale, l'esperto di *marketing* e comunicazione culturale.
- **Titolo di studio:** Il titolo di studio conseguibile attraverso il contratto di alto apprendistato è quello rilasciato al termine del master di I livello.
- **Piano Formativo Individuale:** Il Piano Formativo Individuale (PFI) dovrà essere sottoscritto dall'impresa, dall'apprendista e dall'Università e dovrà essere parte integrante del contratto di apprendistato.
- **Percorso formativo:**

Il percorso formativo del Master dovrà essere caratterizzato dall'adozione di una metodologia basata su integrazione tra percorso realizzato in azienda e percorso realizzato all'interno dell'Università e dovrà prevedere 1500 ore di impegno complessivo, suddivise in:

almeno 300 ore di formazione accademica
almeno 300 ore didattiche a distanza
almeno 900 ore di *stage* o *project work*
prova finale.

- **Durata:** la componente formativa del contratto di apprendistato non può essere superiore a 12 mesi per il conseguimento del titolo.

- **Piano didattico:**

Il programma dovrà essere strutturato in aree tematiche e ogni modulo deve essere completato da studio di casi, esercitazioni e lavori progettuali.

- **Il piano didattico in presenza e a distanza dovrà essere articolato secondo il seguente schema:**

Modulo 1 - Il settore culturale: mercato, organizzazioni e legislazione (in aula)

Modulo 2 - Analisi del territorio. Dalla definizione dell'identità alla progettazione degli itinerari culturali (*on the job*)

Modulo 3 - Il settore turistico: quadro di riferimento, programmazione e legislazione (in aula)

Modulo 4 - Metodologie, tecniche e strumenti di analisi della domanda e dell'offerta (in aula)

Modulo 5 - Marketing e Comunicazione culturale (in aula)

Modulo 6 – Dal progetto alla comunicazione (*on the job*)

Modulo 7 - Performing Media. L'azione culturale nel territorio attraverso i nuovi media (*on the job*)

- **Azioni Trasversali:**

Istituzione di una Cabina di Regia con funzioni di monitoraggio e diffusione.

CONCLUSIONI

Lavoro, apprendistato e formazione sono i tre termini ricorrenti su cui ha ruotato il nostro lavoro di ricerca: relazionarli tra di loro ha significato, per noi, cercare una strada che ne individuasse il più chiaramente possibile i nessi teorici e pratici.

Dal nostro punto di vista, infatti, non potrebbe esserci lavoro, inteso come lavoro di qualità che soddisfa chi lo compie, che non sia il risultato di una formazione coerente e approfondita, capace di realizzare persone competenti, in special modo nell'attuale società della conoscenza e dell'informazione.

In generale, però, le modalità della formazione seguono un modello tradizionale secondo il principio che sia dalla teoria che può successivamente innervarsi la capacità pratica e realizzativa. Una logica dei due tempi, insomma, che vede la formazione propedeutica al lavoro e il lavoro senza più necessità formativa. Il senso del nostro impegno è stato quello, allora, del ribaltamento di tale principio dominante: la formazione per il lavoro è anche la formazione attraverso il lavoro e nel mentre che si lavora e non può esserci teoria che non sia il risultato di una prassi consapevole e riflessiva.

Abbiamo constatato, tra l'altro, che nei luoghi deputati alla formazione – l'istituzione scolastica *in primis* – continua ad essere dominante il paradigma dell'educazione divaricata che perpetua la differenziazione, se non addirittura l'opposizione, tra teoria e pratica e come sia difficile scardinarlo, proprio perché questo significherebbe un cambiamento di orizzonte forse troppo radicale.

La risposta alla domanda del *Che fare?* ci è venuta dall'istituto del moderno apprendistato, normato a partire dalla Legge Biagi del 2003. Lo spirito di questa legge va proprio nel senso della ricomposizione della divaricazione e declina la formazione come formazione teorico-pratica da realizzarsi sul luogo di lavoro e apprendendo dal lavoro come realtà in sé formativa.

Questo almeno nello spirito della legge che non sempre ha avuto una perfetta aderenza nella sua realizzazione. Le difficoltà, infatti, sono state notevoli e non è un caso che essa abbia sofferto di ritardi, incomprensioni, difficoltà di applicazioni. I numerosi correttivi legislativi, gli interpelli e le interpretazioni diverse ne sono illuminante testimonianza, come ne è testimonianza il Testo unico del 2011 che ha inteso proprio superare le

incertezze normative nella ridefinizione di una legge sull'apprendistato che fosse snella, chiarificatrice dei punti oscuri e realmente capace di rilanciare l'istituto, come contratto unico di formazione/lavoro. Certo, la legge non è di per sé garanzia della risoluzione dei conflitti, anche alla luce delle difficoltà dell'attuale momento di crisi economica e occupazionale, ma è un fatto rilevante che si sia cercata una semplificazione e razionalizzazione dell'intera materia. Non siamo, naturalmente, in grado di dire una parola definitiva riguardo alla capacità risoltrice della legge nei riguardi della problematica dell'occupazione: i tempi sono ancora troppo brevi per una valutazione d'insieme e soprattutto non è la legge sull'apprendistato l'unico elemento capace di dirimere la complessa vicenda del lavoro nel nostro Paese. Resta, però, il valore di una normativa chiara che permette, laddove le potenzialità di sviluppo sono presenti, di garantire un processo di emancipazione sotto l'aspetto formativo e occupazionale nello stesso tempo. Di questo aspetto, in particolare, abbiamo cercato di dare conto discutendo delle *buone prassi*, come possibilità concreta di attuazione – soprattutto sul versante occupazionale – laddove la sinergia tra Istituzioni, agenzie formative e imprese si realizza, sullo sfondo di una legge che crea le condizioni di base.

Il nostro sguardo, puntato sulla tematica del lavoro nella formazione della persona, si è fermato, in particolare, sulla tematica del lavoro soprattutto dal punto di vista della filosofia, cercandone il senso nella prassi umana e proponendolo come fondamentale per l'uomo, soprattutto in quanto identitario della sua natura specifica. Ci siamo trovati, però, davanti ad una polisemanticità di prospettive e di visioni del mondo, differenti e spesso antinomiche, proprio perché la categoria lavoro non è declinabile in maniera univoca e davanti al contrasto - che spesso riaffermava antitesi più che elaborare sintesi organiche – abbiamo presentato le aporie per tentare di scardinarle, ma senza pretendere di declinare definitivamente il termine in maniera unitaria, anche perché, concettualmente, ci saremmo trovati nell'incertezza di definire un contenuto specifico in cui far rientrare tutte le possibili accezioni del termine. Comunque, pur nell'incertezza definitoria, abbiamo cercato di far emergere la considerazione che il lavoro in ogni caso realizza l'identità individuale e questo punto di vista abbiamo discusso, attraversando alcune delle sue contraddizioni più rilevanti.

Dall'analisi delle sue antinomie ci è sembrato che lo stesso lavoro, visto come lavoro servile, o come lavoro alienato, o, ancora, come lavoro adombrato dalla tecnica, fosse

perso all'uomo e che la stessa condizione umana non potesse reggere con esso un rapporto di equilibrio e, in questo senso, abbiamo cercato di restituirlo all'uomo, ritornando a considerandolo attività della persona e guadagnando un orizzonte antropologico pieno. Il lavoro è stato, così, declinato nel suo rapporto con la nozione di libertà e con quello più complessivo di equilibrio antropologico, con un atteggiamento da filosofi principianti, nel senso di ricominciare a pensare il lavoro secondo altri punti di vista e auspicando un'interazione possibile tra lavoro ed essere persona: in questo senso abbiamo tentato una ricomposizione.

Ripercorrere, però, la nozione di lavoro, criticarlo per i suoi aspetti alienanti, sostenere che esso non può occupare l'intero corso della vita, in una realtà di non-lavoro per molti, ormai troppi, ha generato quasi una sorta d'imbarazzo, come di chi parla da una posizione privilegiata, ma proprio perché non consideriamo il lavoro oggetto di astratte disquisizioni teoriche, ma un enigma misterioso dal versante del pensiero e un diritto da realizzare dal versante della vita reale, abbiamo cercato di individuare possibilità concrete e, in questo senso, l'apprendistato ci è sembrato rappresentasse proprio questa possibilità concreta.

Abbiamo, dunque, analizzato l'istituto dell'apprendistato nel suo iter legislativo, nell'evoluzione di quello che è uno dei più antichi rapporti di lavoro e nel suo aspetto più problematico che è dato dalla formazione. Formazione formale, non formale e informale, formazione come *Bildung*, formazione della persona: terminologia specifica per indicare momenti formativi specifici e luoghi formativi specifici, tutti utili a patto di convergere verso lo stesso obiettivo, che è quello di contribuire a realizzare persone competenti, capaci di risolvere problemi, di ricostruire il tessuto connettivo dell'homo faber, di dare senso e dignità di opera al proprio lavoro.

Con la discussione delle buone pratiche realizzate in Italia e con la proposta di un master da realizzarsi in Calabria, utilizzando la terza tipologia di apprendistato, ci è sembrato di chiudere, per così dire, il cerchio: dall'importanza attribuita al lavoro, dall'analisi delle sue contraddizioni, dalla proposizione del valore dei nuovi lavori per un nuovo esistenzialismo della persona, alla concreta realizzazione di lavori in apprendistato e alla possibilità, anche per la Calabria, di inserirsi nei circuiti virtuosi.

Avremmo sicuramente potuto discutere meglio l'intera problematica ma, vista la sua complessità e il suo naturale rimando a temi di scottante attualità che coinvolgono anche

il terreno delle politiche economiche e sociali e la definizione di un quadro d'insieme capace di inserire il nostro paese nei circuiti internazionali più all'avanguardia rispetto al piano dell'occupazione e dello sviluppo, consideriamo il nostro lavoro, che ci ha molto impegnato e affascinato sul piano personale, soltanto uno spunto per futuri approfondimenti e, quindi, una traccia per ulteriori sviluppi.

Problema aperto, dunque, quello del lavoro, soprattutto nella società della conoscenza, della sua coniugazione con la libertà nel superamento di categorie quali l'alienazione *da* e *sul* lavoro e della realizzazione di nuovi lavori nel rapporto con la definizione di una nuova cittadinanza attiva; problema altrettanto aperto quello della possibilità del moderno apprendistato di svolgere la sua funzione di ponte tra formazione e lavoro e, quindi, inserirsi nel novero delle politiche attive.

A nostro avviso, punti di domanda che aprono nuove piste da battere a chi, considerando l'attuale momento storico come passaggio di civiltà, consideri necessaria una ridefinizione dello statuto ontologico e antropologico dell'umano nelle prossimità delle categorie di riferimento.

APPENDICE

1) Legge N.25 del 19 Gennaio 1955: *Disciplina dell'apprendistato*

Gazzetta ufficiale n. 35 del 14 febbraio 1955

TITOLO I - Comitato consultivo e definizione dell'apprendistato

Articolo 1

Presso la Commissione centrale per l'avviamento al lavoro e l'assistenza ai disoccupati di cui all'art. 1 della legge 29 aprile 1949, n. 264, è istituito un Comitato con funzioni consultive in materia di apprendistato ed occupazione dei giovani lavoratori. La composizione del Comitato suddetto è determinata con decreto del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, il quale chiamerà a farne parte anche rappresentanti di amministrazioni, categorie, enti ed organizzazioni, comprese quelle giovanili, che non concorrono alla formazione della Commissione centrale.

Articolo 2

L'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima. Per instaurare un rapporto di apprendistato, il datore di lavoro deve ottenere l'autorizzazione dell'ispettorato del lavoro territorialmente competente, cui dovrà precisare le condizioni della prestazione richiesta agli apprendisti, il genere di addestramento al quale saranno adibiti e la qualifica che essi potranno conseguire al termine del rapporto. Il numero di apprendisti che l'imprenditore ha facoltà di occupare nella propria azienda non può superare il 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso l'azienda stessa.

TITOLO II - Assunzione dell'apprendista

Articolo 3

Chi intende essere assunto come apprendista deve iscriversi in appositi elenchi presso l'Ufficio di collocamento competente. I datori di lavoro hanno l'obbligo di assumere gli apprendisti per il tramite dell'Ufficio di collocamento. È ammessa la richiesta nominativa per le aziende con un numero di dipendenti non superiore a dieci e, nella misura del 25 per cento degli apprendisti da assumersi, per le aziende con un numero di dipendenti superiore a dieci.

Articolo 4

L'assunzione dell'apprendista deve essere preceduta da visita sanitaria per accertare che le sue condizioni fisiche ne consentano l'occupazione nel lavoro per il quale deve essere assunto.

Articolo 5

Nelle località dove esistono centri di orientamento professionale riconosciuti dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale, l'assunzione dell'apprendista può essere preceduta da un esame psicofisiologico disposto dal competente Ufficio di collocamento, atto ad accertare le attitudini dell'apprendista stesso al particolare lavoro al quale ha chiesto di essere avviato. Il risultato dell'esame, comunicato all'aspirante apprendista interessato, non esclude, anche se negativo, l'assunzione dell'apprendista stesso. L'accertamento di cui sopra e le certificazioni relative sono gratuite.

Articolo 6

Possono essere assunti come apprendisti i giovani di età non inferiore a quindici anni e non superiore a venti, salvi i divieti e le limitazioni previsti dalla legge sulla tutela del lavoro dei fanciulli e degli adolescenti. In deroga a quanto stabilito nel comma precedente, possono essere assunti in qualità di apprendisti anche coloro i quali abbiano compiuto il 14° anno di età, a condizione che abbiano adempiuto all'obbligo scolastico a norma della legge 31 dicembre 1962, n. 1859.

TITOLO III - Durata dell'apprendistato e orario di lavoro

Articolo 7

L'apprendistato non può avere una durata superiore a quella che sarà stabilita per categorie professionali dai contratti collettivi di lavoro. Comunque la durata dell'apprendistato non potrà superare i cinque anni.

Articolo 8

I periodi di servizio prestato in qualità di apprendista presso più datori di lavoro si cumulano ai fini del computo della durata massima del periodo di apprendistato, purché non separati da interruzioni superiori ad un anno e purché si riferiscano alle stesse attività.

Articolo 9

Può essere convenuto fra le parti un periodo di prova. Esso sarà regolato ai sensi dell'articolo 2096 del codice civile e non potrà eccedere la durata di due mesi.

Articolo 10

L'orario di lavoro dell'apprendista non può superare le 8 ore giornaliere e le 44 settimanali. Le ore destinate all'insegnamento complementare sono considerate, a tutti gli effetti, ore lavorative e computate nell'orario di lavoro. Le ore destinate all'insegnamento complementare sono determinate dai contratti collettivi di lavoro o, in difetto, da decreto del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, di concerto col Ministro per la pubblica istruzione. È in ogni caso vietato il lavoro fra le 22 e le ore 6.

TITOLO IV - Doveri dell'imprenditore e dell'apprendista

Articolo 11

Il datore di lavoro ha l'obbligo: **a)** di impartire e di far impartire nella sua impresa all'apprendista alle sue dipendenze l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità per diventare lavoratore qualificato; **b)** di collaborare con gli enti pubblici e privati preposti all'organizzazione dei corsi di istruzione integrativa dell'addestramento pratico; **c)** di osservare le norme dei contratti collettivi di lavoro e di retribuire l'apprendista in base ai contratti stessi; **d)** di non sottoporre l'apprendista a lavori superiori alle sue forze fisiche o che non siano attinenti alla lavorazione o al mestiere per il quale è stato assunto; **e)** di concedere un periodo annuale di ferie retribuite; **f)** di non sottoporre l'apprendista a lavorazioni retribuite a cottimo, né in genere a quelle a incentivo; **g)** di accordare all'apprendista, senza operare alcuna trattenuta sulla retribuzione, i permessi occorrenti per la frequenza obbligatoria dei corsi di insegnamento complementare e di vigilare perché l'apprendista stesso adempia l'obbligo di tale frequenza; **h)** di accordare all'apprendista i permessi necessari per esami relativi al conseguimento di titoli di studio; **i)** di informare periodicamente la famiglia dell'apprendista o chi esercita legalmente la patria potestà sui

risultati dell'addestramento; **j)** di non adibire l'apprendista a lavori di manovalanza e di produzione in serie.

Articolo 12

L'apprendista deve: **a)** obbedire all'imprenditore o alla persona da questi incaricata della sua formazione professionale e seguire gli insegnamenti che gli vengono impartiti; **b)** prestare nell'impresa la sua opera con diligenza; **c)** comportarsi correttamente verso tutte le persone addette all'impresa; **d)** frequentare con assiduità i corsi di insegnamento complementare; **e)** osservare le norme contrattuali.

Articolo 13

La retribuzione di cui all'art. 11, lettera c), dovrà essere graduale anche in rapporto all'anzianità di servizio. L'erogazione di premi agli apprendisti più meritevoli non deve in alcun modo essere commisurata alla entità di produzione conseguita dall'apprendista.

Articolo 14

La durata delle ferie di cui alla lettera e) dell'art. 11 non dovrà essere inferiore a giorni trenta per gli apprendisti di età non superiore ai sedici anni ed a giorni venti per quelli che hanno superato i sedici anni di età.

Articolo 15

Il rapporto di apprendistato non fa cessare per tutta la sua durata l'erogazione degli assegni familiari corrisposti per i minori. All'apprendista da considerarsi capo famiglia agli effetti del testo unico delle norme concessive degli assegni familiari, approvato con decreto del Presidente della Repubblica 30 maggio 1955, n. 797, spettano per le persone a carico gli assegni familiari a norma del testo unico predetto.

TITOLO V - Formazione professionale dell'apprendista

Articolo 16

La formazione professionale dell'apprendista si attua mediante l'addestramento pratico e l'insegnamento complementare. L'addestramento pratico ha il fine di far acquistare all'apprendista la richiesta abilità nel lavoro al quale dev'essere avviato mediante graduale applicazione ad esso. L'insegnamento complementare ha lo scopo di conferire all'apprendista le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale. I programmi per l'insegnamento complementare dovranno uniformarsi alle norme generali che saranno emanate dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministero della pubblica istruzione, sentiti i Ministeri dell'industria e del commercio e dell'agricoltura e foreste.

Articolo 17

La frequenza dei corsi di insegnamento complementare è obbligatoria e gratuita. La obbligatorietà non sussiste per coloro che abbiano già un titolo di studio adeguato. Nei detti corsi gli apprendisti devono essere raggruppati per grado di preparazione scolastica. Per l'effettuazione dei corsi possono essere utilizzate, d'intesa col Ministero della pubblica istruzione, le sedi delle scuole statali. L'esercizio dell'attività rivolta all'insegnamento complementare degli apprendisti è sottoposto alla vigilanza del

Ministero del lavoro e della previdenza sociale. Il Ministero del lavoro e della previdenza sociale ed il Ministero della pubblica istruzione possono sovvenzionare o finanziare le iniziative che si propongono l'esercizio di tale attività.

Articolo 18

Al termine dell'addestramento pratico e dell'insegnamento complementare gli apprendisti sostengono le prove di idoneità all'esercizio del mestiere che ha formato oggetto all'apprendistato. In ogni caso gli apprendisti che hanno compiuto i diciotto anni di età e i due anni di addestramento pratico hanno diritto di essere ammessi a sostenere le prove di idoneità. La qualifica ottenuta al termine del periodo di apprendistato dovrà essere scritta sul libretto individuale di lavoro.

Articolo 19

Qualora al termine del periodo di apprendistato non sia data disdetta a norma dell'articolo 2118 del codice civile, l'apprendista è mantenuto in servizio con la qualifica conseguita mediante le prove di idoneità ed il periodo di apprendistato è considerato utile ai fini dell'anzianità di servizio del lavoratore.

TITOLO VI - Previdenza e assistenza

Articolo 20

È costituita una gestione speciale in seno al Fondo per l'addestramento professionale dei lavoratori, di cui all'art. 62 della legge 29 aprile 1949, n. 264, per provvedere alle spese connesse all'attuazione delle disposizioni stabilite a favore della formazione professionale degli apprendisti. Alla gestione affluiscono: **a)** una quota parte del contributo annuo dello Stato a favore del Fondo, nella misura che sarà stabilita annualmente con decreto del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, di concerto col Ministro per il tesoro; **b)** una quota parte dei contributi straordinari previsti dall'art. 62, lettera a), della legge 29 aprile 1949, n. 264, nella misura che sarà stabilita con decreto del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, di concerto con il Ministro per il tesoro; **c)** le somme ricavate dal pagamento delle ammende per le contravvenzioni alle disposizioni sull'apprendistato; **d)** i contributi stabiliti a favore del Fondo dai contratti collettivi di lavoro, da destinarsi a favore dell'apprendistato nella categoria a cui si riferiscono i contratti stessi; **e)** i contributi liberamente versati dai datori di lavoro e dai prestatori d'opera, sia singoli che associati.

Sulle disponibilità della gestione speciale, sentito il Comitato di cui all'art. 1, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale provvede: **1)** al sovvenzionamento ed al finanziamento delle iniziative aventi per scopo l'insegnamento complementare degli apprendisti; **2)** alla spesa comunque connessa allo sviluppo ed al perfezionamento della formazione professionale degli apprendisti; **3)** al sovvenzionamento dei centri di orientamento e di addestramento professionale.

Articolo 21

Per gli apprendisti l'applicazione delle norme sulla previdenza e assistenza sociale obbligatoria si estende alle seguenti forme: **a)** assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, per gli appartenenti alle categorie per le quali è previsto l'obbligo di tale assicurazione; **b)** assicurazione contro le malattie, prevista dalla legge 11 gennaio 1943, n. 138, e successive modificazioni ed integrazioni per le seguenti prestazioni: **1)** assistenza sanitaria generica, domiciliare e ambulatoriale; **2)** assistenza

specialistica ambulatoriale; **3)** assistenza farmaceutica; **4)** assistenza ospedaliera; **5)** assistenza ostetrica]; **c)** assicurazione contro l'invalidità e vecchiaia; **d)** assicurazione contro la tubercolosi, prevista dal R.D.L. 4 ottobre 1935, n. 1827 e successive modificazioni ed integrazioni, per: **[1)** le prestazioni concernenti la cura; **2)** le erogazioni dell'indennità giornaliera di degenza di cui all'art. 1 della legge 28 febbraio 1953, n. 86; **3)** l'erogazione dell'indennità post-sanatoriale.]

Le prestazioni previste dal presente articolo competono ai soli apprendisti, eccetto l'ipotesi che l'apprendista sia considerato capofamiglia, secondo il disposto dell'art. 15 della presente legge, e per le prestazioni assistenziali previste dalle norme vigenti per i familiari a carico dei lavoratori assicurati.

Articolo 22

Il versamento dei contributi dovuti per le assicurazioni sociali di cui al precedente articolo è effettuato mediante l'acquisto di apposita marca settimanale del valore complessivo di lire 170 per ogni apprendista soggetto anche all'obbligo dell'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali e di lire 130 per ogni apprendista non soggetto all'obbligo di detta assicurazione. Il servizio di distribuzione delle suddette marche assicurative è svolto, con l'osservanza delle norme in vigore per la tenuta delle tessere assicurative per le assicurazioni generali obbligatorie, dall'Istituto nazionale della previdenza sociale, il quale ripartisce l'importo fra le gestioni e gli istituti interessati nelle seguenti misure: **a)** per l'assicurazione contro gli infortuni e le malattie professionali, lire 40; **b)** per l'assicurazione contro le malattie, lire 60; **c)** per l'assicurazione contro l'invalidità e vecchiaia, lire 50 di cui lire 38 dovute al Fondo per l'adeguamento delle pensioni e lire 12 da valere agli effetti della determinazione della pensione base; **d)** per l'assicurazione contro la tubercolosi, lire 14; **e)** per assegni familiari, lire 6.

Nessun onere contributivo grava sull'apprendista.

Nei casi in cui la misura delle prestazioni derivanti dalle assicurazioni sociali, indicate nell'articolo precedente, è determinata in relazione all'ammontare della retribuzione, questa in nessun caso potrà essere considerata in cifra inferiore alle lire 300 giornaliere. Resta ferma, nell'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali, l'applicazione della disposizione contenuta nell'art. 41, lettera b) del R.D. 17 agosto 1935, n. 1765. Nel corso del primo quinquennio di applicazione della presente legge, se particolari esigenze lo richiedono a vantaggio della mutualità o delle categorie interessate, il valore delle marche settimanali, previste nel primo comma, e la misura minima di retribuzione, indicata nel comma precedente, possono essere modificati con decreto del Presidente della Repubblica su proposta del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale.

TITOLO VII - Sanzioni penali

Articolo 23

I datori di lavoro sono puniti: **a)** con la sanzione amministrativa pecuniaria da lire trecentomila a cinquecentomila per ogni apprendista assunto in contravvenzione all'obbligo previsto dal secondo comma dell'articolo 3; **b)** con la sanzione amministrativa pecuniaria da lire duecentomila a trecentomila per ogni violazione alle norme dell'art. 11. Nelle contravvenzioni previste dalla presente legge il contravventore, prima dell'apertura del dibattimento ovvero prima del decreto di condanna, può presentare domanda di oblazione all'Ispettorato del lavoro, che determinerà la somma da pagarsi entro i limiti minimo e massimo

dell'ammenda stabilita, prefissando il termine per effettuare il pagamento a norma dell'articolo 162 del codice penale.

Articolo 24

Per l'inosservanza degli obblighi previsti dagli artt. 21 e 22 si applicano le disposizioni penali stabilite dalle leggi speciali concernenti le assicurazioni sociali e le altre forme di previdenza alle quali gli apprendisti sono soggetti a norma della presente legge.

TITOLO VIII - Dell'apprendistato artigiano

Articolo 25

Agli effetti della presente legge e fino all'emanazione di norme generali sulla disciplina dell'artigianato si considerano artigiani gli imprenditori che esercitano un'attività, anche artistica, per la produzione di beni e di servizi organizzata prevalentemente col lavoro proprio e dei componenti la famiglia, sia che l'attività venga esercitata in luogo fisso, sia in forma ambulante o di posteggio, anche se impieghino attrezzature meccaniche, fonti di energia od in genere sussidi della tecnica più idonei ai loro scopi produttivi. Non si considera artigiana l'impresa che impieghi lavoratori dipendenti in numero superiore a quello previsto per le varie categorie nel decreto ministeriale 2 febbraio 1948, in applicazione del D.L. del Capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1586. In ogni caso i giovani assunti come apprendisti in base agli artt. 6 e 7 non sono computabili nel novero dei dipendenti, per tutto il periodo dell'apprendistato, anche ai fini delle disposizioni di cui al comma precedente.

Articolo 26

Non si applicano agli apprendisti e agli imprenditori artigiani le norme della presente legge contenute negli articoli 3, secondo e terzo comma, 22, 23 e 24.

Articolo 27

I nominativi degli apprendisti artigiani assunti o dimissionati debbono essere comunicati dall'imprenditore artigiano entro dieci giorni dalla data di assunzione o di dimissione all'Ufficio di collocamento competente per territorio al fine del depennamento o della re-iscrizione nelle liste dei disoccupati. L'Ufficio di collocamento deve trasmettere copia della notifica all'Istituto nazionale dell'assicurazione per gli infortuni sul lavoro, all'Istituto nazionale della previdenza sociale e all'Istituto nazionale assistenza malattie.

Articolo 28

Al pagamento delle somme occorrenti per le assicurazioni di cui all'articolo 21 della presente legge in favore degli apprendisti artigiani provvede, senza onere e formalità alcuna per gli imprenditori, il Fondo per l'addestramento professionale di cui all'art. 62 della legge 29 aprile 1949, n. 264. L'erogazione delle somme medesime verrà effettuata con decreto del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale in maniera forfettaria globale, secondo contratti da stipularsi tra il Fondo di cui al precedente comma e gli istituti assicuratori per l'intera collettività degli apprendisti artigiani.

Articolo 29

Gli imprenditori artigiani sono puniti: **a)** con la sanzione amministrativa pecuniaria da lire duecentomila a

trecentomila per ogni apprendista assunto o dimissionato senza effettuare la notifica all'Ufficio di collocamento secondo il disposto dell'art. 27, primo comma; e per ogni apprendista nel caso di violazione di quanto disposto dall'art. 11 della presente legge; **b)** con la sanzione amministrativa pecuniaria da lire cinquecentomila a ottocentomila per ogni apprendista notificato come assunto che non eserciti effettivamente l'apprendistato. Le contravvenzioni potranno essere definite mediante oblazione secondo quanto disposto dal precedente art. 23, ultimo comma.

TITOLO IX - Norme finali

Articolo 30

Col regolamento, che sarà approvato entro sei mesi dall'entrata in vigore della presente legge con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministero per il lavoro e la previdenza sociale sentito il Consiglio di Stato, saranno emanate norme per l'applicazione della presente legge. Per le contravvenzioni alle norme del regolamento può essere stabilita, col regolamento stesso, la pena dell'ammenda fino a lire 30.000.

Articolo 31

Le norme contenute nella presente legge si applicano anche agli apprendisti già occupati. Non si applicano invece nei confronti di particolari categorie di imprese, nelle quali è adottata una disciplina dell'apprendistato riconosciuta più favorevole di quella contenuta nei precedenti articoli. Il riconoscimento è concesso discrezionalmente con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, sentito il Comitato di cui all'art. 1. In nessun caso il riconoscimento potrà essere concesso se, tra l'altro, non sussista una adeguata organizzazione per la formazione professionale dell'apprendista, per il cui finanziamento non derivino oneri alla gestione prevista dall'art. 20.

Articolo 32

In relazione all'andamento delle gestioni delle assicurazioni contro le malattie e l'invalidità e vecchiaia, il Ministro per il lavoro e la previdenza sociale, di concerto con quello per il tesoro, può determinare con proprio decreto una contribuzione straordinaria a carico del Fondo per l'addestramento professionale di cui all'art. 62 della legge 29 aprile 1949, n. 264, a favore degli istituti previdenziali ed assistenziali interessati, in dipendenza del minor gettito dei contributi derivanti dall'applicazione dell'art. 22 della presente legge.

Articolo 33

È abrogato il R.D.L. 21 settembre 1938, n. 1906, convertito nella L. 2 giugno 1939, n. 739. È altresì abrogata ogni altra disposizione in contrasto o incompatibile con la presente legge.

2) Legge n. 196 del 24 Giugno 1997: Norme in materia di promozione dell'occupazione

Gazzetta Ufficiale n. 154 del 4 luglio 1997

Art. 16. Apprendistato

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato, i giovani di età non inferiore a sedici anni e non superiore a ventiquattro, ovvero a ventisei anni nelle aree di cui agli obiettivi n. 1 e 2 del regolamento (CEE) n. 2081/93 del Consiglio del 20 luglio 1993, e successive modificazioni. Sono fatti salvi i divieti e le limitazioni previsti dalla legge sulla tutela del lavoro dei fanciulli e degli adolescenti. L'apprendistato non può avere una durata superiore a quella stabilita per categorie professionali dai contratti collettivi nazionali di lavoro e comunque non inferiore a diciotto mesi e superiore a quattro anni. Qualora l'apprendista sia portatore di *handicap* i limiti di età di cui al presente comma sono elevati di due anni; i soggetti portatori di *handicap* impiegati nell'apprendistato sono computati nelle quote di cui alla legge 2 aprile 1968, n. 482, e successive modificazioni.

2. Ai contratti di apprendistato conclusi a decorrere da un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, le relative agevolazioni contributive trovano applicazione alla condizione che gli apprendisti partecipino alle iniziative di formazione esterna all'azienda previste dai contratti collettivi nazionali di lavoro. Con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, su proposta del comitato istituito con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri del 18 novembre 1996, pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 290 dell'11 dicembre 1996, sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative sul piano nazionale, le associazioni di categoria dei datori di lavoro e le regioni, sono definiti, entro trenta giorni dalla decisione del comitato, i contenuti formativi delle predette iniziative di formazione che, nel primo anno, dovranno riguardare anche la disciplina del rapporto di lavoro, l'organizzazione del lavoro e le misure di prevenzione per la tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro, nonché l'impegno formativo per l'apprendista, normalmente pari ad almeno 120 ore medie annue, prevedendo un impegno ridotto per i soggetti in possesso di titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale idonei rispetto all'attività da svolgere. Il predetto decreto definisce altresì i termini e le modalità per la certificazione dell'attività formativa svolta.

3. In via sperimentale, possono essere concesse agevolazioni contributive per i lavoratori impegnati in qualità di tutore nelle iniziative formative di cui al comma 2, comprendendo fra questi anche i titolari di imprese artigiane qualora svolgano attività di tutore. Con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, da emanare entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, sono determinati le esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore, nonché entità, modalità e termini di concessione di tali benefici nei limiti delle risorse derivanti dal contributo di cui all'articolo 5, comma 1.

4. Sono fatte salve le condizioni di maggior favore in materia di apprendistato previste per il settore dell'artigianato dalla vigente disciplina normativa e contrattuale.

5. Il Governo emana entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari, norme regolamentari ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della

legge 23 agosto 1988, n. 400, sulla proposta del Presidente del Consiglio dei ministri e del Ministro del lavoro e della previdenza sociale in materia di speciali rapporti di lavoro con contenuti formativi quali l'apprendistato e il contratto di formazione e lavoro, allo scopo di pervenire ad una disciplina organica della materia secondo criteri di valorizzazione dei contenuti formativi, con efficiente utilizzo delle risorse finanziarie vigenti, di ottimizzazione ai fini della creazione di occasioni di impiego delle specifiche tipologie contrattuali, nonché di semplificazione, razionalizzazione e delegificazione, con abrogazione, ove occorra, delle norme vigenti. Dovrà altresì essere definito, nell'ambito delle suddette norme regolamentari, un sistema organico di controlli sulla effettività dell'addestramento e sul reale rapporto tra attività lavorativa e attività formativa, con la previsione di specifiche sanzioni amministrative per l'ipotesi in cui le condizioni previste dalla legge non siano state assicurate.

6. Sono abrogati gli articoli 6, primo comma, e 7 della legge 19 gennaio 1955, n. 25, e successive modificazioni. Il secondo comma del predetto articolo 6 continua ad operare fino alla modificazione dei limiti di età per l'adempimento degli obblighi scolastici.

7. L'onere derivante dal presente articolo è valutato in lire 185 miliardi per l'anno 1997, in lire 370 miliardi per l'anno 1998 e in lire 550 miliardi a decorrere dall'anno 1999.

3) Decreto Ministeriale 8 aprile 1998: *Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti.*

Gazzetta Ufficiale n. 110 del 14 maggio 1998

IL MINISTRO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE

Vista la legge 24 giugno 1997, n. 196, recante disposizioni in materia di promozione dell'occupazione;

Visto l'art. 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196, citata, recante disposizioni in materia di apprendistato;

Visto il secondo comma del suindicato art. 16 legge 24 giugno 1997, n. 196, concernente l'emanazione di disposizioni riguardanti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti;

Sentito il parere delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale e le regioni;

Vista la proposta del comitato istituito con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 18 novembre 1996;

Sentito il parere della Conferenza Stato-Regioni;

Decreta:

Art. 1.

1. I contenuti delle attività formative per apprendisti esterne all'azienda di cui all'art. 16, secondo comma, della legge 24 giugno 1997, n. 196, e le competenze da conseguire mediante l'esperienza di lavoro sono definiti, per ciascuna figura professionale o gruppi di figure professionali, con riferimento ai diversi settori produttivi, con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, d'intesa con il Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere della Conferenza Stato-Regioni.

2. I decreti di cui al comma 1 sono adottati, con l'assistenza tecnica dell'ISFOL e con la partecipazione delle regioni, entro sei mesi dalla data del presente decreto, sulla base degli accordi tra i rappresentanti delle organizzazioni nazionali datoriali e sindacali di categoria aderenti alle confederazioni comparativamente più rappresentative.

Art. 2.

1. Le attività formative per apprendisti sono strutturate in forma modulare. I contenuti della formazione esterna all'azienda, tra loro connessi e complementari e finalizzati alla comprensione dei processi lavorativi, sono articolati come segue: **a)** contenuti a carattere trasversale, riguardanti il recupero eventuale di conoscenze linguistico-matematiche, i comportamenti relazionali, le conoscenze organizzative e gestionali e le conoscenze economiche (di sistema, di settore ed aziendali); in questo contesto una parte dell'attività formativa dovrà essere riservata anche alla disciplina del rapporto di lavoro, all'organizzazione del lavoro, alle misure collettive di prevenzione ed ai modelli operativi per la tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro; **b)** contenuti a carattere professionalizzante di tipo tecnico-scientifico ed operativo differenziati in funzione delle singole figure professionali; in questo ambito saranno sviluppati anche i temi della sicurezza sul lavoro e dei mezzi di protezione individuali,

propri della figura professionale in esame.

2. Ai contenuti di cui al punto a) non potrà essere destinato un numero di ore inferiore al trentacinque per cento del monte di ore destinato alla formazione esterna. La formazione sui contenuti di carattere scientifico, economico, e trasversale dovrà essere svolta nelle strutture regionali di formazione professionale ed anche nelle strutture scolastiche, accreditate ai sensi dell'art. 17 comma 1, lettera c, della legge 24 giugno 1997, n. 196. Specificazione dei contenuti, durata dei moduli e modalità di svolgimento possono essere definiti dalla contrattazione collettiva.

3. La formazione esterna all'azienda, purché debitamente certificata ai sensi del successivo art. 5, ha valore di credito formativo nell'ambito del sistema formativo integrato, anche in vista di eventuali iniziative formative di completamento dell'obbligo, ed è evidenziata nel curriculum del lavoratore. Qualora vi sia interruzione del rapporto di apprendistato prima della scadenza prevista, le conoscenze acquisite potranno essere certificate come crediti formativi.

Art. 3.

1. In caso di riassunzione presso altro datore di lavoro in qualità di apprendisti per lo stesso profilo professionale, coloro che abbiano già svolto le attività formative indicate al punto a) del primo comma dell'articolo precedente sono esentati dalla frequenza dei moduli formativi già completati, purché siano in grado di dimostrare l'avvenuta partecipazione ai corsi.

2. Per gli apprendisti in possesso di titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale idonei rispetto all'attività da svolgere gli accordi tra le parti sociali definiscono nello specifico i casi di impegno formativo ridotto, i relativi contenuti formativi e le durate dell'apprendistato.

Art. 4.

1. Le imprese che hanno nel proprio organico apprendisti indicano alla regione la persona che svolge funzioni di tutore, al fine di assicurare il necessario raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione esterna.

2. Nelle imprese con meno di quindici dipendenti e, comunque, nelle imprese artigiane la funzione di tutore può essere ricoperta anche dal titolare dell'impresa.

3. I decreti di cui all'art. 1, tenuto conto delle proposte concordate tra le parti sociali, determinano le esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore e gli eventuali momenti formativi per l'acquisizione delle medesime, salva la fattispecie di cui al comma 2.

4. Le imprese che abbiano alle proprie dipendenze apprendisti debbono conservare per cinque anni la documentazione relativa all'attività formativa svolta.

Art. 5.

1. Al termine del periodo di apprendistato il datore di lavoro attesta le competenze professionali acquisite dal lavoratore, dandone comunicazione alla struttura territoriale pubblica competente in materia di servizi all'impiego. Copia dell'attestato è consegnato al lavoratore.

2. La regione regola le modalità di certificazione dei risultati dell'attività formativa svolta, secondo quanto previsto dall'art. 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196.

3. Le regioni possono predisporre, anche con il concorso degli enti bilaterali, iniziative per la

effettuazione di bilanci di competenze professionali dei lavoratori di cui al presente decreto.

Art. 6.

1. Al fine di promuovere iniziative di formazione professionale per apprendisti, coerenti con le finalità del presente decreto, sono avviate sperimentazioni sulla base degli accordi collettivi stipulati dalle organizzazioni sindacali aderenti alle confederazioni comparativamente più rappresentative sul piano nazionale attivando il cofinanziamento comunitario nei limiti delle disponibilità esistenti, fermo restando quanto previsto in materia di agevolazioni contributive all'art. 16, comma 2, della legge 24 giugno 1997, n. 196.

Roma, 8 aprile 1998

Il Ministro: Treu

4) Circolare n. 93 del 16 luglio 1998 del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale: *Disposizioni per la messa a regime delle norme di cui all'art. 16 della legge n. 196 del 24 giugno 1997 in materia di formazione degli apprendisti.*

In relazione a quanto previsto dall'art. 16, comma 2, della legge n. 196 del 24 giugno 1997, si rende necessario indicare per i vari soggetti interessati, le modalità attraverso le quali si intende garantire la messa a regime delle nuove norme sulla formazione esterna degli apprendisti. Tale obiettivo può essere perseguito prevedendo una fase di transizione che consenta di adottare i necessari accorgimenti utili a sviluppare la necessaria gradualità delle azioni da realizzare.

Pertanto:

- a)** le iniziative di formazione esterne all'azienda saranno rivolte a tutti i lavoratori assunti in qualità di apprendisti a partire dal 19 luglio 1998. Le iniziative di formazione relative al primo anno potranno essere programmate e attuate entro 12 mesi dall'assunzione;
- b)** sulla base di quanto stabilito dall'art. 1 del decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale 8 aprile 1998, gli schemi di decreto per la definizione dei contenuti delle attività formative e delle competenze da conseguire mediante l'esperienza di lavoro, saranno elaborati entro il mese di ottobre dell'anno in corso;
- c)** in attesa dell'adozione dei decreti sopramenzionati, le attività formative cofinanziate dal Fondo sociale europeo e la partecipazione degli apprendisti a tali attività, sono da ritenersi comunque valide ai fini dell'applicazione dell'art. 16, comma 2, della legge n. 196 del 24 giugno 1997, in materia di agevolazioni contributive;
- d)** le regioni individueranno con propri provvedimenti - da adottarsi in via transitoria in attesa della emanazione delle disposizioni sull'accreditamento delle strutture formative e sulla certificazione dei crediti formativi previste dall'art. 17 della legge n. 196 del 24 giugno 1997 - le strutture regionali pubbliche e private di formazione professionale di cui all'art. 2, comma 2, del decreto 8 aprile 1998, presso le quali dovranno essere svolte le attività formative esterne all'azienda ed emaneranno le altre disposizioni attuative previste dal decreto citato. Le regioni trasmetteranno tempestivamente al Ministero del lavoro e della previdenza sociale copia dei provvedimenti adottati entro il 31 ottobre 1998. Le strutture pubbliche e private di formazione, rientranti nelle sperimentazioni di cui all'art. 6 del decreto citato, sono da ritenersi comunque idonee allo svolgimento delle attività formative previste;
- e)** per promuovere la realizzazione delle sperimentazioni cofinanziate dal Fondo sociale europeo nel settore artigiano, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale e le regioni definiranno, entro il 30 settembre 1998, un progetto quadro nazionale di formazione esterna sulla base della nuova normativa. Il progetto verrà attuato tramite trasferimento delle risorse nazionali e comunitarie alle regioni interessate;
- f)** la verifica sull'andamento delle azioni predisposte ai sensi di legge e sull'opportunità di adottare ulteriori eventuali dispositivi per garantirne l'efficacia, verrà svolta entro il mese di maggio dell'anno 1999

5) Legge n. 144 del 17 maggio 1999: *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all' occupazione e della normativa che disciplina l' INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*

Gazzetta Ufficiale n. 118 del 22 maggio 1999

Art. 68. Obbligo di frequenza di attività formative

1. Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: **a)** nel sistema di istruzione scolastica; **b)** nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; **c)** nell'esercizio dell'apprendistato.

2. L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro.

3. I servizi per l'impiego decentrati organizzano, per le funzioni di propria competenza, l'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico e predispongono le relative iniziative di orientamento.

4. Agli oneri derivanti dall'intervento di cui al comma 1 si provvede: **a)** a carico del Fondo di cui all'articolo 1, comma 7, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, per i seguenti importi: lire 200 miliardi per l'anno 1999, lire 430 miliardi per il 2000 e fino a lire 590 miliardi a decorrere dall'anno 2001; **b)** a carico del Fondo di cui all'articolo 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, per i seguenti importi: lire 30 miliardi per l'anno 2000, lire 110 miliardi per l'anno 2001 e fino a lire 190 miliardi a decorrere dall'anno 2002. A decorrere dall'anno 2000, per la finalità di cui alla legge 18 dicembre 1997, n. 440, si provvede ai sensi dell'articolo 11, comma 3, lettera d), della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

5. Con regolamento da adottare, entro sei mesi dalla data di pubblicazione della presente legge nella Gazzetta Ufficiale, su proposta dei Ministri del lavoro e della previdenza sociale, della pubblica istruzione e del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari e della Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative a livello nazionale, sono stabiliti i tempi e le modalità di attuazione del presente articolo, anche con riferimento alle funzioni dei servizi per l'impiego di cui al comma 3, e sono regolate le relazioni tra l'obbligo di istruzione e l'obbligo di formazione, nonché i criteri coordinati ed integrati di riconoscimento reciproco dei crediti formativi e della loro certificazione e di ripartizione delle risorse di cui al comma 4 tra le diverse iniziative attraverso le quali può essere assolto l'obbligo di cui al comma 1. In attesa dell'emanazione del predetto regolamento, il Ministro del lavoro e della previdenza sociale con proprio decreto destina nell'ambito delle risorse di cui al comma 4, lettera a), una quota fino a lire 200 miliardi, per l'anno 1999, per le attività di formazione nell'esercizio

dell'apprendistato anche se svolte oltre il compimento del diciottesimo anno di età, secondo le modalità di cui all'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196. Le predette risorse possono essere alt altresì destinate al sostegno ed alla valorizzazione di progetti sperimentali in atto, di formazione per l'apprendistato, dei quali sia verificata la compatibilità con le disposizioni previste dall'articolo 16 della citata legge n. 196 del 1997. Alle finalità di cui ai commi 1 e 2 la regione Valle d'Aosta e le provincie autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze ad esse attribuite e alle funzioni da esse esercitate in materia di istruzione, formazione professionale e apprendistato, secondo quanto disposto dai rispettivi statuti speciali e dalle relative norme di attuazione. Per l'esercizio di tali competenze e funzioni le risorse dei fondi di cui al comma 4 sono assegnate direttamente alla regione Valle d'Aosta e alle provincie autonome di Trento e di Bolzano.

6) Decreto Ministeriale n. 179 del 20 maggio 1999: *Individuazione dei contenuti delle attività di formazione degli apprendisti.*

Gazzetta Ufficiale n.138 del 15 giugno 1999

Il Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale

Visto l'art.16 della Legge 24 giugno 1997 n.196 recante disposizioni in materia di apprendistato;

Visto il proprio decreto 8 aprile 1998 recante disposizioni concernenti contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti;

Ritenuto di dover dare attuazione a quanto disposto dall'art.1 di tale decreto garantendo la necessaria flessibilità nell'individuazione dei contenuti della formazione di cui alle lettere a) e b) dell'art.2 dello stesso decreto;

Acquisita l'intesa del Ministro della Pubblica Istruzione;

Sentito il parere della Conferenza Stato - Regioni;

Sentito il parere delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale e le regioni;

DECRETA

Art. 1

1. Le attività formative per apprendisti di cui all'art.2 lettera a) del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998 devono perseguire i seguenti obiettivi formativi articolati in quattro aree di contenuto: competenze relazionali, organizzazione ed economia, disciplina del rapporto di lavoro, sicurezza sul lavoro.

COMPETENZE RELAZIONALI

- Valutare le competenze e risorse personali, anche in relazione al lavoro ed al ruolo professionale;
- Comunicare efficacemente nel contesto di lavoro (comunicazione interna e/o esterna);
- Analizzare e risolvere situazioni problematiche;
- Definire la propria collocazione nell'ambito di una struttura organizzativa;

ORGANIZZAZIONE ED ECONOMIA

- Conoscere i principi e le modalità di organizzazione del lavoro nell'impresa (dei rispettivi settori);
- Conoscere i principali elementi economici e commerciali dell'impresa:
le condizioni e i fattori di redditività dell'impresa (produttività, efficacia e efficienza);
il contesto di riferimento di un'impresa (forniture, reti, mercato, moneta europea, ecc.);
- Saper operare in un contesto aziendale orientato alla qualità e alla soddisfazione del cliente;
- Sviluppare competenze imprenditive e di autoimprenditorialità anche in forma associata;

DISCIPLINA DEL RAPPORTO DI LAVORO

- Conoscere le linee fondamentali di disciplina legislativa del rapporto di lavoro e gli istituti contrattuali;
- Conoscere i diritti e i doveri dei lavoratori;

- Conoscere gli elementi che compongono la retribuzione e il costo del lavoro;

SICUREZZA SUL LAVORO (MISURE COLLETTIVE)

- Conoscere gli aspetti normativi e organizzativi generali relativi alla sicurezza sul lavoro;
- Conoscere i principali fattori di rischio;
- Conoscere e saper individuare le misure di prevenzione e protezione.

2. Nelle attività formative per apprendisti il primo modulo deve essere dedicato all'accoglienza, alla valutazione del livello di ingresso dell'apprendista e alla definizione del Patto formativo tra l'apprendista e la struttura formativa.

Art.2

1. I contenuti di cui all'art.2 lettera b) del decreto del Ministero del Lavoro dell'8 aprile 1998 e le competenze da conseguire mediante l'esperienza di lavoro devono essere definiti sulla base dei seguenti obiettivi formativi:

- conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale;
- conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professionalità;
- conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro;
- conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro);
- conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale;
- conoscere le innovazioni di prodotto, di processo e di contesto.

2. Nella costruzione dei percorsi formativi si terrà conto dei diversi processi di lavorazione cui fa riferimento la professionalità dell'apprendista.

Art.3

1. I percorsi formativi individuali devono essere costruiti, in fase di progettazione esecutiva, sulla base dell'accertamento dei livelli delle competenze possedute dagli apprendisti e dell'individuazione dei fabbisogni formativi.

2. Il consolidamento e l'eventuale recupero di conoscenze linguistico - matematiche sarà effettuato all'interno dei moduli trasversali e professionalizzanti.

Art.4

1. Per l'assolvimento dei compiti di cui all'art.1, comma 2 del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998, il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale si avvale di una commissione di lavoro, presieduta da un rappresentante dello stesso Ministero e composta da un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione, da tre rappresentanti delle regioni, e da rappresentanti delle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale che opererà con il contributo delle categorie interessate e con il supporto tecnico dell'ISFOL. La Commissione opera senza oneri aggiuntivi a carico dello Stato.

Art.5

1. In via transitoria e in assenza degli accordi nazionali di cui all'art.1, comma 2, del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998, le Regioni organizzano le attività formative facendo riferimento agli

obiettivi formativi indicati agli artt.1 e 2 del presente provvedimento e ad eventuali accordi a livello regionale tra le organizzazioni datoriali e sindacali di categoria comparativamente più rappresentative.

Roma, 20 maggio 1999

Il Ministro

Antonio Bassolino

7) Decreto Legge n. 214 del 1 Luglio 1999: Disposizioni urgenti per disciplinare la soppressione degli uffici periferici del Ministero del Lavoro e della previdenza sociale e per incentivare il ricorso all'apprendistato.

Gazzetta Ufficiale n. 153 del 2 luglio 1999

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visti gli articoli 77 e 87 della Costituzione;

Visto il decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469, recante disposizioni per il conferimento alle regioni e agli enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, a norma dell'articolo 1 della legge 15 marzo 1997, n.59;

Visto l'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196, in materia di apprendistato;

Ritenuta la straordinaria necessità ed urgenza di armonizzare il termine previsto per la soppressione degli uffici periferici del Ministero del lavoro e della previdenza sociale con quello dell'avvio dell'attività da parte dei nuovi centri per l'impiego, al fine di garantire la indifferibilità e continuità dell'azione amministrativa, nonché di assicurare un'applicazione coerente dell'articolo 16, comma 2, della citata legge n. 196 del 1997 nel senso di correlare i benefici contributivi alla effettiva offerta formativa esterna da parte dell'amministrazione competente a favore degli apprendisti;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 30 giugno 1999;

Sulla proposta del Presidente del Consiglio dei Ministri e del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con i Ministri del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, per la funzione pubblica e per gli affari regionali;

EMANA

il seguente decreto-legge

Art. 1. Modifica all'articolo 8 del decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469

1. Al decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469, e successive modificazioni, è apportata la seguente modifica: all'articolo 8, comma 1, le parole: "non oltre il 30 giugno 1999" sono sostituite dalle seguenti: "entro il 31 dicembre 1999 ovvero la diversa data di entrata in vigore dei singoli provvedimenti di trasferimento di cui all'articolo 7".

Art. 2. Disposizioni in materia di apprendistato

1. All'articolo 16, comma 2, della legge 24 giugno 1997, n. 196, sono apportate le seguenti modifiche: al primo periodo le parole: "un anno" sono sostituite dalle seguenti: "due anni" e le parole da: "trovano applicazione" fino a: "collettivi nazionali di lavoro" sono sostituite dalle seguenti: "non trovano applicazione nel caso di mancata partecipazione degli apprendisti alle iniziative di formazione esterna all'azienda previste dai contratti collettivi nazionali di lavoro proposte formalmente all'impresa da parte dell'amministrazione pubblica competente".

Art. 3. Entrata in vigore

1. Il presente decreto entra in vigore il giorno stesso della sua pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana e sarà presentato alle Camere per la conversione in legge. Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 1 luglio 1999

CIAMPI

D'ALEMA, Presidente del Consiglio dei Ministri

SALVI, Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale

AMATO, Ministro del Tesoro, del bilancio e della programmazione economica

PIAZZA, Ministro per la funzione pubblica

BELLILLO, Ministro per gli affari regionali

8) Decreto n. 359 del 7 ottobre 1999: Disposizioni per l'attuazione dell'art. 16, comma 2 della legge 24 giugno 1997 n. 196, e successive modificazioni, recante: "Norme in materia di promozione dell'occupazione.

Gazzetta Ufficiale n. 243 del 15 ottobre 1999

IL MINISTRO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE

Vista la legge 24 giugno 1997 n. 196 recante disposizioni in materia di promozione dell'occupazione;

Visto l'art. 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196 citata, recante disposizioni in materia di apprendistato;

Visto l'art. 4 del decreto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale 8 aprile 1998;

Visto l'art. 2 del decreto-legge 1 luglio 1999 n. 214, convertito nella legge 2 agosto 1999, n. 263;

Sentite le organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale e le regioni;

Decreta

Art. 1.

In attuazione di quanto disposto dall'art. 2 del decreto-legge 1 luglio 1999 n. 214, convertito, con modificazioni, nella legge 2 agosto 1999, n. 263, le imprese comunicano all'amministrazione competente i dati dell'apprendista e quelli del tutore aziendale entro giorni trenta dalla data di assunzione dell'apprendista stesso.

Per gli apprendisti assunti a partire dal 19 luglio 1998 le imprese inviano la comunicazione di cui sopra entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore del presente provvedimento.

Detta comunicazione può pervenire anche tramite i soggetti di cui al comma 6 dell'art. 9-bis della legge 28 novembre 1996, n. 608.

Art. 2.

Le iniziative formative di cui all'art. 16, comma 2, della legge 24 giugno 1997, n. 196 devono avere una dislocazione territoriale tale da agevolarne la frequenza ed essere coerenti rispetto al settore di attività dell'apprendista.

Art. 3.

Il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale verifica periodicamente l'attuazione delle finalità previste dall'art. 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196 attraverso l'attività di monitoraggio predisposta dall'isfol, a cui è affidato il compito di elaborare un rapporto sullo stato di realizzazione dell'offerta di formazione esterna per gli apprendisti entro il 31 dicembre di ogni anno.

Art. 4.

Il presente provvedimento entra in vigore sessanta giorni dopo la data di pubblicazione. Entro tale periodo le regioni definiranno le modalità della comunicazione di cui all'art. 1, che deve comunque contenere i dati del modello allegato.

Roma, 7 ottobre 1999

il Ministro: **SALVI**

9) Decreto Ministeriale n. 22 del 28 febbraio 2000: Disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore aziendale ai sensi dell'art. 16 comma 3 della legge n. 196 del 24 giugno 1997 recante "Norme in materia di promozione dell'occupazione.

Gazzetta Ufficiale n. 249 del 22 ottobre 2004

IL MINISTRO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE

VISTA la legge 24 giugno 1997 n. 196 recante disposizioni in materia di promozione dell'occupazione;

VISTO l'art. 16 della legge 24 giugno 1997 n. 196 citata, recante disposizioni in materia di apprendistato;

VISTO il comma 3 del suindicato art. 16 della legge 24 giugno 1997 n. 196, concernente l'emanazione di disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore aziendale per l'apprendistato;

SENTITO il parere delle Regioni e delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale;

DECRETA

Art. 1

1. Il tutore aziendale per l'apprendistato ha il compito di affiancare l'apprendista durante il periodo di apprendistato, di trasmettere le competenze necessarie all'esercizio delle attività lavorative e di favorire l'integrazione tra le iniziative formative esterne all'azienda e la formazione sul luogo di lavoro.
2. Il tutore collabora con la struttura di formazione esterna all'azienda allo scopo di valorizzare il percorso di apprendimento in alternanza.
3. Il tutore esprime le proprie valutazioni sulle competenze acquisite dall'apprendista ai fini dell'attestazione da parte del datore di lavoro.

Art. 2

1. Le funzioni di tutore possono essere svolte da un lavoratore qualificato designato dall'impresa oppure, nel caso di imprese con meno di quindici dipendenti e nelle imprese artigiane, dal titolare dell'impresa stessa, da un socio o da un familiare coadiuvante.
2. Il lavoratore designato dall'impresa per le funzioni di tutore deve: **a.** possedere un livello di inquadramento contrattuale pari o superiore a quello che l'apprendista conseguirà alla fine del periodo di apprendistato; **b.** svolgere attività lavorative coerenti con quelle dell'apprendista; **c.** possedere almeno tre anni di esperienza lavorativa;
3. Il requisito di cui al comma 2 lettera c) del presente articolo non si applica nel caso in cui non siano presenti in azienda lavoratori in possesso di tale caratteristica.
4. Ciascun tutore può affiancare non più di cinque apprendisti, ferme restando, per le imprese artigiane, le limitazioni numeriche poste dalla legge-quadro di settore.

Art. 3

1. Le Regioni, di concerto con le organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e con i sindacati dei lavoratori, aderenti alle organizzazioni comparativamente più rappresentative, programmano specifici interventi formativi rivolti ai tutori al fine di sviluppare le seguenti competenze: **a.** conoscere il contesto normativo relativo ai dispositivi di alternanza; **b.** comprendere le funzioni del tutore e gli elementi di contrattualistica di settore e/o aziendale in materia di formazione; **c.** gestire l'accoglienza e l'inserimento degli apprendisti in azienda; **d.** gestire le relazioni con i soggetti esterni all'azienda coinvolti nel percorso formativo dell'apprendista; **e.** pianificare e accompagnare i percorsi di apprendimento e socializzazione lavorativa; **f.** valutare i progressi e i risultati dell'apprendimento.

2. I tutori di cui al comma 1 dell'articolo 2 del presente decreto sono comunque tenuti a partecipare, all'avvio della prima annualità di formazione esterna, ad almeno una specifica iniziativa formativa di durata non inferiore ad 8 ore, organizzata e finanziata dalle strutture di cui al comma 2 dell'articolo 1 del presente decreto nell'ambito delle attività formative per apprendisti.

3. La concessione delle agevolazioni contributive di cui all'art. 16 comma 3 della legge del 24 giugno 1997 n. 196 verrà determinata sulla base di un piano di sperimentazione predisposto di intesa fra il Ministero del Lavoro, Regioni e parti sociali.

Roma, 28 febbraio 2000

IL MINISTRO **Cesare Salvi**

10) Decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003: *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge n. 30 del 14 febbraio 2003*

Gazzetta Ufficiale n. 235 del 9 ottobre 2003

Titolo I

DISPOSIZIONI GENERALI

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visti gli articoli 76 e 87, quinto comma, della Costituzione;

Visti gli articoli da 1 a 7 della legge 14 febbraio 2003, n. 30;

Vista la preliminare deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 6 giugno 2003;

Sentite le associazioni sindacali comparativamente più rappresentative dei datori e prestatori di lavoro;

Acquisito il parere della Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, espresso nella seduta del 3 luglio 2003;

Acquisiti i pareri delle competenti commissioni della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica;

Sentito il Ministro per le pari opportunità;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 31 luglio 2003;

Sulla proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con i Ministri per la funzione pubblica, dell'istruzione, dell'università e della ricerca, per gli affari regionali e dell'economia e delle finanze;

Emana il seguente decreto legislativo

Art. 1. Finalità e campo di applicazione

1. Le disposizioni di cui al presente decreto legislativo, nel dare attuazione ai principi e criteri direttivi contenuti nella legge 14 febbraio 2003, n. 30, si collocano nell'ambito degli orientamenti comunitari in materia di occupazione e di apprendimento permanente e sono finalizzate ad aumentare, nel rispetto delle disposizioni relative alla libertà e dignità del lavoratore di cui alla legge 20 maggio 1970, n. 300, e successive modificazioni e integrazioni, alla parità tra uomini e donne di cui alla legge 9 dicembre 1977, n. 903, e successive modificazioni ed integrazioni, e alle pari opportunità tra i sessi di cui alla legge 10 aprile 1991, n. 125, e successive modificazioni ed integrazioni, i tassi di occupazione e a promuovere la qualità e la stabilità del lavoro, anche attraverso contratti a contenuto formativo e contratti a orario modulato compatibili con le esigenze delle aziende e le aspirazioni dei lavoratori.

2. Il presente decreto non trova applicazione per le pubbliche amministrazioni e per il loro personale.

3. Sono fatte salve le competenze riconosciute alle regioni a statuto speciale ed alle province autonome di Trento e di Bolzano dallo statuto e dalle relative norme di attuazione, anche con riferimento alle disposizioni del Titolo V, parte seconda, della Costituzione per le parti in cui sono previste forme di autonomie più ampie rispetto a quelle già attribuite.

Titolo VI

APPRENDISTATO E CONTRATTO DI INSERIMENTO

Capo I Apprendistato

Art. 47. Definizione, tipologie e limiti quantitativi

1. Ferme restando le disposizioni vigenti in materia di diritto-dovere di istruzione e di formazione, il contratto di apprendistato è definito secondo le seguenti tipologie: **a)** contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione; **b)** contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale; **c)** contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.
2. Il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere con contratto di apprendistato non può superare il 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il datore di lavoro stesso. Il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti in numero non superiore a tre. La presente norma non si applica alle imprese artigiane per le quali trovano applicazione le disposizioni di cui all'articolo 4 della legge 8 agosto 1985, n. 443.
3. In attesa della regolamentazione del contratto di apprendistato ai sensi del presente decreto continua ad applicarsi la vigente normativa in materia.

Art. 48. Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività con contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione i giovani e gli adolescenti che abbiano compiuto quindici anni.
2. Il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e di formazione ha durata non superiore a tre anni ed è finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale. La durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica da conseguire, del titolo di studio, dei crediti professionali e formativi acquisiti, nonché del bilancio delle competenze realizzato dai servizi pubblici per l'impiego o dai soggetti privati accreditati, mediante l'accertamento dei crediti formativi definiti ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53.
3. Il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è disciplinato in base ai seguenti principi: **a)** forma scritta del contratto, contenente indicazione della prestazione lavorativa oggetto del contratto, del piano formativo individuale, nonché della qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto di lavoro sulla base degli esiti della formazione aziendale od extra-aziendale; **b)** divieto di stabilire il compenso dell'apprendista secondo tariffe di cottimo; **c)** possibilità per il datore di lavoro di recedere dal rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2118 del codice civile; **d)** divieto per il datore di lavoro di recedere dal contratto di apprendistato in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo.
4. La regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con

il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, nel rispetto dei seguenti criteri e principi direttivi: **a)** definizione della qualifica professionale ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53; **b)** previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna alla azienda, congruo al conseguimento della qualifica professionale in funzione di quanto stabilito al comma 2 e secondo standard minimi formativi definiti ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53; **c)** rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione della formazione aziendale nel rispetto degli standard generali fissati dalle regioni competenti; **d)** riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali; **e)** registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo; **f)** presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

Art. 49. Apprendistato professionalizzante

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività con contratto di apprendistato professionalizzante, per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e la acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni.
2. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale, conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, il contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.
3. I contratti collettivi stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale o regionale stabiliscono, in ragione del tipo di qualificazione da conseguire, la durata del contratto di apprendistato professionalizzante che, in ogni caso, non può comunque essere inferiore a due anni e superiore a sei.
4. Il contratto di apprendistato professionalizzante è disciplinato in base ai seguenti principi: **a)** forma scritta del contratto, contenente indicazione della prestazione oggetto del contratto, del piano formativo individuale, nonché della eventuale qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto di lavoro sulla base degli esiti della formazione aziendale od extra-aziendale; **b)** divieto di stabilire il compenso dell'apprendista secondo tariffe di cottimo; **c)** possibilità per il datore di lavoro di recedere dal rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2118 del codice civile; **d)** possibilità di sommare i periodi di apprendistato svolti nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e formazione con quelli dell'apprendistato professionalizzante nel rispetto del limite massimo di durata di cui al comma 3; **e)** divieto per il datore di lavoro di recedere dal contratto di apprendistato in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo.
5. La regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato professionalizzante è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano regionale e nel rispetto dei seguenti criteri e principi direttivi: **a)** previsione di un monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, di almeno

centoventi ore per anno, per la acquisizione di competenze di base e tecnico-professionali; **b)** rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna e interna alle singole aziende, anche in relazione alla capacità formativa interna rispetto a quella offerta dai soggetti esterni; **c)** riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali; **d)** registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo; **e)** presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

Art. 50. Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione

1. Possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato per conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni.
2. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53, il contratto di apprendistato di cui al comma 1 può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.
3. Ferme restando le intese vigenti, la regolamentazione e la durata dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le università e le altre istituzioni formative.

Art. 51. Crediti formativi

1. La qualifica professionale conseguita attraverso il contratto di apprendistato costituisce credito formativo per il proseguimento nei percorsi di istruzione e di istruzione e formazione professionale.
2. Entro dodici mesi dalla entrata in vigore del presente decreto, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca, e previa intesa con le regioni e le province autonome definisce le modalità di riconoscimento dei crediti di cui al comma che precede, nel rispetto delle competenze delle regioni e province autonome e di quanto stabilito nell'Accordo in Conferenza unificata Stato-regioni-autonomie locali del 18 febbraio 2000 e nel decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale del 31 maggio 2001.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e farlo osservare.

Dato a Roma, addì 10 settembre 2003

Testo in vigore dal 24 ottobre

CIAMPI

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Maroni, Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Prestigiacomo, Ministro per le pari opportunità

Mazzella, Ministro per la funzione pubblica

Moratti, Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca

La Loggia, Ministro per gli affari regionali

Tremonti, Ministro dell'economia e delle finanze

Visto, il Guardasigilli: **Castelli**

11) Legge n. 30 del 14 febbraio 2003: *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*

Gazzetta Ufficiale n. 47 del 26 febbraio 2003

Art. 1. Delega al Governo per la revisione della disciplina dei servizi pubblici e privati per l'impiego, nonché in materia di intermediazione e interposizione privata nella somministrazione di lavoro

1. Allo scopo di realizzare un sistema efficace e coerente di strumenti intesi a garantire trasparenza ed efficienza al mercato del lavoro e a migliorare le capacità di inserimento professionale dei disoccupati e di quanti sono in cerca di una prima occupazione, con particolare riguardo alle donne e ai giovani, il Governo è delegato ad adottare, su proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentito il Ministro per le pari opportunità ed entro il termine di un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi diretti a stabilire, nel rispetto delle competenze affidate alle regioni in materia di tutela e sicurezza del lavoro dalla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, e degli obiettivi indicati dagli orientamenti annuali dell'Unione europea in materia di occupabilità, i principi fondamentali in materia di disciplina dei servizi per l'impiego, con particolare riferimento al sistema del collocamento, pubblico e privato, e di somministrazione di manodopera.

Art. 2. Delega al Governo in materia di riordino dei contratti a contenuto formativo e di tirocinio

1. Il Governo è delegato ad adottare, su proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentito il Ministro per le pari opportunità, di concerto con il Ministro per la funzione pubblica, con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e con il Ministro per gli affari regionali, entro il termine di sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi diretti a stabilire, nel rispetto delle competenze affidate alle regioni in materia di tutela e sicurezza del lavoro dalla legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, e degli obiettivi indicati dagli orientamenti annuali dell'Unione europea in materia di occupazione, la revisione e la razionalizzazione dei rapporti di lavoro con contenuto formativo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi: **a)** conformità agli orientamenti comunitari in materia di aiuti di Stato alla occupazione; **b)** attuazione degli obiettivi e rispetto dei criteri di cui all'articolo 16, comma 5, della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di riordinare gli speciali rapporti di lavoro con contenuti formativi, così da valorizzare l'attività formativa svolta in azienda, confermando l'apprendistato come strumento formativo anche nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione e della formazione, nonché il passaggio da un sistema all'altro e, riconoscendo nel contempo agli enti bilaterali e alle strutture pubbliche designate competenze autorizzatorie in materia, specializzando il contratto di formazione e lavoro al fine di realizzare l'inserimento e il reinserimento mirato del lavoratore in azienda; **c)** individuazione di misure idonee a favorire forme di apprendistato e di tirocinio di impresa al fine del subentro nella attività di impresa...

12) Circolare n. 40 del 14 ottobre 2004: *Circolare in materia di contratti di apprendistato. Il nuovo contratto di apprendistato.*

Gazzetta Ufficiale n. 249 del 22 ottobre 2004

Il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali

Alle Direzioni Regionali del lavoro

Alle Direzioni Provinciali del lavoro

LORO SEDI

Alla Regione Siciliana

- Assessorato lavoro

- Ufficio Regionale del lavoro

- Ispettorato del lavoro

PALERMO

Alla provincia Autonoma di

Bolzano

- Assessorato lavoro

BOLZANO

Alla Provincia Autonoma di Trento

- Assessorato lavoro

TRENTO

All'INPS

- Direzione generale

ROMA

All'INAIL

- Direzione generale

ROMA

Alla Direzione generale

AA.GG.R.U.A.I.

- Divisione VII

SEDE

Al SECIN

SEDE

1. Premessa

Il nuovo contratto di apprendistato, disciplinato agli articoli 47 e ss. del decreto legislativo n. 276 del 2003, dà luogo a una tipica ipotesi di lavoro caratterizzato per il contenuto formativo della obbligazione negoziale. A fronte della prestazione lavorativa, il datore di lavoro si obbliga, infatti, a corrispondere all'apprendista non solo una controprestazione retributiva ma anche, direttamente o a mezzo di soggetti in possesso delle idonee conoscenze ed all'uopo individuati, gli insegnamenti necessari per il conseguimento di una qualifica professionale, di una qualificazione tecnico-professionale o di titoli di studio di livello

secondario, universitari, o specializzazioni dell'alta formazione (tra cui la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144) attraverso percorsi di formazione interna o esterna alla azienda.

Va peraltro subito precisato che con il decreto legislativo n. 276 del 2003 l'apprendistato diventa l'unico contratto di lavoro a contenuto formativo presente nel nostro ordinamento, fatto salvo l'utilizzo del contratto di formazione e lavoro nelle pubbliche amministrazioni. Nel settore privato, per contro, il contratto di formazione e lavoro continuerà, infatti, a trovare applicazione in via transitoria e meramente residuale nei limiti di cui al decreto legislativo 6 ottobre 2004, n. 251, recante "Disposizioni correttive del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, in materia di occupazione e mercato del lavoro".

Diversa è invece la funzione del nuovo contratto d'inserimento disciplinato agli articoli 54 e ss. del decreto legislativo n. 276 del 2003, in cui la formazione del lavoratore è solo eventuale e non integra un elemento caratterizzante del relativo tipo contrattuale.

Il nuovo apprendistato, così come configurato nel decreto legislativo di riforma del mercato del lavoro, vuole essere uno strumento idoneo a costruire un reale percorso di alternanza tra formazione e lavoro, quale primo tassello di una strategia di formazione e apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. A tal fine sono state disciplinate tre diverse ipotesi di apprendistato: **1)** l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione; **2)** l'apprendistato professionalizzante; **3)** l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Il raggiungimento effettivo delle finalità sottese alla nuova disciplina dell'apprendistato presuppone il raccordo tra i sistemi dell'istruzione e quelli della formazione professionale. Tale raccordo è particolarmente evidente con riferimento all'apprendistato per espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, che infatti presuppone per la sua piena operatività la definitiva implementazione delle deleghe di cui alla legge n. 53 del 2003. Anche l'apprendistato professionalizzante non è oggi pienamente operativo, in quanto presuppone una disciplina regionale dei profili formativi, da definirsi d'intesa con le parti sociali, a cui è subordinata l'applicabilità dei profili normativi definiti a livello nazionale, come legislazione di cornice, nell'ambito del decreto legislativo n. 276 del 2003. Pienamente operativa è pertanto da considerarsi unicamente la disciplina dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione, rispetto al quale è possibile avviare le prime sperimentazioni nei limiti e alle condizioni di cui all'articolo 50 del decreto legislativo n. 276 del 2003. Le Regioni, nell'ambito delle competenze a loro attribuite, potranno peraltro rendere agevolmente operativo anche l'apprendistato professionalizzante dando luogo a quelle regolamentazioni, non necessariamente nella forma della legge regionale, che consentono di definire i profili formativi dell'istituto.

2. Limiti quantitativi alle assunzioni di apprendisti

In conformità alla disciplina previgente, e in coerenza con le finalità dell'istituto, è stabilito un limite quantitativo alle assunzioni di apprendisti. Non è infatti possibile assumere con contratto di apprendistato un numero di apprendisti che sia superiore al 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso uno stesso datore di lavoro. Tuttavia, il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti fino ad un numero massimo di tre. Tale limite quantitativo non si applica alle

imprese artigiane, per le quali resta applicabile la disciplina di cui all'articolo 4 della legge n. 443 del 1985. In caso di assunzione con contratto di apprendistato è da ritenersi immediatamente abrogato l'obbligo di richiesta di autorizzazione alla Direzione provinciale del lavoro ai sensi dell'articolo 85, comma 1, del d.lgs n. 276 del 2003. È fatto salvo tuttavia il diritto della normativa regionale di reintrodurre, in attuazione dell'articolo 2, comma 1, lettera b), della legge n. 30 del 2003, una diversa procedura autorizzativa, anche attraverso il rimando agli enti bilaterali. In mancanza di una disciplina regionale che regoli tale procedura non potranno essere considerate legittime le previsioni di contratti collettivi che subordinino la stipula del contratto alla autorizzazione dell'ente bilaterale. Non potranno altresì essere considerate legittime, neppure ai sensi dell'articolo 10 della legge n. 30 del 2003, le norme dei contratti collettivi che subordinino la stipula del contratto di apprendistato alla iscrizione all'ente bilaterale o ad altre condizioni non espressamente previste dal legislatore.

3. Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione

3.1 Le finalità

L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è finalizzato al conseguimento di una qualifica di istruzione e formazione professionale ai sensi della legge 53 del 2003, ossia alla acquisizione, attraverso il rapporto di lavoro, di un titolo di studio, consentendo l'assolvimento dell'obbligo formativo attraverso lo strumento dell'alternanza scuola – lavoro. L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione è infatti previsto quale percorso alternativo alla formazione scolastica ma ciò nondimeno integrativo dell'obbligo formativo che si traduce oggi nel “diritto dovere” di istruzione per almeno 12 anni e comunque fino ai 18 anni d'età. Sussiste pertanto un diretto collegamento tra l'obbligo formativo del minore a 18 anni d'età e l'attività lavorativa oggetto del contratto.

Con il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione si vuole dunque garantire ai giovani, che acquisiscono la capacità lavorativa a 15 anni, secondo l'articolo 2 del Codice civile, di poter terminare il corso di studi obbligatorio anche attraverso l'alternanza scuola-lavoro. L'apprendistato per il diritto-dovere di formazione si configura pertanto come l'unico contratto di lavoro stipulabile a tempo pieno da chi abbia meno di 18 anni e non sia in possesso di qualifica professionale conseguite ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53

3.2 L'ambito di applicazione soggettivo

Il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione può essere stipulato da datori di lavoro appartenenti a tutti i settori lavorativi, ivi comprese le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali, e con soggetti tra i quindici e i diciotto anni non compiuti, che non abbiano ancora completato il percorso formativo. Il contratto di apprendistato di primo tipo, essendo finalizzato al conseguimento di una qualifica ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53 o un titolo di studio.

3.3 La disciplina del rapporto e dei profili formativi

La disciplina del rapporto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione stabilita dal decreto legislativo n. 276 del 2003 è strettamente connessa alla riforma del

sistema di istruzione prevista dalla legge n. 53 del 2003. Si rinvia pertanto alla implementazione della delega di cui alla legge n. 53 del 2003 per formulare gli opportuni chiarimenti rispetto alla disciplina dell'istituto che dunque non è al momento operativo.

4. Apprendistato professionalizzante

4.1 Le finalità

Il contratto di apprendistato professionalizzante è finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso la formazione sul lavoro. La qualificazione del lavoratore nell'ambito dell'apprendistato professionalizzante deve essere intesa quale acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali. Non si persegue pertanto l'acquisizione di un titolo di studio o di una qualifica professionale del sistema di istruzione e formazione professionale, bensì l'accrescimento delle capacità tecniche dell'individuo al fine di farlo diventare un lavoratore qualificato.

4.2 L'ambito di applicazione soggettivo

Il contratto di apprendistato professionalizzante potrà essere stipulato da datori di lavoro appartenenti a tutti i settori produttivi, comprese le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali, con soggetti dai 18 ai 29 anni d'età, secondo quanto disposto dall'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003. Il contratto potrà altresì essere stipulato con soggetti che abbiano compiuto i 17 anni d'età e siano in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53. Tali limiti d'età sono direttamente collegati con le finalità perseguite e con la disciplina del nuovo apprendistato, pertanto non si considerano applicabili fino alla piena operatività dell'istituto.

4.3 La disciplina del rapporto

Anche il contratto di apprendistato professionalizzante non è oggi pienamente operativo, in attesa delle discipline regionali, che andranno adottate d'intesa con le parti sociali, per quanto riguarda i profili formativi. E' tuttavia opportuno fornire taluni primi chiarimenti in considerazione del fatto che il contratto di apprendistato professionalizzante è già stato oggetto di regolamentazione da parte di contratti collettivi nazionali con contenuti e profili non sempre coerenti con la lettera e la *ratio* del decreto legislativo n. 276 del 2003. Il contratto di apprendistato professionalizzante dovrà, in primo luogo, essere stipulato in forma scritta *ad substantiam*. All'interno del contratto dovranno essere indicati: la prestazione lavorativa a cui il lavoratore verrà adibito, la qualifica professionale che potrà essere conseguita al termine del rapporto e il piano formativo individuale.

Il piano formativo individuale, documento distinto dal contratto di lavoro, dovrà essere allegato al contratto a pena di nullità dello stesso. Il contratto di apprendistato professionalizzante può avere durata minima di due anni e durata massima di sei anni. È rimessa alla contrattazione collettiva la possibilità di individuare la durata dell'apprendistato professionalizzante sulla base delle competenze di base e tecnico-professionali da conseguire e della eventuale qualifica professionale, così come indicata altresì nell'istituendo "Repertorio delle professioni" presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. Resta dunque inteso che, in attesa della concreta regolamentazione dell'istituto ad opera di Regioni e parti sociali resta in vigore la vigente normativa in materia anche per quanto attiene la durata del contratto di apprendistato. Per nulla rilevando diverse pattuizioni in sede di contrattazione collettiva. Trattandosi di

contratti a finalità diverse, il contratto di apprendistato professionalizzante potrà essere stipulato anche successivamente ad un contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di formazione, in questo caso tuttavia la durata massima cumulativa dei due contratti non potrà essere superiore ai sei anni. Il datore di lavoro potrà recedere dal rapporto al termine del periodo di apprendistato, secondo la disciplina generale applicata al contratto di lavoro, anche se la qualificazione, definita nel piano formativo individuale non è ancora stata conseguita. Sussiste invece il divieto per il datore di lavoro di recedere prima della scadenza del contratto, salvo giusta causa o giustificato motivo. In ogni caso l'apprendista ha diritto alla valutazione e certificazione delle competenze acquisite e dei crediti formativi maturati durante il periodo di apprendistato. La disciplina del contratto di apprendistato resta soggetta, in quanto compatibile, alle disposizioni previste dalla legge 19 gennaio 1955, n. 25 e successive modificazioni. Pertanto sono da ritenersi ancora in vigore le norme di cui agli articoli 11 e 12 della legge n. 25 del 1955, relative ai diritti e doveri del datore di lavoro, nonché la disciplina previdenziale ed assistenziale prevista agli articoli 21 e 22, così come espressamente previsto dall'articolo 53, comma 4. Sarà altresì da ritenersi applicabile la previgente disciplina in materia di recesso dal rapporto, così come regolata dall'articolo 19 della legge n. 25 del 1955; pertanto allo scadere del termine del contratto di apprendistato professionalizzante, l'apprendista si riterrà mantenuto in servizio salvo disdetta a norma dell'articolo 2118 del Codice civile. L'articolo 85, comma 1, lettera b) del decreto ha tuttavia espressamente abrogato sia l'articolo 2, comma 2, sia l'articolo 3 della legge n. 25 del 1955 eliminando l'obbligo di richiesta di autorizzazione preventiva alla Direzione provinciale del lavoro. Pertanto, in attesa che la normativa regionale regoli i profili formativi del contratto di apprendistato professionalizzante, è da ritenersi ancora applicabile la disciplina previgente al decreto legislativo n. 276 del 2003, fatta salva l'abrogazione dell'obbligo di richiesta di autorizzazione preventiva alla Direzione provinciale del lavoro che infatti è immediatamente operativa.

4.4 La retribuzione dell'apprendista e gli incentivi economici e normativi

All'articolo 49, comma 4, lettera b), è fatto divieto al datore di lavoro di retribuire l'apprendista con tariffe a cottimo. Si deve peraltro ritenere ancora in vigore il comma 1, dell'articolo 13 della legge n. 25 del 1955, il quale prevedeva la determinazione della retribuzione dell'apprendista mediante un procedimento di percentualizzazione graduale in base alla anzianità di servizio, determinato sulla base della retribuzione stabilita dalla contrattazione collettiva. Il trattamento normativo e retributivo dell'apprendista è in ogni caso regolato dall'articolo 53, comma 1 del decreto legislativo n. 276 del 2003. La retribuzione dell'apprendista è stabilita sulla base della categoria di inquadramento dello stesso che non potrà, secondo quanto stabilito dalla norma, essere inferiore per più di due livelli all'inquadramento previsto per i lavoratori assunti in azienda ed impiegati per le stesse qualifiche cui è finalizzato il contratto, secondo le indicazioni del contratto collettivo nazionale. Fatte salve specifiche previsioni di legge o di contratto collettivo, i lavoratori assunti con contratto di apprendistato sono esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti.

4.5 Il profilo formativo

La regolamentazione dei profili formativi del contratto di apprendistato professionalizzante è demandata, nel rispetto della riforma del Titolo V della Costituzione, intervenuta con Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, alle singole Regioni e alle Province autonome di Trento e Bolzano. Tale regolamentazione dovrà essere emanata d'intesa con le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative sul piano regionale. L'articolo 49, comma 5, lettera a), fissa tuttavia un minimo di 120 ore di formazione formale che potrà essere svolta dall'apprendista all'interno o all'esterno dell'azienda, secondo quanto stabilito dal piano formativo individuale. Pertanto non è più previsto un monte ore minimo di formazione esterna obbligatoria, anche se il decreto impone comunque che si tratti di "formazione formale", ossia di una formazione effettuata attraverso strutture accreditate o all'interno dell'impresa secondo percorsi strutturati di formazione strutturati *on the job* e in affiancamento certificabili secondo le modalità che saranno definite dalle future normative regionali. L'obbligo di formazione per l'apprendista potrà essere adempiuto anche tramite lo strumento della formazione a distanza e strumenti di *e-learning*. Durante il periodo di apprendistato dovrà essere garantita la presenza di un *tutor* con formazione e competenze adeguate, al fine di accompagnare l'apprendista lungo tutta la durata del piano formativo individuale. Nel caso in cui la formazione sia impartita attraverso strumenti di *e-learning*, anche l'attività di accompagnamento potrà essere svolta in modalità virtualizzata e attraverso strumenti di tele-afiancamento o video-comunicazione da remoto. Si rimanda alla normativa regionale per la definizione delle specifiche competenze del *tutor*. Si ritiene che, in conformità con quanto previsto dal D.M del 28 febbraio 2000, il ruolo del *tutor* potrà essere svolto dallo stesso datore di lavoro in possesso delle competenze adeguate o da un lavoratore che sia inquadrato ad un livello pari o superiore rispetto alla qualifica professionale che dovrà conseguire l'apprendista al termine del periodo di apprendistato professionalizzante, quale garanzia di possesso delle adeguate competenze all'accompagnamento del lavoratore. È rimessa alla normativa regionale la definizione degli strumenti per il riconoscimento della formazione sulla base delle competenze tecnico-professionali acquisite durante il periodo di apprendistato. Tali competenze verranno indicate sul "Libretto formativo del cittadino" come indicato nell'articolo 2, comma 1, lettera i) del d.lgs. n. 276 del 2003.

5. Apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione

5.1 Le finalità

L'apprendistato di terzo tipo è finalizzato alla acquisizione di un titolo di studio secondario, laurea o diploma di specializzazione, nonché per la specializzazione tecnica superiore introdotta con la legge 17 maggio 1999, n.144, integrando la formazione pratica in azienda con la formazione secondaria, universitaria, di alta formazione o comunque con una specializzazione tecnica superiore. L'articolo 50, comma 1, prevede pertanto un diretto collegamento tra l'apprendistato per acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione e il sistema dell'istruzione e della formazione tecnica superiore come previsto all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144.

5.2 L'ambito di applicazione soggettivo

Il contratto di apprendistato per acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione può essere stipulato tra datori di lavoro appartenenti a tutti i settori produttivi, purché esercitino attività compatibili con il perseguimento delle finalità del contratto, e soggetti di età compresa tra i 18 e i 29 anni che siano già in possesso di un titolo di studio e vogliano conseguire una qualifica di livello secondario o superiore. Il contratto potrà tuttavia essere stipulato anche con soggetti che abbiano compiuto il diciassettesimo anno d'età qualora siano in possesso di un titolo di studio. Il contratto può essere stipulato anche con le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali.

5.3 La disciplina del rapporto

La disciplina dell'apprendistato per la acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è altamente flessibile in quanto presuppone moduli di formazione *ad hoc* tra loro liberamente combinabili: formazione formale, formazione non formale, formazione informale. Concretamente la disciplina dell'istituto dovrà essere individuata, per quanto attiene ai profili formativi e anche caso per caso, dalle Regioni ovvero dalle Province autonome di Trento e Bolzano, mediante un semplice accordo o convenzione con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano regionale, nonché con le Università o altre istituzioni formative. L'accordo dovrà prevedere programmi di lavoro specifici e coerenti con il percorso formativo che conduce al titolo di studio. Tali programmi si realizzeranno con il supporto di un *tutor* aziendale e di un *tutor* formativo nominato dall'Università o dall'Istituto formativo. Il contratto di lavoro dovrà essere stipulato in forma scritta *ad substantiam* e dovrà indicare: la qualifica da conseguire, la durata del contratto nonché il piano formativo individuale finalizzato a garantire la fissazione del percorso formativo dell'apprendista. Il piano formativo individuale dovrà essere allegato al contratto di apprendistato a pena di nullità dello stesso. L'innovazione contenuta nel decreto attiene alla ampia flessibilità dei percorsi di apprendistato di alta formazione che non presuppongono necessariamente una scissione tra attività lavorativa e la frequenza dell'apprendista a specifici corsi teorici di livello secondario, universitario, dell'alta formazione o per la specializzazione tecnica superiore. L'attività svolta in azienda, così come concordata tra Regione, associazioni datoriali e sindacali e istituti formativi, potrà dunque integrare pienamente il percorso di formazione stabilito nel piano formativo individuale. Nei limiti indicati dalla regolamentazione regionale, in accordo con le organizzazioni sindacali e dei datori di lavoro e con le Università e gli altri istituti formativi, la durata dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per titoli di studio universitari, o specializzazioni dell'alta formazione (in particolare, la specializzazione tecnica superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144), è stabilita dalle parti in seguito ad una valutazione di bilanciamento tra le competenze che il soggetto possiede al momento della stipula e quelle che si potranno conseguire per mezzo della formazione in apprendistato. Tale valutazione sarà attuata all'interno del piano formativo individuale. Si applicano in quanto compatibili le disposizioni di cui alla legge n. 25 del 1955 e successive modificazioni, pertanto si considerano applicabili le norme in materia di diritti e doveri del datore di lavoro e dell'apprendista, nonché la disciplina previdenziale ed assistenziale.

6. Piano formativo individuale

Il piano formativo individuale è un documento allegato al contratto di apprendistato il cui contenuto specifico sarà stabilito attraverso la definizione di un unico modello nazionale previsto dalle Regioni e dalle Province autonome. Nel piano formativo individuale andranno indicati, sulla base del bilancio di competenze del soggetto e degli obiettivi perseguiti mediante il contratto di apprendistato, il percorso di formazione formale e non formale dell'apprendista nonché la ripartizione di impegno tra formazione aziendale o extra-aziendale. Il piano formativo individuale dovrà essere elaborato in coerenza con i profili formativi individuati dalle Regioni e dalle Province autonome, con il supporto tecnico del Repertorio delle Professioni. In attesa di una regolamentazione a livello nazionale le Regioni e le Province autonome potranno autonomamente attivarsi per l'individuazione dei profili formativi. In considerazione della difficoltà di prevedere percorsi formativi precisi, in particolare nelle ipotesi di contratti di apprendistato di lunga durata, il piano formativo individuale sarà seguito da un piano individuale di dettaglio, elaborato con l'ausilio del *tutor*, nel quale le parti indicheranno con maggiore precisione il percorso formativo dell'apprendista. Spetta alle Regioni ed alle Province autonome definire le modalità per lo svolgimento, la valutazione, la certificazione e la registrazione sul libretto formativo delle competenze acquisite mediante percorso di apprendistato.

7. Contenuto formativo in caso di prestazioni erogate a distanza

Quando l'azienda opera per l'erogazione "a distanza" di comunicazioni/informazioni ai clienti e/o al mercato attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e telematici in rete, è possibile superare il concetto di unità produttiva localmente individuata. Infatti in questi casi le funzioni produttive sono virtualizzate e sono oggetto di concomitanti attività di controllo, monitoraggio, addestramento e formazione che si svolgono secondo i sistemi *e-learning* anche attraverso teleaffiancamento e video-comunicazione da remoto. Di conseguenza, qualora in azienda sia presente un idoneo numero di specializzati, non è rilevante la loro localizzazione nella unità produttiva ove operano gli apprendisti stante la peculiarità degli strumenti adottati. Per l'effetto, analoga soluzione può essere adottata per l'attività di tutoraggio il cui svolgimento, in questi casi, non può prescindere dalle modalità e dagli strumenti tecnologici sopradescritti.

8. Disciplina sanzionatoria

L'articolo 53, comma 3, del d.lgs. 276 del 2003, così come modificato dall'articolo 11 del decreto legislativo 6 ottobre 2004, n. 251, introduce una severa disciplina sanzionatoria comune alle tre tipologie di apprendistato. A tutela del rispetto dell'obbligo formativo che il contratto di apprendistato fa sorgere in capo al datore di lavoro si prevede infatti che in caso di inadempimento all'obbligo formativo che sia imputabile esclusivamente al datore di lavoro e tale da impedire il raggiungimento della qualifica da parte dell'apprendista, il datore è tenuto a versare all'Inps, a titolo sanzionatorio, la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100 per cento. La maggiorazione così stabilita esclude l'applicazione di qualsiasi altra sanzione prevista in caso di omessa contribuzione. L'inadempimento formativo imputabile al datore di lavoro sarà valutato sulla base

del percorso di formazione previsto all'interno del piano formativo e di quanto regolamentato dalla disciplina regionale. Tale inadempimento potrà configurarsi in presenza di uno dei suddetti elementi: quantità di formazione, anche periodica, inferiore a quella stabilita nel piano formativo o dalla regolamentazione regionale; mancanza di un *tutor* aziendale avente competenze adeguate o di ogni altro elemento che provi una grave inadempienza del datore di lavoro nell'obbligo formativo.

In caso di inadempimento dell'obbligo formativo, e conseguente applicazione della suddetta misura sanzionatoria, al datore di lavoro sarà preclusa la possibilità di continuare il rapporto di apprendistato con lo stesso soggetto e per l'acquisizione della medesima qualifica o qualificazione professionale.

Roberto **Maroni**

13) Decreto-legge n. 35 del 14 marzo 2005: *Disposizioni urgenti nell'ambito del Piano di azione per lo sviluppo economico, sociale e territoriale.*

Gazzetta Ufficiale n. 62 del 16 marzo 2005

coordinato con la Legge di conversione n. 80 del 14 maggio 2005: *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 marzo 2005, n. 35, recante disposizioni urgenti nell'ambito del Piano di azione per lo sviluppo economico, sociale e territoriale. Deleghe al Governo per la modifica del codice di procedura civile in materia di processo di cassazione e di arbitrato nonché per la riforma organica della disciplina delle procedure concorsuali.*

Gazzetta ufficiale n. 111 del 14 maggio 2005

Avvertenza:

- Il testo coordinato qui pubblicato è stato redatto dal Ministero della giustizia ai sensi dell'art. 11, comma 1, del testo unico delle disposizioni sulla promulgazione delle leggi, sull'emanazione dei decreti del Presidente della Repubblica e sulle pubblicazioni ufficiali della Repubblica italiana, approvato con decreto del Presidente della Repubblica 28 dicembre 1985, n. 1092, nonché dell'art. 10, commi 2 e 3, del medesimo testo unico, al solo fine di facilitare la lettura sia delle disposizioni del decreto-legge, integrate con le modifiche apportate dalla legge di conversione, che di quelle modificate o richiamate nel decreto, trascritte nelle note. Restano invariati il valore e l'efficacia degli atti legislativi qui riportati. Le modifiche apportate dalla legge di conversione sono stampate con caratteri corsivi. A norma dell'art. 15, comma 5, della legge 23 agosto 1988, n. 400 (Disciplina dell'attività di Governo e ordinamento della Presidenza del Consiglio dei ministri), le modifiche apportate dalla legge di conversione hanno efficacia dal giorno successivo a quello della sua pubblicazione. Nella Gazzetta Ufficiale 28 maggio 2005 si procederà alla ripubblicazione del presente testo coordinato, corredato delle relative note.

Capo VII

**MODERNIZZAZIONE DEI SISTEMI DI PROTEZIONE SOCIALE E
POTENZIAMENTO AMMORTIZZATORI SOCIALI**

13-bis. All'articolo 49 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, dopo il comma 5 è aggiunto il seguente: «5-bis. Fino all'approvazione della legge regionale prevista dal comma 5, la disciplina dell'apprendistato professionalizzante è rimessa ai contratti collettivi nazionali di categoria stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale».

14) Circolare n. 30 del 15 luglio 2005 del Ministro del Lavoro e delle Politiche sociali

Gazzetta Ufficiale n. 174 del 28 luglio 2005

Oggetto: Circolare in materia di apprendistato professionalizzante

I. Premessa

Alla luce delle recenti modifiche del quadro normativo di cui alla legge n. 80 del 2005, di conversione del decreto-legge n. 35 del 2005 (c.d. Decreto Competitività), che introduce il comma 5-bis, all'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, ed a seguito dei chiarimenti intervenuti con la Sentenza della Corte Costituzionale n. 50 del 2005, che si pronuncia anche con riguardo alla ripartizione di competenze nella regolamentazione dei profili formativi del contratto di apprendistato, si ritiene necessario fornire alcune delucidazioni operative in merito alla disciplina del contratto di apprendistato Professionalizzante.

II. Contrattazione collettiva e regolamentazioni regionali

Occorre precisare, in primo luogo, che a seguito della novella di cui all'articolo 13-bis, comma 1, del decreto-legge n. 35 del 2005, che aggiunge il comma 5-bis, all'articolo 49, decreto legislativo n. 276 del 2003, la disciplina dell'apprendistato professionalizzante è rimessa, in attesa di apposite leggi regionali da adottarsi di intesa con le parti sociali, alla autonomia collettiva nella forma dei contratti collettivi nazionali di categoria, stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. La disposizione deve essere intesa nel senso che il legislatore, al fine di accelerare il processo di messa a regime dell'istituto, affida la definizione della disciplina per l'apprendistato professionalizzante agli stessi soggetti che stipulano i contratti collettivi nazionali di lavoro, i quali potranno concordarla in qualsiasi momento senza, dunque, dover attendere la fase di rinnovo del contratto collettivo nazionale di lavoro. Nulla esclude peraltro, anche ai sensi dell'articolo 86, comma 13, del decreto legislativo n. 276 del 2003, che la regolamentazione della materia venga definita anche mediante uno o più accordi interconfederali. In attesa della regolamentazione regionale è pertanto legittimo il rinvio alla contrattazione collettiva nazionale previsto dall'articolo 49, comma 5-bis, del decreto legislativo n. 276 del 2003, che dovrà in ogni caso applicarsi nel rispetto delle previsioni contenute nel decreto legislativo n. 276 del 2003. In considerazione del dato caratterizzante dell'elemento formativo, il contratto di apprendistato professionalizzante potrà in ogni caso essere considerato immediatamente operativo unicamente con riferimento a quei contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, anche antecedenti all'entrata in vigore della legge n. 80 del 2005, che abbiano determinato – direttamente o indirettamente, anche mediante semplice rinvio agli enti bilaterali ovvero a prassi già esistenti e codificate dall'ISFOL – gli elementi minimi di erogazione e di articolazione della formazione. In caso di dubbio circa la utilizzabilità del contratto collettivo le parti sociali interessate e i singoli datori di lavoro potranno utilizzare, per gli opportuni chiarimenti, l'istituto dell'interpello di cui al decreto legislativo n. 124 del 2004. Qualora il contratto collettivo nazionale di lavoro applicato preveda la regolamentazione dell'istituto, ma non contenga una precisa disciplina dei profili formativi, le parti, in accordo tra loro, potranno determinarne il contenuto vuoi con riferimento ai profili formativi predisposti

dall'ISFOL in vigore della legge n. 196 del 1997 vuoi mediante l'ausilio degli Enti bilaterali e, qualora previsto dal CCNL applicato, previo parere di conformità degli stessi, vuoi, infine, tenendo conto di quanto previsto dai provvedimenti regionali fin qui adottati in materia di disciplina sperimentale dell'apprendistato professionalizzante. Ai fini della piena e immediata operatività dell'istituto restano infatti in vigore le sperimentazioni regionali e le relative delibere di giunta, purché compatibili con il dettato della decreto legislativo n. 276 del 2003 e dei principi e criteri direttivi in esso contenuti. Questo in considerazione del fatto che, come già chiarito dalla Circolare n. 40, del 2004, il decreto legislativo n. 276 del 2003 affida in via prioritaria a regolamentazioni regionali, da adottarsi d'intesa con le parti sociali, la disciplina dell'istituto. Peraltro, qualora vi siano sperimentazioni regionali in atto le parti sociali dovranno uniformarsi ad esse proprio in ragione del fatto che la cooperazione tra livello nazionale, livello regionale e parti sociali è il meccanismo individuato dal decreto legislativo n. 276 del 2003 per mettere a regime il nuovo apprendistato.

III. Articolazione ed erogazione della formazione e competenze degli enti bilaterali

Alla luce di quanto affermato all'articolo 49, comma 5, lett. b), ai contratti collettivi nazionali di lavoro stipulati tra associazioni datoriali e organizzazioni dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentativi sul piano nazionale e agli enti bilaterali è assegnato, in via sussidiaria alla regolamentazione regionale, il compito di determinare le modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna o interna, alla singole aziende. Sono pertanto fatte salve le clausole dei contratti collettivi nazionali di lavoro che prevedono, per l'applicazione del contratto di apprendistato professionalizzante e con riferimento ai soli profili formativi dell'istituto, il necessario parere di conformità da parte dell'ente bilaterale. A questo proposito, come già affermato con Circolare n. 40 del 2004, abrogato l'obbligo di richiesta di autorizzazione alla Direzione provinciale del lavoro ai sensi dell'articolo 85, comma 1, del decreto legislativo n. 276 del 2003, non sono da considerarsi legittime le clausole dei contratti collettivi e/o le previsioni che subordinino la stipula del contratto di apprendistato, o il parere di conformità per quanto attiene i profili formativi del contratto, alla iscrizione all'Ente Bilaterale o ad altre condizioni non espressamente previste dal legislatore nazionale. Saranno pertanto considerati validi i contratti di apprendistato stipulati anche in assenza di iscrizione all'Ente bilaterale. Va tuttavia precisato, come già specificato nella Circolare n. 40, che è pur sempre ipotizzabile un obbligo per tutti i soggetti di sottoporre i contratti di apprendistato al parere di conformità degli enti bilaterali, per quanto attiene i profili formativi dei contratti medesimi, là dove tale obbligo sia previsto da una legge regionale e non si ponga in contrasto con i principi costituzionali di libertà sindacale. Come previsto dall'articolo 49, comma 5, lett. a), del decreto legislativo n. 276 del 2003 la formazione formale, interna o all'esterna alla azienda, dovrà essere prevista per un minimo di centoventi ore all'anno. Come già specificato con circolare n. 40 del 2004, per formazione formale si intende la formazione effettuata attraverso strutture accreditate o all'interno dell'impresa secondo percorsi di formazione strutturati *on the job* e in affiancamento, certificabili e verificabili negli esiti secondo le modalità che sono definite dalle sperimentazioni in atto ovvero dalle future normative regionali. L'obbligo di formazione per l'apprendista potrà essere adempiuto anche tramite lo strumento della formazione a distanza e strumenti di *e-learning*. Restano peraltro ancora valide le distinzioni tra competenze trasversali e tecnico professionali di cui alla

legge n. 196 del 1997. Là dove esistano sperimentazioni in atto, e in attesa delle leggi regionali, il piano formativo individuale dovrà essere elaborato in coerenza con i profili formativi individuati dalle Regioni e dalle Province autonome, con il supporto tecnico del Repertorio delle Professioni. In attesa di una regolamentazione a livello nazionale le Regioni e le Province autonome potranno autonomamente attivarsi per l'individuazione dei profili formativi.

IV. Limiti di età

Così come previsto ai sensi dell'articolo 49, comma 1, del decreto legislativo n. 276 del 2003, e confermato dai più recenti orientamenti della Cassazione (sentenza n. 10169/2004), possono essere assunti con contratto di apprendistato professionalizzante i soggetti di età compresa tra i 18 e 29 anni. L'assunzione potrà essere effettuata fino al giorno antecedente al compimento del trentesimo anno di età (ovvero fino a 29 anni e 364 giorni). E' opportuno precisare, a questo proposito, che l'immediata operatività dei nuovi limiti di età opera unicamente con riferimento ai quei contratti collettivi che prevedano direttamente o indirettamente, come indicato sopra, gli elementi minimi di erogazione ed articolazione della formazione. Per le situazioni sopra descritte, viene così a decadere la vigenza della legge n. 196 del 197, che rimane comunque applicabile (in attesa delle intese di cui al comma 4 dell'art. 48 del decreto legislativo n. 276 del 2003 o delle leggi regionali di cui al comma 5-bis all'art 49 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003) per i giovani di età compresa tra i 16 e 18 anni, per i quali non risulti ancora utilizzabile l'apprendistato per l'espletamento del diritto- dovere di istruzione e formazione. Per la parte economica e normativa e riguardo ai contenuti formativi sono ad essi applicabili le disposizioni dei contratti collettivi che disciplinano la precedente tipologia di apprendistato, in quanto compatibili.

V. Profili retributivi

A conferma di quanto già affermato nella circolare n. 40/2004, la retribuzione dell'apprendista è stabilita sulla base della categoria di inquadramento dello stesso che non potrà essere inferiore per più di due livelli all'inquadramento previsto per i lavoratori assunti in azienda ed impiegati per le stesse qualifiche cui è finalizzato il contratto, secondo le indicazioni del contratto collettivo nazionale. Unitamente al livello di inquadramento iniziale dell'apprendista, spetta alla contrattazione collettiva nazionale stabilire la progressiva elevazione del livello di inquadramento, con riferimento al maturare dell'anzianità dell'apprendista. Come già specificato con circolare n. 40 del 2004, si deve peraltro ritenere ancora in vigore il comma 1, dell'articolo 13 della legge n. 25 del 1955, il quale prevedeva la determinazione della retribuzione dell'apprendista mediante un procedimento di percentualizzazione graduale in base alla anzianità di servizio, determinato sulla base della retribuzione stabilita dalla contrattazione collettiva.

VI. Durata

Ai sensi dall'articolo 49, comma 3, del decreto legislativo n. 276 del 2003 la durata del contratto di apprendistato professionalizzante non può essere inferiore a due anni e superiore a sei. In tal senso pare opportuno rammentare che per la regolamentazione di rapporti di breve durata con giovani e adolescenti sarà possibile utilizzare lo strumento dei tirocini estivi di orientamento la cui regolamentazione, così come espressamente chiarito dalla Sentenza della Corte Costituzionale n. 50/2005, è rimessa alla competenza delle Regioni.

15) Decreto Ministeriale n. 226 del 10 ottobre 2005: *Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino, ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, articolo 2, comma 1, lettera i)*

Gazzetta Ufficiale n. 256 del 3 novembre 2005

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali

di concerto con

Il Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Vista la legge 14 febbraio 2003, n. 30, in materia di occupazione e mercato del lavoro;

Visto l'art. 2, comma 1, lettera i), del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, attuativo delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla legge n. 30 del 2003, che definisce il «Libretto formativo del cittadino»;

Visto l'allegato B dell'Accordo Stato-regioni del 18 febbraio 2000;

Visto il decreto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale del 31 maggio 2001, n. 174/2001, sul sistema di certificazione delle competenze nella formazione professionale;

Visto il documento tecnico allegato all'«Accordo tra il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le regioni, le province autonome di Trento e Bolzano per la definizione degli standard formativi, in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003» del 15 gennaio 2004;

Visto l'Accordo intervenuto in sede di Conferenza unificata di cui all'art. 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, nella riunione del 28 ottobre 2004;

Vista la decisione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 15 dicembre 2004, n. 2241/2004/CE inerente la definizione di un «Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze - Europass»;

Vista l'intesa sullo schema di libretto formativo del cittadino intervenuta in sede di Conferenza unificata nella riunione del 14 luglio 2005;

Sentite le parti sociali;

Decreta:

Art. 1.

1. Ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, art. 2, comma 1, lettera i), è approvato il modello di libretto formativo del cittadino di cui all'allegato A che fa parte integrante del presente decreto.
Roma, 10 ottobre 2005

Il Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Roberto **Maroni**

Il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca

Letizia **Moratti**

16) Circolare n. 2 del 25 gennaio 2006 del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali in materia di *apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione*

Gazzetta Ufficiale n. 31 del 7 febbraio 2006

Alle Direzioni regionali del lavoro
Alle Direzioni provinciali del lavoro
Alla Regione Siciliana – Assessorato lavoro
Ufficio regionale del lavoro
Ispettorato del lavoro
Alla provincia autonoma di Bolzano - Assessorato lavoro
Alla provincia autonoma di Trento - Assessorato lavoro
All'INPS - Direzione generale
All'INAIL - Direzione generale
Alla Direzione generale per l'attività ispettiva
Al SECIN

1. Premessa

Come già chiarito con la precedente circolare del Ministero del lavoro e delle politiche sociali n. 40 del 10 ottobre 2004, l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione di cui al decreto legislativo n. 276 del 10 settembre 2003 è finalizzato alla acquisizione di un titolo di studio secondario o universitario, nonché della specializzazione tecnica superiore introdotta con la legge 17 maggio 1999, n. 144. In quanto tipologia di apprendistato si configura pertanto una tipica ipotesi di contratto di lavoro caratterizzato per il contenuto formativo di una parte della obbligazione negoziale, con la specificità che il percorso formativo che si realizza all'interno dell'impresa e/o presso le istituzioni formative è finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio o di alta formazione. Tale percorso formativo dovrà avvenire secondo le modalità dell'alternanza, valorizzando e integrando lo specifico apporto che i diversi soggetti formativi coinvolti possono offrire, al fine di realizzare un percorso di apprendimento che deve comunque essere unitario. Peraltro, il contratto non presuppone una necessaria scissione tra la attività lavorativa e la frequenza dell'apprendista a specifici corsi teorici di livello secondario, universitario, dell'alta formazione o per la specializzazione tecnica superiore. L'attività svolta in azienda, così come concordata tra Regione, associazioni datoriali e sindacali, Università e istituti formativi, potrà infatti pienamente integrare il percorso di formazione stabilito nel piano formativo individuale.

2. Regolamentazione

L'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione si configura come una fattispecie complessa, che presuppone l'instaurazione di un rapporto di lavoro e la contestuale attivazione di un percorso formativo. L'art. 50, comma 3, del decreto legislativo n. 276 del 2003 prevede che: «... la regolamentazione e la durata dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro, le Università o le altre istituzioni

formative.». Tali intese possono essere concluse attraverso la forma dell'accordo quadro o definite ad hoc per il conseguimento di un titolo specifico. Al riguardo deve, comunque, osservarsi che, in considerazione della stretta connessione tra la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato in parola e degli ulteriori aspetti del contratto, nell'ambito delle predette intese si provvederà sostanzialmente a dare una disciplina unitaria della materia. Del resto ciò appare evidente ove si consideri, in particolare, la disciplina della durata del contratto: elemento direttamente collegato al titolo di studio o alla specializzazione tecnica superiore da conseguire e ad un effettivo raccordo le parti interessate, in particolare: associazioni dei datori di lavoro, organizzazioni sindacali e Università o altri Istituti formativi. Le intese territoriali consentono di determinare la struttura e l'articolazione dei percorsi formativi, le funzioni e le responsabilità dei soggetti coinvolti nel contratto, anche al fine di valorizzare la combinazione di apprendimenti in formazione formale, che possono attivarsi sia presso le istituzioni scolastiche, formative e/o universitarie sia in azienda, secondo le modalità che definite nell'ambito delle intese, e in formazione non formale, che avvengono tipicamente in azienda e nel rispetto del titolo da conseguire. La disciplina dell'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione deve pertanto considerarsi pienamente operativa. E', quindi, immediatamente possibile avviare la definizione di intese a livello regionale o di Provincia autonoma, poiché solo nell'ambito di tali dispositivi e nel rispetto degli stessi le imprese potranno procedere alle assunzioni.

3. Ambito di applicazione soggettivo

Il contratto si applica a soggetti di età compresa tra i diciotto ed i ventinove anni. Si rammenta peraltro, come già ricordato con la Circolare ministeriale n. 30 del 15 luglio 2005, che per ventinove anni si considerano i giovani fino al compimento del trentesimo anno d'età (29 anni e 364 giorni). Il contratto potrà altresì stipularsi con soggetti che abbiano già compiuto il diciassettesimo anno d'età, qualora abbiano espletato il diritto dovere all'istruzione e formazione secondo quanto previsto dal decreto legislativo n. 76 del 2005. Tali soggetti potranno essere assunti nelle imprese private appartenenti a tutti i settori produttivi, ivi comprese le associazioni dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali, purché esercitino attività compatibili con il perseguimento delle finalità del contratto. Il contratto sarà stipulabile anche per i settori il cui Contratto collettivo nazionale di lavoro non abbia ancora definita una nuova disciplina contrattuale che tenga conto della legge n. 30 del 2003 e del decreto legislativo n. 276 del 2003, purché le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro abbiano sottoscritto l'intesa di cui al precedente paragrafo 2. In coerenza con le differenti finalità delle tipologie di apprendistato, è possibile assumere con contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione giovani che abbiano già concluso precedenti contratti di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere e/o contratti di apprendistato professionalizzante. In particolare, è possibile immaginare percorsi formativi in cui il giovane consegue un titolo di studio secondario attraverso il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto dovere all'istruzione e formazione, e prosegue il proprio iter formativo con un contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

4. Forma e durata

Il contratto dovrà essere stipulato in forma scritta. Al contratto dovrà inoltre essere allegato il Piano formativo individuale, elemento essenziale dello stesso. Il Piano formativo individuale è elaborato dall'impresa sulla base del bilancio di competenze dell'apprendista e, pertanto, in relazione alle conoscenze e competenze già acquisite dal giovane, coerentemente con l'articolazione del percorso individuata nell'ambito delle intese regionali. Nell'ambito delle stesse intese regionali è determinata anche la durata del rapporto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione. In ogni caso, si deve ritenere che rispetto all'assunzione con contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione non operi il termine massimo di sei anni di apprendistato previsto dall'art. 49, comma 4, del decreto legislativo n. 276 del 2003. Nel caso in cui l'apprendista non riesca a conseguire il titolo nell'arco temporale inizialmente previsto, le intese regionali possono prevedere che, con l'assenso del datore di lavoro e dell'apprendista, sia possibile prorogare il contratto di apprendistato. Il periodo massimo di proroga del contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è stabilito all'interno delle intese stesse.

5. Inquadramento

Ai sensi dell'art. 53 del decreto legislativo n. 276 del 2003, ed in coerenza con quanto già chiarito con Circolare n. 40 del 2004, all'apprendista non potrà essere attribuito un inquadramento inferiore per più di due livelli alla categoria spettante ai lavoratori assunti in azienda ed impiegati nelle stesse mansioni alle quali è finalizzata la qualifica di destinazione, secondo quanto stabilito del contratto collettivo nazionale. Fatte salve specifiche previsioni di legge o di contratto collettivo, i lavoratori assunti con contratto di apprendistato per acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione sono, in coerenza con la disciplina generale del contratto di apprendistato, esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti. La disciplina del contratto di apprendistato per alta formazione resta altresì soggetta, in quanto compatibile, alle disposizioni previste dalla legge 19 gennaio 1955, n. 25, e successive modificazioni. Pertanto sono da ritenersi ancora in vigore le norme di cui agli articoli 11 e 12 della legge n. 25 del 1955, relative ai diritti e doveri del datore di lavoro, nonché la disciplina previdenziale ed assistenziale prevista agli articoli 21 e 22, così come espressamente previsto dall'art. 53, comma 4.

6. Scadenza del termine e recesso anticipato

E da ritenersi applicabile al contratto la disciplina in materia di recesso dal rapporto di apprendistato, così come regolata dall'art. 19 della legge n. 25 del 1955. Pertanto, allo scadere del termine l'apprendista si riterrà mantenuto in servizio con contratto di lavoro a tempo indeterminato, salvo disdetta a norma dell'art. 2118 del codice civile. Il datore di lavoro potrà recedere dal contratto prima della scadenza del termine in presenza di giusta causa o giustificato motivo. In caso di recesso anticipato per giusta causa o giustificato motivo l'apprendista ha diritto, coerentemente con le finalità perseguita dal contratto, alla verifica, riconoscimento e certificazione delle competenze e dei crediti formativi acquisiti. Egli ha altresì diritto all'indicazione dei crediti formativi maturati nel libretto formativo del cittadino, affinché possano essere utilizzati nell'attivazione di successivi, compatibili, percorsi formativi.

7. Disciplina sanzionatoria

Si ritiene applicato anche al contratto di apprendistato per acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione l'art. 53, comma 3, del decreto legislativo 27 del 2003, così come modificato dall'art. 11 del decreto legislativo 6 ottobre 2004, n. 251. A tutela del rispetto dell'obbligo formativo in capo al datore di lavoro, in caso di inadempimento del Piano formativo individuale imputabile esclusivamente al datore di lavoro, nel quale si configuri uno degli elementi di cui alla circolare n. 40 del 2004 e tale da impedire il raggiungimento del titolo da parte dell'apprendista, il datore è tenuto a versare all'INPS, a titolo sanzionatorio, la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100 per cento. La maggiorazione così stabilita esclude l'applicazione di qualsiasi altra sanzione prevista in caso di omessa contribuzione. In caso di inadempimento dell'obbligo formativo, e conseguente applicazione della suddetta misura sanzionatoria, al datore di lavoro sarà altresì preclusa la possibilità di continuare il rapporto di apprendistato con lo stesso soggetto e per l'acquisizione della medesima qualifica professionale. In tale ipotesi va tuttavia specificato che, in caso di mancata acquisizione titolo di studio secondario, laurea o diploma di specializzazione o della mancata specializzazione tecnica superiore, conseguibile con contratto di apprendistato per acquisizione di un diploma o percorsi di alta formazione, non imputabile ad un inadempimento del datore di lavoro, egli manterrà inalterato il diritto al riconoscimento degli incentivi contributivi previsti per il contratto.

Roma, 25 gennaio 2006

Il Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Maroni

17) Legge n. 247 del 24 dicembre 2007: *Norme di attuazione del Protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale*

Gazzetta ufficiale n. 301 del 29 dicembre 2007

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Promulga la seguente legge

Art. 1.

30. Il Governo è delegato ad adottare, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, su proposta del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, in conformità all'articolo 117 della Costituzione e agli statuti delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, e alle relative norme di attuazione, e garantendo l'uniformità della tutela dei lavoratori sul territorio nazionale attraverso il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, anche con riguardo alle differenze di genere e alla condizione delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati, uno o più decreti legislativi finalizzati al riordino della normativa in materia di: **a)** servizi per l'impiego; **b)** incentivi all'occupazione; **c)** apprendistato.

31. Nell'esercizio della delega di cui al comma 30, lettera a), il Governo si attiene ai seguenti principi e criteri direttivi: **a)** potenziamento dei sistemi informativi e di monitoraggio per una velocizzazione e semplificazione dei dati utili per la gestione complessiva del mercato del lavoro; **b)** valorizzazione delle sinergie tra servizi pubblici e agenzie private, tenuto conto della centralità dei servizi pubblici, al fine di rafforzare le capacità d'incontro tra domanda e offerta di lavoro, prevedendo, a tal fine, la definizione dei criteri per l'accreditamento e l'autorizzazione dei soggetti che operano sul mercato del lavoro e la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni nei servizi pubblici per l'impiego; **c)** programmazione e pianificazione delle misure relative alla promozione dell'invecchiamento attivo verso i lavoratori e le imprese, valorizzando il momento formativo; **d)** promozione del patto di servizio come strumento di gestione adottato dai servizi per l'impiego per interventi di politica attiva del lavoro; **e)** revisione e semplificazione delle procedure amministrative.

32. Nell'esercizio della delega di cui al comma 30, lettera b), il Governo si attiene ai seguenti principi e criteri direttivi: **a)** incrementare i livelli di occupazione stabile; **b)** migliorare, in particolare, il tasso di occupazione stabile delle donne, dei giovani e delle persone ultracinquantenni, con riferimento, nell'ambito della Strategia di Lisbona, ai *benchmark* europei in materia di occupazione, formazione e istruzione, così come stabiliti nei documenti della Commissione europea e del Consiglio europeo; **c)** ridefinire, ai fini di cui alle lettere a) e b), la disciplina del contratto di inserimento nel rispetto dei divieti comunitari di discriminazione diretta e indiretta, in particolare dei divieti di discriminazione per ragione di sesso e di età, per espressa individuazione, nell'ambito dei soggetti di cui alla lettera b), degli appartenenti a gruppi caratterizzati da maggiore rischio di esclusione sociale; **d)** prevedere aumenti contributivi per i contratti di lavoro a tempo parziale con orario inferiore alle dodici ore settimanali al fine di promuovere, soprattutto

to nei settori dei servizi, la diffusione di contratti di lavoro con orario giornaliero più elevato; **e)** prevedere, nell'ambito del complessivo riordino della materia, incentivi per la stipula di contratti a tempo parziale con orario giornaliero elevato e agevolazioni per le trasformazioni, anche temporanee e reversibili, di rapporti a tempo pieno in rapporti a tempo parziale avvenute su richiesta di lavoratrici o lavoratori e giustificate da comprovati compiti di cura; **f)** prevedere specifiche misure volte all'inserimento lavorativo dei lavoratori socialmente utili.

33. In ordine alla delega di cui al comma 30, lettera c), da esercitare previa intesa con le regioni e le parti sociali, il Governo si attiene ai seguenti principi e criteri direttivi: **a)** rafforzamento del ruolo della contrattazione collettiva nel quadro del perfezionamento della disciplina legale della materia; **b)** individuazione di *standard* nazionali di qualità della formazione in materia di profili professionali e percorsi formativi, certificazione delle competenze, validazione dei progetti formativi individuali e riconoscimento delle capacità formative delle imprese, anche al fine di agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti mediante l'individuazione di requisiti minimi per l'erogazione della formazione formale; **c)** con riferimento all'apprendistato professionalizzante, individuazione di meccanismi in grado di garantire la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni e l'attuazione uniforme e immediata su tutto il territorio nazionale della relativa disciplina; **d)** adozione di misure volte ad assicurare il corretto utilizzo dei contratti di apprendistato.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 24 dicembre 2007

NAPOLITANO

Prodi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Damiano, Ministro del lavoro e della previdenza sociale

Padoa Schioppa, Ministro dell'economia e delle finanze

18) Decreto-legge n. 112 del 25 giugno 2008: *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria* (convertito in Legge n 133 del 6 agosto 2008)

Gazzetta Ufficiale n. 147 del 25 giugno 2008

Capo VI - Liberalizzazioni e deregolazione

Art. 23. Modifiche alla disciplina del contratto di apprendistato

1. All'articolo 49, comma 3, del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 le parole da «inferiore a due anni e superiore a sei» sono sostituite con «superiore a sei anni» .

2. All'articolo 49 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 è aggiunto il seguente comma: «5-ter. In caso di formazione esclusivamente aziendale non opera quanto previsto dal comma 5. In questa ipotesi i profili formativi dell'apprendistato professionalizzante sono rimessi integralmente ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale ovvero agli enti bilaterali. I contratti collettivi e gli enti bilaterali definiscono la nozione di formazione aziendale e determinano, per ciascun profilo formativo, la durata e le modalità di erogazione della formazione, le modalità di riconoscimento della qualifica professionale ai fini contrattuali e la registrazione nel libretto formativo».

3. Al comma 1 dell'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 dopo le parole «alta formazione» aggiungere le parole: «,compresi i dottorati di ricerca».

4. Al comma 3 dell'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 dopo le parole «e le altre istituzioni formative» aggiungere le seguenti parole: «In assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai datori di lavoro con le Università e le altre istituzioni formative. Trovano applicazione, per quanto compatibili, i principi stabiliti all'articolo 49, comma 4, nonché le disposizioni di cui all'articolo 53».

5. Dalla data di entrata in vigore del presente decreto sono abrogati: **a)** l'articolo 1 del decreto ministeriale 7 ottobre 1999; **b)** l'articolo 21 e l'articolo 24, commi 3 e 4, del decreto del Presidente della Repubblica 30 dicembre 1956, n. 1668; **c)** l'articolo 4 della legge 19 gennaio 1955, n. 25.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 25 giugno 2008

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Tremonti, Ministro dell'economia e delle finanze

Scajola, Ministro dello sviluppo economico

Brunetta, Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione

Sacconi, Ministro del lavoro, della salute e delle politiche sociali

Calderoli, Ministro per la semplificazione normativa

19) INTESA TRA GOVERNO, REGIONI, PROVINCE AUTONOME E PARTI SOCIALI. LINEE GUIDA PER LA FORMAZIONE NEL 2010

Premessa

La positiva iniziativa di cooperazione interistituzionale avviata con l'Accordo del 12 febbraio 2009 "Interventi a sostegno al reddito e alle competenze" connotata da un grande impegno politico e finanziario delle Regioni che ha coinvolto anche il livello comunitario ha perseguito l'obiettivo di rispondere alla crisi in atto in modo concertato ed efficace. Nel solco di questa esperienza, Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sulla necessità di individuare tempestivamente alcune fondamentali linee guida per orientare, attraverso una prima sperimentazione nel corso del 2010, l'impiego delle risorse finanziarie per la formazione degli inoccupati, dei disoccupati, dei lavoratori in mobilità o temporaneamente sospesi (cassintegrati, percettori di indennità di disoccupazione ex art. 19 legge n. 2/2009, ecc.)- Ciò in relazione ai caratteri discontinui e selettivi della ripresa che potranno indurre un allungamento del periodo di inattività o rendere difficoltosa la transizione verso altra occupazione di molti lavoratori.

La formazione viene organizzata in funzione dei fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e della occupabilità e della inclusione sociale delle persone con particolare attenzione alle fasce deboli del mercato del lavoro. A tale riguardo particolare attenzione andrà posta alla coerenza tra il ricorso agli ammortizzatori sociali, concordato nelle sedi proprie, e il ricorso alle pratiche di politica attiva.

Ferma restando la competenza esclusiva delle Regioni in materia di formazione professionale e la conseguente facoltà di valutare autonomamente l'eventuale impiego di proprie risorse finanziarie, il Governo, le Regioni, le Province Autonome e le parti sociali si impegnano a sollevare concordemente nelle competenti sedi comunitarie il tema delle semplificazioni e di un utilizzo più flessibile del Fondo Sociale Europeo e le questioni relative al disimpegno automatico (anche in considerazione delle risorse comunitarie accantonate per le politiche attive e passive di cui all'accordo del 12 febbraio 2009).

Analogamente le parti si impegnano sul piano nazionale a non introdurre elementi che possano configurare criticità nel flusso finanziario previsto dalle norme al fine di evitare la perdita di risorse.

Il Governo, le Regioni, le Province Autonome e le parti sociali si impegnano a favorire la massima semplificazione nella gestione dei finanziamenti dei fondi per la formazione continua, e a promuovere la loro piena autonomia e la sussidiarietà riguardo all'intervento pubblico. Le parti sociali firmatarie costituenti i fondi interprofessionali si impegnano, inoltre, a individuare tempestivamente le risorse dei fondi interprofessionali per la formazione continua da destinare ai bisogni di formazione emergenti nel corso del 2010.

Le parti si impegnano, altresì, anche attraverso una valutazione a livello territoriale dell'impiego delle risorse destinate alla formazione, comprese quelle dei fondi interprofessionali, a promuovere per il 2010 una più efficiente sinergia tra le risorse pubbliche e quelle private per la formazione con l'obiettivo di sostenere l'occupabilità delle persone nell'ambito degli interventi che si renderanno necessari per salvaguardare il capitale umano. Le parti si impegnano a convergere entro il primo semestre del 2011, in una ottica di innalzamento della qualità della offerta formativa e nella prospettiva del necessario raccordo

con il sistema dei servizi pubblici e degli altri servizi competenti al lavoro di cui al decreto legislativo n. 181/2000, verso un sistema nazionale di standard professionali a conclusione del tavolo nazionale a ciò dedicato e di certificazione delle competenze. In questo quadro le parti verificheranno l'ipotesi di revisione del sistema di accreditamento delle strutture formative nel rispetto degli ambiti del DM 166/2001.

Linee guida

Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sulla necessità di valorizzare ulteriormente il ruolo sussidiario delle organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori come dei loro organismi bilaterali, là dove esistenti, al fine di favorire investimenti formativi **a)** mirati ai soggetti più esposti alla esclusione dal mercato del lavoro; **b)** organizzati, secondo criteri non autoreferenziali, in ambienti produttivi o prossimi a essi; **c)** rispondenti alla domanda di qualificazione e riqualificazione dei lavoratori coinvolti nelle transizioni occupazionali che caratterizzeranno il mercato del lavoro nel corso del 2010; **d)** progettati in una logica di *placement*, volta cioè a ottimizzare un incontro dinamico e flessibile tra la domanda e l'offerta di lavoro e a rendere più efficiente il raccordo e, là dove opportuna, l'integrazione tra il sistema educativo di istruzione e formazione e il mercato del lavoro, in modo da rispondere alla domanda di competenze da parte dei settori e dei territori in cui le imprese operano.

A questo fine Stato, Regioni, Province autonome e parti sociali concordano sui seguenti ambiti di intervento:

1. attivazione di una unità operativa straordinaria presso il Ministero del lavoro per la raccolta dei fabbisogni di competenze e figure professionali rilevati nei territori e nei diversi settori produttivi. Tale unità si fonderà sulla cabina di regia nazionale già istituita dal Ministero del lavoro, sugli osservatori regionali già esistenti e sulle strutture delle parti sociali già costituite a questo scopo. Questa unità operativa dovrà fornire periodicamente rilevazioni miste, prevalentemente qualitative, sui fabbisogni di breve termine, a livello territoriale e settoriale, da integrare con le macro tendenze di lungo periodo elaborate a livello nazionale e internazionale. Tenuto conto della necessità di individuare e condividere una metodologia di rilevazione unitaria, le parti firmatarie si impegnano, in una ottica di sussidiarietà e di ottimizzazione delle risorse, a far pervenire tempestivamente alla cabina di regia nazionale le elaborazioni, a partire da quelle a dimensione territoriale condotte dai vari soggetti pubblici e privati operanti su tale tema. Compito della unità operativa sarà quello di mettere in rete e a fattore comune le informazioni e i dati già esistenti circa le figure professionali richieste dal mercato del lavoro e di darne tempestiva comunicazione ai soggetti firmatari degli accordi sugli ammortizzatori sociali in sede regionale/territoriale (Regioni, Province autonome, parti sociali), nonché ai servizi competenti al lavoro, ai fondi interprofessionali e a tutti gli altri soggetti interessati, compresi i lavoratori, al fine di una loro opportuna diffusione e utilizzo nei territori e nei settori. La raccolta di informazioni dovrà riguardare non solo e non tanto i profili professionali ma soprattutto i mestieri e le competenze, descritte qualitativamente in termini di compiti e di situazioni di compito che il mercato richiede, in linea con i più moderni sistemi di qualifiche a livello europeo. La rilevazione dei fabbisogni contribuisce non solo a rendere visibili i bacini di occupazione nascosta, ma anche e soprattutto a fornire ai soggetti interessati

precise indicazioni circa le conoscenze, abilità e competenze che è necessario promuovere per una qualificata occupabilità delle persone;

2. impiego diffuso del metodo concreto di apprendimento per "competenze". Ciò comporta la convergenza verso la definizione di un sistema nazionale di competenze in grado di garantire ai cittadini la spendibilità delle competenze comunque acquisite. Ciò significa: **a)** estendere la sperimentazione del libretto formativo quale strumento di registrazione delle competenze, anche coinvolgendo, in una logica di sussidiarietà, gli organismi bilaterali; **b)** affermare il valore dell'istruzione e formazione tecnico-professionale anche promuovendo l'integrazione con il lavoro attraverso reti e intese tra istituti tecnici e professionali, enti di formazione e associazioni di settore, per condividere i fabbisogni di competenze e orientare coerentemente l'offerta formativa anche nel medio e lungo periodo; **c)** rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, di alta formazione universitaria,) con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti;

3. l'ampliamento e la diversificazione delle azioni formative in favore degli inoccupati attraverso la promozione di tirocini di inserimento, corsi di istruzione e formazione tecnico superiore (IFTS), contratti di apprendistato, e, in generale, promuovendo l'apprendimento nella impresa. Le parti firmatarie si impegnano altresì a definire un quadro più razionale ed efficiente dei tirocini formativi e di orientamento al fine di valorizzarne le potenzialità in termini di occupabilità e prevenire gli abusi e l'utilizzo distorto dello strumento;

4. formazione degli adulti attraverso: **a)** accordi di formazione-lavoro per il rientro anticipato dei cassaintegrati; **b)** la possibilità di impiego di parte delle risorse dei fondi interprofessionali per la formazione continua per finanziare la formazione per i lavoratori soggetti a procedure di mobilità nel corso del 2010 e per i lavoratori in mobilità che vengano assunti nel 2010, fermo restando il vincolo della iscrizione ai fondi dell'azienda cui il lavoratore apparteneva; **c)** l'individuazione, nell'ambito della bilateralità e dei servizi competenti al lavoro, pubblici e privati, autorizzati e accreditati, di punti di informazione e orientamento per i lavoratori di tutte le età, perché siano presi in carico, guidati e responsabilizzati in vista del loro reinserimento nel mercato del lavoro; **d)** programmi di formazione nei luoghi produttivi di beni o servizi anche se inattivi o nei centri di formazione professionale che garantiscano la riproduzione di effettivi contesti produttivi, nonché congrui periodi di tirocinio presso l'impresa; **e)** possibilità di impiego dei lavoratori inattivi quali tutori nell'ambito di attività formative tecnico-professionali, previa formazione specifica per questa funzione anche in vista delle possibili esperienze di alternanza scuola lavoro e di apprendistato formativo e professionalizzante; **f)** rilancio del contratto di inserimento per gli over 50, per i giovani e per le donne con una forte valorizzazione delle ricalibrature professionali decise insieme con i soggetti coinvolti nel contratto;

5. definizione, a partire dalle esperienze già presenti a livello regionale, in via sperimentale per il 2010 di un sistema di accreditamento su base regionale e secondo standard omogenei condivisi a livello nazionale di "valutatori/certificatori" valorizzando il ruolo delle parti sociali e dei loro organismi bilaterali. Tali valutatori /certificatori dovranno essere in grado di riconoscere, valutare e certificare, in situazioni di compito autentiche e su domanda della persona in cerca di occupazione, le effettive competenze dei

lavoratori comunque acquisite, in modo da rafforzare la trasparenza e la migliore informazione nel mercato del lavoro, da accrescere la capacità di offerta sul mercato del lavoro, da migliorare l'incontro tra domanda e offerta e da stimolare la ricerca delle più utili attività formative. Lo strumento idoneo a registrare le competenze acquisite sarà il Libretto formativo introdotto dall'articolo 2 del decreto legislativo n. 276/2003 che potrà confluire nel fascicolo elettronico dedicato a tutte le attività educative e lavorative come alle prestazioni sociali di ciascuna persona.

Il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali convoca le parti sociali firmatarie della presente intesa per valutare le modalità di attuazione dei punti e) ed f) del punto 4.

Al termine del 2010 le parti firmatarie valuteranno congiuntamente i risultati conseguiti con la presente intesa al fine di assumere ogni eventuale nuova iniziativa in materia.

Roma, 17 febbraio 2010

20) INTESA TRA GOVERNO, REGIONI, PROVINCE AUTONOME E PARTI SOCIALI PER IL RILANCIO DELL'APPRENDISTATO

VISTE

- le disposizioni di cui gli articoli da 47 a 53 del decreto legislativo n. 276 del 2003 di attuazione della legge 30 del 2003 e le successive modifiche e integrazioni;
- le normative di livello regionale di attuazione degli articoli 48, 49 e 50 del decreto legislativo n. 276 del 2003;
- le regolamentazioni contenute nei contratti collettivi di riferimento;
- le intese raggiunte tra Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali nell'accordo del 17 febbraio 2010 contenente le linee guida per la formazione per il 2010 comprensive del rilancio dell'apprendistato;

CONSIDERATO CHE

- l'apprendistato, nelle sue tre tipologie di cui al decreto legislativo n. 276 del 2003, rappresenta il principale canale di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro secondo percorsi di qualità utili a valorizzare e accrescere le competenze delle persone e sostenere la produttività del lavoro;
- ancora alto, nel nostro Paese, è il numero di giovani (quasi due milioni) senza lavoro e non inseriti in percorsi educativi o formativi;
- poco meno del 20 per cento degli apprendisti riceve una qualche forma di formazione;
- lo scorso anno, a causa della crisi economia e finanziaria, si è registrata una drastica contrazione del numero dei contratti di apprendistato attivati (dai 645.986 del 2008 si è passati ai 567.842 del 2009 con una riduzione di ben 78.144 unità) unitamente a un preoccupante incremento dei tassi di disoccupazione giovanile che risultano tra i più alti in Europa;
- nella intesa del 17 febbraio 2010, Governo, Regioni, Province autonome e parti sociali hanno convenuto di rilanciare il contratto di apprendistato nelle sue tre tipologie (professionalizzante, per l'esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione) con l'obiettivo di garantire un percorso di formazione a tutti gli apprendisti anche attraverso percorsi di formazione nei luoghi di lavoro;

RITENUTO CHE

- la complessità della normativa di riferimento e l'incerto riparto di competenze tra Stato, Regioni e parti sociali determina la necessità di una concertazione tra tutti gli attori coinvolti al fine di garantire certezza per le imprese e la effettività dei percorsi educativi e formativi per i giovani coinvolti nei percorsi di apprendistato;
- anche dopo gli interventi della Corte Costituzionale e, in particolare, dopo le sentenze n. 50 del 2005 e n. 176 del 2010, non risulta sufficientemente chiaro e agevole, per i lavoratori e per i datori di lavoro, il quadro giuridico e istituzionale di riferimento con notevole incertezza in merito alla normativa realmente praticabile;
- non sono ancora adeguatamente sviluppate le enormi potenzialità dell'apprendistato anche per la concorrenza di strumenti non sempre correttamente utilizzati (come i tirocini formativi e di

orientamento e i contratti di collaborazione coordinata e continuativa nella modalità a progetto) e il mancato utilizzo delle forme di apprendistato in diritto – dovere di istruzione e formazione e di alta formazione di cui, rispettivamente, agli articoli 48 e 50 del decreto legislativo n. 276 del 2003;

- il rilancio del contratto di apprendistato, attraverso l'effettività e l'efficacia della formazione, impone una maggiore valorizzazione della componente della formazione aziendale e un maggiore coinvolgimento delle parti sociali e della bilateralità.

Tutto ciò ritenuto e considerato, le parti firmatarie della presente intesa concordano e convengono quanto segue:

1) di dare un nuovo impulso alla occupazione giovanile in apprendistato conferendo, per lavoratori e imprese, immediata certezza al quadro giuridico e istituzionale di riferimento attraverso una fase di transizione di dodici mesi nella quale, in attesa della definizione di una revisione e di un definitivo chiarimento della normativa vigente, le parti concordano: **(a)** di confermare il quadro di operatività dell'apprendistato professionalizzante, come disposto dai commi 5 e 5 bis dell'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, con particolare riferimento alla funzione surrogatoria dei contratti collettivi nazionali di lavoro e degli accordi interconfederali là dove la Regione non abbia regolamentato la materia d'intesa con le associazioni dei datori di lavoro e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano regionale; **(b)** di confermare, per le ipotesi di cui al comma 5 ter dell'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, in materia di formazione esclusivamente aziendale, e alla luce della sentenza n. 176 del 2010 della Corte Costituzionale, le previsioni contenute nei contratti collettivi e negli accordi interconfederali che hanno disciplinato l'apprendistato professionalizzante anche in applicazione di detto comma, che rimangono valide per le Regioni che non hanno già provveduto a definire compiutamente la normativa ai sensi dell'articolo 49, commi 5 e 5 ter, del citato decreto legislativo n. 276 del 2003;

2) di avviare un tavolo tripartito per la definizione: **(a)** di una mappatura condivisa della normativa concretamente applicabile Regione per Regione, settore per settore; **(b)** delle linee guida condivise per la riforma dell'apprendistato professionalizzante secondo la delega contenuta nella legge n. 247 del 2007 in corso di riattivazione nell'ambito del disegno di legge "c.d. collegato lavoro" valorizzando la formazione aziendale di tipo formale, la risorsa della bilateralità, il ruolo dei fondi interprofessionali e la tracciabilità sul libretto formativo del cittadino; **(c)** di un quadro più razionale ed efficiente dei tirocini formativi e di orientamento al fine di valorizzarne le potenzialità in termini di occupabilità e prevenire gli abusi e l'utilizzo distorto degli stessi tirocini formativi e di orientamento e di altre tipologie contrattuali (in particolare le collaborazioni coordinate e continuative) in concorrenza con il contratto di apprendistato;

3) di confermare che, in caso di imprese multi-localizzate, per l'attivazione dei contratti di apprendistato e per i tirocini formativi e di orientamento trova applicazione su tutto il territorio nazionale la sola regolamentazione della Regione dove l'impresa ha la propria sede legale.

Roma, 27 ottobre 2010

21) Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011: *Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247*

Gazzetta Ufficiale n. 236 del 10 ottobre 2011

Art. 1 Definizione

1. L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla occupazione dei giovani.
2. Il contratto di apprendistato è definito secondo le seguenti tipologie: **a)** apprendistato per la qualifica professionale; **b)** apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere; **c)** apprendistato di alta formazione e ricerca.

Art. 2 Disciplina generale

1. La disciplina del contratto di apprendistato è rimessa ad appositi accordi interconfederali ovvero ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale nel rispetto dei seguenti principi: **a)** forma scritta del contratto e del relativo piano formativo individuale da definire, anche sulla base di moduli e formulari stabiliti dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali, entro trenta giorni dalla stipulazione del contratto; **b)** divieto di retribuzione a cottimo; **c)** possibilità di inquadrare il lavoratore fino a due livelli inferiori rispetto alla categoria spettante, in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro, ai lavoratori addetti a mansioni o funzioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al conseguimento delle quali è finalizzato il contratto ovvero, in alternativa, di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale e in modo graduale alla anzianità di servizio; **d)** presenza di un tutore o referente aziendale; **e)** possibilità, anche con il concorso delle regioni, di finanziare i percorsi formativi aziendali degli apprendisti per il tramite dei fondi paritetici interprofessionali di cui all'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000, n. 388 e all'articolo 12 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 e successive modificazioni; **f)** registrazione della formazione effettuata e delle competenze acquisite nel libretto formativo del cittadino di cui all'articolo 2, comma 1, lett. i), del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276; **g)** possibilità del riconoscimento, sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali e delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi anche nei percorsi di istruzione degli adulti; **h)** divieto per le parti di recedere dal contratto durante il periodo di formazione in assenza di una giusta causa o di un giustificato motivo; **i)** possibilità per le parti di recedere dal contratto al termine del periodo di formazione ai sensi di quanto disposto dall'articolo 2118 del codice civile. Se nessuna delle parti esercita la facoltà di recesso al termine del periodo di formazione il rapporto prosegue come ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.
2. Per gli apprendisti l'applicazione delle norme sulla previdenza e assistenza sociale obbligatoria si estende alle seguenti forme: **a)** assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali; **b)** assicurazione contro le malattie; **c)** assicurazione contro l'invalidità e vecchiaia.
3. Il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere con contratto di apprendistato non può superare il 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il datore di lavoro stesso. Il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori

qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti in numero non superiore a tre. La disposizione di cui al presente comma non si applica alle agenzie per il lavoro, per le ipotesi di somministrazione di cui all'articolo 20, commi 3 e 4, del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 e alle imprese artigiane per le quali trovano applicazione le disposizioni di cui all'articolo 4 della legge 8 agosto 1985, n. 443.

4. Le Regioni e le associazioni di categoria dei datori di lavoro possono definire, anche nell'ambito della bilateralità, le modalità per il riconoscimento della qualifica di maestro artigiano o di mestiere.

Art. 3 Apprendistato per la qualifica professionale

1. Possono essere assunti con contratto di apprendistato per la qualifica professionale, in tutti i settori di attività, anche per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, i soggetti che abbiano compiuto quindici anni. La durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica e del titolo di studio da conseguire e non può in ogni caso essere superiore a tre anni.

2. La regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica professionale è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, nel rispetto dei seguenti criteri e principi direttivi: a) definizione della qualifica professionale ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226; b) previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna alla azienda, congruo al conseguimento della qualifica professionale in funzione di quanto stabilito al comma 2 e secondo standard minimi formativi definiti ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226; c) rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione della formazione aziendale nel rispetto degli standard generali fissati dalle regioni.

3. Con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le parti sociali, è stabilita la disciplina dell'apprendistato per la qualifica professionale destinata a operare, in via sussidiaria e con carattere di cedevolezza, nelle Regioni prive della regolamentazione di cui al presente articolo.

Art. 4 Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere

1. Possono essere assunti in tutti i settori di attività, pubblici o privati, con contratto di apprendistato professionalizzante o di mestiere per il conseguimento di una qualificazione contrattuale i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni. Per i soggetti in possesso di una qualifica professionale, conseguita ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, il contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.

2. Gli accordi interconfederali e i contratti collettivi stabiliscono, in ragione dell'età dell'apprendista e del tipo di qualificazione da conseguire, la durata e le modalità di erogazione della formazione per l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali e specialistiche in funzione dei profili professionali stabiliti nei sistemi di classificazione e inquadramento del personale, nonché la durata del contratto che,

per la sua componente formativa, non può comunque essere superiore a sei anni.

3. La formazione di tipo professionalizzante e di mestiere, svolta sotto la responsabilità della azienda, è integrata dalla offerta formativa pubblica finanziata dalle Regioni, interna o esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali per un monte complessivo di quaranta ore per il primo anno e di ventiquattro per il secondo.

Art. 5 Apprendistato di alta formazione e ricerca

1. Possono essere assunti in tutti i settori di attività, pubblici o privati, con contratto di apprendistato per attività di ricerca o per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario superiore, per il conseguimento di titoli di studio universitari e della alta formazione, compresi i dottorati di ricerca, per la Specializzazione Tecnica Superiore di cui all'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144, con particolare riferimento ai diplomi relativi ai percorsi di specializzazione tecnologica degli Istituti Tecnici Superiori di cui all'articolo 7 del d.P.C.M. 25 gennaio 2008, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche o per esperienze professionali i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni. Per soggetti in possesso di una qualifica professionale conseguita ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, il contratto di apprendistato di alta formazione può essere stipulato a partire dal diciassettesimo anno di età.

2. La regolamentazione e la durata dell'apprendistato per attività di ricerca, per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione è rimessa alle regioni, per i soli profili che attengono alla formazione, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le Università, gli Istituti Tecnici e Professionali e altre istituzioni formative o di ricerca comprese in possesso di riconoscimento istituzionale di rilevanza nazionale o regionale e aventi come oggetto la promozione delle attività imprenditoriali, del lavoro, della formazione, della innovazione e del trasferimento tecnologico.

3. In assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro con le Università, gli Istituti Tecnici e Professionali e le istituzioni formative o di ricerca di cui al comma che precede.

Art. 6 Standard professionali e standard formativi

1. Entro dodici mesi dalla entrata in vigore del presente decreto, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca, e previa intesa con le Regioni e le province autonome definisce, nel rispetto delle competenze delle Regioni e province autonome e di quanto stabilito nell'intesa tra Governo, Regioni e parti sociali del 17 febbraio 2010, gli standard formativi per la verifica dei percorsi formativi in apprendistato per la qualifica professionale e in apprendistato di alta formazione.

2. Ai fini della verifica dei percorsi formativi in apprendistato professionalizzante e in apprendistato di ricerca gli standard professionali di riferimento sono quelli definiti nei contratti collettivi nazionali di categoria se necessario con intese specifiche da sottoscrivere anche in corso della vigenza contrattuale.

3. Allo scopo di armonizzare le diverse qualifiche professionali acquisite secondo le diverse tipologie di apprendistato e consentire una correlazione tra standard formativi e standard professionali è istituito

presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali il repertorio delle professioni predisposto sulla base dei sistemi di classificazione del personale previsti nei contratti collettivi di lavoro e in coerenza con quanto previsto nelle premesse dalla intesa tra Governo, Regioni e parti sociali del 17 febbraio 2010, da un apposito organismo tecnico di cui fanno parte il Ministero dell'istruzione, della università e della ricerca, le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale e i rappresentanti della Conferenza Stato-regioni.

Art. 7 Disposizioni finali

- 1)** In caso di inadempimento nella erogazione della formazione di cui sia esclusivamente responsabile il datore di lavoro e che sia tale da impedire la realizzazione delle finalità di cui agli articoli 3, 4 e 5, il datore di lavoro è tenuto a versare la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100 per cento, con esclusione di qualsiasi altra sanzione per omessa contribuzione. Qualora a seguito di attività di vigilanza sul contratto di apprendistato in corso di esecuzione emerga un inadempimento nella erogazione della formazione prevista nel piano formativo individuale, il personale ispettivo del Ministero del lavoro e delle politiche sociali adotterà un provvedimento di disposizione, ai sensi dell'articolo 14 del decreto legislativo 23 aprile 2004, n. 124, assegnando un congruo termine al datore di lavoro per adempie.
- 2)** Per ogni violazione delle disposizioni contrattuali collettive attuative dei principi di cui all'articolo 2, comma 1, lettere a), b), c) e d), il datore di lavoro è punito con la sanzione amministrativa pecuniaria da 100 a 600 euro. In caso di recidiva la sanzione amministrativa pecuniaria varia da 300 a 1500 euro. Alla contestazione delle sanzioni amministrative di cui al presente comma provvedono gli organi di vigilanza che effettuano accertamenti in materia di lavoro e previdenza nei modi e nelle forme di cui all'articolo 13 del decreto legislativo 23 aprile 2004, n. 124, come sostituito dall'articolo 33 della legge 4 novembre 2010, n. 183. Autorità competente a ricevere il rapporto ai sensi dell'articolo 17 della legge 24 novembre 1981, n. 689 è la Direzione del lavoro territorialmente competente.
- 3)** Fatte salve specifiche previsioni di legge o di contratto collettivo, i lavoratori assunti con contratto di apprendistato sono esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti.
- 4)** Ai fini della loro qualificazione o riqualificazione professionale è possibile assumere in apprendistato i lavoratori in mobilità. Per essi trova applicazione il regime contributivo agevolato di cui all'articolo 25, comma 9, della legge 23 luglio 1991, n. 223, nonché l'incentivo di cui all'articolo 8, comma 4 della medesima legge.
- 5)** Ai fini del presente decreto legislativo per enti bilaterali si intendono esclusivamente quelli definiti all'articolo 2, comma 1, lett. h), del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.
- 6)** Con l'entrata in vigore del presente decreto sono abrogati l'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196, la legge 19 gennaio 1955, n. 25, gli articoli da 47 a 53 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 e ogni altra disposizione nazionale o regionale incompatibile.
- 7)** Per i settori in cui la disciplina di cui al presente decreto non è immediatamente operativa trovano applicazione, in via transitoria, le regolamentazioni contrattuali vigenti.

8) La disciplina del reclutamento e dell'accesso, nonché l'applicazione del contratto di apprendistato per i settori di attività pubblici, di cui agli articoli 4 e 5 del presente decreto, è definita con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione e del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo n. 281 del 1997, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore del presente decreto.

9) In attesa della riforma degli incentivi alla occupazione, restano fermi gli attuali sistemi di incentivazione economica dell'apprendistato. I benefici contributivi in materia di previdenza e assistenza sociale sono mantenuti per un anno dalla prosecuzione del rapporto di lavoro al termine del periodo di formazione, con esclusione dei lavoratori assunti ai sensi del comma 4 del presente articolo.

10) I datori di lavoro che hanno sedi in più Regioni possono fare riferimento al percorso formativo della Regione dove è ubicata la sede legale e possono altresì accentrare le comunicazioni di cui all'articolo 1, commi 1180 e seguenti, della legge 27 dicembre 2006, n. 296 nel servizio informatico dove è ubicata la sede legale.

11) Restano in ogni caso ferme le competenze delle Regioni a Statuto speciale e delle Province Autonome di Trento e di Bolzano ai sensi dello statuto speciale e delle relative norme di attuazione.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

Dato a Roma, addì 14 settembre 2011

NAPOLITANO

Berlusconi, Presidente del Consiglio dei Ministri

Sacconi, Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Visto, il Guardasigilli: **Palma**

22) CIRCOLARE N. 29: D.Lgs. n. 167/2011 - T.U. apprendistato - Regime transitorio e nuovo regime sanzionatorio.

Il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali

Alle Direzioni regionali e territoriali del lavoro

All' INPS

Direzione Centrale Vigilanza sulle Entrate ed Economia

Sommersa

All' INAIL

Direzione Centrale Rischi

Al Comando Carabinieri per la Tutela del Lavoro

Al Comando Generale della Guardia di Finanza

LORO SEDI

epc,

All ' Ispettorato regionale del lavoro di Palermo

Alla Provincia autonoma di Trento

Alla Provincia Autonoma di Balzano

LORO SEDI

Il D.Lgs. n. 167/2011, in applicazione della delega conferita dall'art. 1, comma 30, della L. n. 247/2007, come sostituito dall'art. 46, comma 1, della L. n. 183/2011, ha riformato la disciplina del contratto di apprendistato, abrogando la normativa preesistente che è ora sostituita da un "Testo unico" di soli sette articoli, L'art. 7 del decreto, *in particolare*, introduce alcune disposizioni volte, da un lato, ad assicurare il corretto svolgimento del rapporto di apprendistato e, dall'altro, a sanzionare eventuali condotte datoriali non in linea con alcuni principi che devono informare, ai sensi dell'art. 2 del Testo unico, tale tipologia contrattuale. Lo stesso art. 7 introduce inoltre alcune disposizioni volte a regolamentare il passaggio dalla vecchia alla nuova disciplina consentendo solo per un periodo limitato la stipula di contratti di apprendistato secondo il previgente regime e solo a determinate condizioni. Con la presente circolare si forniscono pertanto le necessarie indicazioni operative al personale ispettivo ai fini di una corretta applicazione delle disposizioni in questione e, quindi, ad un corretto svolgimento della attività di vigilanza in questa delicata fase di transizione.

Regime transitorio

L'articolo 7, comma 7, del D.Lgs. n. 167/2011 introduce un regime transitorio stabilendo anzitutto che, per le Regioni e i settori ove la nuova disciplina non sia immediatamente operativa, trovano applicazione, in via transitoria e non oltre sei mesi dalla data di entrata in vigore dello stesso Decreto (fino al 25 aprile 2012), le regolazioni vigenti. Va dunque evidenziata la scelta di limitare la perpetuazione della vecchia disciplina dell'apprendistato per un periodo non superiore ai sei mesi dall'entrata in vigore delle nuove regole. Al termine di questo periodo l'unica disciplina applicabile sarà pertanto quella contenuta nel D.Lgs. n. 167/2011. Ciò vale peraltro, per espressa previsione legislativa, con esclusivo riferimento alle tipologie di apprendistato che, per essere operative, necessitano di un intervento della contrattazione collettiva e/o delle Regioni. Non così, nei limiti di quanto di seguito precisato, per

l'apprendistato di terzo livello, in ragione del chiaro disposto dell'art. 5, comma 3, del D.Lgs. n. 167/2011], là dove si dispone che *"in assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione o ricerca è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le Università gli istituti tecnici e professionali e le istituzioni formative o di ricerca di cui al comma che precede, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica"*.

Per le altre tipologie di apprendistato, per contro, fino allo scadere dei sei mesi e a condizione della inapplicabilità della nuova disciplina contenuta nel D.Lgs. n.167/2011 per mancanza del contestuale intervento delle singole Regioni e della contrattazione collettiva (interconfederale o di categoria), restano in vigore tutte le disposizioni di legge (statale e regionale) e di contratto collettivo "che attualmente disciplinano l'apprendistato, ivi comprese quelle di carattere sanzionatorio per le quali si rinvia a quanto già chiarito con circ. n. 40/2004 e cioè. n. 27/2008. Né consegue che un contratto stipulato in detto periodo secondo la vecchia disciplina seguirà anche le regole previste dalla contrattazione di riferimento, in particolare in ordine alla durata del periodo formativo, e sarà soggetto alla applicazione del relativo trattamento contributivo agevolato.

Al fine di evitare possibili problematiche applicative si auspica tuttavia che le Regioni adottino le regolamentazioni di competenza avendo cura di stabilirne l'efficacia solo alla scadenza del regime transitorio dei sei mesi. Ed infatti, specie con riguardo all'apprendistato professionalizzante, è indubbio che la nuova disciplina introdotta dal Testo unico presuppone una "integrazione" (cfr. art. 4, comma 3) tra l'offerta formativa pubblica e quella che sarà disciplinata dai contratti collettivi. Ne deriva, in ogni caso, che, in questa fase transitoria, l'entrata in vigore della disciplina regionale risulta condizionata dalla attuazione dei profili indicati all'articolo 2, comma 1, del D.Lgs. 167/2011, da parte della contrattazione collettiva nazionale di categoria ovvero da accordi interconfederali. Si rileva, al riguardo, che mentre il rinvio alla contrattazione collettiva è effettuato solo per il livello nazionale di categoria nulla esclude che l'attuazione dei principi e criteri direttivi elencati all'articolo 2, comma I, del D.Lgs. 167/2011 possa avvenire anche mediante accordi interconfederali di tipo territoriale eventualmente cedevoli rispetto alla contrattazione collettiva di settore.

Entrando ora nel dettaglio più operativo si ricorda che l'avvio dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale di cui all'art. 3 del D.Lgs. n. 167/2011 è condizionato all'accordo in Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome, Durante la fase transitoria risulterà possibile, solo nelle Regioni che abbiano stipulato le necessarie intese con i Ministeri competenti ai sensi dell'art. 48 del D.Lgs. n. 276/2003 assumere minori per l'espletamento dei diritti-dovere di istruzione e formazione. Per le altre Regioni rimane invece operativa, sempre per la durata del regime transitorio, la disciplina di cui alla L. n. 196/1997 e alla L. n. 25 del 1955.

Per quanto attiene invece all'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere di cui all'art. 4 del D.Lgs. n. 167/2011, esso potrà essere operativo secondo la nuova disciplina già durante la fase transitoria, ma ciò solo nel caso in cui sia la singola Regione sia la contrattazione collettiva di riferimento ovvero eventuali accordi interconfederali abbiano recepito la riforma e, dunque, disciplinato i profili di rispettiva competenza.

Il comma 7 dell'articolo 7 del D.Lgs. n. 167/2011, dopo aver disposto la ultrattività della previgente disciplina per un periodo massimo di sei mesi, stabilisce inoltre, con specifico riferimento all'apprendistato professionalizzante o di mestiere, che in assenza della offerta formativa pubblica finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali trovano immediata applicazione le regolazioni contrattuali vigenti. In altri termini, qualora la

formazione pubblica di cui è responsabile la Regione non dovesse aver luogo, il Legislatore ha inteso garantire (questa volta evidentemente senza limiti di tempo) che l'apprendistato professionalizzante o di mestiere possa sempre essere attivato sulla base della sola disciplina contrattuale novellata dalle organizzazioni datoriali e sindacali sulla base del D.Lgs. n. 167/2011. È data dunque la possibilità di svolgere un apprendistato con formazione esclusivamente a carico del datore di lavoro - analogamente a quanto previsto in passato dall'art. 49, comma 5 *ter.* del D.Lgs. n. 276/2003 - a condizione però della assenza di una concreta offerta formativa pubblica.

Per quanto attiene, infine, all'apprendistato di alta formazione e a quello di ricerca di cui all'art. 5 del D.Lgs. n. 167/2011 è necessario svolgere separate e specifiche considerazioni.

L'apprendistato di ricerca - tipologia di nuova introduzione, sconosciuta in vigenza del precedente regime normativo - può essere immediatamente attivato, ancor prima che le Regioni e la contrattazione collettiva ne disciplinino gli aspetti di competenza, tramite intese *ad hoc* stipulate tra il singolo datore di lavoro e l'istituzione formativa e/o di ricerca prescelta, ai sensi del comma 3 del suddetto art. 5. Rispetto all'alto apprendistato - fattispecie già introdotta e disciplinata dall'art. 50 del D.Lgs. n. 276/2003 - nelle Regioni che lo abbiano regolamentato ai sensi del citato art. 50, tali regolamentazioni continuano a trovare applicazione fino a che la medesima Regione non abbia provveduto a recepire la riforma e comunque non oltre i sei mesi della fase transitoria. Nelle Regioni che, invece, non abbiano provveduto a regolamentare l'istituto ex art. 50 del D.Lgs. n. 276/2003, sarà possibile da subito stipulare intese *ad hoc* tra il singolo datore di lavoro e l'istituzione formativa prescelta ai sensi della nuova disciplina.

Si segnala, da ultimo, che risulta immediatamente possibile assumere i lavoratori in mobilità con contratto di apprendistato, ma ciò nel limite di quanto sopra precisato con riferimento alle singole tipologie apprendistato. Nei casi in cui non sia operativa la nuova disciplina troverà dunque applicazione, anche per i lavoratori in mobilità, la disciplina previgente ferme restando le disposizioni in materia di licenziamenti individuali di cui alla L. n. 604/1966, nonché il regime contributivo agevolato di cui all'articolo 25, comma 9, della L. n. 223/1991 e l'incentivo di cui all'articolo 8, comma 4, della medesima Legge.

Regime sanzionatorio

Inadempimento formativo

L'articolo 7, comma 1 del Testo unico prevede, in modo analogo a quanto già stabilito dal D.Lgs. n. 276/2003, che in caso di inadempimento nella erogazione della formazione di cui sia esclusivamente responsabile il datore di lavoro e che sia tale da impedire la realizzazione delle finalità formative, lo stesso datore di lavoro è tenuto a versare la differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale superiore che sarebbe stato raggiunto dal lavoratore al termine del periodo di apprendistato, maggiorata del 100 per cento, con esclusione di qualsiasi altra sanzione per omessa contribuzione.

Al riguardo occorre evidenziare il duplice requisito che il Legislatore stabilisce ai fini della sanzionabilità della condotta: l'esclusiva responsabilità del datore di lavoro e il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi.

La sanzione non può infatti prescindere dalla individuazione delle responsabilità e della gravità delle stesse, proprio in quanto la nuova disciplina del Testo unico continua ad inserirsi in una cornice costituzionale che necessariamente prevede il coinvolgimento della amministrazione pubblica nell'assolvimento degli obblighi formativi.

Ne consegue che, fatto salvo quanto si dirà in ordine all'utilizzo del potere di disposizione, in relazione alla nuova disciplina del contratto formativo:

- in caso di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale la responsabilità del datore di lavoro si potrà configurare nell'ipotesi in cui lo stesso non consentirà al lavoratore di seguire i percorsi formativi esterni all'azienda previsti dalla regolamentazione regionale e/o non effettuerà quella parte di formazione interna eventualmente prevista dalla stessa regolamentazione regionale con riferimento alla offerta formativa pubblica;

- in caso di apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere la responsabilità del datore di lavoro si potrà configurare nell'ipotesi in cui lo stesso non consentirà al lavoratore di seguire i percorsi formativi esterni all'azienda finalizzati alla acquisizione di competenze di base e trasversali e/o non effettuerà la formazione interna che, secondo il Testo unico, è *"svolta sotto la responsabilità della azienda"*;

- in caso di apprendistato di alta formazione e di apprendistato di ricerca la responsabilità del datore di lavoro si potrà configurare nell'ipotesi in cui lo stesso non consentirà al lavoratore di seguire i percorsi formativi anche esterni all'azienda previsti dalla regolamentazione regionale. Una maggiore responsabilizzazione del datore di lavoro si avrà evidentemente laddove l'alto apprendistato sia attivato, in assenza di regolamentazioni regionali, sulla base di apposite convenzioni stipulate dai singoli datori di lavoro o dalle loro associazioni con le Università, gli istituti tecnici e professionali e le istituzioni formative o di ricerca; in questi casi è infatti possibile sostenere che l'attività formativa, così come in parte avviene per l'apprendistato professionalizzante o di mestiere, è svolta *"sotto la responsabilità dell'azienda"*,

Utilizzo della disposizione

Alla verifica di una eventuale formazione carente non segue necessariamente l'applicazione del regime sanzionatorio descritto, in quanto il Legislatore, nella seconda parte del comma 1 dell'art. 7 introduce la possibilità, per il personale ispettivo di questo Ministero, di utilizzare lo strumento della disposizione di cui all'art. 14 dei D.Lgs. n. 124/2004. Più in particolare si prevede che *"qualora a seguito di attività di vigilanza sul contratto di apprendistato in corso di esecuzione emerga un inadempimento nella erogazione della formazione prevista nel piano formativo individuale, il personale ispettivo del Ministero del lavoro e delle politiche sociali adatterà un procedimento di disposizione (...) assegnando un congruo termine al datore di lavoro per adempiere"*.

In sostanza, in presenza di un rapporto di apprendistato rispetto al quale sia stata accertata una carenza formativa che comunque risulti recuperabile - in quanto residua, fino al termine contrattualmente previsto per il periodo di formazione, un arco di tempo ragionevolmente utile a recuperare il "debito formativo" — potrà applicarsi il potere di disposizione, indicando al datore di lavoro le ore di formazione da svolgere entro un determinato e "congruo" termine e la conseguente modifica del piano formativo individuale,

A titolo esemplificativo, dunque, nei confronti di un datore di lavoro che il primo anno di attivazione di un contratto di apprendistato abbia effettuato solo parte della formazione cui era tenuto, pur non potendo immediatamente applicare la sanzione prevista dal comma 1 dell'art. 7 del Testo unico, il personale ispettivo potrà impartire una disposizione volta ad obbligare il datore di lavoro a "riprogrammare", senza modificarne i contenuti sostanziali, il piano formativo, in modo da realizzare, entro un "congruo" termine, un numero di ore di formazione tale da poter rispettare già dall'anno successivo quanto previsto dallo stesso piano formativo individuale. Sarà così possibile obbligare il datore di lavoro a svolgere, l'anno seguente, un numero di ore di formazione maggiore rispetto a quelle inizialmente previste,

In caso di inottemperanza alla disposizione troverà applicazione la previsione sanzionatoria di cui all'articolo 11, comma 1, del D.P.R. n. 520/1955, secondo il quale le inosservanze delle disposizioni legittimamente impartite dagli ispettori nell'esercizio delle loro funzioni sono punite con la sanzione amministrativa da euro 515 ad euro 2.580,

Sul punto "va chiarito che, ai fini del ricorso alla disposizione, rilevano gravi inosservanze ai doveri di erogazione della

formazione, operando il provvedimento del personale ispettivo a fronte di un vero e proprio inadempimento rispetto all'originario piano formativo individuale.

Più in particolare, qualora la mancata formazione sia dovuta esclusivamente alla mancanza dei canali di formazione pubblica, la disposizione non potrà essere adottata e il personale ispettivo si limiterà a rilevare la carenza formativa, senza predisporre altro provvedimento se non la verbalizzazione conseguente all'ispezione, congiuntamente ad una informativa sintetica rivolta all'apprendista.

Come in parte anticipato, ai fini della applicabilità della disposizione, occorrerà inoltre verificare la possibilità di recuperare il debito formativo. Ciò significa che, nel caso in cui il periodo di formazione previsto per il contratto di apprendistato volga al termine e non vi sia, quindi, un tempo "congruo" per il recupero del debito formativo, il personale ispettivo non potrà adottare il provvedimento di disposizione, ma dovrà applicare, sussistendone tutti i requisiti, la sanzione di cui al primo periodo dell'art. 7, comma 1, del Testo unico. In effetti, l'assegnazione di *"un congruo termine, per adempiere alla disposizione"* previsto dall'art. 7, comma 1, del Testo unico deve essere "calata" all'infimo della durata massima del periodo di formazione previsto per l'apprendistato, fatte salve le legittime ipotesi di proroga indicate dal Legislatore all'art. 2, comma 1 lett. h) che consente la *"possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, superiore a trenta giorni, secondo quanto previsto dai contratti collettivi"*.

Le sanzioni del Testo unico per inosservanza dei principi

Il comma 2 dell'art. 7 del Testo unico introduce delle sanzioni amministrative del tutto nuove, collegate alla inosservanza dei principi che devono informare l'attivazione e lo svolgimento di un rapporto di apprendistato. In particolare il datore di lavoro è punito con la sanzione amministrativa pecuniaria da 100 a 600 euro o in caso di recidiva, da 300 a 1.500 euro, per ogni violazione delle *"disposizioni contrattuali collettive attuative dei principi di cui all'articolo 2, comma 1, lettere a), h), e) e d)"*. Si tratta, in particolare, della violazione dei principi concernenti: a) la forma scritta del contratto, del patto di prova e del relativo piano formativo individuale; b) il divieto di retribuzione a cottimo; e) la possibilità di inquadrare il lavoratore fino a due livelli inferiori rispetto alla categoria spettante, in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro, ai lavoratori addetti a mansioni o funzioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al conseguimento delle quali è finalizzato il contratto ovvero, in alternativa, di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale e in modo graduale alla anzianità di servizio; d) la presenza di un tutore o referente aziendale.

La norma assegna la possibilità di contestare la sanzione a tutti gli *"organi di vigilanza che effettuano accertamenti in materia di lavoro e previdenza"* (quindi oltre al personale ispettivo di questo Ministero, anche al personale ispettivo di INPS, INAIL, ENPALS ecc.) e prevede espressamente l'utilizzo della procedura di diffida obbligatoria.

Resta comunque sempre ferma l'individuazione della Direzione provinciale del lavoro quale soggetto competente a ricevere il rapporto ai sensi dell'art. 17 della L. n. 689/1981,

La sanzionabilità della violazione delle *"disposizioni contrattuali collettive attuative dei principi"* di cui si è detto impone pertanto al personale ispettivo di procedere anzitutto a una verifica in ordine alla attuazione dei principi stessi e, in secondo luogo, ad una verifica circa la concreta applicazione di quanto stabilito dalla contrattazione collettiva. In tal senso sarà anzitutto sanzionabile la mancanza della forma scritta del contratto, del patto di prova e del relativo piano formativo individuale. Sul punto va peraltro evidenziato che l'aver esplicitamente previsto la procedura di diffida in relazione alla forma scritta del contratto, vuoi consentire la regolarizzazione non soltanto dei casi in cui lo stesso

differisce contenutisticamente da quanto previsto dalla contrattazione collettiva, ma anche dei casi in cui la forma scritta sia del tutto assente, Il Legislatore, infatti, rimette esclusivamente alla volontà del lavoratore la scelta relativa alla eventuale attivazione del giudizio per ottenere la "trasformazione", del rapporto di apprendistato in un normale rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

L'obbligo di formalizzazione per iscritto del contratto non può peraltro considerarsi adempiuto mediante la sola consegna, ai sensi dell'art. 40, comma 2, del D.L. n. 112/2008 (conv. da L. n. 133/2008), della copia della comunicazione di assunzione al Centro per l'impiego, essendo necessaria ad evitare la sanzione per mancanza di forma scritta nell'apprendistato la consegna del contratto individuale di lavoro.

Va altresì precisato che, qualora sia omessa, oltre la forma scritta del contratto, anche la stessa comunicazione al Centro per l'impiego, il rapporto in questione potrà considerarsi "in nero" secondo quanto già chiarito con la circ. n. 38/2010 di questo Ministero. In tali ipotesi occorre precisare l'impossibilità di una regolarizzazione del rapporto con contratto di apprendistato, in ragione del principio che richiede, ai fini della stipula del contratto formativo e del godimento dello specifico regime contributivo, il rispetto di specifiche disposizioni legislative e contrattuali, forse anche di carattere procedimentale (es. approvazione del PFI), che non possono ritenersi osservate "retroattivamente"; senza contare che una diversa interpretazione risulterebbe voler "premiare" i datori di lavoro che dolosamente hanno tenuto nascosto il rapporto di lavoro. Ciò non toglie che, anche nell'ipotesi in cui venisse successivamente a cessare il rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato - quale regolarizzazione ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 124/2004 del rapporto di lavoro "in nero" - potrebbe anche instaurarsi un rapporto di lavoro di apprendistato, qualora ne ricorressero le condizioni e nei limiti di quanto chiarito da questo Ministero con risposta ad interpello n. 8/2007.

Sotto altro profilo va rilevato che la sanzione amministrativa punisce anche i casi in cui il datore di lavoro abbia provveduto a formalizzare per iscritto il contratto di apprendistato ma tale formalizzazione risulti successiva alla instaurazione del rapporto ovvero difforme o incompleta relativamente ai modelli o ai contenuti previsti e resi obbligatori dal contratto collettivo nazionale di lavoro applicabile al rapporto di apprendistato oggetto di verifica ispettiva.

Si ricorda ancora l'applicabilità della sanzione pecuniaria amministrativa, preceduta dalla diffida a regolarizzare, nei casi di mancata applicazione dei principi e delle disposizioni attuative degli stessi riguardanti il divieto di retribuzione a cottimo, l'alternatività tra sottoinquadramento e retribuzione, la presenza del tutore referente aziendale.

Da ultimo, occorre precisare che la sanzione maggiorata da 300 a 1.500 euro, per ogni violazione dei principi di cui all'art. 2, comma 1 lett. a), b), e), d) del Testo unico, trova applicazione "*in caso di recidiva*". A tal fine va ricondotto il riferimento normativo alla "reiterazione" di cui all'art. 8-bis della L. n. 689/1981, per cui si ha reiterazione quando, nei cinque anni successivi alla commissione di una violazione amministrativa, accertata con ordinanza-ingiunzione, lo stesso soggetto commette un'altra violazione, non necessariamente con riferimento alla stessa lettera dell'articolo 2, comma 1, del D.Lgs. n. 167/2011 e anche in relazione a lavoratori diversi.

23) Legge n. 92 del 28 giugno 2012: *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.*

Gazzetta ufficiale n.153 del 3 luglio 2012

La Camera dei deputati ed il Senato della Repubblica hanno approvato;

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Promulga la seguente legge:

Art. 1 Disposizioni generali, tipologie contrattuali e disciplina in tema di flessibilità in uscita e tutele del lavoratore

1. La presente legge dispone misure e interventi intesi a realizzare un mercato del lavoro inclusivo e dinamico, in grado di contribuire alla creazione di occupazione, in quantità e qualità, alla crescita sociale ed economica e alla riduzione permanente del tasso di disoccupazione, in particolare: **a)** favorendo l'instaurazione di rapporti di lavoro più stabili e ribadendo il rilievo prioritario del lavoro subordinato a tempo indeterminato, cosiddetto «contratto dominante», quale forma comune di rapporto di lavoro; **b)** valorizzando l'apprendistato come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro; **c)** ridistribuendo in modo più equo le tutele dell'impiego, da un lato contrastando l'uso improprio e strumentale degli elementi di flessibilità progressivamente introdotti nell'ordinamento con riguardo alle tipologie contrattuali; dall'altro adeguando contestualmente alle esigenze del mutato contesto di riferimento la disciplina del licenziamento, con previsione altresì di un procedimento giudiziario specifico per accelerare la definizione delle relative controversie; **d)** rendendo più efficiente, coerente ed equo l'assetto degli ammortizzatori sociali e delle politiche attive in una prospettiva di universalizzazione e di rafforzamento dell'occupabilità delle persone; **e)** contrastando usi elusivi di obblighi contributivi e fiscali degli istituti contrattuali esistenti; **f)** promuovendo una maggiore inclusione delle donne nella vita economica; **g)** favorendo nuove opportunità di impiego ovvero di tutela del reddito per i lavoratori ultracinquantenni in caso di perdita del posto di lavoro; **h)** promuovendo modalità partecipative di relazioni industriali in conformità agli indirizzi assunti in sede europea, al fine di migliorare il processo competitivo delle imprese.

14. Gli articoli 54, 55, 56, 57, 58 e 59 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, sono abrogati.

15. Nei confronti delle assunzioni effettuate fino al 31 dicembre 2012 continuano ad applicarsi le disposizioni abrogate ai sensi del comma 14, nella formulazione vigente anteriormente alla data di entrata in vigore della presente legge.

16. All'articolo 2 del testo unico dell'apprendistato, di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, sono apportate le seguenti modificazioni: **a)** al comma 1, dopo la lettera a) è inserita la seguente: «a-bis) previsione di una durata minima del contratto non inferiore a sei mesi, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 4, comma 5»; **b)** al comma 1, lettera m), primo periodo, le parole: «2118 del codice civile» sono sostituite dalle seguenti: «2118 del codice civile; nel periodo di preavviso continua a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato»; **c)** il comma 3 è sostituito dal seguente: «3. Il numero complessivo di apprendisti che un datore di lavoro può assumere, direttamente o indirettamente per il tramite delle agenzie di somministrazione di lavoro ai sensi dell'articolo 20 del decreto legislativo 10 settembre

2003, n. 276, e successive modificazioni, non può superare il rapporto di 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso il medesimo datore di lavoro; tale rapporto non può superare il 100 per cento per i datori di lavoro che occupano un numero di lavoratori inferiore a dieci unità. E' in ogni caso esclusa la possibilità di assumere in somministrazione apprendisti con contratto di somministrazione a tempo determinato di cui all'articolo 20, comma 4, del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276. Il datore di lavoro che non abbia alle proprie dipendenze lavoratori qualificati o specializzati, o che comunque ne abbia in numero inferiore a tre, può assumere apprendisti in numero non superiore a tre. Le disposizioni di cui al presente comma non si applicano alle imprese artigiane per le quali trovano applicazione le disposizioni di cui all'articolo 4 della legge 8 agosto 1985, n. 443»; **d)** dopo il comma 3 sono aggiunti i seguenti: «3-bis. L'assunzione di nuovi apprendisti è subordinata alla prosecuzione del rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato, nei trentasei mesi precedenti la nuova assunzione, di almeno il 50 per cento degli apprendisti dipendenti dallo stesso datore di lavoro. Dal computo della predetta percentuale sono esclusi i rapporti cessati per recesso durante il periodo di prova, per dimissioni o per licenziamento per giusta causa. Qualora non sia rispettata la predetta percentuale, è consentita l'assunzione di un ulteriore apprendista rispetto a quelli già confermati, ovvero di un apprendista in caso di totale mancata conferma degli apprendisti pregressi. Gli apprendisti assunti in violazione dei limiti di cui al presente comma sono considerati lavoratori subordinati a tempo indeterminato, al di fuori delle previsioni del presente decreto, sin dalla data di costituzione del rapporto. 3-ter. Le disposizioni di cui al comma 3-bis non si applicano nei confronti dei datori di lavoro che occupano alle loro dipendenze un numero di lavoratori inferiore a dieci unità».

17. All'articolo 4, comma 2, del testo unico dell'apprendistato, di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, le parole: «per le figure professionali dell'artigianato individuate dalla contrattazione collettiva di riferimento» sono sostituite dalle seguenti: «per i profili professionali caratterizzanti la figura dell'artigiano individuati dalla contrattazione collettiva di riferimento».

18. La disposizione di cui all'articolo 2, comma 3, del testo unico dell'apprendistato, di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, come sostituito dal comma 16, lettera c), del presente articolo, si applica esclusivamente con riferimento alle assunzioni con decorrenza dal 1° gennaio 2013. Alle assunzioni con decorrenza anteriore alla predetta data continua ad applicarsi l'articolo 2, comma 3, del predetto testo unico di cui al decreto legislativo n. 167 del 2011, nel testo vigente prima della data di entrata in vigore della presente legge.

19. Per un periodo di trentasei mesi decorrente dalla data di entrata in vigore della presente legge, la percentuale di cui al primo periodo del comma 3-bis dell'articolo 2 del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, introdotto dal comma 16, lettera d), del presente articolo, è fissata nella misura del 30 per cento.

La presente legge, munita del sigillo dello Stato, sarà inserita nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarla e di farla osservare come legge dello Stato.

Data a Roma, addì 28 giugno 2012

NAPOLITANO

Monti, Presidente del Consiglio dei Ministri

Fornero, Ministro del lavoro e delle politiche sociali

Visto, il Guardasigilli: **Severino**

LAVORI PREPARATORI

Senato della Repubblica (atto n. 3249):

Presentato dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali, **Fornero** il 5 aprile 2012.

Assegnato alla 11^a commissione (lavoro, previdenza sociale), in sede referente, il 5 aprile 2012 con pareri delle commissioni 1^a, 2^a, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 14^a e questioni regionali.

Esaminato dalla 11^a commissione, in sede referente l'11, 12, 16, 17, 18, 19, 26 e 27 aprile 2012; l'8, 9, 10, 15, 16, 17, 22 e 23 maggio 2012.

Esaminato in aula il 23, 24, 29 e 30 maggio 2012 e approvato il 31 maggio 2012.

Camera dei deputati (atto n. 5256):

Assegnato alla XI commissione (lavoro pubblico e privato), in sede referente, il 4 giugno 2012 con pareri delle commissioni I, II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV e questioni regionali.

Esaminato dalla XI commissione, in sede referente, il 7, 12, 14 e 21 giugno 2012.

Esaminato in aula il 25 e 26 giugno 2012 ed approvato il 27 giugno 2012.

**24) Circolare n. 18 del 18 luglio 2012: L. 28 giugno 2012, n.92 (c.d. Riforma lavoro) -
tipologie contrattuali e altre disposizioni - prime indicazioni operative.**

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali

Alla Direzione generale per l'Attività Ispettiva

Alla Direzione generale delle Relazioni Industriali e dei

Rapporti di Lavoro

Nella Gazzetta ufficiale n. 153 del 3 luglio u.s. è stata pubblicata la L. 28 giugno 2012, n. 92 (c.d. Riforma lavoro), in vigore da oggi, 18 luglio 2012.

Tra le numerose disposizioni contenute nel provvedimento assumono particolare rilievo le modifiche alla disciplina di alcune tipologie contrattuali, modifiche finalizzate esplicitamente a "*contribuire alla creazione di occupazione, in quantità e qualità*" e, allo stesso tempo, a contrastare un uso non del tutto coerente con le finalità di alcuni istituti.

Altre disposizioni intervengono a modificare la disciplina in materia di collocamento al lavoro dei disabili ed altre ancora ad introdurre meccanismi di contrasto al c.d. fenomeno delle dimissioni in bianco.

In relazione ad alcune di tali disposizioni si forniscono, con la presente circolare, delle **prmissime indicazioni** di carattere operativo al personale ispettivo, riservandosi sin d'ora di fornire, rispetto a ciascun istituto, chiarimenti più esaurienti con separati provvedimenti.

Apprendistato e clausole di stabilizzazione

La L. n. 92 /20 12 è intervenuta a modificare anche la disciplina dell'apprendistato, contenuta nel recente D.Lgs. n. 167/2011. Si tratta, da un lato, di interventi che interessano trasversalmente tutte le tipologie di apprendistato disciplinate dal Decreto (per la qualifica e per il diploma professionale, professionalizzante o contratto di mestiere, di alta formazione e ricerca) e, dall'altro, di interventi legali alla specifica disciplina del contratto di apprendistato professionalizzante o di mestiere.

Stabilizzazione

In questa sede si ritiene opportuno chiarire quanto previsto dalla riforma in ordine agli obblighi di stabilizzazione degli apprendisti ai fini della possibilità di effettuare nuove assunzioni in apprendistato e al coordinamento della nuova disposizione normativa con le previsioni contrattuali già vigenti.

L'art. 1, comma 16 lett. d), della L. n. 92/2012, ha dunque introdotto i commi 3 bis e 3 ter, all'art. 2 dei D.Lgs. n. 167/2011. Qui si prevede una limitazione al ricorso all'apprendistato in assenza della stabilizzazione di una percentuale minima di apprendisti assunti negli anni precedenti. Più in particolare il Legislatore prevede, con esclusivo riferimento ai datori di lavoro che occupano alle loro dipendenze un numero di lavoratori almeno pari a 10, che l'assunzione di nuovi apprendisti sia subordinata "*alla prosecuzione dei rapporti di lavoro al termine del periodo di apprendistato, nei trentasei mesi precedenti la nuova assunzione, di almeno il 50 per cento degli apprendisti dipendenti dallo stesso datore di lavoro* (per i primi 36 mesi dall'entrata in vigore della riforma tale percentuale è tuttavia fissata al 30%; la percentuale del 50% andrà pertanto verificata in relazione alle assunzioni effettuate a decorrere dal 18 luglio 2015 prendendo in considerazione le stabilizzazioni effettuate nei 36 mesi precedenti).

Ai fini del rispetto della disposizione occorrerà pertanto verificare quanti apprendisti abbiano concluso, nei 36 mesi precedenti la nuova assunzione (il periodo è pertanto da considerarsi "mobile"), il proprio percorso

formativo e quanti di questi siano stati "stabilizzati" proseguendo il rapporto di lavoro a tempo indeterminato. A tal fine il Legislatore esclude tuttavia dal calcolo *"i rapporti cessati per recesso durante il periodo di prova, per dimissioni o per licenziamento per giusta causa"* e, qualora non sia rispettata la percentuale, consente pur sempre *"l'assunzione di un ulteriore apprendista rispetto a quelli già confermati, ovvero di un apprendista in caso di totale mancata conferma degli apprendisti pregressi"*. Da quanto sopra è possibile dunque ipotizzare quanto segue:

- datore di lavoro che ha stabilizzato, nei 36 mesi precedenti, 4 apprendisti su 8: nessuna limitazione ad assumere nuovi apprendisti se non quella prevista dall'art. 2, comma 3, del D.Lgs n. 167/2011;

- datore di lavoro che ha stabilizzato, nei 36 mesi precedenti, 2 apprendisti su 8: possibilità di assumere 3 apprendisti (quelli già confermati più uno, fermo restando il rispetto dei limiti di cui all'art. 2, comma 3, del D.Lgs. n. 167/2011);

- datore di lavoro che non ha stabilizzato, nei 36 mesi precedenti, nessun apprendista: possibilità di assumere un solo apprendista (fermo restando il rispetto dei limiti di cui all'art. 2 comma 3, del D.Lgs. n. 167/2011).

Qualora non si rispetti la clausola di stabilizzazione, gli apprendisti assunti in violazione dei limiti sono considerati lavoratori subordinati a tempo indeterminato sin dalla data di costituzione del rapporto.

La disposizione appena descritta va tuttavia coordinata con quella, di analogo tenore, eventualmente introdotta dalla contrattazione collettiva ai sensi dell'art. 2, comma 1 lett. i), del D.Lgs. n. 167/2011. Tale disposizione assegna infatti alle parti sociali l'introduzione di *"forme e modalità per la conferma in servizio (...), al termine del percorso formativo, al fine di ulteriori assunzioni in apprendistato, fermo restando quanto previsto dal comma 3 del presente articolo"*.

Sul punto va anzitutto ribadito che la clausola di stabilizzazione "legale" - cioè quella prevista dall'art. 2, comma 3 bis, del D.Lgs. n. 167/2011 - trova applicazione con esclusivo riferimento ai datori di lavoro che occupano almeno 10 dipendenti (per quanto riguarda il computo dell'organico aziendale è possibile rinviare ai chiarimenti forniti dall'INPS con circ. n. 22/2007, pur se riferiti alla verifica del requisito occupazionale ai fini dell'individuazione del regime contributivo applicabile),

La clausola di stabilizzazione "contrattuale", introdotta cioè ai sensi dell'art. 2, comma 1 lett. i), del D.Lgs. n. 167/2011, non subisce invece alcuna limitazione in funzione dell'organico aziendale.

Pertanto, nei casi in cui la prima non possa trovare applicazione, andrà rispettato esclusivamente il limite Individuato dalla contrattazione collettiva, il cui superamento determinerà comunque la "trasformazione" del rapporto di apprendistato in un "normale" rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato; anche in questo caso non può infatti non evidenziarsi che» nonostante spetti alla contrattazione l'individuazione del limite alle assunzioni trattasi pur sempre di un limite legale alla instaurazione del rapporto di apprendistato in quanto demandato dal Legislatore,

Qualora invece, fra le due disposizioni, vi sia coincidenza di ambito applicativo (datori di lavoro che occupano almeno 10 dipendenti), produce effetti sul piano del rapporto contrattuale esclusivamente la disposizione introdotta dalla L. n. 92/2012 e solo al superamento dei limiti ivi previsti potranno determinarsi le citate conseguenze sanzionatorie ("trasformazione" del contratto).

Ciò in ragione del fatto che la disposizione contenuta nella riforma introduce una disciplina specifica per le aziende che occupano almeno 10 dipendenti e pertanto "prevalente" rispetto a quella dell'art. 2, comma 1 lett. I), già in vigore.

Il Direttore generale delle Relazioni Industriali e Rapporti di Lavoro, Dott. Giuseppe **Mastropietro**

Il Direttore generale per l'Attività ispettiva, Dott. Paolo **Pennesi**

Direzioni regionali e territoriali del lavoro

INPS - Direzione Centrale Vigilanza sulle Entrate ed Economia Sommersa

INAIL - Direzione Centrale Rischi

BIBLIOGRAFIA

- Accornero A.**, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Andolfi F.**, *Lavoro e libertà*, Edizioni Diabasis, Reggio Emilia, 2004.
- Arendt H.**, *The Human Condition, Vita activa. La condizione umana*, trad. it. S. Finzi, Bompiani, Milano, 2005.
- Aristotele**, *Etica Nicomachea*, tr. it. di C. Mazzarelli, Rusconi, Milano, 1993.
- Aristotele**, *Politica*, R. Laurenti (a cura di), Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Bauman Z.**, *Liquid Modernity, Modernità liquida*, trad. it. S. Minucci, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Beck U.**, *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft, Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, trad. it. H. Riediger, Einaudi, Torino, 2000.
- Bergson H.**, *L'Évolution créatrice, L'evoluzione creatrice*, trad. it. F. Polidori, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- Bertagna G.**, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertagna G.**, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertagna G.**, *Gli ordinamenti scolastici dalla Legge Casati (1859) alla Riforma Gelmini (2010)*, in Bertagna G., *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e all'aggiornamento professionale dei dirigenti in servizio*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertagna G.**, *Liberal* del 22 gennaio 2010.
- Bertagna G.**, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011.
- Bertagna G.**, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice la Scuola, Brescia, 2011.
- Boncinelli E.**, *L'anima della tecnica*, Rizzoli, Milano, 2006.
- Bruner J.S.**, *On Knowing: Essay for the left hands, Il conoscere: Saggi per la mano sinistra*, trad. it. M. Manno, Armando, Roma, 1990.
- Caroli M.**, *Il marketing territoriale. Strategie per la competitività sostenibile del territorio*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Chevallard Y.**, *La transposition didactique, La Pensée Sauvage*. Grenoble, 1985.

Chevallard Y., *Éducation & didactique: une tension essentielle. Éducation et didactique*. Vol. 1, n. 1, 2007.

Ciocca G.-Verducci D., (a cura di) *Cento anni di lavoro. Ricognizione multidisciplinare sulle trasformazioni del lavoro nel corso del XX secolo*, Atti del Convegno, Macerata, 10 dicembre 1998, Giuffrè Editore, 2001.

Colbert F., Bilodeau S., Brunet J., Nantel J., Rich J.D., *Le marketing des arts et de la culture, Marketing delle arti e della cultura*, trad. it. G. Agosto, ETAS, Milano, 2000

Colombo M. - Varani A., *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo, 2008.

Damiano E., *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia, 2006.

d'Atri A., *Vita e artificio. La filosofia di fronte a natura e tecnica*, BUR, Milano, 2008.

De Masi D., *Sviluppo senza lavoro*, Ed. Lavoro, Roma 1994.

de Saint-Exupery A., *Citadelle, Cittadella*, trad. it. E. L. Gaya, Borla, Roma, 1978.

de Toqueville A., *Democracy in America, La democrazia in America*, trad. it. S. Tosi, Cappelli, Bologna, 1962.

Di Agresti C., *Quale cultura del lavoro per la promozione dell'uomo*, in *Rassegna CNOS*, N. 2 - 2002.

Diderot-D'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* Edizione in ottavo del 1789.

Di Maio A., *Economia dei beni e delle attività culturali*, Liguori, Napoli, 1999.

Donati P., *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.

Drezzadore M., *Potenziare la formazione per contrastare la disoccupazione in Tuttoscuola, Speciale Istruzione e Formazione*, n. 516, novembre 2011, anno XXXVII, p.28.

Durkheim E., *De la division du travail social, La divisione del lavoro sociale*, trad. it. F. Namer Airoidi, Edizioni di Comunità, 1999.

Esteva G., *Une nouvelle source d'espoir: les marginaux*, in *Interculture*, 119, Printemps, 1993, p. 43.

Fasano M.- Rizziato E., *E' ancora attuale il modello di Adriano Olivetti?*, in *Inchiesta*, n. 175, gennaio/marzo, Dedalo, Bari, 2012.

Gadamer H.G., *Le origini della filosofia in Grecia*, intervista - Fermo, Palazzo

Caffarini Sassatelli, 3 aprile 1992.

Gagliardi R. *L'apprendistato cognitivo* in A. Carletti-A. Varani (a cura di), *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

Gehlen A., *Die Seele im Technischen Zeitalter, L'uomo nell'era della tecnica*, trad. it. A. Burger Cori, SugarCo, Milano, 1984.

Gianola P., *Significato di un corso universitario di metodologia pedagogica*, in *Orientamenti Pedagogici*, n. 27/1980.

Gianola P., *Metodologia pedagogica* in Dizionario delle Scienze dell'educazione, LAS, Roma, 1997.

Granelli A.-Tracò F., *Innovazione e cultura. Come le tecnologie digitali potenzieranno la rendita del nostro patrimonio culturale*, il Sole 24 Ore – Fondazione Cotec, Milano, 2006.

Giovanola B., *Critica dell'uomo unilaterale. La ricchezza antropologica in K. Marx e F. Nietzsche*, Edizioni EUM, Macerata, 2007.

Gorz A., *Métamorphoses du travail. Quête du sens critique de la raison économique, Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, trad. it. S. Musso, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

Gorz A., *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital, L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, trad. it. A. Salsano Bollati Boringhieri Torino, 2003.

Granata P.-R. Pierri R., *Leggere Marx oggi*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2012.

Habermas J., *Technik und Wissenschaft als Ideologie, Tecnica e scienza come ideologia* in *Teoria e prassi nella società tecnologica*, trad. it. C. Donolo, Laterza, Bari, 1978.

Heidegger M., *Vorträge und Aufsätze, La questione della tecnica* in *Saggi e Discorsi*, trad. it. G. Vattimo, Mursia, Milano, 1976.

Heidegger M., *Grundbegriffe, Concetti fondamentali*, trad. it. F. Camera, Il Melangolo, Genova, 1989.

Heidegger M., *Die Kehre, La svolta*, trad. it. M. Ferraris, Genova 1990.

Heller Á., *Bedeutung und Funktion des Begriffs Bedürfnis im Denken von Karl Marx, La teoria dei bisogni in Marx*, trad. it. A. Morazzoni, Feltrinelli, Milano, 1977.

Hofstadter D., *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid, Gödel, Escher, Bach:*

un'eterna ghirlanda brillante, trad. it. B. Veit e altri, Adelphi, Milano, 1994, p. 769.

Holloway J., *Cambiare il mondo senza prendere il potere*, Cantieri Carta/Edizioni Intramoenia, Roma, 2004.

Husén T., *Social Background and Educational Career*, *Provenienza sociale e carriera scolastica*, trad. it. R. Maragliano, Loescher, Torino, 1974.

Jaeger W., *Esiado e il popolo contadino*, in *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, *Paideia, La formazione dell'uomo greco*, trad. it. L. Emery, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Jonas H., *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it. P. Rinaudo, Einaudi, Torino, 1993.

Jünger E., *Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt*, *L'operaio. Dominio e forma*, trad. it. Q. Principe, Longanesi, Milano, 1984.

Kath F., *Die Verbindung Von Allgemeiner und Beruflicher bildung in Deutschland*, *La connessione tra istruzione e formazione professionale in Germania*, in *Scuola Democratica*, n. 3-4, Roma, 1994.

Kotler N. e P., *Museum Strategy and Marketing: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue and Resources*, *I sistemi di pianificazione strategica del mercato*, in *Il marketing dei musei. Obiettivi, traguardi e risorse*, trad. it. L. Chiesara, Edizioni di Comunità, Torino 1999.

Kranzberg M.-J. Gies J., *By the sweat of thy brow in the Western World*, *Breve storia del lavoro. L'organizzazione del lavoro umano nel suo processo evolutivo*, trad. it. G. Canavese e U. Livini, Mondadori, Milano, 1991.

Lasheras Corrucho J.A, Fatás Monforte P., Wendrich W., Wurster W., Cunliffe S. (a cura di), *Archæology and Tourism: A viable Partnership?*, Getty Research Institute, World Archæological Congress, V, Washington, 21-26 giugno 2003.

Latouche S., *Attività informale e crisi del paradigma del lavoro nel Sud e nel Nord* in *Paradigmi*, Rivista di critica filosofica, n. 1-2008.

Leroi-Gourhan A., *Le geste et la parole. Thecnique et langage*, *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio*, trad. it. F. Zannino, Einaudi, Torino, 1977.

Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e associati, Milano, 2002.

- Luhmann N.**, *Soziale Systeme Sistemi sociali, Fondamenti di una teoria generale*, trad. it. A. Febbrajo, Il Mulino, Milano, 1990.
- Löwith K.**, *Von Hegel bis Nietzsche, Da Hegel a Nietzsche. La frattura rivoluzionaria nel pensiero del secolo XIX*, trad. it. G. Colli, Einaudi, Torino, 1979.
- Lukács G.**, *Zur Ontologie des Gesellschaftlichen Seins, Ontologia dell'essere sociale*, trad. it. A. Scarpini, Editori Riuniti, Roma, 1981.
- Marx K.**, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, Manoscritti economico- filosofici del 1844*, trad. it. N. Bobbio, Einaudi, Torino, 1973.
- Marx K.**, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, trad. it. E. Grillo, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- Marx K.-Engels F.**, *Diedeutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten, L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, Bauer B. e Stirner e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*, trad. it. F. Codino, Editori Riuniti, Roma, 1972
- Marx K.**, *Thesen über Feuerbach, Tesi su Feuerbach*, trad. it. F. Codino, in Marx-Engels, Opere, Vol. V, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- Marx K.**, *Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie, Il Capitale*, trad. it. D. Cantimori, Editori Riuniti, 1968.
- Méda D.**, *Le travail. Une valeur en voie de disparition, Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione*. Trad. it. A. Serra, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Méda D.**, *Qu'est-ce que la richesse?*, Champs-Flammarion, Paris, 2000.
- Mezirow J.**, *Transformative dimensions of adult learning, Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it. R. Merlini, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mezirow J.-Taylor E.W.**, *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco, 2011.
- Morgan G.**, *Images of Organization, Images. Le metafore dell'organizzazione*, trad. it. M. Balducci, F. Angeli, Milano 1997.
- Neri M.**, *Italo Calvino: vivere ogni secondo per vincere il tragico divenire*, PM-Panorama Mese, gennaio 1985.

- Ornaghi L.**, *Corporazione*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1991.
- Pèguy C.**, *L'Argent, Il denaro*, trad. it. G. Rodano, Edizioni Il Lavoro, prima edizione, Roma, 1990, p. 57.
- Peroni M. - Cecchetti R.**, *Un secolo troppo presto*, Edizioni BeccoGiallo, Padova, 2011.
- Platone**, *La Repubblica*, in *Opere complete*, vol. VI, trad. it. F. Sartori, Laterza, Roma-Bari, 1984.
- Platone**, *Teeteto*, 174 a-174 c. in *Opere Complete*, vol.II, trad. it. Manara Valgimigli, Laterza, Bari, 1982.
- Pontecorvo C.**, *L'apprendimento tra cultura e contesti*, in *Contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995, p. 23.
- Polanyi M.**, *The Tacit Dimension, La conoscenza inespresa*, trad. it. F. Voltaggio, Armando, Roma, 1979.
- Ridolfi M.**, *Artigiani. Economia*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1991.
- Rifkin J.**, *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-market Era, La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, trad. It. P. Cantono, Mondadori, Milano, 2007.
- Rinaldi A., Giusti G., Massaccesi C., Pini M. e Salamone S.**, (a cura di), *Il sistema economico integrato dei beni culturali*, Istituto Guglielmo Tagliacarne, MIBAC e Unioncamere, Roma, 2008.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C.**, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Rubinacci A.** Intervista all'Assessore al Lavoro e alla Formazione della Regione Toscana, in *Speciale Istruzione e formazione, Tuttoscuola*, n. 516, novembre 2011, anno XXXVII.
- Scheler M.**, *Arbeit und Ethik, Lavoro ed etica*, trad. it. D. Verducci, Città Nuova, Roma 1997.
- Schön D.A.**, *The Reflexive Practitioner, Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. A. Barbanente, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

- Scotti A.**, *Per una genealogia della vita nel tempo che dura: Bergson se faisant*, S&F, n. 6, 2011.
- Sennett R.**, *The Craftsman, L'uomo artigiano*, trad. it. A. Bottini, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Simondon G.**, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 1989.
- Sini C.**, *L'uomo, la macchina, l'automa*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
- Smith A.**, *An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, La ricchezza delle nazioni*, trad. It. F. Bartoli-C. Camporesi-S. Caruso, Newton Compton, Roma 1995,
- Stewart T.**, *La ricchezza del sapere. L'organizzazione del capitale intellettuale nel XXI secolo*, tr. it., Ponte alle Grazie, Milano 2002.
- Stoleru L.**, *Le chômage de prospérité*, articolo su *Le Monde*, 31 ottobre 1986.
- Sweezy-Pareto** e altri, *The Theory of Capitalist Development, La teoria dello sviluppo capitalistico*, trad. it. C. Napoleoni, Boringhieri, Torino, 1970.
- Tacconi G.**, *Il sistema di Istruzione e Formazione professionale in Italia in Tuttoscuola, Speciale tutto formazione*, n. 505, ottobre 2010, anno XXXVI.
- Tilgher A.**, *Homo faber. Storia del concetto di lavoro nella civiltà occidentale*, Libreria di scienze e lettere, Roma, 1929.
- Tocco G.**, *Valorizzazione del patrimonio archeologico e sul rapporto tra pubblico e privato nella gestione del bene culturale*, Intervento al seminario tenutosi nel complesso universitario di Monte Sant'Angelo, Napoli, il 20.04.2006.
- Totaro F.**, *Non di solo lavoro, Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
- Totaro F.** (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Edizioni Università di Macerata, 2009.
- Totaro F.**, *La persona e il lavoro oggi, Paradigmi*, Rivista di critica filosofica, n. 1-2008.
- Valentino P.A.- Misiani A.**, *Gestione del patrimonio culturale e del territorio. La programmazione integrata nei siti archeologici nell'area euro-mediterranea*, Carocci, Roma, 2004.
- Varchetta G.**, *L'ambiguità organizzativa*, Guerini e Associati, Milano, 2007.
- Verducci D.**, *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*, Carocci, Roma,

2003.

Weber M., *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, trad. it. P. Burrelli, Sansoni, Firenze, 1970.

Documenti:

Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Parte Prima Articolo 1, pag. 7-8, Lussemburgo, 1997.

Regolamento (CE) N. 1260/1999 del Consiglio del 21 giugno 1999 recante *Disposizioni generali sui Fondi strutturali*, in Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, 42° anno, L161 del 26.6.1999 pag. 1-41.

Commissione della Comunità europea, Bruxelles, COM (2007) 803 definitivo. *Orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione*, dell'11.12.2007.

Decisione 2010/707/UE del Consiglio del 21 ottobre 2010 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione [Gazzetta ufficiale L 308 del 24.11.2010].

Programma Operativo Regione Calabria, FESR 2007 – 2013, CCI N° 2007 IT 161 PO 008, pp.258 – 259.

Programma Operativo Regione Calabria, FESR 2007 – 2013, CCI N° 2007 IT 161 PO 008, pag. 259.

REGIONE CALABRIA – DIPARTIMENTO CULTURA, ISTRUZIONE, ALTA FORMAZIONE E RICERCA, POR CALABRIA FESR 2007/2013 (CCI N° 2007 IT 161 PO 008) Decisione della Commissione Europea C (2007) 6322 del 7 dicembre 2007, ASSE V – RISORSE NATURALI, CULTURALI E TURISMO SOSTENIBILE - ATTUAZIONE DEL PROGETTO INTEGRATO DI SVILUPPO REGIONALE "TEATRO IN CALABRIA" e LINEE GUIDA DELLE AZIONI. PIANO D'AZIONE PREVISTO DAL PROGRAMMA TRIENNALE 2011-2013 DELLA L.R. 3/04, Premessa p. 4.

X Rapporto ISFOL

XI Rapporto ISFOL

XII Rapporto ISFOL

SITOGRAFIA

www.puntocometa.org.

www.siap.apprendistato.org.

www.altaformazioneinrete.it

Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, www.cfpupt.it:

FormazioneSistemaApprendistato-Parte1-Metodologia

FormazioneSistemaApprendistato-Parte2-BuonePrassi

Apprendistato-2012- Il punto di vista delle aziende

Il Sussidiario.net dell'11/10/2010: *IL CASO/ La scuola dove il lavoro rende i ragazzi adulti*, www.ilsussidiario.net/News/Lavoro/2010/10/11, <http://www.ilsussidiario.net>.

Il Sussidiario.net del 25/02/2012, Intervista a E. Gotti, *APPRENDISTATO/ L'esperto: lavoro e formazione, ecco cosa cambia*, a cura di C. Perlini, <http://www.ilsussidiario.net>.

Bertagna G., *Quando le leggi non bastano. Ripartiamo dalla impresa formativa*, in Labour Studies, e-Book series, n. 4, *Il nuovo apprendistato*, Annuario del lavoro, 2012, dir. resp. M. Tiraboschi, ADAPT–Scuola di alta formazione in relazioni industriali e di lavoro, p. 272, www.bollettinoadapt.it.

Buratti U.-Salta G. *A colloquio con Laura Mengoni*, www.bollettinoadapt.it, 2 agosto 2012, pp.1-2.

D'Agostino S., *Le sperimentazione sull'alto apprendistato: prime evidenze del monitoraggio nazionale* in Bollettino ADAPT, Pubblicazione on line della Collana ADAPT, Newsletter n. 20 del 4 giugno 2007, p. 4, www.bollettinoadapt.it.

D'Agostino S., *Le tante trasformazioni dell'apprendistato: nuove tutele, nuove modalità per la formazione* in *Il nuovo apprendistato: bilancio e prospettive*, Dossier Adapt, numero 6 del 24 giugno 2009. www.adapt.it.

Massagli E., vicepresidente Adapt, *Introduzione al Dossier Cometa*, Dossier Adapt, n. 1 dell'11 febbraio 2011, www.adapt.it.

Tiraboschi M., *La sfida dell'alto apprendistato* in Bollettino ADAPT, Pubblicazione on

line della Collana ADAPT, Newsletter n. 20 del 4 giugno 2007, p. 2, www.bollettinoadapt.it.

Amori M., *L'ethos del lavoro borghese in Max Scheler* in *Spazio filosofico*, 1/2011, www.spaziofilosofico.it.

Bertagna G., *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. Impianto e significato* in *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, pp. 311. www.giuffre.it.

Capogna S. *L'apprendistato tra formazione e transizione*, in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno IV – Numero 28, giugno 2004.

Capogna S., *L'apprendistato come politica formativa: teorie, pratica, esperienze* in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno V, n. 37, ottobre 2005.

Capogna S., *Il "sistema integrato": educazione, formazione, lavoro* in *Formazione e cambiamento*, Rivista Formez, Webmagazine sulla formazione, Anno V, n. 37, ottobre 2005.

Carminati E., Facello S., Rustico L., *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Formazione Orientamento Professionale, Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, anno 11, Numero 5, Settembre-Ottobre 2011, p. 34. www.lavoro.gov.it.

Di Nubilia R., *Saper fare formazione nella metodologia dell'alternanza* in S. Rampa (a cura di), *La formazione nel sistema apprendistato*, Parte I, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, www.cfpupt.it

Di Nubilia R., *Saper fare formazione nella metodologia dell'alternanza*, Unità di lavoro n. 1 Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, www.cfpupt.it

Guarino A., *La comunicazione di un festival: il MilanoFilmFestival*, in: articoli/2003/138, *La comunicazione di un festival il milanofilmfestival*, dicembre 2003, <http://www.fizz.it/home/>.

Melacarne C. (a cura di) *Conoscenza pratica in sez. Approfondimenti, Nuova Didattica, Neuroscienze, enattivismo, pratiche professionali.*

http://lascuolaconvoi.it/nuova-didattica/index.php?i_tree_id=180.

Pescia L., *La missione dell'apprendistato. Problemi e prospettive per l'Italia e confronto con esperienze europee*, Provincia di Torino, Area istruzione e Formazione professionale, Servizio programmazione Sistema educativo e Formazione professionale, 2007. www.provincia.torino.it/formazioneistruzione

Postiglione R.M., *Problemi e sviluppo dell'apprendistato in Italia*, Formazione & lavoro – ENAIP – sez. Focus, 1/2007, www.enaip.it

Rampa S., *Peculiarità dell'utenza dei corsi apprendisti* in S. Rampa (a cura di), *La formazione nel sistema apprendistato*, Parte I, Agenzia del Lavoro | CFP Università Popolare Trentina, www.cfpupt.it

Sini C., *Il lavoro e le forme del fare*, *Nóema*, N. 2, a. 2011, <http://riviste.unimi.it/index.php/noema>.

Tagliagambe S., *Su quali basi impostare i criteri di riformulazione e distinzione tra Licei, IT, IP e FP*, Convegno ANDIS *Riforma dell'istruzione tecnica e professionale*, 12 novembre 2007, Legnano. <http://www.mce-fimem.it/ricerca/eduscientifica>.

Tagliagambe S., *Competenze e ambienti di apprendimento* <http://www.educationduepuntozero.it/>

Tagliagambe S., *Dal cognitivismo al costruzionismo*, www.mce-fimem.it/

Tiraboschi M., *Ragioni e impianto di una riforma* in *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, p. 16. www.giuffre.it.

Totaro F., *Problemi del lavoro immateriale: tra utopia e distopia*, *Rivista di studi utopici*, n. 3, aprile 2007, *Opera e operare per l'utopia*, Editore Carra, Casarano (LE), <http://www.utopia.unicas.it>.

