



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in

Formazione della persona e mercato del lavoro

Ciclo XXXII

Settore scientifico disciplinare IUS/07

**L'APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO COME SISTEMA
TERRITORIALE PER L'INCONTRO TRA LA DOMANDA E
L'OFFERTA DI LAVORO**

Il caso della Fondazione "A. Badoni" di Lecco

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Michele Tiraboschi

Tesi di Dottorato

Alessia BATTAGLIA

Matricola n. 1044162

Anno Accademico 2018/2019

*A papà,
per avermi fatto credere di poter fare qualsiasi cosa.
Perché possa esserne fiero, dovunque sia.*

INDICE

CAPITOLO I

POSIZIONE DEL PROBLEMA

L'apprendistato nel contesto della grande trasformazione del lavoro

1.	Premessa	6
2.	Il cambio di paradigma: dal lavoratore che produce alla persona che lavora.....	7
2.1.	La persona che lavora: la lettura sotto la lente del <i>capabilities approach</i>	11
2.2.	La persona che lavora: una lettura costituzionalmente orientata	13
3.	L'apprendistato da contratto a sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro nei territori	17
4.	Elementi di criticità, metodologia di indagine e prospettive di sviluppo	20
5.	Piano di lavoro e metodologia.....	21

CAPITOLO II

LITERATURE REVIEW

Ragioni, impianto e contesto delle riforme dell'apprendistato di primo livello

1.	L'apprendistato per la formazione di nuove professionalità	23
2.	La riforma Biagi e la riforma Moratti. L'istituzionalizzazione di un canale per il <i>placement</i>	28
2.1.	La rilevanza della dimensione territoriale per una nuova concezione del <i>placement</i>	32
2.2.	Alternanza e apprendistato: critiche all'impianto normativo	35
3.	Ancora sulla valenza formativa dell'apprendimento sul lavoro: il sistema del Testo Unico del 2011.....	37
3.1.	Le principali modifiche normative introdotte dal Testo unico del 2011.....	44
4.	La necessità dell'integrazione tra teoria e pratica: il legislatore insiste nuovamente sull'apprendistato.....	49
4.1.	Le principali modifiche normative introdotte dal <i>Jobs Act</i>	56

4.2. L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore del <i>Jobs Act</i>	62
5. Il quadro europeo. Cenni.	66
6. Risposte alle critiche. L'apprendistato come strumento di governo del mercato del lavoro.....	69
7. Conclusioni.....	73

CAPITOLO III ANALISI DI CASO

Sezione I

Analisi del contesto normativo, settoriale e territoriale per la costruzione di un sistema di apprendistato di primo livello

1. Premessa	75
2. La normativa nazionale, della Regione Lombardia e del CCNL industria metalmeccanica in materia di apprendistato di primo livello	76
2.1. Aspetti contrattuali: destinatari, limiti di durata, periodo di prova, documentazione, recesso.....	77
2.2. La retribuzione	80
2.3. Profili formativi dell'apprendistato di primo livello: la competenza legislativa.....	82
2.4. Profili formativi: la durata massima della formazione	82
2.5. Profili formativi: il Piano Formativo Individuale.....	83
2.6. Il ruolo del tutor e la valutazione dell'apprendista.....	84
3. L'apprendistato come risposta alle esigenze di settore: la metalmeccanica italiana	85
4. Applicabilità del sistema apprendistato ad un contesto locale: il territorio di Lecco	88

Sezione II

Il progetto “alternanza potenziata e apprendistato di primo livello” della “Fondazione A. Badoni” di Lecco

1. Genesi del progetto	93
2. La fase della progettazione: individuazione del profilo professionale, dell'istituzione formativa, del modello formativo	94
3. Articolazione del percorso	96
4. Le aziende coinvolte	102
5. Gli studenti coinvolti.....	104

6.	L'attuazione del progetto	105
6.1.	L'anno di alternanza potenziata e il tirocinio curriculare estivo	105
6.2.	L'apprendistato di primo livello: aspetti contrattuali	107
6.3.	L'apprendistato di primo livello: aspetti formativi	110
6.3.1.	Il Piano Formativo Individuale	111
6.3.2.	Il monitoraggio del percorso e la valutazione	112
6.4.	La trasformazione in apprendistato professionalizzante	113
7.	Apporto originale della ricerca	115

CONCLUSIONI

p. 119

BIBLIOGRAFIA

p.1

CAPITOLO I

POSIZIONE DEL PROBLEMA

L'apprendistato nel contesto della grande trasformazione del lavoro

Sommario: **1.** Premessa – **2.** Il cambio di paradigma: dal lavoratore che produce alla persona che lavora. – **2.1.** La persona che lavora: la lettura sotto la lente del *capabilities approach*. – **2.2.** La persona che lavora: una lettura costituzionalmente orientata. – **3.** L'apprendistato come sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro nei territori. – **4.** Elementi di criticità, metodologia di indagine e prospettive di sviluppo. – **5.** Piano di lavoro e metodologia.

1. Premessa.

Il presente lavoro di ricerca ha lo scopo di verificare se la costruzione di un sistema di apprendistato all'interno di un determinato territorio, che sia a misura delle imprese locali, delle istituzioni scolastiche e formative, che rispetti e alimenti le tradizioni e la cultura del territorio stesso, possa essere un canale per una moderna concezione del *placement*: un meccanismo di governo del mercato del lavoro locale, attento non al mero collocamento di lavoratori, ma a formare professionalità aderenti e aggiornate rispetto alle esigenze dei settori e ai fabbisogni professionali dei territori.

L'obiettivo è quello di creare, attraverso un percorso di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, un sistema di competenze e professionalità, costruite anche in ambiente di lavoro, e di scardinare l'idea del *placement* come incontro con una figura astratta che generalmente le imprese attingono da un

percorso formativo e che viene identificata attraverso un determinato titolo di studio.

Il *placement* diviene dunque processo fluido e scardinato da traiettorie non comunicanti, non più ancorato alla rigida sequenza scuola-università-lavoro, ma fautore di contaminazione tra ambienti diversi di crescita, sviluppo, formazione, dove la persona metta in gioco la sua dimensione completa. La logica del *placement* nel mercato del lavoro odierno deve immaginare una formazione dinamica che avvicina le persone rispetto ai loro obiettivi di cittadinanza, crescita, maturazione che trova nel lavoro una delle sedi di apprendimento. Obiettivo del presente lavoro di ricerca pertanto è verificare se la tipologia contrattuale dell'apprendistato per il conseguimento della qualifica e del diploma professionale, così come oggi declinata a livello normativo, possa essere allo stesso tempo uno strumento idoneo a formare professionalità come quelle richieste dal mercato del lavoro – concorrendo allo stesso tempo alla formazione di persone soddisfatte del proprio percorso di vita e consapevoli del loro ruolo nella comunità in cui operano – e, dunque, a diventare un metodo per favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Gli attori della costruzione di un sistema di questo tipo non possono che essere i territori e le parti sociali, ossia coloro che quotidianamente vivono l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, in quanto custodi sempre aggiornati sulle professionalità, sulle competenze professionali necessarie per lo sviluppo e la competitività del territorio e del settore.

Attraverso un'analisi della regolamentazione ad oggi vigente dell'apprendistato di primo livello si verificherà se questo presenti i requisiti necessari per essere considerato una politica di sviluppo locale e settoriale, in quanto efficace nel mettere in comunicazione mondo dell'istruzione e mondo del lavoro e rispondere alle esigenze di nuove professionalità delle imprese, attraverso la formazione di persone con competenze idonee a far fronte ai continui cambiamenti del mercato.

2. Il cambio di paradigma: dal lavoratore che produce alla persona che lavora.

La grande trasformazione del lavoro che attraversa l'epoca attuale comporta, come prima conseguenza, un processo di mondializzazione degli scambi, dei saperi e delle conoscenze. Il nuovo apporto tecnologico fa sì che le aziende siano chiamate oggi a confrontarsi e a competere su scala globale, dovendo anche apportare significativi mutamenti alla loro struttura produttiva e organizzativa. Si parla infatti

di *servilization* dell'economia¹, volendo con questo termine intendere la fluidità che oggi caratterizza la distinzione tra settore primario, secondario e terziario, che comporta che le aziende non siano più soltanto fornitrici di prodotti, ma erogatrici di servizi. La competitività delle imprese non è più data dalla mera riduzione del costo del lavoro, ma anzi dalla valorizzazione della qualità del lavoro, essendo ormai il lavoratore responsabile del risultato finale della propria opera nei confronti di un cliente.

Inoltre, l'elevato tasso di innovazione e la rapida obsolescenza delle tecnologie comporta, da un lato, che al lavoratore sia richiesto di essere sempre in grado di far fronte e gestire i cambiamenti del mercato, quindi di essere dotato di competenze adeguate, riconoscibili, riferibili ad una specifica professionalità²; dall'altro, la continua mutevolezza di ruoli e mestieri comporterà per la società la sfida di garantire un alto livello di occupazione che assicuri a chi lavora una buona qualità della vita e a chi ne è temporaneamente privo gli strumenti dignitosi non solo di sussidio economico passivo, ma anche per la ricerca attiva ed efficace di nuova occupazione. Affinché dunque la persona non si smarrisca in quelle che saranno inevitabili e continue transizioni occupazionali, bisogna trovare quello che viene definito come "centro di gravità permanente"³, ossia un punto fermo che renda ciascuna professionalità identificabile sul mercato del lavoro, una identità professionale che garantisca dignità e occupabilità. La strada per l'individuazione di un centro di gravità permanente è quella di progettare un nuovo lavoro (*new job*) che includa il *workplace within*, ossia «il posto di lavoro che è dentro le persone con le loro storie lavorative e personali, dentro la loro formazione, dentro le loro aspirazioni e potenzialità»⁴.

Se dunque il lavoro della quarta rivoluzione industriale non è più caratterizzato dalla limitatezza delle conoscenze e competenze del lavoratore alla sua specifica mansione, dovendo questi contribuire a rendere un servizio a tutto tondo, né dalla garanzia dello svolgimento della medesima professione per l'intero arco della vita, in ragione della repentina mutevolezza delle tecnologie e delle esigenze del mercato, il punto fermo della nuova rivoluzione industriale è la persona. Il centro di gravità permanente cui faceva riferimento Butera può essere allora individuato nella professionalità dell'individuo, elemento che consentirebbe di accompagnare il lavoratore nelle transizioni occupazionali e di non renderlo vittima di queste

¹ K. DE BACKER, I. DESNOYERS-JAMES, L. MOUSSEGT, "Manufacturing or Services – That is (not) the Question. The Role of Manufacturing and Services in OECD Economies, OECD Science, Technology and Industry Policy Paper, 2015, n. 19.

² L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, WP "Massimo D'Antona", n. 338/2017, p. 5.

³ F. BUTERA, *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in *Professionalità studi*, Studium edizioni, n. 1/2017, pp. 93-124.

⁴ *Ibidem*.

ultimes. Questo è ancora più evidente se per professionalità intendiamo l'insieme di saperi, saper fare e saper essere, dove i saperi sono intesi come conoscenze specifiche acquisite e formalizzate attraverso percorsi formativi certificati, il saper fare come abilità acquisite ed esperienza e il saper essere in termini di competenze, di cultura operativa trasversale e capacità adattiva di socializzare⁶. Nel contesto sopra descritto è infatti sempre crescente l'importanza della dimensione del "saper essere" creativi e delle cosiddette *social skills*. Sono sempre più ricercate nei lavoratori le dotazioni cognitive e di creatività, sempre più diffuse competenze sociali e capacità relazionali (saper lavorare in gruppo, ma non solo, soprattutto sapersi relazionare all'interno e all'esterno dell'impresa, con colleghi, clienti, utenti, fornitori, ecc.) e più elevati gradi di autonomia, responsabilità e intraprendenza⁷.

Dal punto di vista delle ricadute sul diritto del lavoro, l'affermazione di principio che vede la persona al centro è talmente rivoluzionaria da parlarsi di un nuovo patto sociale in sostituzione del vecchio, che prevedeva lo scambio di un salario a fronte di una quantità di lavoro astratto e senza qualità. Oggi, infatti, la responsabilità che è richiesta al lavoratore esecutivo nello svolgimento del proprio lavoro comporta la capacità di selezionare delle informazioni e quindi di decidere. Lo scambio diviene allora tra un salario connesso ad un impiego flessibile, non più un posto fisso e immutabile per l'intero arco della vita e l'acquisizione da parte del lavoratore di una «impiegabilità» che è data dall'investimento, non solo del lavoratore, ma anche dell'impresa e dell'intera collettività in una formazione permanente che consenta alla persona-lavoratore di muoversi efficacemente nelle continue transizioni occupazionali, ma anche di garantirgli una mobilità professionale all'interno dell'impresa e nel mercato: non solo trovare un nuovo impiego, ma anche migliore del precedente⁹.

⁵ M. TIRABOSCHI, *Mercati, Regole, Valori*, Giornate di Studio AIDLASS, Udine, 13-14 giugno 2019, p. 89.

⁶ M. NAPOLI, *La professionalità*, Vita e Pensiero, Milano, 2004; P. CAUSARANO, *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, in A. CIPRIANI, A. GRAMOLATI, G. MARI (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University press, 2018, p. 161.

⁷ NEGRELLI S., PACETTI V., *Impiegati, tecnici, lavoro intellettuale: uno sguardo sulle trasformazioni del lavoro a partire dalle definizioni di Luciano Gallino*, in *Studi Organizzativi*, n. 2/2016, p. 184.

⁸ Sul nuovo patto sociale e sulla rottura del precedente, da un punto di vista più strettamente relativo alle relazioni industriali, si veda anche T. KOCHAN, W. KIMBALL, *Unions, Worker Voice, and Management Practices: Implications for a High Productivity-High Wage Labor Policy*, MIT Sloan School of Management and Institute for Work and Employment Research, 2018, che evidenzia come il vecchio patto sociale fosse basato sull'aumento dei salari al solo aumentare della produttività del lavoro, mentre oggi le tecniche di negoziazione aziendali affiancano all'aumento dei salari anche gli investimenti in tecnologia, formazione e ulteriori *benefits* che possano migliorare la qualità di vita del lavoratore.

⁹ B. TRENTIN, *Il lavoro e la conoscenza*, Lectio doctoralis, 2002

Il cambio di paradigma, dal lavoratore alla persona che lavora, comporta anche un passaggio dalla centralità della mansione, vista come insieme di attività parcellizzate, all'idea di mestiere che, a sua volta, implica il passaggio dall'idea del lavoro come attività a quella del lavoro come opera che riesce a far emergere la motivazione intrinseca della persona che la compie. Nel momento in cui la persona riesce ad esprimere se stessa attraverso il lavoro, si realizza un'idea di giustizia del lavoro che vede in quest'ultimo non solo ciò che assicura «una remunerazione equa a chi l'ha svolto, ma anche un diritto che costituisce un bisogno insopprimibile della persona, attraverso cui l'uomo trasforma la realtà di cui è parte e riesce ad edificare se stesso». Il lavoro risponde dunque al bisogno di autorealizzazione della persona, in quanto in esso la persona è in grado di esprimere e sviluppare le proprie capacità¹⁰.

In questo contesto, l'apprendistato che integra istruzione/formazione e lavoro può essere un valido strumento per formare la persona di cui il mondo del lavoro e la società hanno bisogno e questo è dimostrato dalle sue radici pedagogiche, nonché dalle sue origini storiche. L'apprendimento dalla realtà, infatti, donerebbe all'apprendista un insieme di conoscenze acquisibili soltanto attraverso la trasmissione dell'esperienza, fatta di tecnica professionale, ma anche di rapporto con soggetti più esperti in grado di trasmettere linguaggi, segnali, prassi e consuetudini. L'apprendimento di questo tipo, se successivamente messo a sistema attraverso il collegamento con quanto appreso nella teoria, sotto la guida di un docente che canalizzi tali acquisizioni, stimolerebbe tutta la persona, sia la parte razionale, fisica, sia la componente psichica e sociale¹¹. Del resto, l'apprendistato alle sue origini medievali era a tutti gli effetti un'esperienza di vita che comportava che il giovane abbandonasse la propria famiglia d'origine per vivere con il maestro artigiano che avrebbe non solo esercitato su di lui l'autorità paterna, ma gli avrebbe anche insegnato il mestiere, unica via possibile affinché i giovani successivamente riuscissero ad avere accesso alla professione e a divenire maestri a loro volta.

Volendo attualizzare tale processo e fare un parallelo con il presente, ruolo analogo a quello della formazione impartita dal maestro artigiano all'apprendista nel medioevo può essere oggi riconosciuto alla formazione secondaria superiore – soprattutto quella professionalizzante degli istituti tecnici e professionali e della istruzione e formazione professionale - da intendere tuttavia non come il mero svolgimento di corsi di formazione, ma qualsiasi attività, anche lavorativa, che risulti idonea a favorire la crescita professionale di tutte le persone, fondamentale

¹⁰ S. ZAMAGNI, *Libertà del lavoro e giustizia del lavoro*, in *Quaderni di Economia del Lavoro*, n. 105/2016, pp. 73-74

¹¹ G. BERTAGNA, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, 2003, p. 33-34

per la creazione di professionalità che abbiano il presidio delle logiche operative, senza però rinunciare alla capacità di visione e di direzione dei processi¹².

2.1. La persona che lavora: la lettura sotto la lente del *capabilities approach*

Tali mutamenti creano immediate ricadute sul contratto di lavoro, il quale mantiene la sua funzione di riequilibrare una situazione di sbilanciamento di poteri, ma non vede più il lavoratore soltanto come soggetto debole da proteggere e quindi soggetto meramente passivo, ma come cittadino *pleno iure* che merita attenzione e rispetto dalla parte più forte del contratto.

Nel contesto del nuovo patto sociale è pertanto utile leggere il contratto di lavoro sotto la lente del *capability approach*, concetto di derivazione socio-economica¹³, che vede il lavoro, oltre che come un mezzo di acquisizione delle risorse necessarie per vivere, anche come un fine, in quanto fattore di stima e soddisfazione personale, nonché dimensione essenziale della vita, con un ruolo decisivo nella creazione di benessere per la persona¹⁴. Il contratto di lavoro, in altre

¹² P. BIANCHI, *Il ruolo della formazione tecnica e professionale nello sviluppo del Paese*, in *Tra scuola e lavoro. Come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, Studi e Documenti degli annali della Pubblica Istruzione, n. 139, 2012, pp. 81-88.

¹³ In questa sede si intende esaminare soltanto alcune delle ricadute sul piano giuridico dell'applicazione del *capability approach*. Per un esame più approfondito della letteratura socio-economica cui si deve la paternità dell'approccio, si veda A. SEN, *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, 1992; A. SEN, *La disuguaglianza*, Il Mulino, 2000; M. C. NUSSBAUM, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, 200; M.C. NUSSBAUM, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, 2002.

¹⁴ R. DEL PUNTA, *Labour Law and the Capability Approach*, *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations* 32, n. 4/2016, p. 390; 396-397. Anche R. DEL PUNTA, *Labour Law and the Capability Approach*, in *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, n. 4/2016, p. 385, come Bruno Trentin, parla di una crisi dei fondamenti del diritto del lavoro, in quanto la persona - *rectius* il lavoratore - da parte debole del contratto di lavoro, senza alcuna autonomia ed assoggettata al potere contrattuale del datore di lavoro, diviene parte attiva e protagonista di un'azione redistributiva e promotrice di uguaglianza e giustizia sociale ad opera di quel diritto del lavoro che è nato invece per proteggerla e per evitare che il lavoro diventasse una merce. Per affermare quanto detto, l'Autore effettua una lettura del ruolo del diritto del lavoro nelle trasformazioni in atto alla luce del *capability approach*, ossia una teoria dello sviluppo, di derivazione economica, che vede l'idea di ricchezza di un Paese non come pura crescita economica del PIL, ma come misurazione del livello di benessere reale delle persone, ossia che valuta se le condizioni esterne al soggetto appartenente ad una determinata comunità sono tali da permettergli di realizzare ciò che egli ritiene degno di fare nella propria vita. Conseguentemente, muta l'idea di giustizia sociale che non è più intesa come un'equa distribuzione del reddito, ma come libertà di scelta della persona tra diverse opzioni nel mercato, ossia come possibilità per l'individuo di una scelta consapevole tra più obiettivi conformi al proprio progetto di vita. Dal momento allora che il lavoro, oltre ad essere uno strumento per ottenere i mezzi di sostentamento, è anche un fine, in quanto fattore di stima e realizzazione personale, il contratto di lavoro si fa allora contenitore di una serie di diritti che consentono di realizzare tali due dimensioni

parole, diviene un mezzo per garantire all'individuo le condizioni esterne che gli forniscano la capacità di funzionare nel modo che egli ritiene più consono alla propria realizzazione personale¹⁵. Per tale ragione, cominciano ad entrare all'interno del contratto non solo il mero scambio della prestazione a fronte di un salario, ma anche, a titolo esemplificativo, il diritto ad un orario flessibile (da *full-time* a *part-time*) nelle ipotesi di maternità/paternità o malattia, nonché il diritto a sistemi di welfare che consentano di beneficiare di una serie di beni e servizi.

Quella del *capabilities approach* è un'efficace chiave di lettura non solo delle tutele riconosciute al lavoratore nel contratto, ma anche di quelle relative al mercato, che vanno da un'adeguata assistenza alla ricerca di una nuova occupazione, alla garanzia di una formazione adeguata a mantenere la propria occupabilità, al supporto economico durante le transizioni occupazionali. In particolare, il mercato, e non solo il diritto, può promuovere le *capabilities* nella misura in cui attiva la responsabilità dell'individuo e il suo dinamismo, la sua capacità di adattamento funzionale allo sviluppo economico e al progresso tecnologico. Infatti, leggendo anche il diritto del mercato del lavoro sotto la lente delle *capabilities*, emerge che la persona, per il fine dell'occupabilità soggettiva nel mercato, è valorizzata sotto tre punti di vista: in qualità di soggetto che partecipa alle procedure di formazione delle politiche; in quanto soggetto che si deve attivare responsabilmente nella ricerca di lavoro e nell'adattamento al lavoro liberamente scelto; in quanto soggetto destinatario di politiche di occupabilità conformi a scelte liberamente determinate¹⁶.

del lavoro: il diritto ad una retribuzione sufficiente per il sostentamento; il diritto a dei periodi di riposo dal lavoro, il diritto al trattamento di malattia o al congedo di maternità/paternità con il conseguente diritto alla conservazione del posto. Si tratta di diritti tutti finalizzati ad incrementare la possibilità per il lavoratore di perseguire i propri fini personali.

¹⁵ Nell'ambito del diritto del lavoro, R. DEL PUNTA, op. ult. cit., p. 392, individua cinque capacità o *capabilities*: 1) capacità di lavorare, ossia avere un lavoro che sia giustamente retribuito, in proporzione alla quantità e qualità del lavoro svolto; 2) la capacità del rispetto degli altri e della dignità umana, che consiste ad esempio nell'aver delle condizioni di lavoro che siano compatibili con la salute e sicurezza del lavoratore; 3) capacità per le competenze tecnico professionali, ossia di avere una formazione tecnico professionale adeguata alla professione da svolgere; 4) la capacità del bilanciamento vita-lavoro, ossia di avere abbastanza tempo libero dal lavoro, a maggior ragione nel caso di necessità legate a malattia o maternità; 5) la capacità di avere una voce, ossia di unirsi alle rappresentanze dei lavoratori e di attuare azioni collettive per proteggere i propri interessi.

¹⁶ B. CARUSO, *Occupabilità, formazione e capabilities nei modelli di regolazione del mercato del lavoro*, in *Giornale di Diritto del Lavoro e delle Relazioni Industriali*, n. 113/2007, p. 39; 43-45 Secondo l'A., neanche la Costituzione italiana sembra essere troppo distante dal *capabilities approach* nel riconoscimento del diritto al lavoro a ciascun cittadino, individuando nell'istruzione e formazione dei lavoratori il mezzo per la garanzia della libertà di scelta del proprio progetto di vita da parte della persona, in quanto trasmettono conoscenza che è un bene in sé, ma che può essere orientato anche verso lo svolgimento di una professione.

In particolare, secondo l'Autore, l'art. 35 della Costituzione eleverebbe la formazione a «diritto sociale fondamentale», poichè strumentale alla realizzazione del diritto al lavoro, inserito dai padri costituenti all'art. 4, tra i principi fondamentali della carta costituzionale. L'impegno della

2.2. La persona che lavora: una lettura costituzionalmente orientata.

Quello del *capabilities approach* è un punto di vista non del tutto estraneo all'ordinamento italiano, dal momento che è la Costituzione stessa (articolo 4) che riconosce ad ogni cittadino il diritto al lavoro, ma anche gli strumenti per attivarlo. In aggiunta, il comma 2 dell'articolo 4 vede parte attiva della realizzazione di tale diritto il cittadino stesso che, a sua volta, ha un vero e proprio dovere di scelta di *un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società*¹⁷. Si tratta però di una norma programmatica per la Repubblica, in quanto garante di un diritto non direttamente ed immediatamente esercitabile dal cittadino, ma che necessita che vengano predisposti dal sistema di governo i mezzi per la sua concreta realizzazione.

Tra questi vi è la formazione della persona che lavora, riconosciuta dall'articolo 35 della Costituzione¹⁸, considerata la norma che ha fatto assurgere la formazione a diritto sociale fondamentale. Dopo aver riconosciuto la tutela del lavoro in tutte le sue forme, il comma 2 dell'articolo 35 pone, infatti, in capo alla Repubblica, l'onere di curare *la formazione e l'elevazione professionale della*

Repubblica, assunto all'art. 35, di curare la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori sarebbe da intendere come norma programmatica, per i pubblici poteri, di garantire il diritto all'accesso alla formazione iniziale per il primo ingresso nel mercato del lavoro (se letto insieme al primo comma dell'art. 4), ma anche di garantire la libertà di scelta del proprio percorso formativo, professionale e di vita, concorrendo così al «progresso materiale e spirituale della società» (se letto insieme al secondo comma dell'art. 4). Anche G. ALESSANDRINI, *Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del frame work 2020: la "chiave" pedagogica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Giuffrè editore, Milano, 2012, p. 180 vede nel diritto al lavoro costituzionalmente riconosciuto un elemento di assicurazione della dignità della persona coerente con l'obiettivo dell'educazione e della formazione di fornire alle persone la consapevolezza per poter conferire dignità ai percorsi di vita individuali. Secondo l'Autrice, infatti, bisognerebbe guardare alla finalità economico-produttiva dei percorsi educativi soltanto in via secondaria, per privilegiare invece la loro finalizzazione allo sviluppo della persona e del sociale, per il raggiungimento del bene comune.

Infine, il riferimento costituzionale alla Repubblica e non allo Stato estenderebbe la titolarità di tale impegno «all'ampia rete di articolazioni territoriali, istituzionali e sociali che la costituiscono». In un'ottica di *capabilities*, il diritto sociale alla formazione riconosciuto dalla Costituzione non si limita a correggere eventuali asimmetrie nel mercato, ma arriva ad insinuarsi anche nel contratto di lavoro, ad intaccarne la causa, in modo da ampliarne il sinallagma. Divenendo dunque parte del singolo rapporto di lavoro, il diritto alla formazione sarà allora «orientato verso la persona situata e contestualizzata nelle concrete relazioni di lavoro, ma anche di non lavoro».

¹⁷ L'art. 4 della Costituzione così recita: *La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.*

¹⁸ L'art. 35 della Costituzione così recita: *La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori. Promuove e favorisce gli accordi e le organizzazioni internazionali intesi ad affermare e regolare i diritti del lavoro.*

persona. Ad una prima lettura, dunque, il diritto alla formazione e all'elevazione professionale appaiono come strumenti propedeutici alla realizzazione di un diritto costituzionalmente riconosciuto e, di conseguenza, il diritto al lavoro dovrà contenere il diritto a poter acquisire e mantenere la professionalità necessaria per svolgere l'attività lavorativa¹⁹. In secondo luogo, il diritto di cui all'art. 35, comma 2, è strumentale anche a perseguire l'impegno assunto dalla Repubblica all'art. 3, comma 2, di appianare e rimuovere le cause della disuguaglianza esistenti nella società. L'intervento formativo, infatti, «è strumento per il pieno sviluppo della persona umana e, nel contempo, in quanto finalizzata all'ingresso al mondo del lavoro e, quindi, alla liberazione dal bisogno, è da considerare anche “strumento per la partecipazione dei lavoratori all'organizzazione politica e sociale”»²⁰.

Inoltre, anche l'articolo 35, comma 2, rappresenta una norma programmatica per i pubblici poteri, in quanto il ruolo di “cura” della formazione è riconosciuto alla Repubblica e non allo Stato, volendo così rimettere l'attuazione di tale norma con norme di dettaglio all'intera rete di articolazioni istituzionali, territoriali e sociali, di cui la Repubblica si compone. Sotto questo punto di vista, la formazione assume la dimensione di bene pubblico e collettivo, da distribuire equamente ed efficacemente²¹. Le finalità perseguite dal Costituente attraverso l'introduzione di un onere di questo tipo sono due e distinte: da un lato si intende «rafforzare la posizione del singolo all'interno del mercato del lavoro»; dall'altro, si intende «promuovere in massima misura la qualificazione della forza-lavoro, quale fattore di sviluppo economico del Paese», seppur, secondo alcuni Autori²², **tale** disposizioni non avrebbe fatto altro che avallare la cultura già all'epoca diffusa della formazione professionale come percorso di livello inferiore rispetto ai percorsi di istruzione.

¹⁹ G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, in M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Vita e Pensiero, 2004.

²⁰ P. A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, cit., p. 60, il quale, a sua volta, cita G. Loy, *Formazione e rapporto di lavoro*, Milano, 1988, pp. 20-21.

²¹ B. CARUSO, *op. ult. cit.*, p. 44.

²² P. A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 61-64. È da specificare che l'A., richiamando a riguardo altra dottrina, critica la disposizione in esame poiché tendente ad instaurare un collegamento troppo stretto e forse esclusivo tra la formazione professionale e il tema dell'occupazione, avallando così la cultura “separatista” che vede non solo in lavoro e formazione due momenti diversi della vita della persona, ma anche la formazione come un percorso meno nobile rispetto all'istruzione. Il riconoscimento del legame con il lavoro, inoltre, non solo svilirebbe i percorsi di formazione professionale, ma non sarebbe neanche valorizzato adeguatamente come luogo privilegiato per l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e per la realizzazione dell'apprendistato. Sulla stessa linea si collocherebbe anche l'orientamento per lungo tempo adottato dalla Corte Costituzionale (Corte Cost., n. 89/1997), che identificava quali requisiti della formazione professionale «il carattere prevalentemente pratico dell'apprendimento, la stretta successione temporale tra formazione professionale e attività lavorativa, il carattere prevalentemente manuale dell'attività lavorativa cui la formazione era finalizzata» (G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, cit., pp. 18-19)

Il passo avanti compiuto dai Costituenti attraverso la formulazione di una disposizione quale l'art. 35, comma 2, sta nell'affermazione di principio che ne deriva: la Repubblica, per garantire il diritto al lavoro ai propri cittadini, deve mettere in atto politiche economiche tali da incidere sia sul lato della domanda che dell'offerta di lavoro, in modo da far aumentare le occasioni di lavoro da un lato, e favorire la crescita professionale dei cittadini dall'altro. Una volta messi a disposizione del lavoratore i mezzi, la formazione si configura allora anche come libertà di scelta effettiva del percorso formativo di ognuno, conforme al proprio percorso professionale e di vita, concorrendo in questo modo al "progresso materiale e spirituale della società".

Per meglio comprendere il nesso che lega l'apprendistato di primo livello con la realizzazione del diritto al lavoro e all'elevazione professionale costituzionalmente riconosciuto, è necessario però fare un passo indietro e guardare alla denominazione di tale tipologia contrattuale in vigenza del decreto legislativo n. 276/2003. In diretto collegamento con la parallela riforma della scuola del 2003 (c.d. Riforma Moratti) che legava la possibilità di svolgere attività lavorativa all'assolvimento dell'obbligo di frequenza di attività formative, fissato ai 18 anni di età, il legislatore definiva l'apprendistato volto al conseguimento di un titolo dell'istruzione e formazione professionale come «apprendistato per l'adempimento dell'obbligo scolastico». L'obbligo scolastico, secondo la riforma del 2003, era infatti assolto attraverso la frequenza di attività formative in generale e, per espressa previsione di legge, anche attraverso l'apprendistato, consentendo in tal modo l'accesso al lavoro sin dai 15 anni di età. Non si tratta però di una deroga alla neo introdotta soglia d'età minima dei 18 anni per lo sviluppo della capacità lavorativa²³, quanto piuttosto di una modalità formativa che consente di accompagnare il giovane verso l'acquisizione della capacità lavorativa, prevista al raggiungimento della maggiore età²⁴.

L'apprendistato, in tal modo, viene a realizzare anche un altro dei diritti costituzionalmente riconosciuti, ossia il conseguimento dell'obbligo scolastico, sancito all'art. 34 della Costituzione²⁵. Infatti, la *ratio* dell'apprendistato per l'adempimento del diritto e dovere di istruzione e formazione sta nella logica di realizzare ogni contatto col mercato del lavoro attraverso canali obbligatori, sebbene alternativi (esperienze di formazione e lavoro; apprendistato), corresponsabilizzando anche il datore di lavoro che ospita l'apprendista. L'apprendistato era, dunque, per espressa previsione di legge, uno dei mezzi

²³ Come invece ritiene G. LOY, *op. ult. cit.*, p. 42

²⁴G. BERTAGNA, *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 4/XIX – 2009

²⁵«L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

attraverso cui lo Stato garantisce direttamente l'assolvimento dell'obbligo scolastico (art. 34 Cost.) e indirettamente la realizzazione della garanzia del diritto al lavoro (art. 35 Cost.).

Seppur oggi la denominazione legislativa dell'apprendistato di primo livello non rimandi più all'assolvimento dell'obbligo scolastico, peraltro anche questo mutato rispetto al passato, mantiene ugualmente la funzione di raccordare scuola e lavoro configurando, per espressa previsione legislativa, il sistema duale di integrazione tra formazione e lavoro (art. 41, comma 2, d.lgs. 81/2015). Inoltre, l'apprendistato resta uno dei dispositivi didattici con cui si attua la metodologia formativa dell'alternanza scuola-lavoro, in quanto garantisce un modello formativo che integra l'apprendimento formale e prevalentemente teorico con l'apprendimento basato non solo sulla pratica, ma realizzato in un contesto che è già quello di lavoro e non semplicemente un contesto laboratoriale predisposto dall'istituzione scolastica.

L'apprendimento situato, caratteristica di alternanza e apprendistato, concorre non solo alla formazione delle competenze tecnico-professionali previste dal piano di studi dei percorsi di istruzione e formazione frequentati dai giovani apprendisti, corrispondenti a quelle previste per una specifica professione dalla contrattazione collettiva di settore, ma anche alla formazione delle competenze trasversali, rendendo così il soggetto che riceve tale formazione pienamente occupabile. Volendo muovere un ulteriore passo avanti, si tratta altresì di una metodologia che concorre alla formazione integrale della persona, intesa quindi non soltanto come soggetto che necessita di trovare un'occupazione, ma come cittadino facente parte attiva di una comunità, all'interno della quale è chiamato non solo a concorrere allo sviluppo di quest'ultima, applicando le proprie conoscenze e competenze all'attività lavorativa svolta e generando così innovazione e produttività, ma anche a realizzare se stesso sfruttando le opportunità offertegli dal contesto di riferimento²⁶.

²⁶ Sui concetti di occupabilità e di formazione integrale della persona, connessi al tema dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato, si rimanda al capitolo successivo dove verrà esaminata ampia letteratura in materia. Senza alcuna pretesa di esaustività, in questa sede si fa riferimento a G. BERTAGNA, *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, cit.; G. BERTAGNA, (2011) *Apprendistato e formazione in impresa*, in TIRABOSCHI M. (a cura di), *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*, Giuffrè Editore, Milano, pp. 105-125; E. MASSAGLI, *Alternanza e apprendistato in Italia e in Europa*, Edizioni Studium, 2016; G. SANDRONE, *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 18/2016.

3. L'apprendistato da contratto a sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro nei territori.

Per la messa in atto delle *capabilities* sul mercato, è dunque necessaria non solo un'azione dell'individuo mirata al miglioramento della propria professionalità attraverso processi formativi cui il singolo si assoggetta responsabilmente, ma anche un'azione delle istituzioni pubbliche che consentano all'individuo di muoversi sul mercato, di effettuare le proprie scelte in modo libero e responsabile, secondo i propri *desiderata*: non basta investire in istruzione e formazione, ma è necessario che a questi corrispondano delle opportunità sul mercato. Tali politiche pubbliche sono più efficaci quanto più la rete degli attori sociali e istituzionali è dislocata nei territori.

La rilevanza della dimensione locale nel sistema di politiche attive del lavoro, volte a colmare i *gap* tra domanda e offerta, viene sempre più messa in evidenza. Se è vero che oggi l'unità di misura sulla quale determinare la competitività di un paese, e dunque l'efficacia delle politiche sociali ed economiche da questo attivate, è quella globale, allo stesso tempo non perde di rilevanza, anzi è sempre più protagonista, il punto d'osservazione dei territori. È quanto la dottrina di derivazione economica già da tempo sostiene: i meccanismi di creazione del valore non possono prescindere da una stretta connessione tra dinamiche internazionali e prospettive di sviluppo territoriali, tanto da parlarsi di *glocalisation*, ossia un sistema di creazione del valore che coinvolge i più diversi attori, a partire dal livello internazionale fino ad arrivare al livello locale. In questo contesto le dimensioni locali rappresentano il palcoscenico stesso in cui tali attori si muovono: sono quindi protagoniste dei processi di sviluppo globale, facendo parte a pieno titolo di una rete di attori non solo nazionali, ma anche internazionali²⁷.

I territori sono ad oggi dei bacini di conoscenze, competenze, *know-how*, formati grazie alle tradizioni culturali e allo specifico tessuto produttivo che in questi ha messo radici, tanto da essere considerati come degli incubatori di innovazione, considerata il fattore chiave per la competitività²⁸. In particolare, nella letteratura socio-economica si è dato vita a dei modelli volti a spiegare come i territori riescano a produrre innovazione. Si parla quindi di *milieu*²⁹, distretti

²⁷ Sul concetto di *glocalisation* si veda SWYNGEDOUW E., *Neither global nor local: "glocalisation" and the politics of scale*, in K. COX, *Spaces of Globalisation: Reasserting the Power of the Local*, 1997, New York, Guilford Press, 1997, pp. 138-166.

²⁸ A. NEELY, J. HILL, *Innovation and Business Performance: A Literature Review.*, Cambridge: The Judge Institute of Management Studies, 1998; A. ISAKSEN, *Building regional innovation systems: Is endogenous industrial development possible in the global economy?*, in *Canadian Journal of Regional Science*, n. 24/2011, pp. 101-124.

²⁹ STORPER M., 1993, *Regional "Worlds" of Production: learning and Innovation in the Technology Districts in France, Italy and USA*, *Regional Studies*, 27:5, 433-445, come citato in L. CASANO,

industriali³⁰, *clusters*, sistemi regionali di innovazione³¹, *learning regions*³², tutti caratterizzati dal fattore comune delle relazioni: le politiche territoriali di sviluppo risultano vincenti perché basate su relazioni tra territori geograficamente limitrofi e/o tra attori diversi del medesimo territorio, quali enti locali, imprese e loro organizzazioni di rappresentanza, istituzioni scolastiche, formative e universitarie³³. Da questo discende la creazione in letteratura del concetto di «distretto formativo», inteso come un'area, che può anche coincidere con quella del distretto industriale, in cui viene riconosciuta la capacità formativa del sistema impresa che si esplica attraverso attività di supporto alle scuole e alle istituzioni formative locali, anche attraverso iniziative di orientamento, attivazione di tirocini curriculari, fino ad arrivare anche alla progettazione di percorsi di apprendistato. Pertanto, il distretto formativo diviene luogo di incontro tra le istanze del sistema economico locale e del mercato del lavoro e dove l'impresa svolge un ruolo di primo piano per lo sviluppo formativo del territorio³⁴.

Obiettivo del presente lavoro è verificare se l'apprendistato possa contribuire a favorire la costruzione di reti di relazioni tra attori diversi del territorio, mutando così da semplice contratto per l'assunzione dei giovani a sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, favorendo in tal modo anche le transizioni scuola-lavoro che sono facilitate in territori in cui è presente una forte connessione e uno

M.ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018.

³⁰ MARSHALL A., *Principles of Economics*, Macmillan&co., Ltd, Londra, 1920, p. 25 che intende il distretto industriale come un insieme di imprese geograficamente collocate in una specifica area, specializzate nello stesso settore di produzione. Nella medesima area è poi possibile che vi siano più distretti industriali poiché caratterizzata dalla presenza di raggruppamenti di industrie di settori diversi. Sulla caratterizzante presenza, nel territorio italiano, di distretti industriali si veda BECCATTINI G., *Il mercato e le forze locali: il distretto industriale*, il Mulino, Bologna, 1987.

³¹ ASHEIM, B., ISAKSEN, A., 2002, *Regional innovation systems: The integration of local “sticky” knowledge and global “ubiquitous” knowledge*, *Journal of Technology Transfer*, 27:1, 77–86, come citato in L. CASANO, M. ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018

³² MORGAN K., 1997, *The learning region: Institutions, innovation and regional renewal*, *Regional Studies*, 31:5, 491–504, come citato in L. CASANO, M. ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018

³³ Sul territorio come sistema di relazioni che dà vita ad un vero e proprio «capitale relazionale», inteso come fattore di progresso e crescita del territorio stesso si veda AA.VV., *Education, occupazione e crescita: strategie educative e territorio*, in *Scuola democratica*, n. 2/2013, il Mulino, Bologna.

³⁴ GENTILI C., *Poli tecnologici e distretti formativi*, in ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carrocci editore, Roma, 2005, come citato da A. BALSAMO, *Il ruolo delle reti territoriali e digitali nella transizione scuola-lavoro*, Università degli studi di Bergamo, 2016, p. 148.

scambio continuo tra istituzioni scolastiche e formative e il sistema impresa locale³⁵.

Del resto, la regolamentazione stessa dell'apprendistato è indice della volontà del legislatore di decentralizzare la disciplina dell'istituto, in modo che questo sia il più possibile modellabile sulle necessità dei singoli territori e settori, seppur la recente riforma che l'ha riguardato, introdotta con il c.d. *Jobs Act*, faccia vacillare tale intento.

La genesi stessa dell'apprendistato di primo livello, tracciata dal d.lgs. 276/2003 voleva che, mentre gli aspetti più strettamente attinenti al rapporto di lavoro fossero regolamentati direttamente dal legislatore nazionale, i profili formativi dell'istituto andassero definiti dalle Regioni, in ragione della competenza esclusiva in materia di formazione loro riconosciuta dalla Costituzione, di concerto però con le istituzioni scolastiche del territorio. Le modalità di erogazione della formazione aziendale sarebbero state invece definite dalla contrattazione collettiva nazionale, territoriale, aziendale³⁶. Con le riforme del 2011 e del 2015 le attribuzioni a regioni e contrattazione collettiva vengono modificate e, in particolare con l'ultimo intervento (d.lgs. 81/2015), parecchio limitate. Le Regioni ad oggi mantengono la competenza sugli aspetti formativi dell'apprendistato, ma questa è fortemente limitata a livello centrale, in quanto ha uno spazio di autonomia ridotto ai confini del decreto interministeriale del 12 ottobre 2015 con cui il legislatore nazionale ha voluto disciplinare gli standard formativi minimi per i due livelli di apprendistato c.d. "duale"³⁷. Una regolamentazione dunque più centralista che interferisce anche sui lavori della contrattazione collettiva che oggi può agire sulla disciplina dell'apprendistato soltanto a livello nazionale e non anche di prossimità, dovendosi peraltro attenere alla disciplina di materie specificamente indicate dal legislatore stesso. Nel dettaglio delle singole vicende legislative si andrà nel successivo capitolo della trattazione. Ciò che si intende evidenziare in questa sede è che l'apprendistato, per sua struttura, coinvolge l'azione di diversi soggetti, dislocati anche a livello territoriale. Inoltre, anche guardando alla specifica disciplina dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, per l'attivazione di tale tipologia di contratto sono necessari una convenzione tra istituzione scolastica o formativa e l'azienda ospitante, il contratto di lavoro tra

³⁵ GENTILI C., *Scuola e impresa: teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Roma, 2012.

³⁶ Sul punto e sulle vicende, anche riguardanti la legittimità costituzionale della disposizione, si rinvia al successivo Capitolo II.

³⁷ Per i primi commenti all'impianto normativo della riforma si rinvia a M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in F. Carinci (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio. Atti dell'XI seminario Bertinoro-Bologna del 22-23 ottobre 2015*, ADAPT Labour Studies e-book series, n. 53, pp. 306-330; D. GAROFALO, *L'apprendistato nel d.lgs. n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies e-book series, n. 48, pp. 241-293.

azienda e apprendista e un piano formativo individuale redatto dall'istituzione scolastica o formativa "in collaborazione con l'azienda ospitante". Seppur, dunque, nei limiti di una normativa imposta a livello centrale, le parti del rapporto di apprendistato mantengono una certa autonomia nella personalizzazione di un percorso formativo che incontri le esigenze della scuola, dell'impresa e della persona.

4. Elementi di criticità, piano di lavoro e metodologia.

Il principale elemento di criticità che oggi rende difficile fare apprendistato di primo livello in Italia, impedendo di creare uno strumento di governo del mercato, è la circostanza per cui, di fatto, il contratto di apprendistato di primo livello è pressappoco inutilizzato. Nel 2016, immediatamente dopo la riforma dell'istituto, soltanto il 2,6% dei contratti di apprendistato attivati in Italia era un apprendistato di primo livello e, di questi, oltre il 40% è stato attivato nel Nord-Est della penisola³⁸.

Con il presente lavoro si tenterà di individuare le ragioni del suo mancato utilizzo, verificando se la normativa multilivello che lo regola – nazionale, regionale, settoriale – valorizzi le potenzialità dell'istituto e se sia idonea a ricondurlo ad un sistema di relazioni per l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro. Del resto, sin dalla sua prima applicazione, in seguito alla riforma del 2003, sono sorte difficoltà nella sua concreta attuazione derivanti dall'inerzia delle regioni nel recepire le direttive del legislatore nazionale e, successivamente alla riforma del 2011, dalla poca considerazione riservata a tale tipologia contrattuale dalla contrattazione collettiva. Alla luce della riforma del 2015, si verificherà se a livello legislativo e di normazione delle parti sociali sono disponibili tutti gli strumenti per una capillare diffusione dell'istituto e perché questo diventi realmente un'attrazione per le imprese che intendono assumere personale giovane, con competenze tecniche adeguate.

Di non poca rilevanza è poi il raccordo tra la normativa giuslavoristica relativa al contratto di lavoro e la normativa scolastica, nello specifico regionale, relativa all'istruzione e formazione professionale. Spesso le regole relative ad orario scolastico e soprattutto contenuti minimi necessari della formazione che i centri di formazione professionale sono tenuti ad erogare per il conseguimento del titolo di studio non sono compatibili con quelle sull'orario di lavoro e con l'organizzazione interna delle imprese.

³⁸ Per un approfondimento sui numeri dell'apprendistato si veda INPS-INAPP, *Verso una ripresa dell'apprendistato. XVII Rapporto di monitoraggio*, 2017.

Pertanto, per rispondere alle domande di ricerca appena poste, nonché per esaminare le possibili cause e soluzioni alle criticità sopra esposte, si procederà in primo luogo ad un'analisi della letteratura prevalentemente di stampo giuridico in materia di apprendistato in generale e apprendistato di primo livello in particolare.

Attraverso l'analisi della letteratura riguardante le tre principali riforme legislative dell'apprendistato, se ne esaminerà anche il contesto socio-culturale circostante, cercando di intersecare anche contributi di stampo sociologico e pedagogico. L'obiettivo è quello di spiegare le ragioni che hanno portato il legislatore italiano ad intervenire sempre più frequentemente sull'apprendistato, esaminando la natura e le finalità dell'istituto anche guardando da un punto di vista più ampio, quale è quello delle trasformazioni tecnologiche che stanno attraversando il contesto industriale attuale, quello della professionalità oggi richiesta al lavoratore per inserirsi nel nuovo mercato del lavoro e delle modalità attraverso cui questa è acquisibile. In questo contesto di trasformazioni si cercherà di spiegare la rilevanza della dimensione territoriale per la costruzione di nuovi sistemi di *placement* e l'importanza di implementare strumenti utili a tale scopo.

In quest'ottica non mancheranno i riferimenti anche alla cornice europea che ha spinto l'Italia ad intervenire più volte sull'istituto, anche al fine di conformarsi agli ultimi orientamenti dell'Unione Europea in materia e alle buone prassi diffuse negli altri Paesi dell'Unione.

Si darà spazio anche ai rilievi pedagogici, al valore dell'apprendimento sul lavoro per la formazione integrale della persona, cercando di illustrare il dibattito ormai da lungo tempo in corso sull'opportunità di integrare formazione e lavoro, e dunque dare maggior spazio alla componente aziendale della formazione, o di mantenere la separazione che da sempre caratterizza le due realtà.

L'esame della letteratura avrà, infine, come obiettivo quello di rispondere all'interrogativo riguardante le ragioni per le quali, nonostante i frequenti interventi legislativi, l'apprendistato (soprattutto quello di primo livello) non riesca ancora ad avere un'adeguata diffusione in Italia.

La seconda parte della ricerca avrà ad oggetto l'analisi di un caso studio, ossia il progetto "alternanza potenziata e apprendistato di primo livello" della Fondazione Badoni di Lecco, attraverso il quale si è tentato di fare dell'apprendistato di primo livello un sistema territoriale per l'incontro della domanda e dell'offerta di lavoro.

L'analisi del caso studio si divide in due sezioni: la prima che racchiude il lavoro preliminare fatto dalla Fondazione Badoni per studiare l'applicabilità dell'apprendistato sul territorio. Si tratta di un'analisi, in primo luogo, della normativa nazionale, regionale (in particolare della Regione Lombardia) e del CCNL per l'industria metalmeccanica che si è cercato di riportare integrando gli aspetti di rispettiva competenza. Seppur infatti già in letteratura si riporteranno i commenti della dottrina relativamente all'ultima riforma dell'apprendistato, per

rispondere alla domanda di ricerca sarà necessario anche effettuare un'analisi integrata delle fonti di regolazione dell'apprendistato applicabili al caso concreto e che sia mirata proprio alle specifiche esigenze di quest'ultimo. In secondo luogo, si è proceduto ad un'analisi delle caratteristiche del settore metalmeccanico in generale e delle caratteristiche del territorio lecchese per esaminare le ragioni che dimostrano la necessità della creazione di questo sistema e i vantaggi che il territorio, date le caratteristiche che presenta potrebbe trarne.

Il territorio di Lecco, infatti, si caratterizza per una forte vocazione industriale, derivante dalle attività di estrazione e lavorazione del ferro e dell'acciaio a cui nell'antichità la popolazione locale era dedicata che, implementate nel corso del tempo, l'hanno portato a diventare distretto industriale metalmeccanico. Da qui la necessità di studiare quali potessero essere gli strumenti per valorizzare e migliorare la tradizione metalmeccanica del territorio, necessità per la quale è stata creata la Fondazione Badoni che ha come scopo quello di salvaguardare la cultura industriale del territorio attraverso la promozione e il sostegno all'istruzione tecnica. Infatti, nell'ottica del rilancio della cultura industriale sul territorio tra giovani, scuole e famiglie, l'obiettivo è anche quello di far crescere le aziende che vi operano, rispettando la vocazione metalmeccanica del tessuto produttivo presente, nella convinzione che l'investimento sulla persona sia la via principale per la competitività delle imprese.

Con l'obiettivo di avviare un'azione sperimentale che potesse però diventare sistema sul territorio di Lecco, la Fondazione Badoni nel 2016 dà avvio al progetto "alternanza potenziata e apprendistato di primo livello", coinvolgendo i giovani del Centro di Formazione Professionale (CFP) "Aldo Moro" di Valmadrera, iscritti all'indirizzo meccanico, per il conseguimento prima della qualifica professionale di "operatore meccanico" ed infine del diploma professionale di "tecnico dell'automazione industriale". L'obiettivo è quello di applicare la metodologia dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato di primo livello per la formazione delle competenze necessarie alle imprese e la conseguente riduzione del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, per l'integrazione e la consapevolezza dei giovani della realtà che li circonda, per il dialogo tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro finalizzato al rilancio della competitività del territorio.

Si racconterà, pertanto, l'esperienza della Fondazione Badoni, dalla fase di progettazione del percorso, alla fase di attuazione, evidenziando le difficoltà incontrate durante il percorso e provando a trarre un primo bilancio dal primo ciclo di apprendisti che hanno terminato l'intera esperienza.

CAPITOLO II LITERATURE REVIEW

Ragioni, impianto e contesto delle riforme dell'apprendistato di primo livello

Sommario: **1.** L'apprendistato per la formazione di nuove professionalità. – **2.** La riforma Biagi e la riforma Moratti. L'istituzionalizzazione di un canale per il *placement* – **2.1.** La rilevanza della dimensione territoriale per una nuova concezione del *placement* – **2.2.** Alternanza e apprendistato: critiche all'impianto normativo – **3.** Ancora sulla valenza formativa dell'apprendimento sul lavoro: il sistema del Testo Unico del 2011. – **3.1.** Le principali modifiche normative introdotte dal Testo unico del 2011. – **4.** La necessità dell'integrazione tra teoria e pratica: il legislatore insiste nuovamente sull'apprendistato – **4.1.** Le principali modifiche normative introdotte dal Jobs Act - **4.2.** L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore del *Jobs Act*. – **5.** Il quadro europeo. Cenni. – **6.** Risposte alle critiche. L'apprendistato come strumento di governo del mercato del lavoro. – **7.** Conclusioni.

1. L'apprendistato per la formazione di nuove professionalità

Le principali modifiche legislative apportate alla disciplina del contratto di apprendistato sono state tre, avvenute nel 2003, nel 2011 e nel 2013. D. GAROFALO, *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies ebook series, n. 48, p. 24 evidenzia come, al contrario delle altre riforme che hanno interessato le altre tipologie contrattuali, in cui gli elementi di base della fattispecie sono rimasti invariati, l'apprendistato ha subito mutamenti radicali, anche nei suoi elementi essenziali. Pertanto, l'Autore

ritiene che la vera spina dorsale dell'istituto siano gli articoli 2130-2134 del codice civile in materia di formazione, retribuzione del tirocinio. Questo porta a concludere che «l'apprendistato era, è e sarà la cinghia di trasmissione tra istruzione, formazione e lavoro, a prescindere se prevalga la sua vocazione formativa o quella occupazionale».

Il contratto di apprendistato è presente, all'interno dell'ordinamento italiano, sin dal 1925, quando era visto come un "ripiego" per quei giovani che avevano poca attitudine a proseguire il loro percorso scolastico, configurandosi allora come un contratto a contenuto formativo per chi, adempiuto l'obbligo scolastico, voleva immediatamente inserirsi nel mondo del lavoro. Nella pratica, poco o nessuno spazio veniva lasciato al momento formativo, essendo un percorso incentrato sull'apprendimento del "mestiere", ossia del saper fare. In proposito si veda D. GAROFALO, *Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, in P. REGGIANI GELMINI, M. TIRABOSCHI (a cura di), *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*, Giuffrè editore, Milano, 2006, p. 431.

Della disciplina dell'apprendistato dal dopoguerra fino alla legge Treu parla A. GIUFFRIDA, *La gestione delle sperimentazioni*, in *Il nuovo apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Milano, Angeli, 2001, pp. 25-26. Il punto di partenza dell'Autore è la definizione di apprendistato contenuta nella legge n. 25/1955: *uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato a impartire o 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*. Si mette così in evidenza la novità introdotta, nonché la principale caratteristica del contratto di apprendistato, ossia l'obbligo per il datore di lavoro di prevedere dei periodi di formazione per l'apprendista, affinché questi possa conseguire le competenze tecnico-professionali proprie della professione che andrà a svolgere. Si tratta però di un obbligo che nel concreto non è stato recepito, poiché non era prevista alcuna sanzione per il caso di sua inadempienza.

È con la legge n. 196 del 24 giugno 1997 (c.d. Pacchetto Treu) che per la prima volta l'apprendistato viene inserito all'interno di un sistema di raccordo tra la domanda e l'offerta di lavoro. Tra gli obiettivi del programma di riforma Treu vi era infatti anche la riforma del sistema dell'istruzione professionale, dell'obbligo scolastico e dei cicli dell'istruzione: l'apprendistato si inseriva in questo progetto grazie ad un'effettiva connessione tra apprendimento e lavoro. La nuova rilevanza che veniva data all'aspetto formativo del contratto è infatti dimostrata dall'aver

introdotto la sanzione della perdita delle agevolazioni contributive per il mancato adempimento, da parte del datore di lavoro, dell'obbligo di erogare la formazione interna.

A partire dall'input lanciato proprio dalla legge Treu, le istituzioni italiane – con MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, 2001 - iniziano a valorizzare e a spingere sull'apprendistato come strumento formativo per il mercato che contribuisca alla creazione di percorsi di apprendimento integrato che facilitino le transizioni scuola-lavoro, percorso che si concluderà con la prima grande riforma dell'apprendistato, avvenuta con il d.lgs. n. 276/2003.

Per esaminare le ragioni di una radicale riforma dell'apprendistato, come è stata quella del 2003, ma anche per trovare la ratio dei successivi mutamenti normativi, bisogna prima riflettere sui cambiamenti intervenuti nel contesto economico-culturale a livello globale dalla prima apparizione (nel 1925) del contratto di apprendistato nella legislazione italiana fino al 2003, tanto da parlarsi di quarta rivoluzione industriale (sul punto ci si limita a citare, in via certamente non esaustiva WORLD EMPLOYMENT CONFEDERATION, 2016, *The Future of Work*, White Paper e WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, *The future of Jobs*, WEFForum).

In primo luogo, l'ingresso delle nuove tecnologie nelle “fabbriche” ha comportato la necessità di una nuova modalità di organizzazione del lavoro che non vede più il lavoratore come mero esecutore di una mansione, ma come un «architetto di sistema» (F. BUTERA, *La transizione dal fordismo ad una economia basata sulle organizzazioni e sul lavoro della conoscenza*, in F. BUTERA e M. LA ROSA (a cura di), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, Sociologia del lavoro, 65, 1997, p. 77). In particolare, si è assistito ad una graduale transizione dalla fase tayloristica, caratterizzata dalla parcellizzazione dei compiti lavorativi, in cui al lavoratore veniva richiesta la sola esecuzione di attività spesso elementari e predefinite, agli «anni della conoscenza», fino agli attuali «anni della competenza» (I. PAIS, *Il costrutto di competenza*, in S. CORTELLAZZI, I. PAIS ET ALII, *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 17). Dalla centralità della mansione, negli anni settanta si è assistito all'emergere del “ruolo lavorativo” che ingloba il contributo operativo offerto dal soggetto in termini di funzioni svolte all'interno del processo lavorativo e del contesto di relazioni e aspettative che questo determina, poi diventato “figura professionale” che rappresenta «l'aggregazione dei ruoli che operano sui medesimi processi e che sono connotati da simili requisiti formativi e professionali» (I. PAIS, *Il costrutto di competenza*, cit, p. 20), fino ad arrivare, come

si accennava, agli odierni «architetti di sistemi complessi». Con tale espressione Federico Butera intende riferirsi alle ingenti conseguenze che i cambiamenti economici geo-politici, tecnologici degli ultimi venti anni hanno causato nelle modalità di organizzazione del lavoro e, di conseguenza, nel mercato del lavoro. Oggi infatti si parla di un processo di servilizzazione dell'economia, in cui alle imprese non è più richiesta la semplice produzione di un bene, ma anche la resa di un servizio al cliente finale (K. DE BACKER, I. DESNOYERS-JAMES, L. MOUSSIEGT, *“Manufacturing or Services – That is (not) the Question. The Role of Manufacturing and Services in OECD Economies*, OECD Science, Technology and Industry Policy Paper, 2015, n. 19). Questo comporta che al lavoratore non è più richiesto di limitarsi soltanto allo svolgimento della mansione a lui assegnata, ma di rendere a sua volta un servizio a tutto tondo, per lo svolgimento del quale egli necessita di avere cognizione dell'intero processo produttivo, nonché di aggiornare costantemente le proprie competenze, in ragione della rapida obsolescenza delle tecnologie.

Pertanto, bisogna pensare ad un «centro di gravità permanente» che garantisca alla persona dignità e occupabilità (F. BUTERA, *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in *Professionalità studi*, STUDIUM edizioni, n. 1/2017, pp. 93-124), ossia bisogna passare da una concezione di “posto di lavoro” ad una di “statuto professionale” (L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della “nuova geografia del lavoro”*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 3/2017, p. 44) che consenta la riconoscibilità della professionalità del lavoratore nelle continue transizioni cui costringe l'attuale fluidità dei mercati. Per fare questo, F. BUTERA, *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, cit., p. 107, propone di progettare nuovi mestieri e professioni che includano il «*workplace within*, ossia il posto di lavoro che è dentro le persone, con le loro storie lavorative e personali, dentro la loro formazione, le loro aspirazioni e potenzialità», nuovi mestieri e professioni che siano dei «copioni che diventano ruoli agiti allorché vengano interpretati dalle persone vere all'interno delle loro organizzazioni o dei loro contesti, le quali esercitano la loro maestria come impulso umano fondamentale, desiderio di svolgere il lavoro per se stesso». Quanto detto trova conferma anche nella letteratura pedagogica, dove la definizione maggiormente accettata della competenza nel contesto di lavoro è quella di G. LE BOTERF, *Un concetto che faccia appello alla responsabilità condivisa*, in Id., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Ed. Guida, Napoli, 2008, p. 55, che definisce la competenza come la risultante di tre fattori: «il *saper agire*, che presuppone la capacità di combinare e mobilitare risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, percorsi di rete...); il *voler agire*, riferito alla motivazione personale dell'individuo ed al contesto più o meno ricco d'incitazioni nel quale esso interviene; il *poter agire*, che rinvia all'esistenza

di un contesto, di un'organizzazione del lavoro, di scelte di management, di condizioni sociali che consentono e legittimano per l'individuo la possibilità di assumere delle responsabilità e di prendere dei rischi».

Le nuove richieste che il mercato pone ai lavoratori mutano quindi la definizione di professionalità che non è più la mera sommatoria di abitudini esecutive ed esperienza, ma un continuo percorso di apprendimento che interseca le caratteristiche personali del lavoratore - quindi il bagaglio di esperienze, conoscenze, tratti caratteriali, che danno modo al lavoratore di interpretare il luogo e l'attività che svolge - e la conoscenza tecnica di un mestiere (F. D'ANIELLO, L. COPPARONI, L. GIROTTI, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 5/2012, pp. 1-18; F. BUTERA, *Costi e benefici della partecipazione delle imprese ai progetti ITS*, WP Assolombarda, n. 5/2017, p. 83; C. GENTILI, *Integrare filiere formative e filiere produttive per lo sviluppo del paese*, Scuola democratica, Il Mulino, n. 2/2013, p. 460). Approfondisce G. LE BOTERF, *Di quale concetto di competenza hanno bisogno le imprese e le organizzazioni*, in Id., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Ed. Guida, Napoli, 2008, p. 23 (ma anche A. CEGOLON, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, 2008, p. 43) quando specifica che nel nuovo contesto, il professionista è chiamato non più ad aggiustare, ma a «saper gestire i guasti, i rischi e i processi. L'operatore non sa a priori ciò che bisogna fare e come. Egli deve inventare, ricostruire, innovare. Deve realizzare sul posto e in simultanea una combinazione di risorse appropriate per far fronte all'evenienza e non fare appello ad una combinazione prestabilita di risorse».

Nonostante il tema della professionalità sia ultimamente trattato prevalentemente dalla dottrina socio-pedagogica, questo non è nuovo neanche alla dottrina giuslavoristica. In proposito, ci si limiterà a citare G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, in M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Milano, 2004, p. 5, che riconosce nel bagaglio personale del lavoratore il prerequisito per svolgere la propria prestazione lavorativa con professionalità, che egli intende come la capacità di svolgere la propria attività con competenza ed efficienza. La professionalità, secondo l'Autore, va tutelata dall'ordinamento, il quale deve garantire i mezzi per acquisirla e mantenerla (citando in proposito l'art. 35 della Costituzione) e, tra questi, Loy individua proprio il contratto di apprendistato, in quanto in grado di garantire un periodo di formazione (quindi il mezzo) attraverso cui il lavoratore apprenda la tecnicità connessa allo svolgimento della prestazione lavorativa (è da segnalare che l'Autore si mette in contrasto con M. NAPOLI, *Contratto e rapporti di lavoro, oggi*, in *Le ragioni del Diritto*, Scritti in onore di Luigi Mengoni, Tomo II, Giuffrè, Milano, 1995, pp.1057-1120 e U. ROMAGNOLI,

Il diritto del secolo. E poi?, in *Il diritto del mercato del lavoro*, n.2, 1999, p. 236, i quali invece ritengono che la professionalità non sia un prerequisito del contratto, ma anzi ne costituisca l'oggetto, rappresentando la contro prestazione a fronte della retribuzione).

Nel contesto appena descritto si inserisce la riforma Biagi del 2003 che per la prima volta intende fare dell'apprendistato una modalità di raccordo tra il sistema dell'istruzione e il mondo del lavoro.

2. La riforma Biagi e la riforma Moratti. L'istituzionalizzazione di un canale per il *placement*.

La legge n. 30/2003, agli articoli dal 47 al 53, fa dell'apprendistato un effettivo strumento di accompagnamento nella fase di transizione scuola-lavoro. D. GAROFALO, *L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale*, Adapt Working Paper, n. 14/2005, p. 2, infatti, individua nella Legge Biagi il primo ingresso dell'apprendistato formativo in Italia, in un contesto di riforma normativa profonda e strutturale.

È il testo stesso della legge che individua nell'intervento riformatore lo scopo di «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»¹. Il contratto di apprendistato, dunque, si avvia a diventare un sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro proprio in quanto mette in comunicazione diretta mondo della scuola e mondo del lavoro. Come emerge dalla lettura degli stessi articoli 48 e 50 del testo di legge, la prima e la terza tipologia di apprendistato vengono denominate "apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione" e "apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione". Il contratto di apprendistato diventa un mezzo per adempiere ad uno specifico dovere imposto dalla legge, il cui inadempimento comporta peraltro delle sanzioni a carico del giovane.

Infatti, parallelamente alla riforma del mercato del lavoro, il legislatore procede anche alla riforma dei cicli dell'istruzione, delineata dalla legge 28 marzo 2003, n. 53, nota anche come Riforma Moratti, della quale vanno esaminati alcuni aspetti per comprendere le effettive connessioni che si vengono a creare tra mondo della scuola mondo del lavoro con gli interventi riformatori del 2003.

¹ Art. 2, c. 1, let. B), legge 14 febbraio 2003, n. 30.

In primo luogo, è proprio la riforma dell'istruzione a fare riferimento al diritto-dovere di istruzione che viene inteso in termini di garanzia di percorsi di istruzione e formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. È bene in questa sede riprendere L. BENADUSI, O. NICEFORO, *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità*, Programma Education Fondazione Gianni Agnelli (FGA), wp n. 27/2010, p. 4, che evidenziano come l'obbligo di istruzione introdotto dalla legge Moratti sia diverso dal precedente obbligo scolastico, in quanto quest'ultimo consiste nel mero obbligo di frequentare scuole, mentre il primo è da intendere come obbligo di frequentare, in alternativa alle scuole, anche «corsi di formazione professionale o percorsi misti di lavoro e formazione». Allo stesso tempo, la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato. Si afferma poi che l'attuazione di tale diritto-dovere è rimessa a decreti legislativi successivi².

In secondo luogo, alla riforma Moratti si deve l'introduzione nell'ordinamento italiano di un sistema di istruzione e formazione professionale complementare e parallelo a quello dell'istruzione tecnica e liceale che si caratterizza per essere maggiormente generalista, in quanto cieca a tipologie di apprendimento basate sulla pratica. Infatti, si legge nel testo della legge n. 53/2003, che il canale della formazione professionale è volto a «realizzare profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale». La normativa dà poi la possibilità, una volta conseguito il diploma professionale al termine di un percorso quadriennale di formazione professionale, di svolgere un anno integrativo presso la scuola secondaria superiore e sostenere così l'esame di Stato, utile anche ai fini dell'accesso all'università.

In terzo luogo, attraverso la riforma Moratti viene introdotto, per la prima volta a livello legislativo, il concetto di alternanza scuola-lavoro (E. MASSAGLI, *Il metodo dell'alternanza formativa*, in U. BURATTI, S. CAROLI, E. MASSAGLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, IRPET, Firenze, p. 2). L'art. 4, rubricato infatti "Alternanza scuola-lavoro", riconosce quest'ultima come «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicura ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro». Pertanto, alla riforma del 2003 si deve l'introduzione di una possibile metodologia con cui svolgere i percorsi di istruzione e formazione, metodologia che, in quanto tale, può

² Così afferma l'art. 2, comma 1, lett. c) della legge n. 53/2003.

essere attuata attraverso diversi dispositivi, quali: l'apprendistato, il tirocinio curriculare, il tirocinio extracurriculare, il laboratorio, l'impresa formativa simulata, l'impresa didattica, il praticantato, il *job shadowing* (E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, cit., p. 115, il quale a sua volta rimanda a D. NICOLI, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, Roma, 2011, p. 128. Per un'analisi dell'alternanza scuola-lavoro in seguito alla riforma Moratti si veda G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli strumenti dopo la riforma Moratti*, cit.).

Sull'analisi delle novità legislative introdotte dalla riforma in commento, si vuole premettere che questa sarà breve e focalizzata sugli aspetti che in questa sede maggiormente interessano, essendo ormai intervenute parecchie modifiche e riforme successive, ed essendo stato trattato il tema da ampia e approfondita letteratura. Per tali ragioni, si consenta di citare in via esemplificativa e certamente non esaustiva gli autori e le opere cui si rinvia per una trattazione più approfondita del tema: BIAGI, *I contratti a contenuto formativo*, continuato da M. TIRABOSCHI, *Istituzioni di diritto del lavoro*, 3° ed., Milano, 2004, pp. 184, ss.; F. CARINCI-DE LUCA TAMAJO-TOSI-TREU, *Contratti a contenuto formativo e altre esperienze di alternanza formazione/lavoro*, in *Diritto del lavoro*, 6° ed., Torino, 2004, pp. 380 ss.; M. TIRABOSCHI, *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *La Riforma Biagi del mercato del lavoro*, Milano, 2004, pp. 191 ss.; G. LOY, *I nuovi apprendistati*, in M. MAGNANI, P. A. VARESI (a cura di), *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali – Commentario ai decreti legislativi n. 276/2003 e n. 251/2004*, Giappichelli, Torino, 2005, p. 490; D. GAROFALO, *D. lgs. n. 10.9.2003, n. 276 – titolo VI: apprendistato e contratto di inserimento, capo primo (artt. 47-53): apprendistato*, WP Università di Catanzaro, 2003, in www.unicz.it/lavoro.

In questa sede ci si limiterà ad un'analisi della disciplina dell'apprendistato di primo livello che, come definito dal decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, si configura come un percorso accessibile ai giovani a partire dai 15 anni, finalizzato al raggiungimento di una qualifica professionale del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con libera recedibilità per le parti, secondo la disciplina comune dei rapporti di lavoro a tempo indeterminato di cui all'art. 2118 c.c., al termine di un periodo di formazione la cui durata, comunque non superiore ai tre anni, 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».

Tuttavia, l'attuazione delle disposizioni dell'articolo 48 subisce una fase di stallo, poiché al momento dell'emanazione del decreto legislativo, non sono ancora entrati in vigore i decreti attuativi della legge 28 marzo 2003, n.53. La norma citata non è l'unica non immediatamente applicabile.

La regolamentazione dei profili formativi, infatti, viene demandata alle singole regioni e province autonome ed è subordinata al raggiungimento di un'intesa che coinvolge il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ed il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite – per espresso obbligo di legge – le associazioni dei datori di lavoro e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. Anche tale regolamentazione non può prescindere dall'emanazione dei decreti attuativi della Legge 28 marzo 2003, n. 53, indispensabile per la definizione della qualifica professionale cui è finalizzato l'apprendistato ed il monte ore congruamente stabilito secondo gli standard minimi previsti dalla stessa legge. Riguardo, infine, alle modalità di erogazione della formazione aziendale, l'onere di regolamentazione grava sui contratti collettivi nazionali, territoriali o aziendali stipulati da associazioni datoriali e sindacali più rappresentative.

La fase di stallo durerà ancora diversi anni, soprattutto in ragione dell'inerzia delle Regioni nel disciplinare gli aspetti formativi di loro competenza. In particolare, ad inficiare maggiormente l'efficacia e l'applicazione delle nuove norme in materia di apprendistato furono i ricorsi di legittimità costituzionale esperiti dalle Regioni che ritenevano lesa la competenza esclusiva in materia di formazione demandata loro dall'art. 117 della Costituzione. Sul punto si vedano S. CIUCCIOVINO, *La concorrenza di competenze Stato-Regioni nella disciplina dell'apprendistato ancora una volta all'attenzione della Corte Costituzionale*, in *Rivista italiana di diritto del lavoro*, n. 2/2011; C. CORDELLA, *Note in tema di profili formativi del contratto di apprendistato*, in *Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale*, n. 1/2015, pp. 150-152, i quali mettono in luce come la riforma del 2003 considerasse l'apprendistato come una figura contrattuale di confine, in quanto per i profili relativi alla disciplina del rapporto era competente lo Stato, mentre le Regioni avevano competenza in materia di profili formativi, previo accordo con i ministeri competenti, sentite le parti sociali (per l'apprendistato del primo tipo), con la contrattazione collettiva regionale (per l'apprendistato del secondo tipo), ovvero con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e dei lavoratori, le università e le altre istituzioni formative (per l'apprendistato del terzo tipo). Furono proprio le disposizioni della legge che prevedevano tale dialogo ad essere più volte tacciate di illegittimità costituzionale da diverse Regioni. Tuttavia, la Corte Costituzionale, con la sentenza n. 50/2005, nega l'esistenza di una

separazione rigida tra competenza dello Stato in materia di formazione aziendale e di competenza delle Regioni in materia di formazione extra-aziendale, affermando, invece, la necessità di un dialogo tra i due attori. Anzi, “la formazione professionale, pur essendo una componente caratterizzante dell’istituto, rimane elemento di una più generale relazione che si costituisce sulla base del contratto e, in tal senso, l’esercizio dei relativi poteri deve avvenire attraverso una dialettica interistituzionale”.

2.1. La rilevanza della dimensione territoriale per una nuova concezione del *placement*.

La delega, ad opera del legislatore nazionale, per una regolamentazione dell’apprendistato decentrata e proiettata al livello regionale e settoriale (attraverso l’intervento delle parti sociali) non è però casuale. Secondo abbondante letteratura, le dimensioni locali sono punto di riferimento per lo sviluppo di politiche formative e occupazionali efficaci, nonché per la crescita economica del sistema Paese nel suo complesso (G. BARDON, N. IRENA, *The role of geographical proximity in innovation: Do regional and local levels really matter?*, WP firms and region, n. R4/2012, Fraunhofer ISI, p. 1).

A questo proposito, M. RUSSO, A. NATALI, *Sebastiano Brusco e la scuola italiana di sviluppo locale*, Materiali di discussione, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2008, pp. 9; 12;14-16, riportando il pensiero di Sebastiano Brusco, evidenziano come le politiche della formazione siano strettamente collegate alle politiche dello sviluppo. Partendo dal presupposto che lo sviluppo non è soltanto problema delle singole imprese, ma di tutta la comunità interessata, Brusco si riferisce ai distretti industriali come esempio efficiente di rete di relazioni tra singoli agenti che li lega in sistema e che in quanto tale è capace di innovare e competere con successo. Le reti di relazioni tra persone e tra imprese, secondo Brusco, sarebbero infatti in grado di generare un sistema di diffusione delle conoscenze – create dalla storia e dalle «avventure» di ciascuna piccola area - e di elementi innovativi di cui potrebbe beneficiare l’intero sistema locale. Quest’ultimo, in particolare, sarebbe poi un’«area subregionale» in cui si trova una comunità coesa di cittadini e di produttori che operano in uno stesso territorio ed hanno in comune valori, regole e saperi», ossia competenze diffuse sedimentatesi in relazione a specifiche pratiche produttive. Anche L. JAMES, *Education and Skills Policy for the Knowledge Economy: Insights from Territorial Innovation Model and Territorial Knowledge Dynamics*, European Planning Studies, 2012, p. 1808-1809, citando Asheim e Isaksen ritiene che la vicinanza territoriale tra attori diversi renderebbe possibile per loro creare, acquisire, utilizzare saperi più velocemente

delle imprese che si trovano al di fuori di tale area, nella convinzione che l'apprendimento e l'innovazione siano dipendenti l'uno dall'altro, specifici per ciascun territorio e modellati a livello istituzionale. La medesima Autrice in proposito cita le *communities of practice*, in cui le persone territorialmente vicine e inserite in uno stesso contesto produttivo, scambiandosi esperienze, interessi e abitudini apprendono e creano innovazione.

Secondo R. SICURELLO, *L'alternanza scuola lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive*, in *Formazione Lavoro Persona*, n. 18/2016, pp. 59-80, la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro, di cui l'apprendistato costituisce dispositivo applicativo, realizzerebbe una modalità di apprendimento simile a quella delle comunità di pratica. Se infatti le comunità di pratica si caratterizzano per la condivisione di un bagaglio di competenze e conoscenze, abilità e tecniche, apprendimenti impliciti acquisiti sul campo, tra membri di una comunità anziani e più giovani, l'alternanza scuola lavoro produrrebbe il medesimo risultato inserendo un giovane all'interno di una comunità già formata allo scopo di far apprendere quei segnali e linguaggi che altrimenti non si potrebbero trasmettere. Secondo la *Situated Learning Theory* di Wenger, citata dall'A., la conoscenza avrebbe carattere situato, ossia sarebbe da mettere in relazione con un contesto concreto e si costruirebbe attraverso forme di collaborazione sociale. L'apprendimento, di conseguenza, sarebbe un processo sociale basato sull'esperienza e la condivisione e riguarderebbe non solo l'acquisizione di norme, routine, narrazioni, linguaggi, simboli, ma anche una propria identità, derivante dallo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità. Questo si completerebbe con il momento della reificazione, ossia, una volta compiuta l'azione, l'apprendista rifletterebbe sul proprio lavoro e sulle situazioni più critiche ed incerte in cui si è trovato - sia attingendo dal sapere teorico in precedenza trasmessogli a scuola, sia attraverso il confronto con i propri compagni di classe che si sono trovati ad affrontare situazioni simili - giungendo non tanto alla soluzione del problema, quanto all'acquisizione di un metodo per impostare il problema.

La formazione può essere una delle politiche di sviluppo locale per favorire le relazioni tra i territori e lo scambio di know-how, ma, proprio in ragione delle specificità di ciascun territorio e delle diverse strutture produttive, le politiche formative vanno differenziate da regione a regione (M. RUSSO, A. NATALI, *Sebastiano Brusco e la scuola italiana di sviluppo locale*, cit., p. 12). A proposito del coinvolgimento di soggetti pubblici e privati nell'attivazione di misure a sostegno della competitività del mercato del lavoro, R. LIVRAGHI, *Apprendistato. Una politica del lavoro che richiede attivazione e un contratto psicologico*, in *Rivista formazione, lavoro, persona*, Anno II, n. 5, luglio 2012, pp. 13-24, evidenzia la centralità dei territori nei meccanismi di scambio tra domanda e offerta di lavoro.

Partendo da una definizione di politiche attive del lavoro, intese come «azioni volte ad incidere sul funzionamento del mercato del lavoro, interventi che agiscono sull'occupabilità del lavoratore e sulla sua capacità di ricercare un nuovo lavoro», l'Autrice considera l'apprendistato rientrante tra queste in quanto permette di affrontare la problematica della transizione dalla scuola al lavoro e crea capacità etiche che favoriscono la crescita economica e lo sviluppo umano. A ciò bisogna aggiungere che le riforme del mercato del lavoro del 1997 e del 2003, nonché la riforma costituzionale del 2001 hanno promosso un processo di decentramento e di apertura del mercato a nuovi soggetti, anche privati (il riferimento è alle agenzie di somministrazione), che possono ora gestire servizi legati alla mediazione tra domanda e offerta di lavoro. Tutto ciò è avvenuto con l'obiettivo di tutelare il più possibile le diversità locali, cercando di favorire il dialogo e la collaborazione fra tutti gli attori che operano nel mercato del lavoro.

Inoltre, per C. GENTILI, *Integrare filiere formative e filiere produttive per lo sviluppo del paese*, Scuola democratica, n. 2/2013, p. 461-463, per lo sviluppo di un territorio non è sufficiente investire in formazione, ma è necessario un sistema formativo, ossia «un'infrastruttura educativa, fondata su specializzazione e complementarità, capace di integrare risorse e soggetti formativi tra loro e con le imprese per accompagnare le persone nelle transizioni e farle crescere nel mercato del lavoro». Favorire lo sviluppo di percorsi in apprendistato vuol dire promuovere l'integrazione tra soggetti formativi e mercato del lavoro e rafforzare la costruzione di reti che incidono sull'intera filiera formativa, investendo così sul sapere, sul talento e sulla creatività e concorrendo alla produzione di idee innovative che si trasformino in nuovi prodotti e servizi. Anche secondo A. SALATIN, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, in Scuola democratica, n. 2/2018, pp. 402; 408 il territorio concorre al compito formativo, in quanto «portatore di una sua cultura peculiare che definisce l'orizzonte dei valori dei vari soggetti che lo abitano e da cui deriva anche il 'mandato educativo nei confronti della scuola». Scuola e territorio insieme devono impegnarsi per «fornire saperi attualizzati e per accompagnare con esperienze significative la formazione di personalità solide, capaci di inserirsi nella realtà in modo positivo, autonomo e responsabile». Per G. BAGNI, S. GARZI, *Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza*, Scuola democratica, n. 2/2018, p. 420, «una scuola che riflette sul lavoro è nella condizione di dialogare con gli attori presenti sul territorio per dare vita a una forma di apprendimento che duri per l'intero arco della vita».

Tra le politiche formative, l'implementazione del sistema duale nei territori e, nello specifico, l'apprendistato per il conseguimento dei titoli dell'istruzione e formazione professionale può indurre la cooperazione tra diversi attori del territorio, come è avvenuto con l'importazione del sistema duale tedesco in Messico. J. WIEMANN, M. FUCHS, *The export of Germany's "secret of success"*

dual technical VET: MNCs and multiscale stakeholders changing the skill formation system in Mexico, Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 11/2018, pp. 379-380, mostrano che l'apposita riforma dell'apprendistato del 2015 approvata da governo messicano ha costruito una rete di relazioni tra scuole, imprese ed istituzioni locali in un territorio in cui in precedenza era tutto rimesso alla buona volontà delle singole aziende e delle singole scuole.

2.2. Alternanza e apprendistato: critiche all'impianto normativo.

Non poche sono state le critiche mosse all'introduzione dell'alternanza scuola lavoro nel sistema scolastico con la riforma Moratti e all'aver puntato sul contratto di apprendistato.

Un primo filone di commenti alla riforma è costituito da coloro che ritenevano il nuovo apprendistato eccessivamente focalizzato sulle esigenze aziendali, specifiche e contingenti, che andavano a discapito della formazione a lungo termine dell'apprendista e dunque della sua futura occupabilità. In particolare, L. ZOPPOLI, P. SARACINI, *I contratti a contenuto formativo tra "formazione e lavoro" e "inserimento professionale" progetto*, WP "Massimo D'Antona", n. 15/2004, p. 20 ritenevano che la formazione "specificata" andasse a discapito di quella generale, privilegiando eccessivamente le esigenze dell'azienda. La formazione esterna all'azienda, secondo gli Autori, sarebbe infatti l'unica in grado di garantire effettive possibilità di occupazione, favorendo la mobilità del lavoratore. Al contrario, invece, la formazione specifica provocherebbe una certa rigidità, da intendersi come maggiore difficoltà di passare da un'azienda all'altra. Questo sarebbe comunque in linea con la visione alla base della legge Biagi che, ritengono gli Autori, sia di breve termine e finalizzata all'occupabilità, invece che all'adattabilità dei lavoratori. Della stessa opinione M. D'ONGHIA, *I contratti a contenuto formativo: apprendistato e contratto formativo*, in P. CURZIO (a cura di), *Lavoro e diritto a tre anni dalla legge 30/2003*, Cacucci, Bari, 2006, p. 381, che sostiene come il favore verso la formazione interna all'impresa riduca le possibilità dell'apprendista di imparare ad adattarsi ad un'organizzazione del lavoro in continua trasformazione, argomentazione condivisa anche da P. BELLOCCHI, *Apprendistato*, in M. PREDAZZOLI (a cura di), *Il nuovo mercato del lavoro*, Zanichelli, Bologna, 2004, p. 539 che parla di «aziendalizzazione dell'istruzione modellata sulle scelte del sistema produttivo». A ciò si aggiungeva, non solo la critica all'ampiezza dello spazio di intervento riservato alle parti sociali nella disciplina dell'istituto (A. LOFFREDO, *I contratti a finalità formative: tra passato incerto e un futuro difficile*, in R. DE LUCA TAMAJO, M. RUSCIANO, L. ZOPPOLI (a cura di), *Mercato del lavoro, riforma e vincoli di sistema*, Esi, 2004, p. 489), ma

anche al complesso intreccio di competenze tra Stato e Regioni che limitava fortemente la possibilità per queste ultime di normare sui contenuti della formazione esterna, impedendo quindi di ridurre lo sbilanciamento a favore dell'impresa (GUARRIELLO F., *Apprendistato*, in GHEZZI G., *Il lavoro tra progresso e mercificazione, commento critico al decreto legislativo n. 276/2003*, Roma, 2004 p. 274).

Dal punto di vista dei contenuti formativi dell'apprendistato, S. D'AGOSTINO, *L'apprendistato di primo livello: problemi e prospettive*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4/2008, pp. 1045-1046, prendendo le mosse dal sostanziale insuccesso della riforma a cinque anni dalla sua entrata in vigore e ritenendo che la principale platea dell'apprendistato di primo livello fossero i giovani esclusi da un percorso di istruzione statale, critica la mancanza di adattamento dei formatori, i quali non hanno attivato metodologie didattiche innovative che si discostassero da quelle tradizionali da cui questi studenti si sarebbero allontanati, nonché la mancata previsione della possibilità di conseguire titoli riconosciuti a livello nazionale. A ciò si aggiunge anche la difficoltà di garantire un'offerta formativa di qualità, in ragione delle difficoltà di applicazione della normativa, nonché la mancata previsione di incentivi specifici per l'assunzione di minorenni che compensassero lo sforzo formativo delle imprese. A questo proposito, D'ANIELLO ET ALII, cit., pp. 1-18 suggeriscono la preventiva progettazione di percorsi di apprendistato che incentivino le imprese all'erogazione della formazione e spingono verso un allargamento del bacino di utenza dell'apprendistato di primo livello, affinché si demolisca la visione di questo come centro di raccolta per coloro che hanno rinunciato alla formazione di "serie A".

Infine, in un tessuto imprenditoriale come quello italiano caratterizzato per la gran parte dalla presenza di piccole e medie imprese, il rischio è quello che l'apprendistato si diffonda soltanto nelle grandi imprese, e quindi marginalmente, in ragione della maggiore facilità di individuazione delle competenze necessarie all'impresa (A. BALSAMO, *Il ruolo delle reti territoriali e digitali nella transizione scuola-lavoro*, Università degli studi di Bergamo, 2016, p. 174) che cita in proposito S. MUEHLEMANN E S. C. WOLTER, *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*, Springer, Berlino-Heidelberg, 2014, <http://www.izajolp.com/content/pdf/2193-9004-3-25.pdf>). Ciò comporta che per le imprese di piccole dimensioni sia più difficile attenersi alla finalità formativa dell'istituto che potrebbe essere vista come un mero onere per accedere agli incentivi normativi ed economici previsti per l'apprendistato e, di conseguenza, esperita attraverso la mera assegnazione all'apprendista di attività produttive, più meccaniche e meno formative.

3. Ancora sulla valenza formativa dell'apprendimento sul lavoro: il sistema del Testo Unico del 2011

Al di là degli ostacoli normativi e politici intervenuti nell'attuazione della riforma Biagi, occorre soffermarsi sull'impianto della riforma, ossia sulla pluralità degli attori coinvolti nella definizione dei percorsi formativi in cui si può articolare l'apprendistato. Infatti, è grazie a questa pluralità che è possibile affermare che l'apprendistato, come delineato nella riforma Biagi, diventa vero e proprio sistema dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro. Tale aspetto, non solo è evidente a seguito del forte raccordo tra riforma della scuola e riforma del mercato del lavoro, ma è messo in evidenza anche da A. PAPA, *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè editore, Milano, 2010, pp. 68-70, per il quale è necessario partire dall'art. 2 della legge n. 30/2013 che considera 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». Si comincia a delineare, quindi, un sistema che vede coinvolte istituzioni formative, datori di lavoro, enti pubblici ed enti bilaterali, quindi soggetti appartenenti alle rappresentanze sia di parte datoriale che sindacale.

A causa del mancato decollo del contratto di apprendistato (per un'analisi delle ragioni dell'insuccesso si rinvia, in via esemplificativa e non esaustiva, a S. D'AGOSTINO, *L'apprendistato di primo livello: problemi e prospettive*, cit., p. 1045; P. A. VARESI, *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in DRI, n. 4/2011, p. 1013; E. CARMINATI, S. FACELLO, L. RUSTICO, *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, Formazione Orientamento Professionale, n. 5/2011, p. 25) e nel tentativo di favorire la diffusione almeno del contratto di apprendistato professionalizzante, la l. n. 80/2005 aggiunge il comma *5bis* all'art. 43 del d.lgs. n. 276/2003 che va a sopperire l'eventuale inerzia delle Regioni nel disciplinare l'apprendistato, prevedendo l'intervento – in via sussidiaria e cedevole - della contrattazione collettiva nazionale di settore nella definizione e disciplina dei profili formativi per l'apprendistato professionalizzante. Tuttavia, continua a mancare un tassello per l'applicazione dell'istituto, ossia l'assenza di una definizione dell'offerta formativa regionale. Ciò porta il legislatore, con la legge n. 103/2008, ad introdurre, con il comma *5ter* dell'art. 49 del d.lgs. n. 276/2003, la possibilità della formazione completamente erogata dall'azienda, sulla base della programmazione definita dalla contrattazione collettiva. Si tratta della creazione di

un canale del tutto alternativo e parallelo a quello della formazione regionale che però ha vita breve, essendo dichiarato incostituzionale con la sentenza n. 176/2010 della corte costituzionale.

Con la legge 24 dicembre 2007, n. 247 si prende atto dell'insormontabilità degli ostacoli che si erano posti all'attuazione e alla conseguente piena realizzazione delle indicazioni in materia di apprendistato e si dà il via ad un'ulteriore riforma dell'istituto. Al comma 30 dell'articolo 1, infatti, viene data delega per il riordino dell'istituto, indicando, al successivo comma 33 i principi cui la delega dovrà attenersi: rafforzamento del ruolo della contrattazione collettiva; individuazione di standard nazionali omogenei per agevolare la mobilità territoriale degli apprendisti nel rispetto delle decisioni della normazione decentrata; adozione di misure volte ad assicurare il corretto utilizzo dei contratti di apprendistato.

A tale contesto si aggiungono gli obiettivi posti dall'Unione Europea agli Stati membri (il riferimento è al documento della COMMISSIONE EUROPEA, *Europa 20.20. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3 marzo 2010, COM(2010) 2020, in ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm) che portano le istituzioni italiane all'emanazione di documenti programmatici che auspicano ad una riforma dell'apprendistato per favorire l'occupabilità dei giovani. In particolare, istruzioni programmatiche come quelle contenute in MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Libro bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, Roma, maggio 2009, in www.lavoro.gov.it, p. 20; MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, MINISTERO DELLA GIOVENTÙ, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Italia 2020. *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma, giugno 2010, p. 13, in www.lavoro.gov.it; MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Piano triennale per il lavoro. Liberare il lavoro per liberare i lavori*, Roma, luglio 2010, p. 5, in www.lavoro.gov.it, seppur inserendosi nel pieno degli anni della crisi economica che ha attraversato il paese, puntano sull'apprendistato come strumento sia per facilitare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, ma anche per sensibilizzare le imprese sulla valenza culturale della formazione in impresa e sul valore che ne potrebbero acquisire sul lungo periodo. Dell'apprendistato si evidenzia anche la caratteristica di essere una leva per l'occupabilità dei giovani, in quanto garante di una tipologia di formazione che integra scuola e lavoro, velocizzando le transizioni scuola-lavoro e colmando così il *gap* esistente tra il momento della fuoriuscita dai sistemi di istruzione o di formazione e il momento dell'ingresso nel mondo del lavoro.

È su questi presupposti che, recependo la delega contenuta all'interno del c.d. collegato lavoro (legge n. 183/2010) – che, in sostituzione della precedente delega del 2007, auspicava una riforma organica del contratto di apprendistato che desse rilievo al ruolo della contrattazione collettiva nella disciplina della materia, il decreto legislativo n. 167/2011 introduce una nuova riforma della materia, mettendo al centro la contrattazione collettiva. L'utilizzo del termine riforma non è casuale, poiché un mero intervento di «manutenzione» della legge Biagi non avrebbe potuto risolvere il caos legislativo causato dalla compresenza e vigenza di una serie di normative sull'apprendistato risalenti fino al 1955. Questo viene messo in luce da M. TIRABOSCHI, *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Milano, 2010, p. 11, il quale evidenzia come la circostanza appena descritta abbia «presto indotto governo, regioni e parti sociali ad orientarsi, nell'attuazione della delega, verso un testo di riforma fortemente innovativo e di completa riscrittura del quadro regolatorio dell'apprendistato e del relativo assetto giuridico-istituzionale di riferimento».

Se, da un lato, G. BERTAGNA, *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, pp. 105-125) afferma che il perno attorno al quale è incentrata la nuova riforma è la valenza formativa dell'impresa, all'interno della quale gli apprendisti possono ricevere una formazione completa, come del resto testimoniato dalla rilevanza del ruolo attribuito alle parti sociali nella definizione della nuova cornice normativa, dall'altro M. DAL LAGO, *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, in *Rivista Formazione Persona Lavoro*, n. 5/2004, p. 6, ne condanna proprio la scarsa attenzione verso le aspettative della persona, nonché (qui si veda M. FEDELI, *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, *Rivista Formazione Persona Lavoro*, n. 5/2012, p. 6; M. MARCARINI, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, in *Rivista Formazione Persona Lavoro*, cit., pp. 1-2) la frustrazione delle ambizioni del singolo individuo a causa dell'eccessivo peso dato alle esigenze delle imprese.

In realtà, secondo F. D'ANIELLO, L. COPPARONI, L. GIROTTI, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 5/2012, pp. 1-18, proprio l'apprendistato per il conseguimento dei titoli dell'istruzione secondaria superiore rappresenta una delle modalità attraverso cui la Repubblica garantisce il diritto al lavoro e all'elevazione professionale, in quanto si tratta di un percorso attraverso cui il giovane mette in atto le proprie abilità manuali, intellettuali, artistiche, sociali,

familiarizzando con il lavoro e preparandolo alla prosecuzione della sua formazione per tutto l'arco della vita.

Più in generale, tuttavia, sul ruolo della formazione dei lavoratori e sulla valenza formativa dell'apprendimento basato sul lavoro non vi è unanimità di visioni. Nega la necessità di fornire ai lavoratori anche una formazione generalista, ulteriore rispetto all'apprendimento delle mansioni, E. DURKHEIM, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 113, che vede un contrasto tra la possibile scolarizzazione di massa dei lavoratori e i processi di meccanizzazione del lavoro in atto poiché fautrice di possibili aspettative di mobilità sociale e di arricchimento professionale non compatibili con la parcellizzazione dell'organizzazione produttiva. All'opposto, J. DEWEY, *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano, 1950, p. 81, riteneva l'assenza di un'istruzione generalista portatrice di ulteriori divisioni sociali poiché generatrice di individui non consapevoli del proprio ruolo all'interno della società, così come A. SMITH, *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino, 1975, p. 94, esortava alla scolarizzazione minima e generale per tutti i lavoratori al fine di evitare un irreparabile impoverimento delle proprie facoltà sociali ed intellettuali.

Anche in tempi più recenti non sono mancate critiche alla valenza formativa dell'apprendimento sul lavoro. M. DAL LAGO, *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, in *Rivista Formazione Persona Lavoro*, n. 5/2004, pp. 82-93, ritiene che sia necessario mantenere spazi e tempi di apprendimento separati, in modo che l'apprendista da un lato sia in grado di riflettere criticamente sul proprio agire, dall'altro riceva una formazione professionale diversa ed ulteriore rispetto a quella appresa sul posto di lavoro che è finalizzata a soddisfare le esigenze contingenti e limitate di una singola impresa e che in quanto tale dà al lavoratore una formazione effimera, soggetta a rapida obsolescenza e quindi non più utilizzabile sul mercato.

Alla rilevanza assegnata alla formazione in impresa parallelamente corrisponde un accrescimento del ruolo assegnato alle parti sociali, anche sulla scorta delle contemporanee indicazioni provenienti da fonte europea che, come ricorda M. DELFINO, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, WP Massimo D'Antona, n. 90/2012, p. 7, «mettono in evidenza la necessità proprio di un coinvolgimento delle parti sociali nell'istruzione e nella formazione professionale, anche nell'apprendistato». Il Testo Unico si caratterizza, infatti, per l'ampia condivisione dei suoi contenuti tra le sigle sindacali e le associazioni di rappresentanza dei datori di lavoro. Infatti, già in fase di preparazione all'emanazione del Testo Unico, prima della discussione parlamentare, le parti sociali sono state firmatarie di un'intesa con il governo che si accompagnava ad un'intesa parallela tra governo e regioni. Gli emendamenti apportati al testo dalla

Conferenza Stato-Regioni lo rendono un giusto compromesso tra l'esigenza di salvaguardare il ruolo delle regioni, cui spetta la competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione, e le parti sociali, protagoniste invece in sede di attuazione e promozione dell'istituto. A questo testo segue un'intesa tra governo e parti sociali in cui queste dichiarano di condividere i contenuti della riforma e si impegnano a rivedere la disciplina in materia di tirocini formativi e di orientamento, principale "concorrente" dell'apprendistato per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro³.

La versione definitiva del Testo Unico affida agli accordi interconfederali e ai Ccnl il compito di disciplinare in dettaglio la materia, anche per quanto riguarda la disciplina della formazione aziendale. Tra gli aspetti demandati alla contrattazione collettiva e che segnano un cambiamento di rotta, se non una nuova *governance* del sistema apprendistato, va ricondotta, in primo luogo, la possibilità di prolungare il periodo di durata dell'apprendistato, qualora sopraggiungano cause di sospensione involontaria del rapporto di lavoro superiori ai trenta giorni, come malattia o infortunio. A ciò si aggiunge anche la possibilità di determinare il termine a partire dal quale decorre il periodo di preavviso in caso di recesso di una delle due parti.

Non di poco rilievo è poi la libertà lasciata alle parti sociali di determinare la durata massima del periodo di apprendistato, seppur nel rispetto del limite massimo riconosciuto dal legislatore di tre anni. Per quanto riguarda, poi, il solo apprendistato professionalizzante, alla contrattazione collettiva sono demandate le modalità di erogazione della formazione in impresa, lasciando alle regioni la competenza in tema di determinazione dei contenuti della formazione. Scelta opportuna in quanto si tiene conto delle specificità dei singoli settori e della conseguente capacità delle organizzazioni che li rappresentano di conoscere sia le dinamiche e le realtà delle aziende facenti parte del settore, sia delle qualifiche contrattuali al cui raggiungimento l'apprendistato è finalizzato (per il punto di vista delle imprese su tali temi si veda C. MARCHETTI, *Apprendistato: la posizione di Confindustria*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Milano, 2010, p. 65).

Tuttavia, l'aspetto più rilevante demandato alla disciplina della contrattazione collettiva è la disciplina della retribuzione. Sarà infatti una scelta dei singoli settori quella di fare dell'apprendistato un mero strumento di primo inserimento nel mercato del lavoro sostenuto da una non indifferente riduzione del costo del lavoro

³ In proposito, è utile riportare il parere reso dalla XI Commissione della Camera dei Deputati del 27 luglio 2011 che apprezza come « [...] il Governo, nella predisposizione del nuovo testo unico in materia di apprendistato, si sia attenuto al metodo della leale collaborazione con le regioni e della piena valorizzazione del negoziato con le parti sociali, come previsto anche nella legge di delegazione, acquisendo sulla definizione di regole condivise l'intesa con tutte le regioni e con una qualificata rappresentanza di organizzazioni imprenditoriali nonché delle associazioni sindacali comparativamente più rappresentative [...]».

o se coglierne l'opportunità formativa. Infatti, generalmente ad una retribuzione assimilata a quella del lavoro dipendente corrisponde una formazione qualitativamente e quantitativamente carente. Al contrario, a fronte di un ingente investimento in formazione corrisponde un drastico abbattimento dei trattamenti retributivi fissati dalla contrattazione collettiva, con cui si integrano anche gli incentivi contributivi e fiscali a sostegno dell'istituto.

L'ampio margine di azione lasciato alla contrattazione collettiva, secondo S. DI NIOLA, *Il rilancio dell'apprendistato passa attraverso la valorizzazione della contrattazione collettiva (CNA)*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 94, fa del nuovo contratto di apprendistato un «vero canale di placement tale da garantire, attraverso il pieno riconoscimento della contrattazione, un migliore allineamento tra domanda e offerta di lavoro, colmando in tal modo il gap di capitale umano presente nelle nostre imprese. In tal senso, [...] la valorizzazione del ruolo della contrattazione collettiva nella disciplina di tale istituto risponde alla necessità di esaltare, più di quanto abbia fatto la disciplina legislativa in questi anni, le peculiarità di ciascun settore produttivo. L'applicazione uniforme della nuova disciplina su tutto il territorio nazionale viene quindi garantita attraverso il rinvio alla contrattazione collettiva nazionale di settore, a cui farà seguito il graduale superamento delle attuali regolamentazioni regionali». Infatti, come evidenzia S. SPATTINI, *Riforma dell'apprendistato e nuovo placement*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 126, il *placement* non va inteso soltanto come mera attività di intermediazione svolta da scuole e università sulla base di un'autorizzazione riconosciuta dalla legge (art. 6 del decreto legislativo n. 276/2003), ma va inteso in senso più ampio, come un «percorso di transizione dal mondo dell'istruzione *tout court* al lavoro, passando attraverso la progettazione di percorsi formativi che rispondono ai fabbisogni del mondo produttivo e che incrementino l'occupabilità dei giovani», ossia affinché questi ultimi «esprimano profili professionali ricercati dalle aziende». L'Autore prosegue evidenziando come, ai fini dell'acquisizione delle competenze e conoscenze di cui i giovani necessitano per l'ingresso nel mercato del lavoro, è necessario che i corsi di studio siano coerenti con i fabbisogni professionali espressi dalle imprese. Perché ciò sia possibile è necessario che i giovani, sin dal periodo di studi, mettano in pratica delle esperienze in diretta connessione con il mondo del lavoro. Questo favorirà la creazione di percorsi formativi "su misura" che tengano conto delle specifiche esigenze organizzative e produttive, in modo da integrarle con il percorso didattico. In sostanza, si dà vita ad una collaborazione tra aziende ed istituzioni scolastiche e/o formative, attraverso cui le seconde «acquisiscono informazioni concernenti i fabbisogni formativi e professionali delle imprese che dovrebbero

rappresentare il punto di riferimento nel disegno della loro offerta formativa, affinché essa possa creare i profili occupabili, che più facilmente potranno essere assorbiti dal mercato con una più semplice transizione al lavoro».

Del resto, è proprio la possibilità per gli studenti di immettersi immediatamente nel mondo del lavoro, senza andare incontro alle difficoltà che comunemente incontrano i giovani al loro primo impiego, allo stesso tempo garantendogli una formazione di qualità e relazioni umane formative (come quella tra il tutor e l'apprendista), ad impedire che il giovane venga formato esclusivamente in una logica di maggiore produttività dell'impresa e fa sì che in futuro sia in grado di ricollocarsi sul mercato del lavoro autonomamente. Per A. DE VICENTI, *Chi ha paura dell'apprendistato?*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5/2012, p. 10, la premessa pedagogica alla base dell'apprendistato infatti è che non esiste un'età per prepararsi al lavoro e un'età per esercitarlo in quanto, prosegue G. BALLARINO, *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, IRPET, 2013, pp. 8-9, soprattutto in un contesto di rapida evoluzione tecnologica, per tutta la vita sarà necessario insistere su formazione ed aggiornamento.

Tuttavia, la realizzazione della piena integrazione tra scuola e lavoro è da sempre vittima di un pregiudizio culturale che vede l'istruzione liceale come il percorso formativo per eccellenza, riservato a coloro che vogliono avere successo nella loro vita professionale e l'istruzione tecnica, che invece presenta una componente di pratica di lavoro, come destinata ai meno meritevoli o non adatti allo studio. In A. POTESTIO, *Il tirocinio curricolare in assetto lavorativo*, in *Formazione Lavoro Persona*, n. 15/2015, p. 26, emerge che non solo temporalmente il momento formativo, dell'apprendimento delle conoscenze teoriche, prevale sul momento del lavoro, ma è anche superiore nella comune scala di valori. La commistione tra apprendimento teorico e messa in pratica, pertanto, è vittima di un pregiudizio secondo cui chi unisce i due momenti è soltanto chi non ha possibilità di accedere all'istruzione formale per ragioni di tipo economico o di inferiorità intellettuale o di appartenenti ad una classe sociale bassa o molto bassa. Più in particolare, il paradigma della necessaria separazione tra scuola e lavoro si nutre della convinzione per cui chi effettua lavori manuali non fa altro che svolgere attività meramente meccaniche e ripetitive, a cui non è possibile applicare razionalità e creatività e che sono altro e diverso rispetto all'essenza della persona umana e dunque ben distanti dalla realizzazione personale. Da questa convinzione deriva non solo l'esclusione dai percorsi formali d'istruzione di momenti di apprendimento nella pratica che vedono nella classica lezione formale il modo migliore per trasmettere saperi e conoscenze, ma anche una gerarchia tra i percorsi scolastici. Tradizionalmente, infatti, coloro che frequentano i licei sono poi destinati a proseguire gli studi e ad ottenere i posti di lavoro più remunerativi; chi frequenta

l'istruzione tecnica è invece meno capace dei primi, in quanto molto spesso proviene dal fallimento di un'esperienza liceale, e necessita di immergersi immediatamente nel mondo del lavoro.

3.1. Le principali modifiche normative introdotte dal Testo Unico del 2011

Una volta esaminato l'impianto generale della riforma, occorre soffermarsi sul nuovo apprendistato di primo livello, ossia l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale. Già dalla rubrica dell'articolo 3 del testo Unico si nota il mutamento di denominazione dell'istituto: il riferimento al diritto dovere-di istruzione viene sostituito dall'esatta denominazione del titolo di studio da conseguire al termine del periodo di apprendistato: la qualifica e/o il diploma professionale. Questo tuttavia non è indice di un mutamento dei contenuti o della finalità dell'istituto. Infatti, in A. DE VICENTI, *Chi ha paura dell'apprendistato?*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5/2012, pp. 11-12 emerge come la concezione di sfondo resti la medesima della legislazione precedente, ossia la promozione della cultura del lavoro sin dagli inizi della scuola secondaria superiore o della formazione professionale, in quanto non vi è un momento a partire dal quale è possibile iniziare una formazione mirata al lavoro, poiché il lavoro viene considerato anche come un momento formativo che permeerà l'intero arco della vita della persona. Come del resto già sosteneva G. LOY, *Professionalità e rapporto di lavoro*, in M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Vita e Pensiero, 2004, pp. 18; 38-43, il "vecchio" diritto-dovere di istruzione era parallelamente sia un dovere inderogabile della Repubblica di predisporre le condizioni affinché ciascuno potesse usufruirne e adempierlo su tutto il territorio nazionale, in quanto parte dei diritti civili e sociali che la Costituzione garantisce a tutti i cittadini, sia un dovere dello studente di impegnare al meglio le proprie energie intellettuali, manuali, morali, espressive e sociali. Tuttavia, nella vecchia formulazione la piena operatività di questo principio era frenata dalla circostanza per cui l'apprendistato poteva avere inizio soltanto a partire dai 16 anni, età a partire dalla quale si considerava assolto il diritto-dovere di istruzione. Il Testo unico, invece, beneficia della legge n. 183 del 2010 che introduce la possibilità di svolgere percorsi di istruzione in apprendistato già a partire dai quindici anni, donando così nuova dignità all'apprendistato per lo svolgimento dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

L'apprendistato di primo livello come formulato dall'art. 3 del Testo Unico nasce quindi come strumento principe per lo svolgimento dei percorsi di IeFP, mantenendo comunque la logica di sfondo al precedente testo legislativo e

cercandone di superare gli ostacoli che l'avevano condotta allo stallo (U. BURATTI, *Apprendistato: strumento per la formazione della persona e il placement*, in U. BURATTI, E. MASSAGLI, S. CAROLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, IRPET, Firenze, p. 31). Il primo passo in tal senso è l'aver ampliato potenzialmente la platea degli interessati a tale tipo di contratto: il primo livello non è più finalizzato al conseguimento della sola qualifica professionale, ma anche del diploma professionale; i beneficiari sono adesso i giovani dai quindici ai venticinque anni, invece dei precedenti sedici-diciotto. La durata del periodo formativo dipenderà dal titolo di studio da conseguire ma comunque non potrà superare i tre anni, per la qualifica professionale e i quattro anni per il diploma professionale. Tentando di ovviare al maggiore degli ostacoli all'attuazione della riforma precedente, la disciplina degli aspetti formativi non è più lasciata ad un accordo tra MIUR-MLPS e ogni singola Regione, ma viene previsto un accordo a monte che vede coinvolti Governo, Regioni e Province Autonome e le associazioni sindacali dei datori e dei prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, a cui ciascuna Regione farà seguire la propria regolamentazione (E. CARMINATI, S. FACELLO, L. RUSTICO, *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, Formazione Orientamento Professionale, n. 5/2011, pp. 34-35). In particolare, alle regioni è rimessa la determinazione dei titoli della IeFP conseguibili in apprendistato, facendo però riferimento ai livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, così come delineati dal decreto legislativo n. 226/2005, in modo che siano validi su tutto il territorio nazionale e dell'Unione europea. Sempre in conformità con tale ultima norma, spetta alle regioni il compito di delineare un monte ore di formazione interna ed esterna che sia congruo rispetto al titolo da conseguire. Le modalità di erogazione della formazione restano invece demandate alla contrattazione collettiva (per ulteriori approfondimenti sulla normazione dell'apprendistato di primo livello all'interno del Testo Unico del 2011 si veda U. BURATTI, *Quadro regolatorio*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., pp. 322-331).

Non bisogna dimenticare che ad accompagnare la riforma dell'apprendistato del 2011 vi è la parallela riforma dell'istruzione del ministro Gelmini che è culminata con tre regolamenti – dedicati, rispettivamente, ai licei, agli istituti tecnici e agli istituti professionali – emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010. In E. MASSAGLI, *Il metodo dell'alternanza formativa*, in U. BURATTI, E. MASSAGLI, S. CAROLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, cit., p. 6, emerge il contesto di sfondo alla riforma, ossia l'elevato tasso di disoccupazione giovanile, nonché il periodo di profonda crisi economica, che porta

il ministro dell'istruzione ad esortare i giovani verso l'istruzione tecnica e professionale, in modo da garantirgli maggiori opportunità per il successivo ingresso nel mondo del lavoro. Questo è quanto emerge da MIUR, *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*, ovvero la guida di presentazione dei nuovi ordinamenti (2 settori e 11 indirizzi per i nuovi istituti tecnici; 2 settori e 6 indirizzi per quelli professionali), ma anche dall' art. 5, comma 2, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, ossia il decreto "di riordino" degli istituti tecnici e professionali. Visti gli intenti della riforma, era ragionevole aspettarsi un intervento anche sull'alternanza scuola lavoro che però, almeno a livello definitorio, viene snaturata, passando da metodologia formativa a strumento per realizzare un percorso formativo, posta sullo stesso piano di stage e tirocini e non come contenitore di questi ultimi.

Se, dunque, per portare il mondo dell'istruzione statale verso l'alternanza scuola lavoro è necessaria una riforma del sistema scolastico, l'alternanza come metodologia viene invece applicata con successo sin dal 2003 nella Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in quanto, afferma G. ZAGARDO, *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, Roma, pp. 9, 14, 16, considerata utile per «ridurre tempi di contatto per una reciproca conoscenza tra mondo del lavoro e mondo dell'educazione» e portare «la cultura del lavoro nelle istituzioni scolastiche e formative». In particolare, il riferimento è allo strumento dello stage che «fornisce un'occasione strategica alle flessibili istituzioni formative per modulare, già in fase di programmazione, il percorso professionalizzante e ricevere dalle aziende un orientamento sulle competenze utili da elicitar», ma la medesima riflessione potrebbe essere effettuata anche per l'apprendistato di primo livello. Tuttavia, l'IeFP subisce la concorrenza dell'istruzione tecnica e professionale statale, non ricevendo maggiori flussi di finanziamento, né una revisione dei modelli formativi praticati e soffre della mancata equiparazione del titolo triennale rispetto ai percorsi di istruzione scolastici.

L'apprendistato di primo livello, così come disciplinato dal d.lgs. n. 167/2011 diviene operativo con *l'Accordo per la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale* siglato in conferenza Stato-Regioni il 15 marzo 2012. Si hanno finalmente le direttive per l'attuazione della parte formativa della riforma: i profili formativi conseguibili attraverso tale tipologia contrattuale sono quelli indicati nel Repertorio nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale che ad oggi prevede 22 figure per la qualifica professionale triennale e 21 per il diploma professionale quadriennale. Al medesimo repertorio si rimanda per la definizione degli standard formativi minimi delle competenze tecniche e di base e si fissa in 400 ore annue il monte ore minimo di formazione interna ed esterna all'azienda per il conseguimento del titolo,

lasciando spazio alle Regioni per fissare la loro articolazione nonché la durata dei percorsi.

Il vero cuore della riforma del 2011 è però la definizione degli standard professionali e formativi - i primi relativi all'apprendistato professionalizzante e di ricerca, i secondi relativi all'apprendistato di primo livello e di alta formazione – che sarebbero dovuti confluire all'interno di un repertorio nazionale delle professioni, tutt'ora inesistente. L'obiettivo, come ricostruito da L. CASANO, *Quadri nazionali delle qualifiche: la situazione italiana alla luce degli sviluppi europei*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 3/2015, Giuffrè editore, Milano, pp. 912-913, era quello di creare un quadro delle qualifiche conseguibili mediante le tre tipologie di apprendistato che comprendesse tutti i titoli conseguibili nel sistema di istruzione e formazione professionale e le professionalità e competenze richieste dalla contrattazione collettiva, quindi dai settori produttivi, adeguatamente certificate. Si sarebbe così creato un dialogo tra il mondo della formazione che P. A. VARESI, *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in *Diritto della Relazioni Industriali*, Giuffrè editore, Milano, n. 4/2011, p. 1021, definisce “privato”, in quanto governato dalla contrattazione collettiva, e quello pubblico, sia statale che regionale, che invece rilascia titoli di studio.

L'affermazione di principio sottostante a tale sistema non è di poco conto: non importa in quale regione o in quale settore sia stato attivato il percorso di apprendistato, poiché le competenze acquisite nel corso di quest'ultimo sarebbero state comunque riconducibili a degli standard nazionali di qualità sia dei percorsi formativi che della formazione in materia di profili professionali.

Questo avrebbe aperto la strada ad una prospettiva evolutiva della formazione, maggiormente attenta agli esiti dei percorsi e alle competenze acquisite, tentando così di costruire dei percorsi maggiormente in sintonia con i fabbisogni professionali del mercato del lavoro e tali da poter essere facilmente connessi con declaratorie contrattuali moderne perché declinate non nei termini astratti di un mestiere, ma in termini di ruoli che, in quanto tali, richiedono specifiche conoscenze, capacità, competenze. Inoltre, attraverso un sistema di requisiti e caratteristiche trasparente e il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni, si sarebbe contribuito alla mobilità delle persone da un sistema nazionale all'altro e da un mercato del lavoro all'altro (su questi temi si veda L. RUSTICO, M. TIRABOSCHI, *Standard professionali e standard formativi*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 423; PARLAMENTO EUROPEO, *Risoluzione sulla cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*, 8 giugno 2011, in www.europarl.europa.eu; R. DE RITA, *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 2009).

Tuttavia, già pochi mesi dopo l'entrata in vigore del Testo Unico, vengono apportati i primi correttivi normativi con la legge n. 92 del 2012. La ricostruzione delle norme di nuova introduzione realizzata da A. D'ELIA, A. SANTAMARIA, *L'apprendistato tra testo unico e riforma del mercato del lavoro*, in *Lavoro: una riforma a metà del guado*, Bollettino Speciale Adapt, n. 12/2012 fa riferimento alla previsione di una durata minima del contratto, pari a sei mesi, all'aumento del numero massimo di apprendisti che è possibile tenere presenti in azienda (con più di 10 dipendenti) contemporaneamente, ossia in rapporto di 3 a 2 rispetto alle maestranze specializzate, e alla così detta clausola di contingentamento, riferita tuttavia al solo apprendistato professionalizzante nelle aziende con più di 50 dipendenti, che prevede il vincolo della prosecuzione in contratti a tempo indeterminato di almeno il 20% degli apprendisti assunti nel triennio precedente, prima di poter procedere ad ulteriori assunzioni di apprendisti. Infine, si prevede che durante il periodo di preavviso previsto al termine della fase formativa si continui ad applicare la disciplina del contratto di apprendistato. La *ratio* alla base dei nuovi correttivi è, per espressa previsione di legge, quella di fare dell'apprendistato la «modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro»⁴. Nonostante il nobile intento del legislatore, A. TAGLIENTE, *Le modifiche all'apprendistato nella legge di riforma del mercato del lavoro*, Bollettino Adapt, 10 settembre 2012, p. 3 ritiene che i correttivi non siano abbastanza incisivi nel rendere l'apprendistato una tipologia contrattuale effettivamente fruibile dalle aziende, in quanto «le dichiarazioni di principio del legislatore ben poco possono incidere sulle scelte imprenditoriali e sulle dinamiche del mercato del lavoro». Prosegue l'Autore affermando che il rilancio dell'apprendistato potrà avvenire soltanto passando «attraverso il contrasto all'utilizzo patologico degli strumenti contrattuali che si pongono in “concorrenza sleale” con questo» (il riferimento è alle collaborazioni coordinate e continuative, ai contratti a termine, al lavoro intermittente). Inoltre, per quanto riguarda il primo livello di apprendistato, già P. A. VARESI, *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in *Diritto della Relazioni Industriali*, Giuffrè editore, Milano, n. 4/2011, pp. 1023-1024, agli albori della riforma, paventava il rischio che tale tipologia sarebbe stata sostanzialmente ignorata dalle imprese, non essendo stati previsti degli incentivi economici all'attivazione dell'istituto che avrebbero potuto compensare gli oneri formativi posti in capo ai datori di lavoro. Come successivamente mostra A. TAGLIENTE, *Le modifiche all'apprendistato nella legge di riforma del mercato del lavoro*, cit., p. 8, seppur puntando al rilancio dell'apprendistato, i correttivi normativi del 2012 non fanno tesoro di tale suggerimento, ma anzi aumentano il

⁴ Art. 1, comma 1, lett. b), l. n. 92/2012.

costo dell'apprendistato, estendendo anche ai datori di lavoro che assumono apprendisti (di tutti e tre i livelli) l'applicazione del contributo ASpI, pari all'1,31% della retribuzione imponibile, e il pagamento del c.d. "ticket licenziamento" per l'ipotesi di licenziamento dell'apprendista.

4. La necessità dell'integrazione tra teoria e pratica: il legislatore insiste nuovamente sull'apprendistato

Tuttavia, nonostante l'ampio margine di consensi iniziale, l'apprendistato del Testo Unico non decolla. Infatti, la maggior parte delle assunzioni avviene in apprendistato professionalizzante, anche grazie agli interventi della contrattazione collettiva che, di fatto, si è focalizzata prevalentemente sulla disciplina di questa tipologia, tralasciando le altre due, circostanza che rende il numero di contratti attivati insignificante (per un'analisi approfondita dei dati relativi all'applicazione dell'apprendistato all'indomani del Testo Unico si veda ISFOL (a cura di), *Monitoraggio sull'Apprendistato. XIII Rapporto*, Roma, 2012).

A ciò si aggiunge la grave crisi economica che ha attraversato l'Italia negli anni 2008-2014 e la conseguente impellente necessità di introdurre nel nostro ordinamento degli strumenti che garantissero ai giovani l'accesso al mondo del lavoro, circostanze che hanno comportato diversi rimaneggiamenti del Testo Unico, oltre alla prima rilevante modifica del 2012 già citata (per una ricostruzione integrale delle modifiche intervenute al testo legislativo dopo il 2011, si veda D. GAROFALO, *Gli interventi legislativi sul contratto di apprendistato successivi al T.U. del 2011*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 3/2014, p. 427), fino alla definitiva abrogazione, avvenuta con il d.lgs. n. 81/2015, il c.d. *Jobs Act*.

Inoltre, già dal 2013 era in corso l'ennesima riforma della scuola, la così detta «Buona Scuola», poi andata in porto con la legge n. 107/2015 che pone nuovamente al centro delle metodologie formative l'alternanza scuola-lavoro, la quale diventa una modalità obbligatoria di svolgimento di parte dei percorsi dell'istruzione superiore (400 ore per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore per i licei nell'ultimo triennio di scuola), tanto da far parlare di «una prima, reale, svolta normativa» (A. BALSAMO, *La "Buona Scuola" è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità*, Bollettino Adapt, 9 luglio 2015). Della medesima opinione è la letteratura sociologica che vede nell'obbligatorietà dell'alternanza il recupero e il riconoscimento della valenza formativa ed educativa del lavoro (E. MASSAGLI, *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, *Adapt Labour Studies E-book series*, n. 66/2017, p. 84), come del resto emerge da MIUR,

Attività di alternanza scuola-lavoro. Guida operativa per la scuola, www.istruzione.it, che al paragrafo 3 b) prevede espressamente «La struttura ospitante è un luogo di apprendimento in cui lo studente sviluppa nuove competenze, consolida quelle apprese a scuola e acquisisce la cultura del lavoro attraverso l'esperienza». Del resto, si tratta di una metodologia che consente ai giovani di «respirare l'odore della fabbrica», mettendo alla prova le proprie attitudini personali e apprendendo nuove *soft skills*, considerate il biglietto d'ingresso per il nuovo mondo del lavoro (C. GENTILI, *Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio*, Scuola Democratica, Il Mulino editore, n. 2/2018, p. 393). Non solo, della Buona Scuola è stato apprezzato il coinvolgimento di diversi soggetti attivi nel territorio. Si legge infatti nella citata Guida operativa che la progettazione dei percorsi di alternanza richiede la conoscenza dei fabbisogni professionali del territorio e dell'evoluzione del mondo del lavoro, tanto da esortare le scuole ad individuare le realtà territoriali che possano supportarle nell'avvicinamento con il mondo del lavoro e ad attivare con queste convenzioni ad ampio raggio. Del resto, il dialogo con gli attori presenti sul territorio consente alla scuola di garantire un apprendimento che duri per tutto l'arco della vita (G. BAGNI, S. GARZI, *Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza*, Scuola Democratica, Il Mulino editore, n. 2/2018), come mostra anche il bilancio del primo triennio di applicazione dell'alternanza obbligatoria effettuato da A. SALATIN, *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, Scuola Democratica, Il Mulino editore, n. 2/2018, pp. 1-11. L'Autore, partendo dai risultati del progetto pilota Traineeship, avviato da Federmeccanica su tutto il territorio nazionale, per l'alternanza negli Istituti Tecnici, evidenzia come uno dei punti di forza del progetto sia stato proprio il rafforzamento del legame scuola-territorio, attraverso il raccordo tra istituzioni scolastiche, camere di commercio, enti locali, centri di trasferimento tecnologico, attraverso la costituzione di reti locali. Di rilievo la conclusione dell'Autore che individua nel territorio «una cultura peculiare che definisce l'orizzonte dei valori di riferimento dei vari soggetti che lo abitano e da cui deriva anche il “mandato educativo” nei confronti della scuola». Alla scuola e al territorio spetta il compito di trasmettere ai giovani «saperi atualizzati e di accompagnare con esperienze significative la formazione di personalità solide, capaci di inserirsi nella realtà in modo positivo, autonomo e responsabile». La successiva *Carta degli studenti e delle studentesse in alternanza scuola-lavoro* del MIUR, all'art. 1 riconosce che, attraverso l'alternanza, si vuole dare agli studenti «l'opportunità di conoscere ambiti professionali, contesti lavorativi e della ricerca, utili a conseguire e integrare le competenze curriculari, al fine di motivarli e orientarli a scelte consapevoli, nella prospettiva della prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro».

Non sono mancate tuttavia critiche all'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro. Le principali provengono da parte sindacale, dove l'obbligatorietà dell'alternanza è stata tacciata di essere solo uno strumento per mettere la scuola al servizio delle imprese, fornendo a queste ultime lavoro gratuito, nonché di favorire la precarietà attraverso lo sfruttamento dei giovani (CGIL, *Il Lavoro è, XVIII Congresso Nazionale Bari 2019. Documenti congressuali*). In particolare, il primo bilancio dei primi tre anni di alternanza obbligatoria ha riportato alcune criticità, in parte già prospettate dai primi commentatori della Riforma (E. MASSAGLI, *La novità culturale e la sfida operativa dell'alternanza scuola-lavoro de La Buona Scuola*, E. MASSAGLI (a cura di), *Dall'alternanza scuola lavoro all'integrazione formativa*, cit., pp. 79-81): il passaggio dal 9% degli studenti in alternanza alla totalità è stato troppo brusco, necessitava di un periodo di transizione che permettesse alle scuole di adeguarsi; le scuole si sono limitate al mero adempimento formale dell'obbligo, non valutando l'idoneità e capacità formativa delle strutture ospitanti e spesso confinando le esperienze al di fuori dell'orario scolastico; l'insufficiente preparazione, disponibilità ed incentivazione del corpo docente che ha considerato la progettazione ed attuazione dell'alternanza come un ulteriore carico di lavoro; la poca disponibilità delle imprese ad accogliere gli studenti e a strutturare la co-progettazione del percorso con le istituzioni scolastiche (F. DACREMA, *Il sindacato per la qualità dell'alternanza scuola-lavoro*, in *Scuola democratica*, n. 2/2018, pp. 413-414; A. SALATIN, op. ult. cit., pp. 401-403). Anche dal punto di vista dottrinale non sono mancate critiche, soprattutto a favore della trasmissione dei soli contenuti nozionistici in sede scolastica, in quanto relativi a discipline che sono state costruite ed elaborate con fatica nel corso dei secoli (C. FERRONI, *La scuola impossibile*, Salerno editrice, Roma, 2015, p. 106). Della stessa opinione sono gli insegnanti, che durante la Gilda Nazionale del 2014, hanno affermato la superiorità dei saperi umanistici, in quanto permettono di avere una visione generale delle cose. Nello specifico, non si può avere un ricollocamento dell'Italia a livello internazionale se non si dà ai giovani un'immagine culturale del Paese e questo non avviene se gli si insegna «a fare i barman [...]. Faranno meglio qualsiasi lavoro se avranno una formazione culturale adeguata».

Inoltre, le indicazioni di origine europea avevano nel frattempo aggiunto delle linee guida e degli impegni per gli Stati membri al fine di creare un sistema di apprendistati di qualità all'interno dell'Unione. Il riferimento è al documento del CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *European Alliance for Apprenticeships*, Brussels, 18 ottobre 2013, in www.register.consilium.europa.eu, in cui il Consiglio riconosce negli apprendistati di alta qualità e negli altri strumenti di apprendimento basati sul lavoro, un metodo efficace per combattere la disoccupazione e l'inattività giovanile, in quanto in grado di trasmettere competenze rilevanti per il mercato del

lavoro e di ridurre il disallineamento delle competenze. Inoltre, il documento fornisce dei principi guida – che successivamente verranno implementati attraverso lo *European Framework for Quality Apprenticeships* - che dovrebbero essere comuni a tutti i modelli di apprendistato scelti dai singoli Stati membri, tra cui vengono evidenziati: l’incoraggiamento di partnership nazionali con le parti sociali nella progettazione, implementazione e *governance* dei modelli di apprendistato, insieme ad altri partner rilevanti come camere di commercio, industria e artigianato, associazioni professionali e di settore, fornitori di istruzione e formazione, organizzazioni giovanili e studentesche, autorità locali, regionali e nazionali; assicurare un’adeguata integrazione dei modelli di apprendistato all’interno dei sistemi di istruzione e formazione formale, attraverso un sistema di qualifiche e competenze riconosciute che potrebbe consentire l’accesso all’istruzione terziaria e alla formazione permanente; includere una forte componente di apprendimento basato sul lavoro e di formazione di alta qualità, che dovrebbero integrare le competenze tecnico-professionali con competenze trasversali che siano trasferibili, assicurando così che chi partecipa a tali programmi possa adattarsi al contesto in cui si troverà una volta terminato l’apprendistato.

Alla luce del contesto appena descritto e anche in considerazione del fatto che la legge delega n. 184/2014 demandava al governo il compito di adottare una serie di decreti legislativi che avessero tra gli obiettivi anche quello di rafforzare le opportunità di ingresso nel mondo del lavoro da parte di coloro che sono in cerca di occupazione, anche attraverso interventi di promozione e diffusione dell’alternanza scuola-lavoro, il nuovo intervento normativo tenta di perseguire proprio tali obiettivi. In proposito ampia è la letteratura che mostra il valore delle forme di integrazione scuola-lavoro ai fini dell’occupabilità della persona.

L’apprendimento basato sul lavoro presenterebbe dei benefici sia per le imprese che per gli studenti. Lo studio di M. PICCHIO, S. STAFFOLANI, *Does Apprenticeship improve job opportunities? A regression discontinuity approach, Working Papers 393/2012*, Università Politecnica delle Marche (I), Dipartimento di Scienze Economiche e Sociali, pp. 1-37 mostra che l’attivazione di programmi di apprendimento basato sul lavoro porta alle imprese una serie di vantaggi, quali una maggiore produttività, in quanto gli apprendisti sono generalmente più attenti nell’esecuzione della prestazione; una conoscenza più ampia della platea di potenziali candidati per le posizioni di lavoro disponibili; un miglioramento d’immagine dell’azienda e una fidelizzazione delle risorse umane. Allo stesso modo, anche il giovane coinvolto in questi programmi riceve dei benefici che non si limitano alla sola acquisizione di competenze tecnico-professionali, ma che includono anche l’acquisizione di tutto un patrimonio di conoscenze che solo le relazioni tra le persone in contesti di lavoro possono trasmettere (L. JAMES,

Education and Skills Policy for the Knowledge Economy: Insights from Territorial Innovation Model and Territorial Knowledge Dynamics, European Planning Studies, 2012, p. 1810) . A ciò F. D'ANIELLO, L. COPPARONI, L. GIROTTI, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, cit., p. 6 aggiungono l'acquisizione di una certa consapevolezza di sé da parte dell'apprendista, grazie alla messa in atto delle proprie competenze, nonché del proprio percorso di carriera, vantaggi riconducibili alla capacità di imparare ad imparare.

Del resto, esistono anche documenti di fonte internazionale che affermano la necessità di una formazione a tutto tondo, che includa anche gli apprendimenti provenienti dall'esperienza. Infatti, UNESCO *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*, Conferenza mondiale sull'educazione, 1990 individua tra i fondamentali bisogni di apprendimento di ogni persona – bambino, giovane, adulto – sia gli «strumenti essenziali di apprendimento», quali leggere, scrivere e far di conto, ma anche i «contenuti base (conoscenze, abilità, valori e attitudini) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere». A tal fine, M. PELLERAY, *Competenze di base, competenze chiave, e standard formativi*, Rassegna CNOS-FAP, n. 2/2006, p. 7 ritiene che la persona per far fronte alle sfide di contesti complessi come quelli attuali, debba essere competente nel senso di possedere conoscenze e abilità adeguate, ma anche essere in grado di utilizzare le *routines* necessarie ad applicare tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati.

Inoltre, abbondante è la letteratura che riconosce nell'apprendistato e più in generale nell'alternanza scuola lavoro una metodologia efficace per la formazione integrale della persona, consapevole del contesto in cui vive e in grado di affrontare il nuovo mercato del lavoro, portatrice di quella professionalità che oggi ricomprende la sfera della persona a tutto tondo.

Se a livello legislativo la prima comparsa come metodologia formativa avviene nel 2003 con la c.d. Riforma Moratti, a livello pedagogico A. TONARELLI, *La promozione di un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro: introduzione al progetto S.M.I.L.E.*, in A. TONARELLI, (a cura di), *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*, Pacini Editore, Pisa, pp. 13-24 ricorda che se ne riconosceva già da tempo il valore e la qualifica come una metodologia educativa che «riconosce la pluralità e la complementarità dei diversi approcci nell'apprendimento e dei diversi stili cognitivi con particolare riferimento all'approccio transdisciplinare di Edgar Morin e alla

teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner». In particolare, G. BERTAGNA, *Apprendistato e formazione in impresa*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4/2011, Giuffrè, pp. 1027-1051, considera l'impresa in sé come esperienza formativa, in quanto luogo in cui il soggetto viene messo nelle situazioni che lo spingono ad utilizzare al meglio le scienze-conoscenze che ha appreso. Infatti, il contatto diretto e continuo con lavoratori esperti e con le situazioni tipiche del mondo del lavoro educa alla comprensione di stili cognitivi e metodologie di apprendimento che l'apprendista fa proprie e che si ritroverà ad applicare non solo nell'esercizio della propria professione ma, in generale, nelle proprie esperienze di vita. L'apprendimento in situazione, ossia la conoscenza pratica acquisita grazie all'operare all'interno di un contesto di vita reale, prosegue l'A., rende possibile il consolidamento delle conoscenze teoriche o teoretiche apprese in contesti di apprendimento formale. È dunque a partire dalla pratica che la persona inizia a porsi gli interrogativi sul perché e sul funzionamento dei meccanismi in cui opera e a tali domanda sarà in grado di fornire una risposta grazie al collegamento con le conoscenze teoriche acquisite. Affinché ciò avvenga è necessario un percorso guidato all'apprendimento che parta dall'osservazione nell'esecuzione di una determinata attività, prosegua con l'esecuzione di tale attività in affiancamento con un soggetto più esperto e già formato che sia in grado di insegnare, fino a portare l'apprendista ad agire in quel contesto in piena autonomia (su cui si veda anche B. DE CANALE, *Il tirocinio formativo catalizzatore di competenza*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 15/2015, p. 71-76). Contemporaneamente a tale percorso è necessario che all'apprendista si diano gli adeguati e coerenti stimoli teoretici, scientifici, tecnici, civili, ecc..., in quanto sarebbe proprio il sapere pratico il motore del sapere teoretico, la cui applicazione verrebbe stimolata proprio dall'azione. Ad integrazione di quanto detto, L. DORDIT e F. RUSSO, *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa*, Forum, Udine, 2007, p. 70, colgono il cuore dell'integrazione tra scuola e lavoro nell'intersezione tra percorsi di apprendimento formali e situazioni e contesti non formali e informali. Mentre infatti le conoscenze collegate al saper agire si possono trasmettere mediante la formazione, formare la persona competente implica la considerazione di una dimensione legata al poter agire, ossia alle reti di risorse organizzative e al voler agire, frutto delle motivazioni e dei valori individuali e collettivi.

In realtà, già la dottrina precedente alla riforma del 2003 (AA.VV., *Strategie per il collegamento tra aziende e centri di formazione*, in *Il nuovo apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Milano, Angeli, 2001, p. 148) cominciava a far menzione della necessità di un «rapporto positivo tra aziende e strutture formative è indispensabile per conseguire risultati apprezzabili sul piano della crescita personale e professionale degli apprendisti». Tale riflessione diviene

più chiara se si considera il successivo spunto dell'Autore, che paragona il rapporto di apprendistato all'erogazione di un servizio in cui l'apprendista e il datore di lavoro vengono visti come erogatori di un servizio, quello formativo e l'apprendista come cliente finale: la struttura formativa eroga la formazione extra-aziendale, mentre l'azienda eroga la formazione aziendale. I due soggetti non operano però separatamente, in quanto il "servizio" erogato è di qualità soltanto se i due soggetti collaborano per programmare, in forma integrata, il piano della formazione, monitorare lo stato di avanzamento e la valutazione dei risultati ottenuti. Sempre il medesimo Autore mette in evidenza come, dalle sperimentazioni prese in esame nel testo, sia emersa la difficoltà delle imprese di formulare una domanda di formazione chiara e univoca, mettendo così a rischio il rapporto con l'istituzione formativa. Tuttavia, sono state individuate delle strategie che è possibile attivare per favorire il coinvolgimento delle imprese nella formazione degli apprendisti. Tra queste F. DACREMA, *Il sindacato per la qualità dell'Alternanza Scuola-Lavoro*, in *Scuola democratica*, n. 2/2018, p. 1 ricomprende il coinvolgimento delle parti sociali nella promozione, programmazione, monitoraggio delle attività formative rivolte agli apprendisti, in modo da sensibilizzare le imprese e i lavoratori sulla valenza formativa dei percorsi di apprendistato.

Del resto anche la letteratura successiva vede nella vicinanza scuola-impresa uno degli elementi chiave per il successo dell'apprendistato nei territori e spingono per la sua implementazione in un sistema ben organizzato e ad ampio spettro. In particolare BALLARINO G., PEDROTTI L., *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti*, Ricerca per il Servizio studi della Camera di commercio di Milano, Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare, -università degli studi di Milano, 2011, pp. 111-122, facendo riferimento all'attitudine delle imprese alla formazione, mostrano come queste erogano formazione specifica e relativa alle specificità aziendale, non volta a colmare i ritardi della scuola nella formazione tecnico generale. Inoltre, si evidenzia come ancora un gran numero di scuole non abbiano contatti con il mondo aziendale e spesso le aziende si mostrano insoddisfatte delle collaborazioni intraprese con la scuola, abbandonando in ultimo i progetti avviati. Nei casi in cui, invece, le collaborazioni si sono dimostrate di successo, le imprese sono state ben disposte a proseguire nel tempo, nonostante il successo fosse dovuto principalmente alla «buona volontà» degli insegnanti coinvolti. Altro elemento virtuoso nel legame scuola-impresa è l'inevitabile più assidua frequentazione tra insegnanti e professionisti aziendali, elemento a cui TONARELLI A., *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*, Pacini editore, 2014, pp. 14-18 riconduce un metodo di insegnamento che sia anche *market-oriented*. Inoltre, dal rapporto commentato da BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva*

comparata, Irpet, 2013, p. 35 emerge che le scuole che, beneficiando della vicinanza geografica alle imprese e della frequenza dei contatti con queste ultime, realizzano progetti di integrazione scuola-lavoro, riescono a migliorare la qualità dei percorsi di formazione da loro offerti, al contrario delle scuole meno virtuose che perdono così l'occasione di importare nei propri programmi i processi di innovazione che interessano l'industria.

4.1 Le principali modifiche normative introdotte dal *Jobs Act*

Si giunge così al decreto legislativo n. 81/2015, rubricato *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183* che, agli articoli 41-47, introduce una nuova disciplina del contratto di apprendistato che abroga la precedente.

Del nuovo sistema generale di regolazione delle fonti dell'apprendistato ha parlato in dottrina V. LUCIANI, *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, WP "Massimo D'Antona", 301/2016, p. 14), identificandovi uno «spostamento del baricentro normativo rispetto al Testo Unico» poiché la riforma del 2015 amplia il ruolo regolativo dello Stato, come è evidente già dal preambolo al d.lgs. 81/2015 che riconduce l'intervento riformatore alla materia dell'istruzione, rientrando, sulla base dell'art. 117, comma 3 della Costituzione, tra le materie di competenza concorrente tra Stato e Regioni. Nessuna menzione viene fatta invece al comma 4 del medesimo articolo, disciplinante le materie di competenza esclusiva delle Regioni, tra cui anche la formazione professionale. Il medesimo Autore, tuttavia, rinviene la ragione di questo spostamento nella consapevolezza, da parte del legislatore del 2015, delle ragioni che hanno portato all'insuccesso il contratto di apprendistato, ossia la concorrenza di una pluralità di soggetti e di fonti alla sua regolamentazione. A ciò S. VERGARI, *Prove di convivenza. L'organizzazione del mercato del lavoro dopo il d.lgs. 150/2015*, WP "Massimo D'Antona, n. 298/2016, p. 11 aggiunge la coerenza con la parallela riforma del mercato del lavoro, avvenuta con il d.lgs. 150/2015, che sottrae alle Regioni il "vecchio" compito di programmazione delle politiche attive del lavoro per lasciare la determinazione dell'indirizzo politico da seguire in materia allo Stato congiuntamente con Regioni e Province Autonome per le parti di loro competenza. Questo impatterà soprattutto sulla disciplina del nuovo apprendistato di primo livello, come si avrà modo di vedere successivamente.

Il contratto di apprendistato viene definito, all'articolo 41 del decreto legislativo n. 81/2015 come un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato

alla formazione e alla occupazione dei giovani, seppur già soltanto la definizione abbia suscitato la critica di F. CARINCI, *Complimenti, dottor Frankenstein: il disegno di legge governativo in materia di riforma del mercato del lavoro*, Lavoro nella giurisprudenza, n. 6/2012, p. 529, il quale ritiene che l'apprendistato sia stato così degradato a mero strumento occupazionale, privato del «corredo formativo» a monte e ricondotto a «mezzo utilizzato per il recupero di tutto il materiale spurio prodotto dal disboscamento delle collaborazioni a progetto, delle partite Iva, dei tirocini».

Nonostante l'espressa riconduzione a quella che, a partire dal *Jobs Act*, è diventata la forma comune di rapporto di lavoro, ossia il contratto a tempo indeterminato, natura confermata anche dalla Corte di Cassazione, come riporta GAROFALO D., *La Cassazione ribadisce (per l'ultima volta?) la natura a tempo indeterminato del contratto di apprendistato*, Lavoro nella Giurisprudenza, n. 10/2016, p. 911, l'apprendistato viene considerato come un contratto di natura speciale. Infatti, la disciplina viene collocata, nella struttura del codice dei contratti, in coda alla normativa in materia di tempo determinato, tempo parziale, somministrazione di lavoro. Nonostante la dichiarazione del legislatore, già in M. TIRABOSCHI, *Prima lettura del d.lgs. n. 81/2015 recante la disciplina organica dei contratti di lavoro*, ADAPT Labour Studies ebook series, n. 45, p. 16 l'Autore criticava l'inserimento delle disposizioni sull'apprendistato all'interno di un testo di legge che per definizione disciplina contratti atipici e diversi dalla forma di contratto di lavoro comune, il contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti. Questo sia perché il contratto di apprendistato è ora, per definizione legislativa, un contratto di lavoro a tempo indeterminato; sia perché lascia in secondo piano l'essenza stessa di un contratto siffatto, ossia l'integrazione tra formazione scolastica o universitaria e mondo del lavoro, caratteristica per la quale sarebbe stata necessaria una disciplina a sé stante. Verrebbe meno infatti anche la funzione dell'apprendistato come leva di *placement*, a causa proprio del mancato riconoscimento della tipicità dello strumento, ma anche dell'aver ridotto la costruzione del raccordo scuola-lavoro all'adempimento di meri obblighi burocratici, formulati unilateralmente dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, senza l'intervento delle parti sociali (sul punto si veda M. TIRABOSCHI, *Apprendistato: una leva del placement più che un semplice contratto*, in www.bollettinoadapt.it, 14 luglio 2015). Tuttavia, l'inserimento del contratto di apprendistato tra i rapporti di lavoro speciali, giusto dopo la somministrazione di lavoro e il lavoro accessorio, sarebbe giustificato dalla nota doppia causa del contratto che implica che il datore di lavoro si obbliga ad impartire all'apprendista l'insegnamento necessario ad ottenere apposite capacità tecniche ed operative, volte a conseguire una qualifica o inquadramento contrattuale, a fronte della prestazione lavorativa. La capillare analisi normativa della disciplina effettuata da P. RAUSEI,

Contratto, piano formativo e adempimenti, in *Diritto & Pratica del lavoro*, n. 2/2018, evidenzia come in realtà l'attuale impianto normativo conferisce al contratto di apprendistato ben due funzioni da svolgere attraverso l'esecuzione della prestazione lavorativa, e l'obbligo di formazione: formare il lavoratore per l'acquisizione di una specifica qualificazione professionale e al contempo rendere più agevole l'occupabilità e l'occupazione dei giovani apprendisti.

Continuando a mantenere l'attenzione sull'impianto generale della riforma, la prima novità, commentata da U. BURATTI, *Come cambia l'apprendistato dopo il Decreto legislativo n. 81/2015*, in www.bollettinoadapt.it, 2 luglio 2015, riguarda l'articolazione interna delle tre tipologie di apprendistato che adesso concentra nell'apprendistato di primo livello sia i titoli della IeFP, che tutti i titoli dell'istruzione secondaria di secondo grado, sia il certificato di specializzazione tecnica superiore conseguibile in esito ai percorsi IFTS. Ne consegue un ridimensionamento dell'apprendistato di terzo livello, che viene finalizzato al conseguimento di tutti i titoli dell'istruzione terziaria (diploma ITS, laurea, master), allo svolgimento di attività di ricerca e di periodi di praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche. L'apprendistato di primo e di terzo livello vengono poi legati tra loro, poiché si specifica, all'articolo 41, comma 3 che questi integrano organicamente in un "sistema duale" formazione e lavoro. Nonostante il richiamo alla dualità del sistema che, secondo D. GAROFALO, *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, cit. p. 241, rimanderebbe più ad una separazione che ad una integrazione, è possibile affermare che il legislatore guarda con favore a quei Paesi europei che hanno applicato con successo il sistema duale (su cui si veda M. TIRABOSCHI, U. BURATTI, C. PIOVESAN (a cura di), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, ADAPT Labour Studies e-Book series, 2014, n. 24) e tenta di introdurre anche in Italia la possibilità di conseguire i titoli dell'istruzione secondaria e terziaria attraverso l'apprendimento presso l'impresa.

L'art. 42 contiene poi la disciplina comune alle tre tipologie di apprendistato, nonché la principale novità della riforma. Non sono pochi gli Autori (si veda in proposito V. LUCIANI, *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, WP "Massimo D'Antona", 301/2016, p. 14; ma anche D. GAROFALO, *L'ennesima riforma dell'apprendistato*, in E. GHERA, D. GAROFALO (a cura di), *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel Jobs Act 2*, Cacucci, Bari, 2015, p. 351) che in proposito evidenziano come, mentre in passato la disciplina degli aspetti contrattuali dell'istituto era demandata alla contrattazione collettiva, oggi il legislatore nazionale si appropria della regolamentazione di alcuni di questi aspetti, tanto da far parlare di un «arretramento» della contrattazione collettiva.

Il primo aspetto riguarda la forma del contratto che viene specificato essere richiesta soltanto *ad probationem*, risolvendo così la questione sorta in passato sulla

natura della forma scritta del contratto di apprendistato (in proposito ci si limita a citare D. GAROFALO, *Del tirocinio (o apprendistato)*. Artt. 2130-2134, in A. VALLEBONA (a cura di), *Del Lavoro*, in E. GABRIELLI (diretto da), *Commentario al codice civile*, UTET, Torino, pp. 373; M. D'ONGHIA, *Il Testo Unico sull'apprendistato*, in Riv. giur. lav., 2012, p. 219).

L'onere della redazione del Piano Formativo Individuale, per le due tipologie di apprendistato del sistema duale, è in capo all'istituzione formativa che si avvarrà della sola collaborazione dell'impresa ospitante. S. CIUCCIOVINO, *Apprendimento e tutela del lavoro*, Utet, Torino, 2013, già prima della riforma, riteneva infatti che fosse l'istituzione formativa ad essere a conoscenza dei contenuti della formazione per il conseguimento del titolo oggetto del contratto e, dall'altra parte, è l'impresa ad essere a conoscenza delle competenze tecnico-professionali richieste nel settore, pertanto dovrà essere l'istituzione formativa ad andare incontro alle esigenze dell'impresa, tenendo in conto che parte della formazione sarà erogata *on the job*.

Recependo poi le modifiche già apportate dalla legge 92/2012, viene confermata la durata minima di sei mesi del periodo di apprendistato, disposizione oggi inderogabile dalla contrattazione collettiva e avente l'obiettivo di evitare l'abuso dell'istituto attraverso l'attivazione di contratti di durata non idonea al conseguimento degli obiettivi formativi in quanto eccessivamente breve (R. DEL PUNTA, *Diritto del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2015, p 727). La durata massima varia, invece, a seconda del titolo di studio da conseguire e sarà definita dalle Regioni che potranno comunque agire entro i limiti del decreto ministeriale contenete gli standard formativi dell'apprendistato, delegato al MLPS e al MIUR dall'art. 46 del d.lgs. 81/2015 e che vedrà la luce il 12 ottobre 2015.

In materia di recesso, l'art. 42, comma 3, prevede che qualora questo avvenga durante il periodo di apprendistato, si applichino le disposizioni in materia di licenziamento illegittimo, mentre, il successivo comma 4 disciplina le ipotesi di recesso al termine del periodo formativo che avviene ai sensi dell'art. 2118 del codice civile, e dunque è libero, non necessita di giustificazioni e può essere posto in essere da entrambe le parti del contratto.

Per un commento sulle restanti modifiche introdotte si veda V. LUCIANI, *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, cit., p. 19 che fa riferimento, tra gli altri, al rinvio agli accordi interconfederali e ai contratti collettivi di livello soltanto nazionale, stipulati dalle associazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul territorio nazionale l'art. 42, comma 5, lett. a)-h) per la definizione della disciplina di una serie di ulteriori aspetti contrattuali, quali la retribuzione che, come già in vigore del Testo Unico, viene determinata mediante la modalità del sotto-inquadramento fino a due livelli al di sotto del livello contrattuale di destinazione o la percentualizzazione in proporzione all'anzianità di

servizio; la presenza del tutor aziendale; il finanziamento della formazione con fondi interprofessionali; il riconoscimento delle qualificazioni professionali; la registrazione della formazione sul libretto formativo del cittadino; la possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del lavoro, di durata superiore a trenta giorni.

Secondo D. GAROFALO, *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies ebook series, n. 48, p. 243 la riforma dell'apprendistato attuata attraverso il decreto legislativo n. 81/2015 sarebbe conforme non solo alle indicazioni di origine europea, ma anche agli obiettivi della legge delega. Questo sarebbe dimostrato, in primo luogo, dall'effettiva creazione di un nuovo testo organico di disciplina dell'apprendistato che va ad abrogare il precedente Testo Unico, più volte modificato e rimaneggiato, a discapito dell'organicità della disciplina. In secondo luogo, dall'aver positivizzato che il contratto di apprendistato è un contratto a tempo indeterminato e ciò realizzerebbe l'obiettivo di rendere il contratto a tempo indeterminato la forma comune di contratto di lavoro. Infine, l'aver creato, attraverso l'apprendistato di primo e di terzo livello, un sistema duale di integrazione tra scuola e lavoro, perseguirebbe l'obiettivo di potenziare gli strumenti attuativi dell'alternanza scuola-lavoro.

All'opposto rispetto a questa interpretazione di conformità della riforma alle indicazioni contenute nella legge delega si pone M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in F. CARINCI (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio – Atti del XI seminario di Bertinoro – Bologna del 22-23 ottobre 2015*, Adapt Labour Studies ebook series, n. 54, p. 307, secondo cui la riconduzione della disciplina dell'apprendistato al codice dei contratti ha accentuato maggiormente i profili formalistici dell'istituto, rendendone impossibile l'immediata applicazione nella maggior parte dei settori e impedendogli di svolgere la funzione di leva di *placement*, per la quale originariamente nasce.

Inoltre, secondo l'Autore, nella nuova riforma prevale una logica di accentramento che priva le Regioni e la contrattazione collettiva dei margini di manovra affidati dal Testo Unico del 2011, a scapito della flessibilità e dinamicità dell'apprendistato che gli consentivano di fare da punto di incontro tra fabbisogni delle imprese e percorsi di occupabilità dei giovani. La conseguenza di tale scelta sarà un'eccessiva burocratizzazione dell'istituto che non potrà che nuocere alla componente formativa dell'istituto.

L'Autore prosegue illustrando come la disciplina dell'apprendistato non sia conforme all'obiettivo, espresso nella legge delega, di rendere il contratto a tempo indeterminato la forma comune di contratto di lavoro. Infatti, la promozione del

contratto a tempo indeterminato è avvenuta attraverso l'introduzione degli incentivi economici e normativi alle assunzioni con il solo contratto a tempo indeterminato "a tutele crescenti". Il contratto di apprendistato, che è anch'esso contratto a tempo indeterminato, seppur a fasi successive, è invece rimasto sullo sfondo, poco utilizzato dalle imprese, in quanto oneroso in termini di formazione. Tale circostanza confermerebbe quanto già in precedenza affermato da F. CARINCI, *L'apprendistato dopo la riforma Fornero*, Lavoro nella Giurisprudenza, n. 10/2012, p. 937, secondo cui la riconduzione dell'apprendistato a «modo prevalente di accesso al lavoro» sarebbe «del tutto sovrastimata»

Esaminando, infine, l'aspetto relativo al potenziamento della metodologia dell'alternanza scuola lavoro, bisogna premettere che la nuova disciplina dell'apprendistato si inserisce in un progetto riformatore più ampio ancora della sola riforma delle tipologie di contratti di lavoro, in quanto coinvolge anche il mondo dell'istruzione. L'apprendistato è infatti uno dei dispositivi didattici con cui si attua la metodologia dell'alternanza scuola lavoro (E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, cit.), resa obbligatoria nell'istruzione secondaria superiore dalla contemporanea riforma della scuola, avvenuta con la legge n. 107/2015, che già si è avuto modo di illustrare. In questa cornice si spiega la disposizione contenuta all'articolo 41 del decreto legislativo n. 81/2015 che dichiara espressamente che l'apprendistato c.d. di primo livello e l'apprendistato c.d. di terzo livello introdotti dalla medesima legge costituiscono realizzazione in Italia del sistema duale di integrazione tra formazione e lavoro. D. GAROFALO, *op. ult. cit.*, p. 247, mette in evidenza come già tale prima disposizione sarebbe indice della volontà del legislatore di riformare la prima e la terza tipologia di apprendistato, visto il loro mancato decollo a seguito delle riforme precedenti. Tale impressione sarebbe poi confermata dalla lettura integrale del Capo V, Sezione II del decreto, da cui emerge la marginalità delle modifiche apportate all'apprendistato di secondo livello.

Altra dottrina (M. A. CARBONE, L. CAROLLO, S. DONÀ, D. FARGNOLI, L. RHYZHA, C. SERRAPICA, *Il contratto di apprendistato nel d.lgs. 81/2015*, cit., p. 54-55) vede in queste due contemporanee riforme due strade per attuare il modello di formazione duale tedesco: i percorsi di istruzione in alternanza scuola lavoro e il rilancio di un modello contrattuale già conosciuto, reso economicamente più conveniente e disciplinato da una regolamentazione più agibile.

M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, cit, p. 308, riprende la critica rispetto al potenziamento dell'alternanza scuola lavoro, argomentando che l'accentramento operato dalla riforma fa sì che l'istituto si irrigidisca: non solo molte competenze sono state tolte alle Regioni e alle parti sociali, ma sono stati preconfezionati, a livello ministeriale, i modelli di convenzione e piano formativo

individuale, creando un modello uguale per tutti ma che non rispecchia il vero significato dell'istituto: una differenziazione formativa che si adatti ai territori, ai settori produttivi e alla persona. In E. MASSAGLI, M. TIRABOSCHI, *Un apprendistato che (ancora) non decolla. A proposito del monitoraggio ISFOL e della ennesima riforma senza progetto*, in www.bollettinoadapt.it, 15 luglio 2015, si denuncia come l'azione degli operatori economici e degli attori del sistema di relazioni industriali sia ulteriormente ostacolata da continui interventi sulla cornice legale senza un progetto di fondo. Infatti, non basta il richiamo letterale al sistema duale di origine tedesca per affermare il cambio di paradigma in materia di apprendistato, poiché questo è immediatamente smentito dalla costruzione della tipologia contrattuale che gira attorno al risparmio economico/contributivo e alla funzione di contrasto alla disoccupazione giovanile.

All'opposto, L. BOBBA, *Jobs Act e apprendistato: la svolta c'è*, in www.bollettinoadapt.it, 4 settembre 2015, si riferisce alla nuova normativa in termini di svolta radicale, basata sull'imprescindibile rapporto tra impresa e istituzione formativa che viene finalmente formalizzato nella stipulazione di un protocollo d'intesa tra i due soggetti precedente all'attivazione del contratto. Contribuiscono all'affermazione della nuova centralità della formazione in impresa i dati relativi alla sperimentazione dell'apprendistato nella IeFP: per alcuni studenti, infatti, metà del percorso sarà svolto in impresa attraverso un contratto di apprendistato di primo livello, per la restante parte si introduce l'alternanza rafforzata per un totale di 400 ore.

4.2 L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore del Jobs Act

La disciplina specifica e relativa al solo "apprendistato di primo livello" è contenuta all'interno dell'art. 43 del d. lgs. n. 81/2015. La prima differenza rispetto al precedente Testo Unico è l'aver affiancato nella medesima tipologia di apprendistato sia i titoli dell'istruzione secondaria superiore che del sistema di istruzione e formazione professionale.

Il contratto si rivolge poi ai giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni d'età. Come nella riforma del 2003, l'apprendistato di primo livello viene coerentemente agganciato all'età minima prevista per il lavoro minorile dall'ordinamento italiano. Mentre però nel 2003 il diritto-dovere di istruzione e formazione si considerava assolto ai 18 anni di età, ad eccezione dell'ipotesi in cui si sceglieva l'apprendistato come metodologia formativa che portasse all'assolvimento dell'obbligo, oggi l'art. 1, comma 622 della legge n. 296/2006 considera assolto l'obbligo di istruzione e

formazione ai 16 anni di età. Nel 2013, in vigore ancora del Testo Unico, per favorire il conseguimento dei titoli dell'istruzione secondaria superiore mediante l'allora "apprendistato di alta formazione" del Testo Unico, il decreto-legge n. 104/2013, convertito in legge n. 128/2013 (c.d. decreto Carrozza), consente la stipulazione di tale tipologia contrattuale a partire dai 15 anni di età, in deroga al limite d'età dell'art. 5 del d.lgs. 167/2011 (S. FAGNONI, P. A. VARESI, *Apprendistato: il nuovo quadro normativo dopo il Testo Unico e i più recenti interventi legislativi*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/2015, p. 172). Tuttavia, G. BOCCHIERI, *Apprendistato duale, le precisazioni degli accordi collettivi*, in *Guida al Lavoro*, 10 giugno 2016, ritiene che la disposizione manchi di considerazione verso le norme a tutela del lavoro minorile. La legge n. 977/1967 considera il lavoratore quindicenne un fanciullo, prevedendo accorgimenti e limitazioni per i datori di lavoro che li impieghino. In particolare, vengono elencate una serie di mansioni che sono precluse al lavoratore minorenni che è obbligatorio per ogni azienda inserire all'interno del Documento di Valutazione dei rischi. Le limitazioni si estendono anche alla disciplina dell'orario di lavoro che non può essere superiore alle 35 ore settimanali, pari a 7 ore giornaliere e per non più di cinque giorni a settimana. Per il fanciullo, poi, il giorno di riposo è obbligatoriamente individuato nella domenica, ad eccezione di alcuni settori specifici. L'Autore dunque ammonisce il legislatore, auspicando l'effettiva messa in atto del raccordo tra le norme in materia di salute e sicurezza del lavoratore e la garanzia di una formazione di qualità all'interno del sistema duale.

In materia di durata massima del contratto viene confermata la dipendenza di questa dal titolo di studio da conseguire, fermo restando il limite massimo di tre anni per il conseguimento della qualifica professionale e di quattro anni per il diploma professionale⁵. Al comma 4 dell'art. 43 si trova il principale stravolgimento in materia di apprendistato di primo livello. Si legge infatti che la determinazione dei contenuti della formazione è rimessa a Regioni e Province Autonome, nel rispetto di quanto previsto dall'art. 46, comma 1.

Questo comporta che la normazione dei profili formativi dell'apprendistato è sì rimessa alle Regioni, ma con una forte limitazione: gli standard formativi (e professionali) sono determinati a livello statale, attraverso un decreto interministeriale (MPLS e MIUR), previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, che l'art. 46 del decreto legislativo impone dover essere emanato entro sei mesi dall'entrata in vigore della nuova disciplina.

Il decreto interviene il 12 ottobre 2015 e fornisce gli standard formativi minimi dell'apprendistato di primo e terzo livello, che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni, ai sensi del sopra citato art. 117, comma 3, della Costituzione, essendo

⁵ Art. 43, comma 2, d.lgs. 81/2015

l'istruzione materia di competenza concorrente Stato- Regioni. Il decreto contiene sorta di linee guida all'interno delle quali le regioni possono muoversi per la disciplina dei contenuti formativi, ma anche per la distribuzione delle ore di formazione esterna ed interna e per la compilazione del Piano Formativo Individuale, nonché i modelli di convenzione tra l'istituzione formativa e l'impresa, di piano formativo individuale e di dossier individuale dell'apprendista. Qualora le regioni, entro sei mesi dalla pubblicazione del decreto, non provvedessero a dotarsi di una propria disciplina in materia, si applicherà direttamente la disciplina prevista dal decreto. Secondo V. LUCIANI, *La riforma dell'apprendistato*, cit., p. 15, l'accentramento che così viene a realizzarsi tradisce il senso dell'apporto degli enti regionali al tema della formazione, che aveva lo scopo di rispondere all'esigenza di consentire all'ente regionale di progettare e attuare una politica coerente con le specificità dei territori e le esigenze di differenziazione. Secondo l'Autore, il ruolo delle Regioni, oltre ad essere limitato dai contenuti del decreto interministeriale, dalla disciplina degli aspetti contrattuali dettata in parte dal legislatore nazionale ed in parte dalla contrattazione collettiva, sarebbe anche messo in secondo piano dalla possibilità per il datore di lavoro di stipulare il protocollo d'intesa direttamente con l'istituzione formativa, attenendosi alle indicazioni del decreto, nell'ipotesi di inerzia della Regione. Tuttavia, il giudizio complessivo dell'Autore sulla nuova ripartizione di competenze non è negativo, riconoscendo ugualmente alle Regioni un ruolo propulsore in tema di formazione professionale, purchè si dimostrino in grado di svolgere tale compito.

Si segnala, inoltre, L. CASANO, *Repertori, qualifiche professionali e apprendistato: i tanti errori e gli equivoci del Jobs Act*, in www.bollettinoadapt.it, 15 luglio 2015, che denuncia il mancato coinvolgimento delle parti sociali nella determinazione sia degli standard formativi che professionali, nonché l'abbandono del raccordo tra standard professionali e formativi previsto invece dal precedente Testo Unico.

In materia di recesso, il legislatore introduce una disposizione ad hoc per gli apprendisti di primo livello: nell'ipotesi di mancato conseguimento degli obiettivi formativi, il datore di lavoro può scegliere se proseguire con il periodo di formazione per un anno al massimo oppure se recedere dal rapporto di lavoro, essendo la "bocciatura" dell'allievo considerata giustificato motivo oggettivo di licenziamento, secondo quanto previsto dall'art. 42, comma 3 (M. A. CARBONE, L. CAROLLO, S. DONÀ, D. FARGNOLI, L. RHYZHA, C. SERRAPICA, *Il contratto di apprendistato nel d.lgs. 81/2015*, cit., p. 27). Qualora, invece, il giovane sia già qualificato o diplomato, è possibile ugualmente prorogare il periodo di apprendistato di un ulteriore anno per l'acquisizione di ulteriori competenze tecnico professionali e specialistiche, nonché per la frequenza del corso annuale integrativo che consente ai diplomati del sistema di IeFP di accedere all'esame statale di

maturità. Al termine del periodo di apprendistato e una volta conseguito il titolo, è poi possibile trasformare il contratto in apprendistato professionalizzante, per una durata massima complessiva stabilita dalla contrattazione collettiva.

Oltre alla possibilità per la contrattazione collettiva di prevedere una retribuzione inferiore per l'apprendista rispetto a quella di un lavoratore di pari livello di inquadramento contrattuale, il legislatore introduce l'esonero, per il datore di lavoro, dalla retribuzione per le ore di formazione esterna e la corresponsione del 10% della retribuzione che sarebbe spettata all'apprendista per le ore di formazione interna. Il meccanismo retributivo può essere accostato a quello previsto per il sistema duale in Germania, che M. WEISS, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/2014, pp. 295-297, spiega essere pensato non per garantire un compenso all'apprendista per il lavoro svolto, ma come una mera forma di sostentamento dell'apprendista. Per tale ragione, la retribuzione dell'apprendista in Germania si rivela essere parecchio inferiore rispetto a quella di un lavoratore non provvisto di qualifica. M. DELFINO, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, cit., p. 10, fa riferimento infatti alla normativa tedesca, la quale si esprime in termini di «indennità appropriata» da riconoscere all'apprendista e «da stabilire in base all'età del lavoratore e da aumentare almeno una volta l'anno in misura non predeterminata». Tuttavia, riprende M. WEISS, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, cit., pp. 295-297, il vantaggio va visto nel lungo termine, poiché chi ha completato un periodo di apprendistato in Germania guadagna di più, ha più possibilità di ottenere una promozione e maggiori possibilità di ingresso nel mercato del lavoro.

A ciò si aggiungono gli incentivi contributivi, previsti dalla legge n. 150/2015 e in via sperimentale per il 2016, confermati dalle leggi di bilancio degli anni successivi e ancora in vigore al momento in cui si scrive. Nello specifico, i datori di lavoro che assumono apprendisti di primo livello usufruiscono di un'aliquota contributiva ridotta al 5% (invece dell'ordinario 13,61% previsto per gli apprendisti); dell'esenzione dal versamento del contributo di licenziamento introdotto dalla legge n. 92/2012 (c.d. "ticket licenziamento") per l'ipotesi del licenziamento dell'apprendista; dell'esenzione dal versamento dell'aliquota per il finanziamento della Naspi (1,31%) e dei fondi interprofessionali (0,30%). L'obiettivo del legislatore è quello di introdurre un «bilanciamento tra logiche vincolistiche e logiche premiali, volte al perseguimento di logiche occupazionali» che vedono da un lato l'introduzione di vincoli all'apprendistato e dall'altro l'introduzione di incentivi economici e normativi, meccanismo peraltro non nuovo nel nostro ordinamento ma già utilizzato per i contratti di formazione e lavoro (S. FAGNONI, P. A. VARESI, *Apprendistato: il nuovo quadro normativo dopo il Testo*

Unico e i più recenti interventi legislativi, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/2015, p. 163).

5. Il quadro europeo. Cenni

Tuttavia, per valutare la coerenza della riforma dell'apprendistato nel suo complesso, non si possono non tenere in considerazione gli ulteriori spunti provenienti dall'Unione europea, seppur successivi al 2015. Questi infatti attuano gli impegni presi dagli Stati membri con il documento del 2013 di cui sopra si è detto e delineano un quadro europeo degli standard di qualità ed efficacia dell'apprendistato.

Il documento cui si fa riferimento è COMMISSIONE EUROPEA, *Proposal for a Council recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, 5 ottobre 2017⁶, che ha come oggetto la creazione di un quadro di riferimento degli standard di qualità ed efficacia dell'apprendistato. Come illustrato precedentemente, il tema dell'apprendistato è da lungo tempo protagonista del dibattito europeo in materia di istruzione e formazione e di inserimento dei giovani nel mondo del lavoro (si veda in proposito M. TIRABOSCHI (a cura di), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, in www.bollettinoadapt.it). L'Unione Europea, infatti, considera l'apprendistato come un percorso educativo completo che permette di implementare ed acquisire competenze che consentano alla persona di essere parte integrante, consapevole e attiva della società in cui si trova e di gestire con successo le transizioni all'interno del mercato del lavoro. È in questo senso che l'apprendistato è una delle politiche che realizzano il più ampio

⁶ Il documento costituisce l'atto finale di una serie di iniziative e impegni presi dagli Stati membri dell'Unione, iniziata con nel 2012 con la Raccomandazione del consiglio europeo che istituiva il programma Garanzia Giovani, per assicurare ai giovani fino ai 25 anni lavori di qualità basati su percorsi formativi di qualità (*Council recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee*, in [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN) e prosegue con la *European Alliance for Apprenticeships*, di cui sopra, con cui le parti stabiliscono dei criteri direttivi sulla base dei quali definire degli standard di qualità dell'apprendistato e prendono degli impegni reciproci. Inizia così il coinvolgimento dei diversi attori sociali che porta nel 2016 alla proposta per un apprendistato di qualità formulata dai sindacati europei (*Quadro di qualità europeo per gli apprendistati. Proposta dei sindacati europei*, maggio 2016, https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/publication/files/it_quadro_di_qualita_europeo_apprendistati.pdf), cui segue uno studio sul costo-opportunità per le aziende che investono in apprendistato (*The cost-effectiveness of apprenticeship schemes - Making the case for apprenticeships*, a cura di Business Europe, Maggio 2016, <https://www.businesseurope.eu/publications/cost-effectiveness-apprenticeship-schemes-making-case-apprenticeships>). Infine, nel dicembre 2016 l'advisory Committee on vocational training (ACVT) fornisce un parere che raccoglie le suggestioni fino a quel momento pervenute e individua i passaggi successivi da compiere a livello europeo, nonché gli elementi principali da tenere in considerazione per individuare gli standard di qualità.

obiettivo del *life-long learning*, che consente al singolo individuo di non restare fuori dal mercato del lavoro, ma di evolversi con esso, rispondendo sempre prontamente alle nuove esigenze emergenti.

La materia dell'istruzione e formazione, nonché della regolamentazione del mercato del lavoro, è di competenza dei singoli Stati membri e per tale ragione la diversità delle discipline in materia di apprendistato disseminate per tutta l'Unione rende difficile per le istituzioni europee anche soltanto elaborare una definizione comune in cui possa rispecchiarsi – seppur per grandi linee - ciascun sistema di apprendistato in Europa. Tuttavia, sulla base del principio di sussidiarietà, gli artt. 166 e 152 del TFUE riconoscono all'Unione Europea una funzione di rafforzamento e integrazione dell'azione degli Stati membri in materia di istruzione e formazione professionale e di tutela dei lavoratori, seppur nel rispetto della responsabilità di organizzazione e disciplina dei singoli Stati su questi temi.

Preso atto dell'elevato tasso di disoccupazione giovanile in Unione Europea pari al 16.9%, più del doppio del tasso di disoccupazione generale (7.7%), e riconoscendo nell'apprendistato uno strumento che facilita la transizione dai periodi di istruzione e formazione al lavoro, l'Unione Europea interviene per rafforzare e promuovere l'utilizzo questo sistema creando degli standard di qualità comuni per tutti gli Stati membri.

Da quanto emerge dalla relazione introduttiva al documento, il vantaggio maggiore derivante dalla creazione di tale quadro di riferimento risiede nella facilitazione della mobilità degli apprendisti. Garantendo, infatti, uno standard di qualità uniforme in tutti i Paesi dell'Unione Europea, le competenze acquisite attraverso questo percorso saranno spendibili pressochè in tutta l'Unione. Se poi i titoli conseguiti tramite tali percorsi di apprendistato sono riconducibili al sistema EQF, ciò comporterà non solo che il titolo sarà equiparabile agli altri di pari livello EQF conseguiti nel resto dell'Europa, ma anche che le modalità di apprendimento, di formazione delle competenze che li caratterizzano avranno pari valore perché strutturate secondo criteri direttivi comuni. Tenendo conto di questi obiettivi, della diversità dei sistemi e delle strutture nazionali, nonché della competenza statale in materia, la proposta di raccomandazione fornisce un insieme di criteri generali e flessibili per un apprendistato di qualità. In questa cornice, gli Stati membri sono chiamati a promuovere il coinvolgimento attivo delle Parti Sociali nella progettazione, attuazione ed implementazione dei modelli di apprendistato, in coerenza con il sistema di relazioni industriali nazionale e i sistemi di istruzione e formazione.

Pertanto, gli Stati membri, nel rispetto della legislazione nazionale e in stretta collaborazione con gli altri soggetti coinvolti nella progettazione di percorsi di apprendistato dovrebbero assicurare che tali percorsi rispondano alle esigenze del

mercato del lavoro e che creino dei benefici sia per gli apprendisti che per i datori di lavoro seguendo due gruppi di criteri: i criteri per le condizioni di apprendimento e lavoro e i criteri per definire le condizioni di contesto, ossia necessari alla creazione delle corrette condizioni di apprendimento e lavoro.

La Commissione europea individua due gruppi di criteri: i criteri per le condizioni di apprendimento e lavoro e i criteri per definire le condizioni di contesto. Tra le prime rientrano:

- a) la redazione del contratto in forma scritta, al cui interno devono essere definiti diritti ed obblighi di apprendista, datore di lavoro e istituzione formativa relativamente alla formazione e al lavoro;
- b) la definizione dei risultati di apprendimento da parte di datore di lavoro e istituzione formativa. Questo in modo da assicurare un bilanciamento tra competenze tecnico-professionali, relative a quella specifica professione, e competenze chiave a sostegno sia dello sviluppo personale che delle opportunità di carriera durante tutto l'arco della vita;
- c) Un dialogo costante tra tutor aziendali e tutor esterno in modo da essere una guida per l'apprendista. A loro volta, insegnanti e tutor devono essere formati per garantire all'apprendista la rispondenza del suo percorso alle esigenze del mercato del lavoro;
- d) Il lavoro sul campo, in quanto almeno la metà della durata dell'apprendistato si deve svolgere sul luogo di lavoro, includendo anche la possibilità di svolgere parte di questa attività all'estero.
- e) La retribuzione degli apprendisti dovrebbe essere in linea con i requisiti nazionali o di settore o con i contratti collettivi.
- f) la garanzia per gli apprendisti di un sistema di previdenza sociale in linea con la legislazione nazionale;
- g) la conformità del luogo di lavoro alla legislazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro.

Tra i criteri per definire le condizioni di contesto, invece, rientrano:

- a) un quadro regolatorio chiaro e consistente a cui prendano parte tutti i soggetti coinvolti, che includa un dialogo trasparente e strutturato;
- b) il coinvolgimento delle Parti Sociali da attuare, anche a livello settoriale, nella progettazione, attuazione e implementazione dei sistemi di apprendistato, nel rispetto del sistema nazionale di relazioni industriali e del sistema di istruzione e formazione;
- c) il supporto per le aziende, da realizzare anche sotto forma di agevolazioni finanziarie, in particolare per le piccole e medie imprese, e che si basi sulla condivisione dei costi tra datori di lavoro, apprendisti e autorità pubbliche;

- d) la mobilità, in quanto l'apprendistato dovrebbe portare a conseguire un titolo di studio riconosciuto a livello nazionale corrispondente ad uno dei livelli EQF e dovrebbe permettere l'accesso ad altre opportunità di apprendimento, inclusa l'istruzione terziaria e i percorsi di carriera. La mobilità internazionale dell'apprendista dovrebbe essere una componente dei titoli conseguibili in apprendistato;
- e) Un'attività di orientamento che venga svolta dai tutor un'attività di orientamento lungo tutta la durata dell'apprendistato;
- f) La garanzia di trasparenza da garantire per l'accesso a percorsi di apprendistato, anche con il supporto dei servizi per l'impiego pubblici e privati;
- g) L'assicurazione di qualità dei percorsi attraverso la coerenza di questi con le linee europee (EQAVET). Va poi garantito il monitoraggio dei percorsi di carriera degli apprendisti.

Nella visione della Commissione Europea, l'apprendistato è dunque prima di tutto un percorso di formazione integrale della persona che consente al singolo di partecipare attivamente allo sviluppo della società in cui opera, ma realizza anche un sistema necessario di relazioni che mette in comunicazione istituzioni governative, Parti Sociali, istituzioni scolastiche e formative, imprese al fine di creare uno scambio e una circolazione costante di competenze, non solo all'interno di uno stesso Stato, ma nell'intera Unione Europea.

6. Risposte alle critiche. L'apprendistato come strumento di governo del mercato del lavoro

Dal panorama delle critiche mosse nel corso del tempo alle varie discipline dell'apprendistato, ciò che è maggiormente evidente è una certa diffidenza verso la componente formativa aziendale propria dell'apprendistato, come si è descritto nei paragrafi precedenti. Eppure, non bisogna dimenticare che le origini dell'apprendistato lo collocano come il mezzo privilegiato per l'apprendimento di un mestiere, con una prevalenza dunque di formazione effettuata in contesto lavorativo. P. A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, 2001, p. 14 ricorda come, nel sistema delle corporazioni medioevali, per l'esercizio di un'attività economica produttiva era obbligatoriamente necessario effettuare un periodo di apprendistato presso la bottega di un artigiano che sarebbe diventato un maestro per l'apprendista. Questo implicava che l'apprendista venisse affidato dalla famiglia all'artigiano che, dunque, si assumeva l'onere non solo della formazione professionale del giovane, ma anche di quella culturale, morale e religiosa. A fronte

di tale obbligo, la famiglia corrispondeva al maestro o alla corporazione di appartenenza un compenso che coprisse non solo l'attività di formazione, ma anche i costi del sostentamento dell'apprendista, al quale, dall'altro lato, era raro che venisse corrisposto un compenso. Lo svolgimento di un periodo di apprendistato era obbligatorio per essere ammessi all'esercizio di un'arte, per diventare prima operaio e, infine, maestro. Alla base dell'impostazione medioevale, mette in luce R. SENNETT, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, 2008, pp. 64, 70, 77, vi era la convinzione che l'unica via per l'apprendimento di un mestiere (spesso una vera e propria arte) fosse l'imitazione, il rito, ossia l'affiancamento costante di maestro e apprendista, seppur convinzione non condivisa all'unanimità in dottrina, dal momento che, secondo M. PATCHETT, *Historical Geographies of apprenticeship: rethinking and retracing craft conveyance over time and space*, in *Journal of Historical Geography*, 55, 2017, pp. 30-43, la conoscenza che viene appresa attraverso l'apprendistato non è semplicemente il "mistero" della professione, ottenibile solo attraverso la silenziosa osservazione del maestro, ma è invece dinamica e co-creativa, data anche dal confronto dell'apprendista con altri maestri e in territori diversi da quello di appartenenza.

Alla base della concezione della trasmissione del sapere attraverso l'affiancamento quotidiano, vi è la rilevanza riconosciuta alla manualità, fenomeno che consente di costruire la conoscenza tecnica per tentativi, attraverso una relazione costante con la criticità e con la resistenza del materiale con cui si lavora. Il contatto con il reale comporta tuttavia la stimolazione di tutti i sensi e ciò fa sì che dalla manualità nasca l'immaginazione, la creatività e lo spirito critico, come anche G. BERTAGNA, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, 2003, p. 33-34, riprendendo Kant e Alain sottolinea. L'apprendimento richiede di «provare, fare, rifare fino a che il mestiere entri», fornendo prima gli esempi e poi le regole. Nell'apprendistato, prosegue l'Autore, vi è «il riconoscimento dell'indisponibilità dell'esperienza umana ad una sua completa razionalizzazione o riproduzione. Essa, l'esperienza umana, è talmente satura e proliferante che domanda un impegno e uno sforzo mai compiuti di penetrazione e vigilanza, che chiamano sempre in causa tutto l'uomo, non soltanto la sua parte razionale, teoretica, tecnica e pratica che sia, ma nondimeno quella psichica, sociale e motoria». Attraverso la metodologia che applica l'apprendistato, istruzione, formazione e lavoro divengono tre processi unitari che realizzano l'educazione e la cultura di ciascuno, favorendo la «partecipazione attiva, con piena consapevolezza dei propri diritti e doveri, alla articolazione della vita sociale, economica, professionale, politica e culturale [contribuendo, così] alla formazione dell'identità personale, alla cui definizione concorrono le scelte etiche e religiose, il gusto estetico, gli interessi intellettuali e conoscitivi, le vocazioni professionali, la tradizione».

Infatti, affinché l'apprendista diventasse, a sua volta, maestro, era necessario che questi realizzasse un'«opera maestra» che desse prova non solo della tecnica appresa, ma anche delle sue competenze organizzative e della sua «affidabilità come futuro capo di bottega». L'affiancamento in questo caso era però totalizzante: l'apprendista viveva costantemente con il maestro, il quale esercitava su di lui un'autorità «paterna» che gli deriva proprio dal trasferimento di abilità tecniche e che aveva come obiettivo quello di «ampliare gli orizzonti del ragazzo al di là del dato contingente dei suoi natali». Il laboratorio dell'artigiano diventa dunque luogo di crescita, in cui l'apprendista diventa portatore di un sapere tacito spesso trasmesso attraverso una serie di riti quotidiani e dove l'uomo costruisce se stesso attraverso un percorso condiviso e vissuto.

L'apprendistato, già dalle sue origini medioevali, non è però soltanto lo strumento principe per la trasmissione dei saperi della tecnica, ma è anche uno strumento di regolazione del mercato del lavoro e della concorrenza (P. A. VARESI, *op. ult. cit.*, p. 21). Infatti, in primo luogo, lavoro dei giovani e apprendistato erano sinonimi: non esisteva approccio al lavoro da parte dei giovani se non attraverso l'apprendistato; in secondo luogo, il passaggio da apprendista a maestro implicava l'immissione di un nuovo concorrente nel mercato ed è per tale ragione che spesso si prolungava eccessivamente la durata del periodo formativo e limitando il numero massimo di apprendisti che potevano essere seguiti da un medesimo maestro. Questi elementi, secondo S. OGILVIE, *Guilds, Efficiency And Social Capital: Evidence From German Proto Industry*, in *The Economic History Review*, 2/2004, pp. 286-333, sarebbero gli stessi che avrebbero portato in realtà all'abuso dell'apprendistato già in epoca medioevale. Infatti, secondo l'Autrice, molti settori richiedevano basse competenze e quindi bassa formazione, facilmente acquisibile in pochi mesi di affiancamento, o sicuramente in minor tempo rispetto agli anni previsti per l'apprendistato. Inoltre, non tutti avevano il “privilegio” di ricevere una formazione in apprendistato, in quanto molti gruppi sociali (come le donne) restavano ugualmente esclusi dal processo di apprendimento poiché venivano immediatamente immessi al lavoro, dimostrando come non fosse necessaria una specifica e lunga formazione e, inoltre, nella maggior parte dei casi, molti apprendisti erano figli di maestri, segno di scarsa meritocrazia nella scelta di chi inserire “a bottega”. L'apprendistato di fatto veniva quindi utilizzato come percorso elitario e privilegiato solo per pochi, utile al maestro per pregiarsi del prestigio di svolgere un ruolo formativo, quando in realtà il fine principale era il controllo dell'economia locale.

Senza voler entrare nel merito, si accenna adesso brevemente al declino del contratto di apprendistato nell'epoca dell'industrializzazione, dove le nuove teorie sull'organizzazione del lavoro non richiedono più al lavoratore l'esercizio di un mestiere, ma soltanto l'esecuzione di un compito che non necessita di alcun tipo di

formazione preliminare (si veda sul punto P. A. VARESI, op. ult. cit., pp. 21-26). Soltanto agli inizi del Novecento, l'apprendistato ricomincia a farsi spazio tra le tipologie contrattuali per l'inserimento dei giovani, cominciando ad essere reintrodotto nella legislazione italiana attraverso il R.D. n. 1906 del 1938 che vede nell'apprendistato uno strumento propedeutico alla crescita della preparazione tecnica dei lavoratori, quella preparazione ormai necessaria a soddisfare i bisogni professionali espressi dal nascente apparato industriale del Paese (p. 44). Ciò che preme mettere in evidenza è che, seppur a livello embrionale, l'apprendistato viene posto a presidio del mercato del lavoro dei giovani, in quanto viene previsto che coloro che intendono essere assunti tramite tale tipologia contrattuale devono iscriversi in appositi elenchi presso l'ufficio di collocamento competente.

Si avvicina all'idea portata avanti dalla legge Biagi, ossia quella dell'istituzionalizzazione di uno dei canali di regolazione del mercato del lavoro, creando un canale ben definito dove le imprese potessero ricercare le professionalità di cui necessitavano, il pensiero di J. OLOFSSON, A. PANICAN, *Labour market regulations, changes in working life and the importance of apprenticeship training: A long-term and comparative view on youth transition from school to work*, in Policy Futures in Education, 2019, pp. 1–21. Gli Autori ritengono che l'apprendistato come sistema di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro sia una soluzione più efficace rispetto ad una maggiore flessibilità nella regolamentazione del mercato del lavoro in generale, all'opposto di M. LEONARDI, M. PALLINI, *Riformare l'apprendistato in Italia*, in Rivista Il Mulino, n. 5/2013, pp. 824-833 e B. ANASTASIA, *Limiti e opportunità (reali) dell'apprendistato*, in Rivista il Mulino, n. 5/2013, pp. 816-823 che invece vedono nella natura di contratto a tempo indeterminato dell'apprendistato un forte limite al potere datoriale, tralasciando però i vantaggi legati alla componente formativa. Secondo, invece, Olofsson e Panican, se da un lato la flessibilità garantisce una vasta molteplicità di modalità attraverso cui svolgere la prestazione di lavoro, dall'altro fa sì che aumentino le probabilità di cambiare lavoro più frequentemente, aspetto che non è sempre favorevole per i giovani che rischierebbero invece di restare esclusi dal mercato del lavoro.

Invece, l'apprendistato, come afferma FERRANDO P. M., *Le ricadute della formazione. Un approccio aziendalistico*, in F. BOCCHICCI (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea edizioni, Lecce, 2009, pp. 181-190, garantirebbe ai giovani la formazione di competenze strettamente connesse e costantemente aggiornate sulla base delle richieste del mercato del lavoro, ricadendo sull'azienda l'onere di informare le scuole circa i cambiamenti dei processi e dei fabbisogni produttivi e incidendo direttamente sulla formazione scolastica sotto il profilo della informazione e dell'orientamento (BOTTANI N. CHECCHI D., *La sfida della valutazione*, il Mulino, Bologna, 2012). L'azienda

assumerebbe un ruolo da protagonista e proattivo nella formazione di «capitale umano avanzato», incidendo direttamente, e per il tramite delle associazioni di rappresentanza, nei processi di formazione, selezione e allocazione delle risorse.

Più in generale, un percorso di apprendistato alla cui progettazione e realizzazione partecipino anche le parti sociali consentirebbe la regolamentazione di mercati più efficienti rispetto alla sola deregolamentazione, flessibilizzazione, e protezione dalla disoccupazione attraverso sussidi, come avviene del resto nel sistema americano descritto da C. BILGINSOY, *Unemployment, the Great Recession and apprenticeship attrition in the U.S.*, in *Journal of Vocational Education & Training*, 70:2, 2018, pp. 171-192. Anche se non esiste un'idea astratta e già, a priori, efficace d'apprendistato, costruirla attraverso processi di partecipazione sociale è la soluzione migliore per la progettazione di percorsi formativi efficaci e in grado di affrontare e valorizzare le condizioni dei locali mercati del lavoro.

7. Conclusioni

Quello che emerge dal quadro normativo appena ricostruito è uno scenario frammentato e instabile, in continuo mutamento, che non fornisce agli operatori del diritto né la certezza interpretativa delle norme, né il tempo necessario per il sedimentarsi di prassi applicative che potrebbero contribuire alla diffusione dell'istituto. I numerosi e frequenti interventi legislativi che hanno riguardato l'apprendistato di primo livello non sono stati sufficienti, o forse sono stati i responsabili della sua mancata diffusione.

L'aver istituzionalizzato un canale per il *placement* dei giovani tra i 15 e i 24 anni ha, in principio, patito l'inerzia dei legislatori regionali nella effettiva regolamentazione, né successivamente è stato possibile applicare uno strumento che forse ormai era stato "marchiato" di inapplicabilità.

La continua ricerca, da parte del legislatore, della semplificazione burocratico/amministrativa è andata a discapito di un quadro normativo stabile che favorisse il proliferare di buone prassi, il consolidarsi di interpretazioni giurisprudenziali e ministeriali, la diffusione nel sistema dell'istruzione. Non è necessario, di volta in volta, ridurre sempre più il novero dei soggetti chiamati a legiferare sull'apprendistato, modificare il *nomen iuris* di ciascuna tipologia poiché, una volta creata una cornice normativa stabile e dati tutti gli strumenti necessari per attuarla, è a questa che si farà riferimento.

Quello che è mancato negli interventi legislativi esaminati è stata la possibilità di consegnare lo strumento "apprendistato" nelle mani degli attori che, operando nei territori e nei settori, sono in grado di avviare la progettazione dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro. Il riferimento è, in primo luogo, alle organizzazioni

di rappresentanza dei datori di lavoro e dei lavoratori, ma anche alle imprese, agli enti locali, al sistema dell'istruzione secondaria superiore e dell'istruzione e formazione professionale. Come si è cercato di mettere in evidenza a proposito dell'intervento sull'apprendistato di primo livello ad opera della Riforma Biagi, l'apprendistato rappresenta l'istituzionalizzazione di un sistema di relazioni tra scuole, aziende, organizzazioni di rappresentanza che agiscono nei territori e che consente la creazione delle professionalità maggiormente richieste all'interno del mercato del lavoro locale.

L'integrazione tra formazione aziendale e formazione scolastica è proprio l'elemento che consente il costante aggiornamento delle competenze, dei piani dell'offerta formativa scolastici che, altrimenti, resterebbero immobili e immutati. La progettazione di una formazione interna che integri i programmi scolastici ha infatti il compito di rendere questi ultimi attuali, supplendo alla rigidità che caratterizza al momento il sistema scolastico italiano. Sia la struttura normativa dell'apprendistato, che prevede un collegamento tra normativa nazionale, normativa regionale e regolamentazione del contratto collettivo nazionale di settore, sia la previsione di un Piano Formativo Individuale, volto alla costruzione concertata tra scuola e impresa di una professionalità, favoriscono la creazione di sistemi territoriali che sono in grado di avvicinare domanda e offerta di lavoro sulle competenze e professionalità.

La capillare diffusione, all'interno di un territorio, di un sistema di apprendistato di primo livello andrebbe a creare un polo di riferimento all'interno del quale l'impresa è in grado di progettare le professionalità di cui necessita e, parallelamente, l'istituzione scolastica o formativa avrebbe il presidio della formazione di quelle specifiche figure, riuscendo a svolgere a pieno il proprio compito per la formazione integrale della persona e non soltanto di lavoratori, in quanto in grado di garantire un'esperienza di vita completa agli studenti, ma anche di svolgere un servizio al territorio. Come visto dalla letteratura esaminata, infatti, l'apprendimento nella realtà favorisce la trasmissione di una serie di conoscenze tacite, sedimentatesi nella cultura del territorio, che altrimenti non potrebbero essere trasmesse e grazie alla riconduzione di queste ultime ad un quadro teorico di riferimento, acquisito in parallelo attraverso l'apprendimento formale, l'apprendista riesce ad elaborare un metodo per la soluzione delle difficoltà quotidiane. Attraverso questo tipo di formazione di risorse umane, consapevoli del contesto in cui si trovano e in grado di applicare una metodologia di apprendimento ben precisa, che li avvantaggerà anche nelle future transizioni occupazionali, il territorio riesce a custodire i suoi valori e la sua cultura, nonché ad essere competitivo e a produrre innovazione.

CAPITOLO III ANALISI DI CASO

Sezione I

Analisi del contesto normativo, settoriale e territoriale per la costruzione di un sistema di apprendistato di primo livello

Sommario: **1.** Premessa. – **2.** La normativa nazionale, della Regione Lombardia e del CCNL industria metalmeccanica in materia di apprendistato di primo livello. – **2.1.** Aspetti contrattuali: destinatari, limiti di durata, periodo di prova, documentazione e recesso – **2.2.** La retribuzione. – **2.3.** Profili formativi: la competenza legislativa. – **2.4.** Profili formativi: la durata massima della formazione. – **2.5.** Profili formativi: il Piano Formativo Individuale. – **2.6.** Il ruolo del tutor e la valutazione dell'apprendistato. – **3.** L'apprendistato come risposta alle esigenze di settore: la metalmeccanica italiana. – **4.** Applicabilità del sistema apprendistato ad un contesto locale. Il territorio di Lecco.

1. Premessa

Il tentativo di dare risposta alla domanda di ricerca posta all'inizio di questo lavoro - ossia se la costruzione di un sistema di apprendistato all'interno di un determinato territorio possa divenire un meccanismo di governo del mercato del lavoro locale, attento non al mero collocamento di lavoratori, ma a formare professionalità aderenti e aggiornate rispetto alle esigenze dei settori e ai fabbisogni professionali dei territori - prosegue con l'analisi delle condizioni normative per l'applicazione dell'apprendistato di primo livello ad un determinato territorio, la provincia di Lecco, nonché con l'analisi dei benefici che un sistema di apprendistato di primo livello ben strutturato potrebbe apportare al settore metalmeccanico

italiano, attraverso l'individuazione delle caratteristiche e delle necessità di quest'ultimo.

Dalla letteratura esaminata è emerso che l'apprendistato, sin dalle sue origini medievali, aveva la funzione di favorire l'ingresso di giovani senza esperienza lavorativa nel mercato del lavoro, ma si caratterizzava anche per essere una vera e propria esperienza di vita che favoriva il passaggio all'età adulta. Dopo i primi secoli di industrializzazione e di abbandono della produzione artigianale, si ha una riscoperta dell'apprendistato, dovuta al mutamento delle esigenze produttive che, divenendo sempre più complesse a causa dell'intervento di tecnologie sempre più avanzate, richiedono persone formate e in grado di comprendere logiche di processo. A questa esigenza risponde l'apprendistato, volto a favorire l'integrazione tra scuola e lavoro, come dimostrato sia dai continui interventi del legislatore italiano, sia dalla rilevanza riservata al tema in ambito europeo.

In tal modo, l'integrazione tra scuola e lavoro effettuata tramite l'apprendistato diviene strumento per soddisfare i fabbisogni di professionalità, determinati dalle mutate esigenze dei settori, oltre che strumento per la competitività dei territori che riescono in tal modo a rispondere alle richieste del mercato del lavoro locale, proprio grazie all'intervento della formazione aziendale che riesce ad aggiornare non solo le competenze in uscita dai percorsi scolastici, ma anche i repertori oggetto dei programmi scolastici.

Pertanto, dato un determinato contesto normativo, si procederà a questo punto della trattazione a descrivere l'applicazione dell'apprendistato di primo livello nel territorio di Lecco, a forte vocazione metalmeccanica. L'analisi partirà dall'integrazione della normativa nazionale con le previsioni della normativa di Regione Lombardia e del CCNL del settore metalmeccanico industria, siglato da Federmeccanica, Cgil, Cisl e Uil, per proseguire con l'individuazione delle caratteristiche del settore metalmeccanico italiano e del tessuto industriale del territorio di Lecco, al fine di studiare i limiti e le potenzialità di un sistema di apprendistato applicato ad uno specifico territorio.

2. La normativa nazionale, della Regione Lombardia e del CCNL industria metalmeccanica in materia di apprendistato di primo livello

La normativa in materia di apprendistato si caratterizza per essere multilivello: esiste una cornice normativa generale e obbligatoria dettata a livello nazionale, a cui segue la competenza del legislatore regionale per definire gli aspetti formativi

del contratto, lasciando gli aspetti legati principalmente alla gestione del rapporto di lavoro e dei trattamenti economici alla contrattazione collettiva.

La fonte normativa di rango primario che oggi regola l'apprendistato è il decreto legislativo n. 81/2015, rubricato "Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni", che inserisce l'apprendistato al Capo V, tra la somministrazione di lavoro e il lavoro accessorio, agli articoli 41-47. Il legislatore dedica le prime due disposizioni (artt. 41-42) alla disciplina generale dell'apprendistato, comune alle tre tipologie, per poi proseguire dedicando una disposizione specifica a ciascuna delle tre tipologie (rispettivamente artt. 43-44-45), per poi terminare con due disposizioni "trasversali", riguardanti gli standard professionali e formativi e la certificazione delle competenze (art. 46), e un contenitore più ampio che riporta le disposizioni finali (art. 47). Seppur si esamineranno le sole disposizioni aventi ad oggetto l'apprendistato di primo livello, non è di poca importanza, per chi si appresta a progettare percorsi di apprendistato duale, comprensivi sia della parte formativa che dell'impianto più strettamente giuridico necessario, avere un quadro complessivo delle indicazioni dettate dal legislatore. Le casistiche che si possono presentare quotidianamente non sono poche e una conoscenza "dall'alto", complessiva, dell'impianto normativo, è necessaria per essere in grado di elaborare le soluzioni.

L'art. 41, oltre a definire l'apprendistato come un contratto a tempo indeterminato, finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani, declina le tre tipologie contrattuali, suddivisibili, a loro volta, in tanti tipi quanti sono i titoli di studio conseguibili. In particolare, il così detto "apprendistato di primo livello" è finalizzato al conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore, della qualifica e del diploma professionale e del certificato di specializzazione tecnica superiore ed integra, insieme all'apprendistato di terzo livello, in un sistema duale, formazione e lavoro.

2.1. Aspetti contrattuali: destinatari, limiti di durata, periodo di prova, documentazione, recesso

Volendo, in primo luogo, effettuare un focus sugli aspetti contrattuali del contratto di apprendistato e successivamente su quelli formativi, bisogna guardare agli artt. 42 e 43 del d.lgs. 81/2015 e alle previsioni della contrattazione collettiva. Ciò in quanto l'art. 42, comma 6, rimette agli accordi interconfederali e ai contratti collettivi nazionali di lavoro la disciplina di aspetti quali la retribuzione, la presenza di un tutor, nonché la possibilità di prolungare il periodo di apprendistato in caso di

malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del lavoro di durata superiore a trenta giorni, e di definire forme e modalità per la conferma in servizio.

Su questi aspetti, infatti, si esamineranno le disposizioni del CCNL per l'industria metalmeccanica privata, siglato da Federmeccanica, Fiom-Cgil, Fim-Cisl e Uilm-Uil, del 26 novembre 2016. È da precisare, in primo luogo, che in sede di sigla del contratto collettivo le parti sociali si sono riservate di intervenire successivamente per la disciplina dell'apprendistato. Questa, infatti, arriva soltanto con l'accordo integrativo del 19 luglio 2017 che recepisce la delega del legislatore nazionale in materia.

I giovani destinatari del contratto di apprendistato di primo livello hanno un'età compresa tra i 15 e i 25 anni e possono essere assunti con un contratto che prevede un periodo di formazione la cui durata massima varia a seconda del titolo di studio da conseguire, ma che di certo non può essere superiore a quattro anni nell'ipotesi in cui l'apprendistato sia finalizzato al conseguimento del diploma professionale, durata massima che viene confermata anche dalla normativa regionale e dal CCNL industria metalmeccanica che prevede una durata di quattro anni soltanto per il diploma professionale e soltanto qualora l'apprendista non abbia già conseguito la qualifica professionale.

Parallelamente, il periodo di apprendistato deve avere una durata minima almeno pari a sei mesi. Soltanto per tale tipologia di apprendistato, l'art. 43, comma 4, prevede che il datore di lavoro possa prorogare di un anno la durata originaria del periodo di apprendistato sia nell'ipotesi di positiva conclusione del percorso di studi, sia nell'ipotesi di insuccesso formativo. Nel primo caso la proroga ha la funzione di far conseguire al giovane ulteriori competenze tecnico-professionali e specialistiche; nella seconda ipotesi l'obiettivo è quello di rimediare al risultato negativo conseguito. Tuttavia, in tale ultimo caso, il datore di lavoro può anche optare per il licenziamento dell'apprendista: il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi costituisce, infatti, come espressamente previsto dall'art. 42, comma 3, giustificato motivo di licenziamento.

Ai fini dell'attivazione del contratto è necessario stipulare, in via preliminare, un protocollo d'intesa tra l'azienda e l'istituzione formativa, contenente i reciproci obblighi formativi, il cui modello è stato fornito direttamente dal legislatore con decreto interministeriale del 12 ottobre 2015, modello poi ripreso anche dal legislatore lombardo. A questo segue la sottoscrizione del contratto di lavoro, a cui viene allegato il piano formativo individuale, redatto dall'istituzione formativa con la collaborazione dell'impresa. Prima di esaminare gli aspetti formativi del contratto di apprendistato di primo livello, è bene terminare l'analisi degli aspetti

contrattuali, integrando quanto finora detto con le previsioni della contrattazione collettiva.

Derogando a quanto previsto in via generale per tutti i rapporti di lavoro nel settore metalmeccanico, il CCNL prevede che il periodo di prova dell'apprendista di primo livello sia pari a 160 ore di presenza in azienda e che questo risulti da atto scritto. Il periodo di prova non viene quindi posto in relazione con il livello di inquadramento di ingresso del dipendente, come avviene invece con l'apprendistato professionalizzante e ciò anche in considerazione del fatto che all'apprendista di primo livello viene assegnato di default, direttamente dalle parti sociali, l'inquadramento al terzo livello del CCNL. Inoltre, si tiene conto della particolare suddivisione dell'orario di lavoro dell'apprendista: essendo questo composto da ore di formazione esterna, ore di formazione interna e ore di lavoro, facendo riferimento alle "ore di presenza in azienda" e non ai mesi o alle settimane di servizio (come avviene per le altre tipologie contrattuali) si elimina ogni dubbio su quali momenti considerare utili ai fini del periodo di prova.

Al termine del periodo di apprendistato, è riconosciuta alle parti del contratto la possibilità di recedere dallo stesso o di proseguire il rapporto come contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato. Nell'applicazione della norma, dubbi sono emersi riguardo a cosa debba intendersi per "termine" del periodo di apprendistato, se questo coincida con il conseguimento del titolo di studio cui è finalizzato il contratto (e quindi se sia possibile determinarlo *per relationem*) o se sia necessario apporre una data certa. Sul punto si tornerà successivamente.

In questa sede ci si limita a rilevare che le parti sociali firmatarie del CCNL dell'industria metalmeccanica rimettono la questione ad un'apposita previsione all'interno del protocollo tra azienda e istituzione formativa e rimandano espressamente la decorrenza del termine per l'esercizio del recesso al momento della notifica dell'esito dell'esame finale.

Nell'ipotesi in cui, al termine dell'apprendistato, una delle due parti intenda avvalersi della facoltà di recedere dal contratto, il CCNL introduce un termine di preavviso pari a 15 giorni decorrenti dal termine del contratto stesso. Si tratta di disposizione chiaramente in deroga alla disciplina generale del termine di preavviso previsto per i rapporti a tempo indeterminato dal CCNL. La presenza stessa del termine di preavviso è infatti dovuta, da un lato, alla natura di contratto a tempo indeterminato dell'apprendistato che richiede un periodo di preavviso per l'esercizio del recesso; dall'altro, alla principale peculiarità di questo contratto che diventa indeterminato a fasi successive. In altre parole, entrambe le parti del contratto sono consapevoli del termine posto al periodo di formazione in

apprendistato, seppur contratto a tempo indeterminato, e per tale ragione si giustifica la previsione sì di un termine di preavviso, ma ridotto.

Al termine del periodo di formazione è possibile, in alternativa al recesso e alla prosecuzione in contratto a tempo indeterminato, la trasformazione in contratto di apprendistato professionalizzante per il conseguimento di una qualificazione professionale valida ai fini contrattuali, come previsto dall'art. 43, comma 7, del d.lgs.81/2015. In tale ipotesi, le durate massime previste dal CCNL in relazione al titolo da conseguire, dovranno essere ridotte di 12 mesi.

2.2. La retribuzione.

Essendo stata assegnata la terza categoria del CCNL per l'inquadramento iniziale degli apprendisti, è su questa che viene parametrata la percentualizzazione della retribuzione individuata dalle parti sociali. Per ogni anno di apprendistato e a seconda del titolo di studio da conseguire, la retribuzione dell'apprendista è percentualizzata in modo crescente rispetto alla retribuzione tabellare di un lavoratore inquadrato alla medesima categoria, come emerge dal prospetto che segue:

Tab. 1 – La percentualizzazione della retribuzione dell'apprendista di I livello nel CCNL metalmeccanici

Titolo di studio da conseguire	Anno sc.	%
Qualifica di istruzione e formazione professionale	2°	55%
	3°	60%
Diploma di IeFP o di istruzione secondaria superiore	2°	55%
	3°	60%
	4°	65%
(esclusivamente per i percorsi di istruzione statale quinquennale)	5°	70%
Diploma di istruzione e formazione professionale per coloro che sono in possesso della qualifica di IeFP nell'ambito dell'indirizzo professionale corrispondente	Anno unico	65%
Corso integrativo per l'ammissione all'esame di Stato	1°	65%
	2°	70%
Certificato di specializzazione tecnica superiore	Anno unico	70%

Sempre in tema di retribuzione, per le ore di formazione interna è riconosciuta all'apprendista una retribuzione pari al 10% del minimo tabellare previsto per la terza categoria del CCNL, conformemente a quanto previsto dal comma 7 dell'art.

43 del d.lgs. 81/2015, che esonera inoltre il datore di lavoro dall'obbligo retributivo per le ore di formazione esterna.

2.3. Profili formativi: la competenza legislativa.

L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale è strutturato in modo da coniugare la formazione effettuata in azienda con l'istruzione e la formazione professionale regolata dalle Regioni sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione⁴⁵ e degli standard formativi dell'apprendistato dettati dal decreto interministeriale del 12 ottobre 2015. A proposito di questi ultimi, infatti, l'art. 46 del d.lgs. n. 81/2015 rimandava ad un successivo decreto interministeriale (emanato congiuntamente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero dell'economia e delle finanze) la definizione degli standard formativi dell'apprendistato, che costituiscono livelli essenziali delle prestazioni.

Il decreto interministeriale del 12 ottobre 2015, emanato previa intesa in sede di Conferenza Stato-Regioni, ha una funzione cruciale per la concreta realizzazione di percorsi di apprendistato duale, quindi sia di primo che di terzo livello. Forte dell'esperienza delle riforme precedenti, il legislatore introduce uno strumento in grado di far funzionare il meccanismo anche nell'ipotesi di inerzia delle Regioni nella disciplina dell'apprendistato. Infatti, l'art. 43, comma 3 del d.lgs. 81/2015 rimette a Regioni e Province Autonome la regolamentazione dell'apprendistato di primo livello e, parallelamente, stabilisce che, nell'ipotesi di inerzia di queste ultime, l'attivazione del percorso potrà avvenire sulla base di appositi decreti del MLPS. Tant'è che, come si leggerà nel testo del decreto, qualora le Regioni, successivamente all'emanazione di quest'ultimo, non adottino entro sei mesi una propria regolamentazione dell'istituto, verranno applicate direttamente le disposizioni del decreto stesso. La competenza in materia di profili formativi dell'apprendistato di primo livello è, dunque, in primo luogo, delle Regioni che devono muoversi all'interno della cornice legislativa nazionale e dei criteri dettati dal decreto interministeriale. Soltanto qualora queste non intervengano, si avrà l'applicazione diretta di quest'ultimo.

Il DM 12 ottobre 2015, avente ad oggetto "Definizione degli standard formativi dell'apprendistato e criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato, in attuazione dell'articolo 46, comma 1, del decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 8", detta i limiti di durata massima dei percorsi di apprendistato,

⁴⁵ Regolati del decreto legislativo del 17 ottobre 2005, n. 226

sulla base del titolo di studio da conseguire, nonché i limiti alla formazione esterna da effettuare – segnati in misura percentuale rispetto al complesso delle ore previste per la conclusione del percorso ordinamentale –, il contenuto essenziale del piano formativo individuale. Si occupa, inoltre, di definire aspetti quali i diritti e i doveri degli apprendisti, il ruolo dei tutor e le modalità di valutazione e certificazione delle competenze. Fornisce infine i modelli di protocollo e di piano formativo individuale da utilizzare per l’attivazione dei percorsi.

2.4. Profili formativi: la durata massima della formazione

Ai fini del presente lavoro di tesi, proprio in ragione della cedevolezza del decreto interministeriale alle singole normative regionali, si tralascerà l’analisi delle disposizioni del decreto per preferire l’approfondimento degli aspetti di maggior interesse, ai fini del presente lavoro, della normativa della Regione Lombardia, intervenuta il 23 dicembre 2015 con Deliberazione di Giunta Regionale n. X/4676.

La prima informazione necessaria per attivare un apprendistato per la qualifica e il diploma professionale in Regione Lombardia, riguarda la durata massima del percorso, la quale viene fatta coincidere con la durata del percorso ordinamentale. In particolare, per i percorsi di IeFP la durata massima è la seguente:

Tab. 2 – La durata massima dell’apprendistato per la qualifica e il diploma professionale in Lombardia

Tipologia di percorso	Durata max
Percorsi per la qualifica professionale	36 mesi
Percorsi per il diploma di istruzione e formazione professionale (a seguito della qualifica)	12 mesi

Una disposizione che mal si concilia con quanto previsto dalla contrattazione collettiva che, invece, prevede un termine di durata massima anche per i percorsi finalizzati, *ab origine*, al conseguimento del diploma professionale che dalla Regione Lombardia viene preso in considerazione soltanto nell’ipotesi in cui sia già stata conseguita la qualifica. Una previsione che lascia fortemente in dubbio l’interprete

sulla possibilità di strutturare un percorso finalizzato sin dall'inizio al conseguimento del diploma professionale.

2.5. Profili formativi: il Piano Formativo Individuale

L'articolazione della formazione viene stabilita all'interno del piano formativo individuale che va redatto sulla base del modello fornito dalle Regione in calce alla deliberazione. La formazione si suddivide in periodi di formazione interna ed esterna, la cui articolazione è concordata da azienda e istituzione formativa, anche in considerazione delle esigenze della prima e «delle competenze tecniche e professionali correlate agli apprendimenti ordinamentali che possono essere acquisiti in impresa ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento dei percorsi ordinamentali». La suddivisione delle ore di formazione e dei contenuti della formazione va quindi calibrata anche sulla base delle capacità formative dell'impresa, ossia della propria capacità di trasmettere quei contenuti ritenuti necessari per il positivo raggiungimento degli obiettivi scolastici da parte dell'apprendista. I limiti alla formazione esterna per l'apprendistato per il conseguimento dei titoli della IeFP, nel rispetto delle indicazioni ministeriali, sono pertanto i seguenti:

Tab. 3 – Limite massimo alle ore di formazione esterna in Regione Lombardia

Tipologia di percorso	Limite ore massimo
Percorsi per la qualifica e il diploma professionale	Max 60% per il secondo anno
	Max 50% per il 3° e 4° anno
Se l'apprendistato è attivato dal primo anno	Max 60% per il 1° e 2° anno
	Max 50% per il 3° e 4° anno

È all'istituzione formativa poi che spetta definire i contenuti della formazione, che saranno riportati all'interno del Piano Formativo Individuale e che vengono determinati con la collaborazione dell'impresa. Questo avviene in considerazione del fatto che il contratto è finalizzato al conseguimento del titolo, ossia al superamento di un esame finale previsto all'interno di un percorso istituzionale di istruzione e formazione. Di conseguenza, la responsabilità della progettazione dei contenuti della formazione non può che essere in capo all'istituzione formativa. A conferma di questo, è da considerare anche che il datore di lavoro è responsabile esclusivamente dell'attività, “tra cui quella formativa”, svolta presso l'impresa

“secondo il calendario e l’articolazione definita nell’ambito del piano formativo individuale”, come previsto dall’art. 5 del modello di Protocollo d’intesa tra istituzione formativa e datore di lavoro allegato alla DGR lombarda. Tali previsioni sembrerebbero far perdere rilievo al ruolo dell’impresa nella formazione dell’apprendista, aspetto invece rilevante poiché non bisogna dimenticare che parte delle ore ordinamentali previste dalla normativa regionale per il conseguimento del titolo di studio vengono svolte in azienda. Dunque, l’azienda completa a tutti gli effetti la formazione ordinamentale che in un percorso tradizionale sarebbe stata invece svolta esclusivamente dall’istituzione formativa.

2.6. Il ruolo dei tutor e la valutazione dell’apprendista

Il giovane apprendista deve essere affiancato da un tutor aziendale e da un tutor formativo. Il primo viene nominato dal datore di lavoro e ha la funzione di programmare ed erogare all’apprendista la formazione interna, nonché di collaborare con l’istituzione formativa per il monitoraggio e la valutazione del percorso intrapreso, occupandosi di fornire le necessarie valutazioni periodiche da riportare sul dossier individuale dell’apprendista. La normativa regionale prevede anche di assicurare al tutor dei momenti formativi finalizzati alla corretta realizzazione delle attività a questo assegnate.

Il tutor formativo è nominato dall’istituzione formativa e progetta l’intero percorso di formazione. I due tutor, in collaborazione tra loro, hanno poi l’obbligo della compilazione del dossier individuale dell’apprendista, un documento di nuova introduzione, ad opera della riforma del 2015, che ha la funzione di raccogliere tutto il materiale attestante il percorso formativo dell’apprendista e attraverso cui azienda e istituzione formativa esprimono le valutazioni periodiche sugli esiti della formazione esterna e interna. Tale documento costituirà poi la base per l’attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite dall’apprendista al termine del percorso di apprendistato. Il dossier individuale dell’apprendista è un importante strumento di monitoraggio del percorso. Essendo, infatti, richieste delle valutazioni periodiche che concorreranno poi alla formulazione del giudizio finale, la compilazione del dossier rappresenta un momento di confronto tra i due tutor che insieme valutano l’andamento del percorso formativo rispetto a quanto era stato progettato all’interno del piano formativo individuale e, dunque, concordano gli eventuali aggiustamenti da apportare.

Nonostante la rilevanza del momento della valutazione, sia ai fini didattici che pedagogici, proprio in quanto momento di confronto tra i due formatori, la normativa della Regione Lombardia, recependo quanto già previsto dal decreto ministeriale, rimette la responsabilità della valutazione dell’apprendista, ai fini

dell'ammissione all'esame finale, all'istituzione formativa, la quale può *anche* avvalersi del datore di lavoro per il monitoraggio e la valutazione della formazione interna. Questo, da un lato sminuisce la rilevanza del ruolo dell'impresa nella formazione, nonostante la cospicua quantità di ore di formazione a questa assegnate, contribuendo ad alimentare la separazione tra scuola e lavoro; dall'altro, al contempo, "alleggerisce" l'impresa di una responsabilità che, se esistesse, potrebbe disincentivare l'utilizzo dell'istituto da parte datoriale.

3. L'apprendistato come risposta alle esigenze di settore: la metalmeccanica italiana

Come emerso dall'analisi appena svolta, la disciplina regionale e settoriale dell'apprendistato di primo livello non si è troppo discostata dalle indicazioni di livello nazionale. Il tempestivo recepimento, da parte del legislatore regionale e quello più tardivo delle parti sociali del settore metalmeccanico hanno consentito che la neo introdotta disciplina del 2015 potesse essere integralmente applicabile all'industria metalmeccanica lombarda. Dato, dunque, un quadro normativo definito, assegnati i ruoli ai soggetti coinvolti, ed esaminato il senso dello strumento, non resta che esaminare le ragioni per la realizzazione di un sistema di apprendistato di primo livello in un ben definito contesto settoriale e locale.

Ai fini del presente lavoro di ricerca si esamineranno, pertanto, le caratteristiche e le necessità del settore metalmeccanico italiano per valutare la necessità o meno di inserirvi un sistema di apprendistato.

Il settore metalmeccanico, è uno dei segmenti economico-produttivi di punta del Paese-Italia, nel quale quest'ultima ha acquisito una posizione internazionale di rilievo ben maggiore rispetto a quella complessivamente spettante all'intero sistema dell'industria *made in Italy*⁴⁶. La metalmeccanica italiana si compone di 11 sotto-settori, tutti disciplinati dal medesimo contratto collettivo nazionale di lavoro: siderurgia; fonderie di seconda fusione e metallurgia non ferrosa; mezzi di trasporto su gomma e rotaia; navalmeccanica; aeronautica; macchine utensili e produzione di macchine in genere; impianti industriali, montaggi, carpenteria; elettromeccanica; elettrodomestici ed elettronica civile; meccanica generale.

La popolazione dell'industria metalmeccanica italiana si caratterizza per essere fatta di imprese di piccole e medie dimensioni, a conduzione principalmente familiare, che storicamente hanno attuato una strategia mirante all'efficienza operativa, data da bassi salari e ritmi di lavoro elevati: partendo da retribuzioni e normative uniformi per tutti i settori, le strategie vincenti sono quelle che mirano a

⁴⁶ GROS PIETRO G. M., ONIDA F., SCOGNAMIGLIO C., *L'industria metalmeccanica italiana*, il Mulino, 1986, pp. 3-5

ridurre il costo del lavoro, ad esternalizzare tutte quelle attività che l'impresa non è in grado di sostenere (c.d. *deverticalizzazione*) e a lasciare sempre più spazio all'automazione (c.d. *labour saving*)⁴⁷.

Per queste sue caratteristiche, il settore della metalmeccanica italiana ha attraversato diverse fasi nell'organizzazione del lavoro e della produzione⁴⁸. Inizialmente, il modello fordista ha visto le diverse fasi del ciclo di produzione caratterizzarsi per una rigida sequenza e prestabilita, tanto che per conoscere il funzionamento dell'intero processo era sufficiente conoscere l'organizzazione della produzione all'interno della stessa impresa. Il mercato di riferimento delle imprese operanti in questo periodo non era un mercato globale e la produzione era di massa, quindi standardizzata, non attenta alla diversificazione del prodotto sulla base delle esigenze dei singoli clienti.

Con l'ampliamento dei mercati di riferimento, nonché in conseguenza della diversificazione delle richieste dei consumatori/clienti finali, si abbandona il modello fordista, a favore di un modello di organizzazione diffusa – il modello distretto industriale – in cui le singole fasi di produzione ritrovano la loro coerenza non all'interno di una stessa impresa, ma in un ambito territoriale ben definito. Non si parla più di «impresa verticalmente integrata», ma di «progressiva integrazione di sistemi di piccola impresa» che si realizza attraverso lo stretto rapporto tra produttori di beni finali, produttori di macchine e acquirenti che comporta a sua volta una «continua interazione conoscitiva e scambio tecnologico».

A partire dagli anni 2000, «la rapida crescita dei Paesi emergenti fa sì che questi domandino macchine e tecnologie di produzione ai Paesi avanzati per produrre e mettere in commercio i beni finali negli stessi paesi avanzati». Il modello distrettuale va quindi in crisi e si afferma il modello di relazioni di filiera, in cui «un'impresa leader governa reti di subfornitura anche al di fuori del territorio originario, in un'espressione dell'organizzazione produttiva che diventa anch'essa globale». Negli ultimi anni sembrerebbe essersi verificata una declinazione del modello di relazioni di filiera su scala territoriale. Infatti, in un mercato in cui la concorrenza non è più sul prezzo ma sul grado di innovazione e personalizzazione di un prodotto, «le imprese in grado di disporre una distribuzione sul mercato globale sono riportate a procedere al controllo diretto delle fasi di produzione – in cui si definiscono i caratteri identitari del prodotto – localizzate in diretta prossimità, in modo da garantire i tempi e la qualità delle produzioni». In questo scenario divengono quindi essenziali le condizioni ambientali che possono garantire una capacità di innovazione di sistema: la qualità delle risorse umane, l'accesso alla

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ La ricostruzione che segue è operata da P. BIANCHI, *Una politica industriale per la filiera metalmeccanica: una nuova politica industriale per l'Italia*, in QUADRIO CURZIO A., FORTIS M. (a cura di), *Il ruolo strategico del sistema metalmeccanico italiano*, Il Mulino, 2015, pp. 229-235

ricerca, la disponibilità di infrastrutture di relazione, tali da sostenere il duplice processo di innovazione e internazionalizzazione.

Queste caratteristiche si scontrano con le esigenze ormai imposte dalla globalizzazione: in un contesto dove ormai la concorrenza è globale in tutti i settori, bisogna essere rapidi nell'innovare, in modo da stare al passo con i concorrenti⁴⁹. Ciò che si richiede ad un'impresa della quarta rivoluzione industriale è il controllo della tecnologia, ossia il possesso di prodotti o processi ai quali i concorrenti possono accedere con difficoltà, in modo da trarre il maggior vantaggio possibile. Seppur l'impresa italiana si stia avviando verso tali nuove tecnologie, i limiti dimensionali, le carenze manageriali, gli atteggiamenti imprenditoriali rallentano tale processo di innovazione e rendono faticoso per le imprese italiane reggere la concorrenza globale basandosi sul grado di innovazione tecnologica del prodotto o sugli investimenti in ricerca e sviluppo. Nei comparti internazionali l'Italia continua ad essere considerata un Paese *medium-tech*, in quanto ancorata alla produzione della meccanica tradizionale, richiedente scarsa innovazione tecnologica, e dunque poco competitiva.

Consapevole di tali limitazioni, l'industria metalmeccanica italiana ha cominciato a sviluppare funzioni terziarie, che comprendono la resa di un servizio al cliente attraverso la progettazione e la realizzazione personalizzata. A tal fine si è reso quindi necessario aprire le porte a ritrovati tecnologici provenienti dall'esterno (quindi interiorizzare il know-how connesso all'elettronica, alla meccanica, ai software alla base dell'automazione), ma anche approcciarsi alla ricerca di soluzioni di problemi applicativi specifici. Conoscere i problemi che nascono nella fase di realizzazione del prodotto e quelli che si creano nella fase di installazione presso il cliente diventa quindi essenziale per poter realizzare prodotti competitivi. I servizi alla produzione, quali le attività di consulenza industriale, di design e ricerca di prodotto, vivono in un rapporto simbiotico con i sistemi manifatturieri moderni, accompagnando la necessaria trasformazione tecnologica di questi ultimi.

Se queste quindi sono le caratteristiche dell'industria metalmeccanica italiana e del mercato globale, bisogna allora sostenere un sempre più deciso inserimento delle imprese italiane nei mercati globali, in modo che non siano solo fornitori di componenti o di parti, ma che diventino leader di filiere a livello globale. Per fare questo è necessario disporre di competenze, conoscenze, informazioni che richiedono di puntare sulla formazione delle persone e, in particolare, sul sistema scolastico e formativo integrato però con le dinamiche del territorio⁵⁰.

⁴⁹ FORTIS M., CARMINATI M., *La metalmeccanica smentisce i declinisti*, in A. QUADRIO CURZIO, M. FORTIS (a cura di), *Il ruolo strategico del sistema metalmeccanico italiano*, cit., pp. 102-104

⁵⁰ P. BIANCHI, *Una politica industriale per la filiera metalmeccanica: una nuova politica industriale per l'Italia*, cit., pp. 248-249

Il recupero del territorio voluto dalla *Manufacturing Reinassance* può avvenire soltanto attraverso una politica industriale che pervada diversi ambiti della politica pubblica: dagli investimenti sull'innovazione agli investimenti per favorire l'entrata nel mercato del lavoro di persone ad elevato livello educativo. Politiche pubbliche insomma che combinino attività educative, formative e di ricerca e attività produttive. In particolare, l'intervento sul sistema educativo dovrebbe essere volto a creare una struttura «intelligente e inclusiva», in grado non solo di aumentare le opportunità di crescita per i singoli, facendo in modo che lo sviluppo delle competenze possa coniugarsi con la capacità di includere i cittadini per aumentarne la mobilità sociale, ma anche di sostenere una crescita generalizzata del sistema produttivo come sistema innovativo. In altre parole, nella fase attuale è necessario spingere l'intero territorio a essere innovativo con un'azione sistematica e sistemica sulle competenze, per accrescere la possibilità di ognuno di innalzare il proprio grado di competenza e di comprensione, cioè di capacità di valutare e definire criticamente il proprio ruolo e le proprie attese nel nuovo contesto aperto e permettere un ampliamento significativo delle imprese in grado di operare e competere a livello globale⁵¹.

Date le caratteristiche del settore e le nuove esigenze appena descritte, non è irragionevole pensare all'applicazione capillare dell'apprendistato, con le specifiche viste nei paragrafi precedenti, al settore metalmeccanico che, del resto, si è mostrato quasi un pioniere della materia, provando a realizzare un sistema di apprendistato già all'indomani della riforma Treu⁵².

4. Applicabilità del sistema apprendistato ad un contesto locale: il territorio di Lecco.

Come emerso dall'analisi appena svolta, la disciplina regionale e settoriale dell'apprendistato di primo livello non si è troppo discostata dalle indicazioni di livello nazionale. Il tempestivo recepimento, da parte del legislatore regionale e quello più tardivo delle parti sociali del settore metalmeccanico hanno consentito che la neo introdotta disciplina del 2015 potesse essere integralmente applicabile all'industria metalmeccanica lombarda. Dato, dunque, un quadro normativo definito, assegnati i ruoli ai soggetti coinvolti, ed esaminato il senso dello

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² ISFOL, *Formazione per l'apprendistato. Progetto per l'industria metalmeccanica*, Franco Angeli, 1999

strumento, non resta che esaminare le ragioni per la realizzazione di un sistema di apprendistato di primo livello in un ben definito contesto locale.

Il territorio di Lecco, sin dal periodo romano, è stato caratterizzato dalla presenza di un'industria della trasformazione del ferro, il cui fiorente sviluppo era favorito dall'esistenza di una pluralità di fattori ambientali e geografici: la presenza di vene metallifere, un ricco patrimonio boschivo che consentiva l'alimentazione dei forni per la fusione dei metalli, l'abbondanza di corsi d'acqua da cui trarre energia motrice per far funzionare le macchine e la vicinanza della piazza commerciale di Milano che consentiva il commercio dei prodotti ferrosi locali.

È a partire dalla seconda metà dell'Ottocento che il territorio si specializza nella così detta "industria metallurgica di seconda trasformazione", ossia quel processo produttivo che lavora i pezzi grezzi di metallo già sottoposti ad un precedente processo di trasformazione per contatto con le alte temperature. Grazie ad un elevato tasso di iniziativa imprenditoriale spontanea, all'elevata specializzazione dei tecnici presenti nel territorio, nasce così un sistema di piccole trafilerie e fucine che va a ricomprendere tutti i passaggi della lavorazione dei materiali ferrosi.

Gli anni Novanta vedono le industrie lecchesi specializzarsi nella meccanica, offrendo produzioni di alta qualità che poggiano su investimenti tecnologici, ma anche sulla resa di un servizio al cliente finale, strategia che a sua volta consente l'apertura del territorio verso mercati esterni, in modo da evitare la concorrenza nella zona provinciale.

In seguito al riconoscimento legislativo dei distretti industriali, avvenuto in Italia con la legge n. 317 del 5 ottobre 1991, la Regione Lombardia con DGR VII/3899 individua 16 distretti industriali di specializzazione produttiva, tra i quali rientra il distretto metalmeccanico lecchese, che si caratterizzano *per l'elevata concentrazione territoriale di piccole imprese con alta specializzazione produttiva in rapporto alla popolazione residente; aree consolidate e mature dove sono sedimentati da tempo sistemi produttivi qualificati, dove la presenza di istituzioni e soggetti privati sono in grado di sviluppare e sostenere la crescita interna.* Il distretto metalmeccanico di Lecco si caratterizza, in particolare, per essere un distretto di processo e non di prodotto, in ragione della diversità che caratterizza le aziende che vi operano, le quali riescono a coprire un'infinita gamma di prodotti e componenti, lavorazioni e trattamenti, impianti e automazioni, appartenendo a fasi diverse dello stesso processo di trasformazione dei metalli. Si tratta di una struttura economica a rete, a cui possono essere ricondotte più di 3500 imprese dell'intera provincia, in grado di coprire un *range* molto ampio e differenziato di prodotti ottenuti con processi di trasformazione di metalli diversi (ferro, acciaio, alluminio,

ottone) che trovano punti di intreccio e sovrapposizione in diverse fasi del processo produttivo.

È da segnalare, inoltre, la presenza sul territorio di una sede distaccata del Politecnico di Milano, a cui afferiscono i corsi di laurea di ingegneria civile, ingegneria della produzione industriale, ingegneria meccanica, ingegneria edile, oltre che del Consiglio Nazionale delle Ricerche, indice della necessità del territorio di specifiche figure professionali e di costanti investimenti in ricerca e innovazione.

Gli ultimi dati disponibili, infatti, mostrano che nel 2017 il 16,4% delle imprese in provincia operava nel manifatturiero (4.290 aziende), contro il 12,3% della Lombardia e il 10% nazionale. Tra di esse, oltre il 40% (più di 1700 imprese) appartiene al comparto “metalmecanico e mezzi di trasporto”, immediatamente seguito dalla “fabbricazione di computer, apparecchiature elettriche ed elettroniche” (850 unità, ossia il 19,6%)⁵³.

Per quanto riguarda i dati relativi al mercato del lavoro locale, la provincia di Lecco è storicamente la provincia italiana con il più basso tasso di disoccupazione, che nel 2018 è diminuito dal 24,8% al 14,9%, raggiungendo il valore più contenuto dell’ultimo decennio⁵⁴. Parallelamente, il tasso di occupazione dei giovani dai 15 ai 29 anni è aumentato dal 23,2% al 26,5%⁵⁵.

Nel 2018, inoltre, è stato proprio il settore dell’industria ad effettuare il maggior numero di assunzioni di giovani under 29 (il 39%) rispetto agli altri settori, delle quali il 33,9% è stato di diplomati, il 32,8% di soggetti in possesso di una qualifica professionale e il 13,6% di laureati. Le professioni più richieste nel 2018 sono infatti quelle specialistiche e tecniche (il 22%, in linea con il dato nazionale e regionale che rispecchia un fabbisogno di professioni tecniche pari, rispettivamente, al 22,7% e al 20,7%), quali tecnici in campo informatico, ingegneristico e della produzione, immediatamente seguiti dagli operai in attività metalmeccaniche (che a Lecco rappresentano il 36% delle entrate previste tra gli under 29, contro il ben inferiore 10,2% a livello nazionale e il 10,5% a livello regionale).

A fronte di tale richiesta da parte degli imprenditori locali, la maggior parte dei giovani lecchesi (il 16,9%) nel 2018 consegue il diploma di maturità scientifica. Soltanto il 2% consegue un diploma in istituto tecnico ad indirizzo meccanico e il 2,1% un diploma di istituto professionale ad indirizzo manutenzione e assistenza tecnica. Nell’istruzione e formazione professionale, l’1% consegue una qualifica

⁵³ I dati qui riportati sono estratti dal report di CAMERA DI COMMERCIO DI LECCO, CAMERA DI COMMERCIO DI COMO (a cura di), *Il ri-lancio dell’economia lariana. Report economico statistico 2017*, www.lc.camcom.gov.it, a cui si rimanda per una analisi più approfondita e una comparazione con il dato nazionale.

⁵⁴ CAMERA DI COMMERCIO DI LECCO, *Il lavoro oltre la crisi. 8° Rapporto dell’Osservatorio Provinciale del Mercato del Lavoro*, maggio 2018, www.lc.camcom.gov.it.

⁵⁵ Tutti i dati relativi al mercato del lavoro dei giovani under 29 in provincia di Lecco sono estratti da Camera di COMMERCIO DI LECCO, CAMERA DI COMMERCIO DI COMO (a cura di), *Scuola e lavoro: dalla formazione alla professione. Report Young 2018*, www.lc.camcom.gov.it.

professionale di operatore meccanico. Inoltre, del totale dei diplomati, il 60% di questi sceglie l'università e la restante parte sceglie di immettersi direttamente nel mercato del lavoro o viene classificata come NEET. Tuttavia, il numero di diplomati che prosegue intraprendendo un'attività lavorativa non è sufficiente a soddisfare la richiesta delle imprese, sia numericamente, sia qualitativamente (le figure in uscita non rispondono alle necessità aziendali).

Il quadro è dunque quello di un territorio ad elevata densità industriale, in ripresa dopo gli anni della crisi, in cui però le scelte occupazionali dei giovani vanno in direzione diversa rispetto ai fabbisogni delle imprese e l'offerta scolastica non è qualitativamente idonea a soddisfare le esigenze di professionalità del mondo imprenditoriale. Questo potrebbe essere indice di una dispersione o scarsa sedimentazione della cultura industriale del territorio e della conseguente possibilità che si perdano le conoscenze, le competenze, i mestieri che hanno favorito nella storia lo sviluppo del territorio, a fronte di una domanda sempre crescente da parte degli imprenditori di professionalità in linea con le caratteristiche locali.

Il distretto metalmeccanico lecchese è infatti una vera e propria comunità di pratica, formatasi grazie agli scambi di esperienze, tecnicità, abilità tra le persone, le imprese, le istituzioni locali che ad oggi è custode di un *know-how* che rappresenta il punto di forza per la competitività del territorio. Affinché questo non si disperda, è necessario un passaggio di saperi, esperienze, tradizioni nei confronti dei giovani che deve avvenire tramite un canale istituzionalizzato che coinvolga coloro che sono portatori della cultura industriale del territorio: le imprese e le istituzioni scolastiche e formative. L'impresa è infatti portatrice di un insieme di tecniche, valori e cultura che sono propri di un determinato settore e di un ben delimitato territorio che la autorizzano a rivendicare un ruolo da formatore nella società di appartenenza, ruolo che la scuola non è in grado di compiere pienamente, ma che dovrebbe, essendo responsabile della formazione integrale della persona. La scuola, infatti, per svolgere tale ruolo necessita di un attingere continuamente ai giacimenti culturali, sociali ed educativi che rappresentano le imprese per trasformare le conoscenze e abilità degli allievi in competenze.

L'apprendistato è uno degli strumenti utili alla ricomposizione di questa frattura. Questo, infatti, è innanzitutto in grado di creare una dinamica di comunità - coinvolgendo gli studenti, la scuola (quindi docenti e dirigenti), le imprese (non solo l'imprenditore ma anche i collaboratori, con particolare riferimento al tutor) e spesso le loro organizzazioni di rappresentanza – a cui corrisponde una diversità degli ambienti di apprendimento che sono quanto meno sdoppiati tra la scuola e l'impresa. Il lavoro è esso stesso una pratica istruttiva, in quanto bacino di principi teorici, attività consolidate, tecniche specifiche che stimola l'apprendimento del giovane perché lo spinge ad interrogarsi sui principi che guidano quell'azione. Una volta attuata la pratica di lavoro, il giovane, infatti, sarà portato, grazie

all'affiancamento di un tutor scolastico e di un tutor aziendale, ad abbinare quanto effettuato nella pratica con quanto appreso nella teoria, acquisendo così competenze.

Un territorio con una storia e una cultura industriale ben consolidata, come quello di Lecco, si vede portatore e custode di un insieme di conoscenze che non sono proprie della singola azienda, ma appunto dell'intera comunità che lo popola. Se l'essere distretto industriale comporta l'essere costituito da un insieme di piccole e medie imprese che appartengono tutte a diverse fasi di una medesima filiera, ciò porta lavoratori ed imprenditori a non sentirsi parte solo di un'azienda ma di una comunità più ampia che è quella del distretto, in cui quindi i modi di fare impresa e di lavorare "sono nell'aria". Lo scambio di saperi e di conoscenze allora non avviene più tra colleghi di un medesimo reparto, ma tra abitanti/lavoratori di uno stesso territorio che scambiano e apprendono le proprie *routines*, sviluppate in contesti e ambiti disciplinari diversi. È proprio la circolazione e la condivisione delle modalità di azione e di soluzione dei problemi che fa circolare conoscenza all'interno di un territorio e che lo rende competitivo.

Sezione II

Il progetto “alternanza potenziata e apprendistato di primo livello” della Fondazione A. Badoni di Lecco

Sommario: **1.** Genesi del progetto. – **2.** La fase della progettazione: individuazione del profilo professionale, dell’istituzione formativa, del modello formativo. – **3.** Articolazione del percorso. – **4.** Le aziende coinvolte. – **5.** Gli studenti coinvolti. – **6.** L’attuazione del progetto. – **6.1.** L’anno di alternanza potenziata e il tirocinio curriculare estivo. – **6.2.** L’apprendistato di primo livello: aspetti contrattuali. – **6.3.** L’apprendistato di primo livello: aspetti formativi. – **6.3.1.** Il Piano Formativo Individuale. – **6.3.2.** Il monitoraggio del percorso e la valutazione – **6.4.** La trasformazione in apprendistato professionalizzante. – **7.** Apporto originale della ricerca.

1. Genesi del progetto.

La Fondazione per la salvaguardia della cultura industriale – A. Badoni nasce nel 2011 grazie all’iniziativa di Confindustria Lecco, alcuni imprenditori del territorio lecchese e della Camera di Commercio di Lecco con lo scopo di rilanciare, diffondere e sedimentare la cultura industriale caratterizzante il territorio, descritta nelle pagine precedenti. Del resto, lo stesso Antonio Badoni, cui si volle dedicare la neonata Fondazione, appartenne ad un’illustre famiglia di imprenditori del territorio, che è passata alla storia per la costruzione del ponte sul Bosforo.

Particolarità della Fondazione è lo strumento di cui si serve per perseguire lo scopo della salvaguardia della cultura industriale: il rilancio dell’istruzione tecnica sul territorio. Dalla sua nascita fino ad oggi la Fondazione si è impegnata nell’attivazione e promozione di progetti quali l’attivazione dell’alternanza scuola lavoro negli istituti tecnici, il finanziamento di progetti per il rinnovamento dei laboratori scolastici, iniziative di orientamento centrate sull’istruzione tecnica, la partecipazione all’ITS mecatronica Lombardia.

Nel 2013, vista l’elevata richiesta sul territorio di tecnici dell’industria metalmeccanica, formati, e in grado di comprendere logiche di processo, la Fondazione Badoni progetta un percorso di formazione che replichi il modello della formazione duale tedesca, adattandolo alle specifiche del territorio. L’obiettivo, tuttavia, è ben più ampio rispetto a quello di fornire alle imprese locali figure professionali di difficile reperimento e a costi ridotti. Nella convinzione che il territorio stesse subendo un’emorragia dei mestieri, e dunque del know-how, della cultura e delle pratiche che da sempre l’hanno caratterizzato, la Fondazione intende avviare una sperimentazione che crei e trattenga sul territorio le professionalità di

cui necessita per mantenere, alimentare e diffondere il background di competenze di cui è incubatore. L'intenzione è infatti quella di creare un sistema, prima che dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, di relazioni tra attori chiave per lo sviluppo e la competitività del territorio: scuole, istituzioni locali, imprese, organizzazioni di rappresentanza. L'idea è quella di creare un incubatore di competenze che siano in linea con i fabbisogni professionali del territorio ed aggiornate rispetto ai sempre più recenti e repentini mutamenti delle esigenze delle imprese. L'apprendistato duale viene quindi scelto perché la sua attivazione e gestione coinvolge tutti i soggetti che la Fondazione si propone di mettere in relazione, ma anche perché, grazie all'integrazione tra la formazione presso l'istituzione scolastica o formativa e la formazione in azienda, i repertori delle competenze di cui usufruisce la scuola, seppur restino formalmente immobili, così come sono stati creati dal legislatore, riescono ad essere aggiornati ed integrati grazie alla formazione svolta in impresa.

2. La fase della progettazione: individuazione del profilo professionale, dell'istituzione formativa, del modello formativo

Per perseguire tali scopi, si procede con una prima fase progettuale, in cui l'obiettivo è individuare i soggetti coinvolti, i contenuti della formazione e i diversi step in cui si sarebbe articolato il percorso, nel rispetto delle normative vigenti.

La Fondazione, dunque, individua la figura professionale in uscita dal percorso, ossia l'operatore addetto alle macchine utensili che, da un'analisi di una serie di competenze in uscita formate dalle istituzioni di istruzione e formazione professionale (IeFP) della provincia ed una corrispettiva serie di competenze richieste dall'industria locale, risultano essere le più aderenti alla realtà locale. Infatti, la formazione tramite l'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale ha come riferimento per le competenze di base e tecnico professionali i profili presenti nel repertorio regionale dell'offerta formativa, di cui all'art. 23 della Legge Regionale 6 agosto 2007, n. 19 e successive modifiche intervenute, riferito alle qualifiche e diplomi professionali nazionali di IeFP, come definiti nell'accordo in conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011, recepito con Decreto Interministeriale dell'11 novembre 2011 ed integrato dall'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 19 gennaio 2012.

Il profilo regionale rappresenta la declinazione/articolazione a livello regionale della figura/indirizzo nazionale rispetto alle specifiche e caratteristiche territoriali del mercato del lavoro. Il profilo dell'operatore macchine utensili/a controllo numerico è infatti il più diffuso a livello regionale. Ai fini del progetto è stato scelto, dunque, sia per ragioni legate alla domanda di lavoro vista la connotazione

industriale del territorio lecchese; sia per ragioni di trasversalità, dal momento che può essere impiegato in unità produttive di ogni dimensione e di ogni tipo, siano esse artigiane o industriali.

Una volta individuato il profilo professionale da formare, il primo soggetto da coinvolgere è stata l'istituzione formativa. Si è scelto così di collaborare con il Centro di Formazione Professionale "Aldo Moro" di Valmadrera per diverse ragioni. In primo luogo, la scelta di coinvolgere il sistema dell'istruzione e formazione professionale e non quello dell'istruzione secondaria superiore è stata dettata dalla cornice normativa in materia di apprendistato dell'epoca. Infatti, nel 2013, quando il progetto ha mosso i primi passi, la normativa in vigore in materia di apprendistato era ancora il Testo Unico del 2011 che, attraverso l'apprendistato di primo livello, prevedeva il conseguimento dei soli titoli dell'istruzione e formazione professionale: la qualifica e il diploma professionale. Pertanto, se l'intenzione era quella di avviare un apprendistato "alla tedesca" vi era un limite d'età da rispettare e l'allora apprendistato di primo livello era l'unico che consentiva di coinvolgere giovani a partire dai quindici anni di età.

Inoltre, dal punto di vista pratico, i margini di azione di un CFP nella modulazione dell'orario scolastico e dei contenuti della formazione sono significativamente più ampi di quelli di un'istituzione scolastica statale, oltre che, per sua tradizione, il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) ha grande esperienza nell'attivazione di percorsi di alternanza scuola lavoro e apprendistato di primo livello.

Il modello formativo che si è voluto mettere in atto è quello della comunità di pratica. Si vuole in particolare condurre un gruppo classe, un gruppo di compagni di classe, a condividere l'esperienza dell'alternanza scuola lavoro che sia il più piena possibile, vale a dire diretta e gestita dall'istituzione scolastica e accompagnata da un contratto di lavoro, senza rinunciare né all'una né all'altro. Non bisogna infatti dimenticare che obiettivo principale del progetto non è dare un posto di lavoro ai partecipanti (seppur ne sia conseguenza diretta), ma svolgere un'esperienza formativa completa che comprenda quindi anche l'apprendimento nella realtà.

Per realizzare a pieno il modello è necessario che l'impresa si prenda carico di quella particolare formazione che, per la novità della tecnologia impiegata o per la non ancora perfetta standardizzazione, nelle scuole non può ancora essere impartita. Anzi, nel progetto così come era stato formulato originariamente, l'intenzione era quella di rendere progressivamente preponderante, in parallelo col progredire della carriera dell'apprendista, la formazione strutturata interna, mentre quella scolastica avrebbe svolto sempre più le fondamentali funzioni di messa in trasparenza,

emersione e contestualizzazione delle competenze apprese e sviluppate sul posto di lavoro.

Questo modo di intendere la formazione in apprendistato è ritenuto più valido e più corretto per la crescita del giovane. Più valido perché prevede una circolarità degli apprendimenti pressoché perfetta, con conseguente maggior garanzia di una loro interiorizzazione e possibilità di essere spesi durante e dopo l'esperienza dell'apprendistato; più corretto perché consente al ragazzo, che si trova ancora in età di educazione prima ancora che di formazione, di non sganciarsi completamente dalla "scuola" come più tradizionalmente intesa e di non sentirsi emarginato o di più basso livello rispetto ai coetanei.

3. Articolazione del percorso

Date le premesse e gli intenti della Fondazione Badoni, il percorso ideato applica la metodologia dell'alternanza scuola lavoro attraverso diversi suoi dispositivi: il tirocinio curriculare e l'apprendistato di primo livello. Vede la luce, in tal modo, un percorso quadriennale che coinvolge i giovani studenti del secondo anno del corso di operatore meccanico e che prevede che questi svolgano il loro intero secondo anno di formazione in tirocinio curriculare, seguito da un tirocinio curriculare estivo tra il secondo e il terzo anno e, infine, il terzo e quarto anno in apprendistato per il conseguimento del diploma professionale di "Tecnico dell'automazione industriale". Al termine del loro percorso di formazione, le aziende potranno trasformare il contratto di apprendistato di primo livello in contratto di apprendistato professionalizzante per un ulteriore anno.

Per maggiore chiarezza, si riportano di seguito i passaggi del progetto in sintesi:

Tab. 4 – Sintesi dell'articolazione del progetto "Alternanza potenziata e apprendistato di primo livello"

ARTICOLAZIONE PROGETTO "ALTERNANZA POTENZIATA E APPRENDISTATO DI PRIMO LIVELLO"

Percorso formativo tradizionale

- 990 ore formative all'anno per tre anni
- Tirocinio curricolare: 32 giornate nel corso del secondo anno, 50 giornate nel terzo anno. Si svolge in periodi di 2-3 settimane consecutive.

- È possibile svolgere un tirocinio estivo curricolare (senza obbligo di indennità da parte dell'azienda) tra il 2° e il 3° anno.
- Al termine del 3° anno lo studente è ammesso all'esame di qualifica professionale.

Percorso in alternanza con apprendistato dal 3° anno

Il programma prevede che il giovane, iscritto al CFP, frequenti il 2° anno in modalità di alternanza scuola-lavoro potenziata, al termine del quale intraprenderà un apprendistato di primo livello finalizzato alla qualifica di **operatore meccanico** (3° anno) e al diploma professionale di **tecnico dell'automazione industriale** (4° anno). Al termine del biennio in apprendistato di primo livello, è possibile trasformare il contratto in apprendistato professionalizzante, per il conseguimento di una qualifica zione valida ai fini contrattuali.

1° anno: programmazione formativa ordinaria, 990 ore – senza tirocinio.

2° anno: programmazione formativa ordinaria con alternanza potenziata.

- 1.190 ore di formazione per un totale di 170 giornate (alternanza compresa). La giornata scolastica è di 6 ore.
- Alternanza: 85 giornate in CFP e 85 giornate (da 8 ore ciascuna) in azienda, distribuite lungo il corso dell'anno scolastico (ottobre-maggio), come un part time verticale.
- Previsto un tirocinio curricolare estivo al termine del 2° anno, in preparazione all'assunzione in apprendistato.

Al termine del tirocinio, assunzione da parte dell'azienda con contratto biennale di apprendistato 1° livello.

3° anno: apprendistato di primo livello.

- La formazione esterna presso il CFP ammonta a 49 giornate formative da 8 ore ciascuna, distribuite uniformemente nel corso dell'anno formativo (ottobre-maggio).
- Al termine del 3° anno l'apprendista è ammesso all'esame di qualifica professionale.

4° anno: apprendistato di primo livello.

- La formazione esterna presso il CFP ammonta a 48 giornate formative da 8 ore ciascuna, distribuite uniformemente nel corso dell'anno formativo (ottobre-maggio).
- Al termine del 4° anno l'apprendista è ammesso all'esame di diploma professionale.

Acquisito il diploma professionale, assunzione in apprendistato professionalizzante con durata di un anno.

5° anno: apprendistato professionalizzante.

L'apprendistato professionalizzante prevede 80 ore di formazione da parte dell'azienda su competenze professionali specifiche (anche in affiancamento) e 80 ore di formazione trasversale erogata dagli enti accreditati per Regione Lombardia.

Poiché il primo anno di formazione avviene in modalità “tradizionale”, il progetto della Fondazione Badoni parte dal secondo anno formativo e termina con la fine dell’anno di apprendistato professionalizzante previsto in seguito al termine del percorso scolastico degli apprendisti. Si tratta, pertanto, di un progetto di durata complessivamente quadriennale che ha visto la sua prima edizione svolgersi nell’anno formativo 2016/2017, quando è iniziato l’anno di alternanza potenziata per i frequentanti della classe seconda del corso di “operatore meccanico”. La classe “pilota”, al momento in cui si scrive, ha terminato il percorso scolastico a giugno 2019 e sta attualmente svolgendo l’anno di apprendistato professionalizzante.

La Fondazione Badoni negli anni successivi all’anno pilota ha replicato il progetto ogni anno, pertanto attualmente vi sono all’attivo quattro edizioni del progetto arrivate tutte a fasi diverse. Pertanto, nel prosieguo della trattazione non si dirà soltanto di quanto emerso dall’anno pilota del progetto, ma per quanto possibile si farà riferimento a tutte le annualità attualmente in corso, soprattutto in considerazione del fatto che molte evidenze e criticità sono emerse col tempo, anche successivamente rispetto all’anno dell’avviamento.

Si procederà, pertanto, in questa fase a commentare la sintesi del progetto, come illustrata nella tabella precedente (Tab. 4).

La distribuzione e l’ammontare delle ore di formazione esterna ed interna, come appena riportate nella tabella che precede tiene già conto del primo grande ostacolo incontrato nella realizzazione del percorso: l’intervento della riforma del contratto di apprendistato, ad opera del d.lgs. n. 81/2015 che ha comportato, di conseguenza, anche la modifica della normativa regionale in materia di formazione esterna in

apprendistato di primo livello e, dunque, dell'ammontare di ore di formazione da erogare.

Come si può notare dalla sintesi riportata, la caratteristica del progetto è quella di prevedere che almeno la metà di ciascun anno scolastico venga svolta in azienda. Per tale ragione il primo anno del progetto, ossia il secondo anno di formazione per gli studenti, è stato denominato "alternanza potenziata": esattamente il 50% delle 990 ore complessive previste per il corso di studi viene svolto in tirocinio curriculare, presso l'azienda, dunque un numero di ore di tirocinio maggiore rispetto al numero di ore previste per il percorso "ordinario". Di fatto, il calendario dell'anno formativo degli studenti prevedeva che questi, da settembre a maggio, trascorressero tre giornate a settimana presso il CFP e due giornate a settimana in azienda.

Nell'ottica di fornire maggiore spazio alla formazione aziendale, per i due anni di apprendistato di primo livello, è stata incrementata la quota delle ore di formazione in azienda rispetto a quelle di formazione esterna, arrivando ad impegnare gli apprendisti tendenzialmente per un giorno a settimana a scuola e per i restanti quattro in azienda, salvo il mese di maggio che, in ragione dell'approssimarsi degli esami finali, ha visto gli apprendisti impegnati presso il CFP per tre giornate a settimana.

La suddivisione delle ore e delle giornate tra formazione esterna ed interna originariamente prevista era dunque la seguente.

Tab. 5 – Originaria suddivisione delle ore di formazione

Suddivisione oraria originaria			
	Alternanza potenziata (II anno)	Apprendistato (III anno)	Apprendistato (IV anno)
Formazione esterna	510 ore/85 giornate	392 ore/49 giornate	384 ore/48 giornate
Formazione interna	680 ore/85 giornate	598 ore/75 giornate	606 ore/75 giornate

Per quanto riguarda l'anno di alternanza potenziata, come si nota, il totale delle ore di formazione in azienda e di formazione presso il CFP è superiore rispetto alle 990 del percorso ordinamentale. Si tratta di una precisa scelta dell'istituzione formativa che, muovendosi entro i limiti dettati dalla normativa regionale, ha previsto delle ore in eccesso rispetto al minimo ordinamentale per abituare i giovani studenti già dal secondo anno alle giornate intere da svolgere presso il CFP, così come a quelle da svolgere in azienda. Per gli anni di apprendistato di primo livello, invece, la normativa regionale in materia di apprendistato prevede che i percorsi

svolti attraverso tale modalità possano avere una durata massima di 990 ore, delle quali al massimo il 50% può essere di formazione esterna.

Le ore di formazione esterna ed interna si svolgono durante l'anno formativo, ossia da settembre a maggio. Per la parte residua dell'anno di calendario, l'apprendista, essendo un lavoratore subordinato a tutti gli effetti, svolgerà ordinariamente la propria prestazione lavorativa, pertanto le ore di lavoro rimanenti dovranno essere considerate come ore di lavoro svolto "in autonomia", dunque senza l'affiancamento ad un tutor o l'erogazione di formazione. Il tempo di lavoro dell'apprendista, ossia il suo orario normale di lavoro, che faremo coincidere con le 40 ore settimanali previste dalla legge e dai CCNL applicati dalle aziende aderenti al progetto, è sostanzialmente tripartito in:

1. ore di formazione esterna;
2. ore di formazione interna;
3. ore di lavoro "in autonomia".

Tuttavia, successivamente allo svolgimento del primo anno di apprendistato, si è inteso rimodulare la suddivisione oraria sopra prospettata. Le criticità emerse sono state portate avanti dall'istituzione formativa, la quale sollevava due ordini di problemi:

a) l'unica giornata della settimana che gli apprendisti trascorrevano presso il CFP, di 8 ore, era considerata troppo "densa" e questo andava a scapito del rendimento scolastico degli apprendisti che non riuscivano a mantenere un livello di attenzione elevato per tutte le 8 ore, sprecando così il poco tempo a disposizione del CFP;

b) la ripresa dell'attività didattica soltanto la settimana successiva rispetto alla giornata di lezione precedente vanificava il lavoro fatto e l'apprendista mostrava di non riuscire a mantenere continuità con quanto appreso in precedenza.

Inoltre, le aziende, sentendo la responsabilità dell'erogazione di una formazione che fosse sufficiente a far superare con successo all'apprendista l'esame per la qualifica professionale, necessitavano di un supporto più consistente nell'erogazione della formazione tecnico-professionale all'apprendista, per le ragioni che vedremo in seguito.

Si decide, pertanto, di aumentare il numero delle ore di formazione esterna sin dall'anno di alternanza potenziata e di dedicare le ore aggiunte alle materie tecnico-professionali. La suddivisione oraria diviene dunque la seguente:

Tab. 6 –Modifica alla suddivisione delle ore di formazione

Suddivisione oraria modificata			
	Alternanza potenziata (II anno)	Apprendistato (III anno)	Apprendistato (IV anno)

Formazione esterna	608 ore/93 giornate	448 ore/56 giornate	440 ore/55 giornate
Formazione interna	558 ore/76 giornate	542 ore/68 giornate	550 ore/69 giornate

Tab. 7 – Comparazione tra suddivisione oraria originaria e suddivisione modificata

Progetto originario			
	Alternanza potenziata (II anno)	Apprendistato (III anno)	Apprendistato (IV anno)
Formazione esterna	510 ore/85 giornate	392 ore/49 giornate	384 ore/48 giornate
Formazione interna	680 ore/85 giornate	598 ore/75 giornate	606 ore/75 giornate

Nuova progettazione			
	Alternanza potenziata (II anno)	Apprendistato (III anno)	Apprendistato (IV anno)
Formazione esterna	608 ore/93 giornate	448 ore/56 giornate	440 ore/55 giornate
Formazione interna	558 ore/76 giornate	542 ore/68 giornate	550 ore/69 giornate

A livello di calendario, tale modifica ha comportato che, durante l'anno di tirocinio, gli apprendisti trascorressero tre giornate presso l'istituzione formativa e le restanti due in tirocinio curriculare in azienda; negli anni di apprendistato, questi avrebbero trascorso due giornate a settimana presso il CFP e tre in azienda. Seppur le ore di formazione esterna di nuova introduzione abbiano riguardato le sole materie di area tecnico-professionale, a beneficiarne sono state anche le materie di area trasversale, poiché queste sono state distribuite in maniera più efficace sulle due giornate.

È bene specificare, in tale sede e a questo punto della trattazione, che la Fondazione Badoni ha inteso, sin dall'inizio, considerare comprese all'interno dell'orario di lavoro le ore di formazione esterna svolte presso l'istituzione formativa. Dopo una verifica delle prassi poste in essere in altre regioni d'Italia, è emerso che non è infrequente l'ipotesi di considerare l'apprendistato di primo livello come un contratto, "di fatto", per natura part-time. Alcune aziende tendono infatti a considerare la sola formazione esterna come estranea all'orario di lavoro, includendo all'interno di quest'ultimo, invece, soltanto la formazione interna.

Tale considerazione troverebbe fondamento in due disposizioni di legge: la prima è l'art. 43, comma 7, del d.lgs. 81/2015 che esonera dall'obbligo retributivo

il datore di lavoro per le ore di formazione esterna, seguito poi da messaggio INPS n. 2499 del 16 giugno 2017 che avrebbe confermato che per le ore di formazione esterna esenti da retribuzione il datore di lavoro non è tenuto al versamento dei contributi. In secondo luogo, la bozza di protocollo d'intesa tra l'istituzione formativa e il datore di lavoro, allegata al decreto interministeriale del 12 ottobre 2015, all'art. 5, prevede che *la disciplina del rapporto di apprendistato e la responsabilità del datore di lavoro è da riferire esclusivamente all'attività, ivi compresa quella formativa, svolta presso il medesimo secondo il calendario e l'articolazione definita nell'ambito del piano formativo individuale.*

L'intento della Fondazione Badoni è stato, invece, quello di considerare come parte integrante e imprescindibile del contratto di apprendistato di primo livello la formazione in azienda, proprio affinché attraverso il contratto di lavoro si realizzasse la piena integrazione tra formazione scolastica e formazione aziendale.

Se così non fosse stato, non si sarebbero potute giustificare tante delle disposizioni normative che regolano tale tipologia contrattuale. In primo luogo, quella di considerare giustificato motivo di licenziamento il mancato conseguimento degli obiettivi formativi. Se il percorso scolastico non è parte integrante della prestazione lavorativa dell'apprendista, allora non dovrebbe essere possibile addurre come motivo di recesso dal contratto un elemento che esula dagli obblighi del lavoratore verso il datore di lavoro. Inoltre, la disposizione che esonera il datore di lavoro dall'obbligazione retributiva per le ore di formazione esterna non è automaticamente indice del fatto che la formazione esterna non sia parte dell'orario di lavoro e che, proprio per tale ragione, il datore di lavoro non sia tenuto a retribuire l'apprendista. Parallelamente, anche il sopra citato esonero dal versamento contributivo per tali tipologie di ore non implica automaticamente che le ore non siano state lavorate, ma è semplicemente legato al fatto che, non essendovi retribuzione, non si maturano contributi. Quello dell'esonero retributivo è da considerarsi meramente come incentivo all'attivazione di queste tipologie contrattuali. Infine, la disposizione sopra citata contenuta nella bozza di protocollo d'intesa è da intendersi come volta a limitare la responsabilità del datore di lavoro relativamente ai soli risultati di apprendimento della formazione interna, nonché a rimettere a quest'ultimo la disciplina legale/contrattuale del contratto di lavoro di apprendistato. Sulla questione e sulla soluzione adottata dalla Fondazione Badoni si tornerà nelle pagine successive.

4. Le aziende coinvolte

Le aziende aderiscono al progetto su base volontaria, in seguito ad una comunicazione ufficiale di avvio da parte della Fondazione Badoni. Fino al

momento in cui si scrive, nei tre anni di svolgimento del progetto, le aziende che hanno aderito appartengono per la maggior parte al settore metalmeccanico industria, poche al settore dell'artigianato e una afferisce al settore della plastica.

Di seguito si riporta un prospetto delle aziende fino ad oggi partecipanti, con i dati relativi anche a quelle che hanno abbandonato nel corso del suo svolgimento:

Tab. 7 – Settore di appartenenza delle aziende partecipanti al progetto – 1° edizione

Anno Formativo 2016/2017 – 1° PROGETTO AVVIATO				
	Azienda	Settore	N. dipendenti	Abbandono
1	A	Metalmeccanico	500	
2	B	Metalmeccanico	500	
3	C	Plastica	150	
4	D	Metalmeccanico	200	
5	E	Metalmeccanico	60	Sì
6	F	Metalmeccanico	100	Sì
7	G	Metalm. Artigiano	3	
8	H	Metalmeccanico	15	
9	I	Metalmeccanico	20	
10	L	Metalmeccanico	10	Sì

Tab. 8 – Settore di appartenenza delle aziende partecipanti al progetto – 2° edizione

Anno Formativo 2017/2018 – 2° PROGETTO AVVIATO				
	Azienda	Settore	N. dipendenti	Abbandono
1	A	Metalmeccanico	74	
2	B	Metalmeccanico	40	
3	C	Metalmeccanico	22	
4	D	Metalmeccanico	161	
5	E	Metalmeccanico	370	
6	F	Metalmeccanico	150	
7	G	Metalmeccanico	80	
8	H	Metalmeccanico	11	
9	I	Metalmeccanico	60	sì
10	L	Metalmeccanico	500	sì
11	M	Metalmeccanico	2	
12	N	Metalmeccanico	20	Sì

Tab. 9 – Settore di appartenenza delle aziende partecipanti al progetto – 3° edizione

Anno Formativo 2018/2019 – 3° PROGETTO AVVIATO				
	Azienda	Settore	N. dipendenti	Abbandono
1	A	Plastica	150	
2	B	Metalmeccanico	100	
3	C	Metalmeccanico	328	
4	D	Metalmeccanico	50	
5	E	Metalmeccanico	22	
6	F	Metalmeccanico	20	
7	G	Metalmeccanico	20	

Le ragioni dell'abbandono del progetto, in tutti i casi in cui questo è avvenuto, sono state legate a motivazioni personali e imprevedibili dei singoli apprendisti, che esulavano dalla volontà delle singole aziende.

Inoltre, alcune delle aziende che hanno partecipato alla prima edizione del progetto hanno deciso, due anni dopo dall'avvio di quest'ultimo, di partecipare nuovamente, ospitando un nuovo apprendista.

5. Gli studenti coinvolti

I giovani frequentanti il secondo anno del corso di “operatore addetto alle macchine utensili” del CFP “Aldo Moro” di Valmadrera vengono selezionati, per la partecipazione al progetto, al termine del primo anno formativo. Una prima scrematura viene fatta dal consiglio di classe al momento di determinare i passaggi d'anno. Tuttavia, non tutti coloro che vengono ammessi al secondo anno formativo parteciperanno al progetto. Tra questi, il docente che diventerà prima loro tutor di stage e poi loro tutor formativo (in seguito all'avvio dell'apprendistato), in accordo con il docente di laboratorio e la coordinatrice di classe, seleziona gli studenti più idonei al progetto. La scelta avviene sulla base delle capacità tecniche e delle attitudini personali che gli studenti hanno dimostrato durante il primo anno di corso. Infatti, per dei giovani che, quando ha inizio il progetto, hanno un'età media di 15/16 anni, si tratta di un percorso impegnativo che richiede dedizione e sacrificio, oltre che uno spiccato interesse per il mestiere. Pertanto, ciò che si valuta non sono soltanto le competenze tecnico-professionali acquisite durante il primo anno, ma anche le competenze trasversali, quali l'attitudine ad imparare, nonché la motivazione ad intraprendere un percorso del genere.

Una volta selezionati i giovani che rientreranno nel percorso, il tutor formativo e il referente per la Fondazione Badoni effettuano delle visite aziendali presso ciascuna delle aziende aderenti per conoscere la realtà produttiva aziendale, il tutor aziendale, e per ascoltare le esigenze dell'azienda: oltre alla descrizione dell'attività

che sarà insegnata al giovane studente, si valutano i progetti futuri per la risorsa che l'azienda ha intenzione di attivare, nonché le prospettive di crescita in azienda.

Ultimo passaggio nella selezione degli studenti è il *matching* azienda-studente, che viene effettuato dal tutor scolastico insieme al docente di laboratorio, sulla base dell'ambiente aziendale, della tipologia di produzione, dei fabbisogni professionali espressi dalle aziende nei colloqui e sulle attitudini personali e tecnico-professionali degli studenti. Non viene quindi data la possibilità alle aziende di effettuare un colloquio preliminare con qualcuno dei candidati per due ordini di ragioni: in primo luogo, perché gli studenti sono talmente giovani che non hanno competenze ancora ben sviluppate o esperienze professionali alle spalle su cui le aziende potrebbero basarsi per la scelta; in secondo luogo perché si intende evitare il rischio di avere più aziende su un unico ragazzo che potrebbe comportare o la rinuncia dell'azienda che non lo ottiene o l'emarginazione di qualche altro studente che, all'opposto, potrebbe non essere selezionato da nessuna azienda.

Di seguito si riporta il numero di studenti coinvolti nei tre anni di attuazione del progetto e il numero degli abbandoni.

Tab. 10 – Totale degli studenti coinvolti

	Totale studenti	Abbandoni
A. F. 2016/2017	11	3
A. F. 2017/2018	12	3
A. F. 2018/2019	7	0

Gli abbandoni sono avvenuti per la maggior parte nel corso del primo anno di progetto, quindi durante l'anno di alternanza potenziata e, di solito, per motivi personali degli studenti, legati all'aver realizzato che il mestiere intrapreso non corrispondeva alle loro aspettative di vita professionale. Soltanto due degli abbandoni sono avvenuti al termine del primo anno di apprendistato, quindi al conseguimento della qualifica professionale, e sono stati motivati dalla convinzione dei giovani di non voler proseguire con gli studi. Parallelamente, le aziende ospitanti non hanno accettato di proseguire il rapporto di lavoro, essendo per loro essenziale il termine del percorso e il completamento degli studi.

6. L'attuazione del progetto

6.1. L'anno di alternanza potenziata e il tirocinio curriculare estivo

Una volta effettuati gli abbinamenti tra gli studenti e le aziende, prende avvio il tirocinio curriculare in "alternanza potenziata". La documentazione necessaria

all'attivazione, ossia la convenzione tra istituzione formativa e azienda e il progetto formativo individuale del tirocinante, viene predisposta dall'istituzione formativa.

L'alternanza è definita "potenziata" poiché il numero di ore di tirocinio è superiore rispetto a quello previsto per il percorso "tradizionale": si tratta di 558 ore di formazione erogata dall'istituzione formativa e 608 ore di formazione *on the job* in azienda, distribuite come segue:

Tab. 11 – Formazione di base in alternanza potenziata

	Unità formativa	CFP	AZIENDA	TOT
Formazione di base	Orientamento	369	8	377
	Economia, diritto, cittadinanza attiva			
	Sicurezza			
	Matematica			
	Economia, diritto, cittadinanza attiva			
	Storia e Geografia			
	Informatica			
	Italiano			
	Inglese			
	Totale			

Tab. 12 – Formazione tecnico-professionale in alternanza potenziata

	Unità formativa	CFP	AZIENDA	TOT
Formazione tecnico - professionale	Tecnologia meccanica	239	550	789
	Disegno			
	CNC			
	Tecnica professionale			
	Metrologia			
	Qualità			
	Accertamenti			
	Tecnologia specifica			
	CNC specifico			
	Disegno specifico			
	Cicli di lavoro specifici			

Nella distribuzione, tra scuola e azienda, delle unità formative e delle ore da assegnare a ciascuna di esse, si è seguito il criterio dell'attribuzione alla scuola del compito in esclusiva di erogare la formazione di base, comprendente le unità formative trasversali, e in capo all'azienda si è posto l'onere formativo relativo alle unità formative tecnico-professionali che sarebbero state integrate con quanto fatto in aula presso l'istituzione formativa. Le unità formative tecnico-professionali sono

state poi declinate in competenze che avrebbero costituito oggetto di valutazione da parte del tutor aziendale.

Durante l'anno di alternanza potenziata, in occasione della compilazione della valutazione ad opera del tutor aziendale, vengono svolti tre monitoraggi: nel mese di dicembre, di marzo e di maggio. Il monitoraggio consiste in un incontro tra il tutor aziendale e il tutor formativo, in cui l'andamento del percorso viene verificato attraverso la compilazione della scheda di valutazione a cura dell'azienda. Si tratta di un momento strategico per la verifica dell'andamento degli apprendimenti, in quanto l'istituzione formativa può rendersi conto se da parte sua è necessario un supporto a livello didattico e di contenuti al percorso formativo dello studente ed eventualmente intervenire nei contenuti e nell'impostazione della formazione aziendale, nonché per informare il tutor aziendale dei risultati scolastici del ragazzo, oltre ad essere un momento utile per la verifica del buon andamento dei rapporti tra azienda e studente.

Infine, l'esperienza del tirocinio curriculare si conclude con quattro settimane di tirocinio estivo che si svolgono a cavallo tra giugno e luglio, durante le quali lo studente si ritrova in azienda ogni giorno per otto ore, a stretto contatto con il tutor aziendale, e ha modo di sperimentare un'esperienza di lavoro completa.

6.2. L'apprendistato di primo livello: aspetti contrattuali

Nel mese di settembre, in corrispondenza dell'inizio del terzo anno formativo, le aziende procedono all'assunzione degli studenti in apprendistato di primo livello. La durata del periodo di apprendistato è di 22 mesi, durante i quali, dopo i primi 10 mesi, gli apprendisti conseguono la qualifica professionale, al termine del periodo conseguono invece il diploma professionale.

A meno di due mesi dalla partenza delle prime assunzioni in apprendistato di primo livello, nel luglio del 2017, è intervenuto l'Accordo integrativo al CCNL per l'industria metalmeccanica siglato da Federmeccanica, Fim, Fiom e Uilm disciplinante le tre tipologie di apprendistato. Questo ha previsto una durata massima del periodo di apprendistato di primo livello di:

- a) tre anni per il conseguimento della qualifica professionale;
- b) quattro anni per il conseguimento del diploma professionale;
- c) un anno per il conseguimento del diploma professionale per coloro che sono già in possesso della qualifica professionale nell'ambito dell'indirizzo professionale corrispondente.

Disposizioni che mal si conciliano con la disciplina della durata massima dell'apprendistato di primo livello vigente in regione Lombardia, come visto in precedenza, che prevede un massimo di 36 mesi per il conseguimento della

qualifica professionale, ma non contempla l'ipotesi in cui l'obiettivo finale del contratto sia *ab origine* il conseguimento del diploma professionale, comprendendo quindi anche il conseguimento della qualifica professionale.

Pertanto, poiché l'intento era quello di far conseguire entrambi i titoli dell'istruzione e formazione professionale, rientrando nei limiti di durata massima, sono stati stipulati dei contratti di apprendistato per il diploma professionale della durata di 22 mesi. È a questo punto che sorge la questione relativa al termine da apporre al periodo di apprendistato.

Infatti, dal testo del d.lgs. n. 8172015 non emerge una indicazione chiara sul tema. L'art. 41, comma 1, si limita a definire l'apprendistato come contratto a tempo indeterminato *finalizzato* alla formazione e all'occupazione dei giovani. Così come l'art. 42, comma 4, prevede che *al termine* del periodo di apprendistato le Parti possono recedere dal contratto, senza però specificare cosa debba intendersi per "termine". L'art. 43, comma 2, prevede che "La durata del contratto [dicitura impropria] è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire", ma non che coincide con il conseguimento del titolo. Del resto, non vi è un'espressa finalizzazione del contratto all'acquisizione del titolo, se non nel *nomen iuris* dato alla tipologia di apprendistato (*per* la qualifica e il diploma professionale) e, incidentalmente desumibile dall'art. 43, commi 4 e 5⁵⁶.

È dall'insieme di tali disposizioni che l'apprendistato di primo livello sia finalizzato al conseguimento del titolo di studio, ma non vi è alcuna indicazione chiara in merito alla coincidenza della fine del periodo di apprendistato con il

⁵⁶ Art. 43, comma 4: "Il contratto di apprendistato può essere prorogato fino ad un anno anche nel caso in cui, *al termine* dei percorsi di cui al comma 1, l'apprendista non abbia conseguito la qualifica, il diploma, il certificato di specializzazione tecnica superiore o il diploma di maturità professionale all'esito del corso annuale integrativo".

Art. 43, comma 5: Possono essere altresì stipulati contratti di apprendistato, di durata non superiore a quattro anni, rivolti ai giovani iscritti a partire dal secondo anno dei percorsi di istruzione secondaria superiore, *per l'acquisizione, oltre che del diploma di istruzione secondaria superiore, di ulteriori competenze tecnico professionali [...]*".

momento del conseguimento del titolo. La scelta sulla data da apporre ricadeva, pertanto, sulle seguenti ipotesi:

a) apporre una data certa di fine del periodo di apprendistato in cui, sulla base di una generica indicazione da parte dell'istituzione formativa, era ragionevole supporre che gli esiti degli esami sarebbero stati disponibili;

b) prevedere genericamente che il periodo di apprendistato avrebbe avuto fine con il conseguimento del titolo;

c) l'unione delle due ipotesi sopra descritte, ossia prevedere che il periodo sarebbe terminato al conseguimento del titolo e comunque entro e non oltre una data certa.

La scelta è ricaduta sulla terza ipotesi in quanto l'apposizione di un termine eccessivamente in avanti nel tempo rispetto al momento del conseguimento del titolo o la possibilità che quest'ultimo avvenisse troppo in ritardo rispetto al termine del periodo formativo (coincidente con il termine della formazione esterna) avrebbe potuto configurare un abuso dell'istituto. Infatti, non bisogna dimenticare che all'apprendistato sono connessi una serie di incentivi economici (il sottoinquadramento o la percentualizzazione della retribuzione) e contributivi (l'aliquota contributiva ridotta al 5%) per l'utilizzo dei quali l'azienda potrebbe essere sanzionata se prevedesse un periodo di apprendistato troppo lungo rispetto a quello effettivamente necessario per la formazione.

Per quanto riguarda le indicazioni in materia contenute all'interno del CCNL per l'industria metalmeccanica, un riferimento si trova all'art. 7, in materia di recesso. Le parti sociali specificano che "il termine per l'esercizio del recesso sarà quello fissato nel contratto individuale, coerentemente con quanto definito nella convenzione sottoscritta con la scuola e relativamente alla notifica dell'esito dell'esame finale". Il CCNL introduce quindi due riferimenti per la determinazione (seppur in via indiretta) del termine del contratto: quanto convenuto tra azienda e istituzione formativa all'interno del protocollo di intesa e una notifica formale, da parte della seconda alla prima, dell'esito dell'esame finale.

Pertanto, all'interno del protocollo d'intesa è stata inserita una apposita clausola in cui si prevede che l'istituzione formativa, una volta venuta a conoscenza degli esiti degli esami finali, sarà tenuta a comunicarli all'azienda tramite pec. A partire da tale momento, dunque, l'azienda si può considerare a conoscenza dell'avvenuto o meno conseguimento del titolo e da tale momento decorre dunque il termine per l'esercizio del diritto di recesso o per la trasformazione in apprendistato professionalizzante. La formulazione adottata è stata la seguente:

Gli esami conclusivi dei percorsi in apprendistato si effettuano, laddove previsti, in applicazione delle vigenti norme relative ai rispettivi percorsi ordinamentali, anche tenendo conto delle valutazioni espresse dal tutor formativo

*e dal tutor aziendale nel dossier individuale di cui al comma 2 e in funzione dei risultati di apprendimento definiti nel piano formativo individuale. **L'esito degli esami conclusivi verrà comunicato dall'istituzione formativa al datore di lavoro tramite PEC. La data di tale comunicazione verrà presa come riferimento per la durata del rapporto di lavoro in essere.***

In parallelo, all'interno del contratto individuale di lavoro, si è scelto di formulare come segue la clausola relativa alla durata del periodo di apprendistato e all'esercizio del diritto di recesso:

***Durata del periodo di apprendistato:** l'assunzione decorre dal 4 settembre 2017 e avrà la durata massima di 22 mesi. L'esercizio del recesso da parte del datore lavoro o del lavoratore potrà avvenire entro il giorno successivo alla notifica all'azienda dei risultati scolastici conseguiti, comunque entro e non oltre il 4 luglio 2019.*

Il termine del periodo di apprendistato è stato, pertanto, collegato al momento del conseguimento del titolo, poiché questa si è ritenuto essere la scelta più coerente con il senso dell'istituto e della rilevanza pedagogica del momento dell'esame finale. Allo stesso tempo, è stata introdotta comunque una data certa ultima di fine del periodo di apprendistato che non fosse troppo distante dal momento della conclusione degli esami e che non fosse tale da configurare abuso dell'istituto.

6.3. L'apprendistato di primo livello: aspetti formativi

Come già descritto in precedenza, la formazione esterna è parte integrante dell'orario di lavoro dell'apprendista. Per tale ragione, si è voluto specificare tale aspetto già all'interno del contratto di lavoro, in modo da esplicitare la possibilità per il datore di lavoro di esercitare sull'apprendista il proprio potere disciplinare.

Il principio su cui ci si è basati per tale affermazione è che, per poter realizzare una vera integrazione tra teoria e pratica, come la metodologia dell'alternanza scuola lavoro richiederebbe, bisogna che anche giuridicamente i due momenti non siano separati. L'alternativa sarebbe stata quella di effettuare un apprendistato in regime di part-time misto in cui, nei mesi estivi, l'apprendista avrebbe lavorato full-time in azienda; nel restante periodo dell'anno, invece, avrebbe esercitato la propria prestazione lavorativa in azienda soltanto in alcune giornate. Parte delle giornate in azienda sarebbero state costituite da un monte ore di formazione interna che però, a nostro parere, sarebbe stato del tutto scollegato da qualsiasi contesto, non essendo collegato con la formazione scolastica. Ricordiamo, infatti, che l'apprendistato di

primo livello è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio e non all'apprendimento di un mestiere, come invece lo è l'apprendistato professionalizzante. Un contratto di lavoro part-time che escludesse le ore di formazione esterna dall'orario di lavoro contrattuale separerebbe, seppur anche solo in via di principio e non di fatto, quell'integrazione tra scuola e lavoro perseguita dal legislatore: il datore di lavoro non sarebbe anch'egli responsabile dell'intero percorso formativo, e quindi di crescita, dell'apprendista, ma solo di quello che viene insegnato all'interno della sua azienda. Di conseguenza, anche il piano formativo individuale verrebbe a perdere il proprio significato, non essendo la co-progettazione utile, in quanto una parte della formazione resterebbe esclusa dal contratto di lavoro e, pertanto, i due momenti resterebbero separati.

Per queste ragioni, al contratto individuale si è voluta fare seguire una nota informativa, in cui si specifica che durante le ore di formazione esterna, l'apprendista è soggetto al potere disciplinare del datore di lavoro e che di conseguenza ogni violazione degli obblighi del lavoratore avvenuta in tale occasione, potrà essere sanzionata, così come le assenze dalle ore di formazione esterna dovranno essere giustificate direttamente al datore di lavoro.

Si riporta di seguito la clausola contrattuale relativa alla formazione:

Formazione:

- 1.1. Il presente contratto è finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione e formazione professionale di Tecnico per l'automazione industriale integrando organicamente in un sistema duale formazione e lavoro;*
- 1.2. L'attività formativa, svolta sia presso i locali dell'azienda sia presso l'ente individuato nel piano formativo, è parte integrante del rapporto di lavoro.*
- 1.3. Pertanto, anche durante la stessa Lei risponderà del proprio comportamento anche dinanzi al codice disciplinare in uso presso l'azienda.*
- 1.4. In particolare, Lei si impegna a non assentarsi da attività formative se non per giustificati e documentati motivi, in considerazione anche del fatto che è tenuto, in forza del d.d.u.o 12250/2013 di adozione dello «Ordinamento dei percorsi di IeFP di secondo ciclo della Regione Lombardia», a frequentare almeno il 75% delle stesse per essere ammesso all'esame regionale di qualifica professionale o diploma professionale. In caso contrario, ulteriori assenze saranno considerate alla stregua di inadempimento formativo e contrattuale.*

6.3.1. Il Piano Formativo Individuale

Come indicato da normativa nazionale e regionale, il Piano Formativo Individuale (PFI) è stato redatto dall'istituzione formativa, in collaborazione con l'impresa. In particolare, i contenuti del PFI sono stati declinati per competenze,

conoscenze e abilità proprie del profilo professionale dell' "operatore addetto alle macchine utensili" e del "tecnico dell'automazione industriale" declinato all'interno del repertorio regionale dell'offerta formativa.

Attraverso delle visite aziendali, il tutor formativo, al termine dell'anno di alternanza potenziata e dunque prima dell'assunzione in settembre, ha condiviso con i tutor aziendali le competenze che questi si sarebbero impegnati ad erogare all'apprendista in sede di formazione aziendale. Fermo restando che le competenze attinenti alle materie trasversali sarebbero state erogate dall'istituzione formativa, il tutor formativo è stato chiamato ad indicare le competenze tecnico-professionali che sarebbe stato possibile apprendere in azienda, con la possibilità di modificare eventualmente la loro declinazione in conoscenze e abilità così come definita dalla regione. Le competenze che l'azienda avrebbe dichiarato di non essere in grado di erogare (ad es. perché non in possesso del macchinario adatto) sarebbero state erogate dalla scuola, anche attraverso delle ore di formazione "personalizzata" dedicate allo sviluppo di quelle competenze che ciascun apprendista avrebbe avuto più difficoltà ad acquisire in azienda.

La distribuzione delle ore da dedicare a ciascuna competenza è avvenuta secondo il criterio dell'attività che maggiormente sarebbe stata svolta in azienda: più ore destinate quindi alle competenze acquisibili attraverso le attività "prevalenti".

Inoltre, seppur sin dall'inizio del rapporto di apprendistato il PFI comprenda sia la formazione prevista per il terzo anno che quella per il quarto anno di scuola, l'incontro sulla definizione delle competenze avviene di anno in anno. Questo vuol dire che, in seguito al passaggio dal terzo al quarto anno, il PFI andrà modificato nella parte relativa alle competenze da erogare nel corso del quarto anno di formazione.

6.3.2. Il monitoraggio del percorso e la valutazione

Una volta definiti i contenuti del PFI ed avviato il percorso di apprendistato, diviene necessario monitorare che i contenuti in esso definiti siano effettivamente erogati, in modo che eventualmente l'istituzione formativa faccia in tempo ad intervenire per colmare possibili di lacune.

Il monitoraggio è avvenuto, oltre che settimanalmente e informalmente attraverso le lezioni in aula tra docenti e studenti, attraverso incontri periodici tra il tutor formativo e il tutor aziendale, analogamente a quanto fatto per l'annualità di alternanza potenziata.

Come previsto dalla normativa regionale – e ancor prima dal decreto interministeriale del 12 ottobre 2015 – infatti, il monitoraggio e la valutazione dell'apprendista resta in capo all'istituzione formativa, la quale può anche avvalersi

della collaborazione del datore di lavoro per la parte di formazione interna. Pertanto, in adempimento a tale obbligo, il tutor scolastico periodicamente (circa tre volte per ciascun anno formativo) incontra il tutor aziendale per ricevere da quest'ultimo una valutazione sui contenuti della formazione interna definiti all'interno del PFI, valutazione che confluisce all'interno del dossier individuale dell'apprendista, e per verificare se la programmazione della formazione necessita di aggiustamenti. Le valutazioni così espresse dall'azienda concorreranno alla determinazione del giudizio finale di ammissione all'esame da parte dell'istituzione formativa.

Nell'ambito dell'attività di monitoraggio vanno inoltre ricondotti degli incontri annuali che l'istituzione formativa organizza con tutti i tutor aziendali, affinché anche questo possa essere loro un momento di confronto sugli scopi del progetto, sulle difficoltà riscontrate e sui possibili sviluppi. A questo si aggiunge un incontro ugualmente annuale che la Fondazione Badoni organizza con tutte le aziende partecipanti, alla presenza anche dei referenti scolastici, per verificare lo "stato di salute" del progetto e per illustrare i passaggi successivi.

6.4. La trasformazione in apprendistato professionalizzante

A giugno 2019 la prima classe di apprendisti, la classe "pilota", ha terminato il quarto anno di formazione e conseguito il diploma professionale di "tecnico dell'automazione industriale". Tutti gli studenti partecipanti hanno superato l'esame con successo, con voti rientranti nella media di coloro che invece, negli anni passati, hanno svolto il percorso "tradizionale", quindi non in apprendistato.

Il progetto prevedeva la possibilità di trasformare il contratto di apprendistato di primo livello in un contratto di apprendistato professionalizzante per un ulteriore anno, in conformità a quanto previsto dal CCNL. Tuttavia, non tutte le aziende hanno optato per questa possibilità, scegliendo invece la prosecuzione in contratto a tempo indeterminato.

Pertanto, delle sette aziende arrivate a conclusione dell'apprendistato professionalizzante, tre hanno proceduto con la prosecuzione a tempo indeterminato e tre con la trasformazione in apprendistato professionalizzante. Soltanto una ha scelto di recedere dal contratto.

La trasformazione in apprendistato professionalizzante è avvenuta per ulteriori dodici mesi e, nell'ottica di finalizzarla al conseguimento di una qualificazione valida ai fini professionali, ciascuna azienda ha individuato, tra i profili definiti dalla contrattazione collettiva, quello di proprio interesse.

Inoltre, all'individuazione della qualificazione contrattuale da conseguire è seguita l'individuazione di un livello di inquadramento contrattuale superiore a cui destinare il lavoratore al termine dell'apprendistato professionalizzante. Pertanto, se al termine dell'apprendistato di primo livello l'apprendista era inquadrato alla terza categoria del CCNL metalmeccanici, al termine dell'apprendistato professionalizzante sarà inquadrato alla quarta categoria. A livello retributivo, per i primi sei mesi la retribuzione di riferimento sarebbe stata quella del terzo livello, per i successivi sei mesi quella del quarto.

L'apprendistato professionalizzante è stato scelto dalle aziende che utilizzano come *policy* quella di favorire l'ingresso dei più giovani attraverso tale tipologia contrattuale e che intendevano concludere il percorso con circa trenta mesi complessivi di apprendistato, come tutti i nuovi ingressi, appunto. Inoltre, si trattava di aziende per le quali il profilo professionale dell'apprendista non era ancora pienamente sviluppato, rivelandosi necessario un ulteriore periodo di formazione. Infatti, con la crescita personale e anagrafica dell'apprendista, le aziende hanno iniziato gradualmente a riporre maggiore fiducia nell'apprendista e ad assegnare attività via via più complesse che hanno richiesto un ulteriore periodo di formazione.

Seppur economicamente più conveniente il tempo indeterminato, grazie agli incentivi, la scelta delle aziende che hanno preferito quest'ultima tipologia di contratto non è stata tuttavia dettata da ragioni legate al risparmio dei costi. Si è trattato della volontà di "premiare" i giovani che erano arrivati con successo fino a quel punto del percorso e di attuare un meccanismo di *retention*, onde evitare di perdere una risorsa valida che l'azienda ha formato per tre anni e che era ormai integrata a tutti gli effetti nella organizzazione aziendale.

È da dire anche che gli incentivi alle assunzioni a tempo indeterminato vigenti per l'anno 2019 hanno favorito tale trasformazione. In particolare, la legge di bilancio per il 2019⁵⁷ ha confermato l'incentivo già vigente per il 2018 consistente nello sgravio contributivo totale, per tre anni, per le aziende che assumevano o trasformavano in contratto a tempo indeterminato giovani che avessero svolto presso di loro dei periodi di apprendistato di primo livello o di alternanza scuola lavoro. In seguito ad un attento esame delle condizioni di fruizione dell'incentivo, come indicate da circolare INPS n. 40/2018, e ad un confronto con i costi di un apprendistato professionalizzante, anche in considerazione dell'ulteriore anno di contribuzione agevolata in seguito alla prosecuzione a tempo indeterminato, è emerso che a livello economico il tempo indeterminato "incentivato" è risultato più conveniente.

⁵⁷ Legge 30 dicembre 2018, n. 145.

7. Apporto originale della ricerca

Le prime conclusioni che è possibile trarre dai primi quattro anni di vita del progetto sono delle considerazioni di sistema.

Relativamente al principale obiettivo che la Fondazione Badoni si è posta quando ha iniziato a progettare il percorso, ossia la creazione di un sistema di relazioni e competenze che incrementassero il *know-how* del territorio, siamo di fronte ad un inizio. Affinché l'apprendistato di primo livello diventi pratica diffusa nel distretto metalmeccanico lecchese è necessario che esperienze di questo tipo si diffondano su larga scala e che producano i loro effetti nel lungo periodo.

Dalla collaborazione con un solo CFP del territorio sono emerse le potenzialità di crescita dell'intero territorio, qualora progetti come quello della Fondazione Badoni acquisissero una diffusione capillare. Infatti, la prima considerazione da fare è relativa al rafforzamento del legame scuola-azienda. La costruzione del progetto, ad opera sia della scuola che delle associazioni di rappresentanza delle imprese, nonché il costante monitoraggio del percorso ad opera di entrambi tali soggetti hanno fatto sì che l'azienda percepisse un legame con la scuola e che fosse effettivamente supportata nell'erogazione della formazione agli apprendisti. Dal punto di vista delle aziende, infatti, il percorso di formazione non è semplice. In primo luogo, l'apprendista è molto giovane, quindi la prima difficoltà che incontra l'azienda è quella di educare la persona anche al rapporto con superiori e colleghi.

In secondo luogo, l'azienda è tenuta ad erogare le competenze tecnico-professionali oggetto del percorso attraverso un affiancamento che deve essere il più possibile costante, trattandosi di una persona alla primissima esperienza lavorativa e con un carattere non ancora formato. È chiaro dunque che il ruolo dell'azienda va ben oltre quello di garantire un posto di lavoro e di insegnare a programmare una macchina. Per queste ragioni si è rivelato essenziale il rapporto costante tra il tutor scolastico e il tutor aziendale. La vicinanza della scuola, di un supporto continuo che a sua volta accompagnasse l'azienda in questo percorso ha fatto riacquistare fiducia alle imprese nei confronti del sistema scolastico locale, favorendo l'adesione delle stesse a progetti di alternanza scuola lavoro proposti anche da altre istituzioni scolastiche e formative del territorio.

È da segnalare, inoltre, che tuttavia da parte delle imprese sussiste ancora una certa resistenza verso percorsi che prevedano una formazione intensiva a carico di queste ultime. Il timore principale è che, una volta effettuato un investimento su una risorsa in termini economici e di tempo, questa poi non si fermi presso quella stessa azienda. Così come ad intimorire sono anche gli eventuali rischi, in termini di sanzioni anche economiche, derivanti da una formazione non effettuata correttamente. Tuttavia, le esigenze di mercato sono comunque più stringenti

rispetto alle remore delle imprese, le quali accettano di partecipare anche per far fronte alla ormai diffusa carenza di personale.

Del resto, le ragioni che spingono un'impresa a superare queste resistenze e a realizzare percorsi di questo tipo sono strettamente legate ad esigenze di mercato. Si tratta, in particolare, della forte necessità di avere personale giovane e qualificato per ricoprire ruoli professionali ormai di difficile reperimento, nonché della necessità di affrontare il ricambio generazionale, affiancando una nuova risorsa ad una "vecchia", sulla via del pensionamento, che trasmetta il *know-how* acquisito, affinché determinate competenze e "saperi impliciti" restino all'interno dell'azienda.

Soltanto una volta intrapreso il percorso si comprendono i reali vantaggi che questo può portare all'impresa. Al di là del vantaggio più evidente e principale - ossia l'acquisizione di una professionalità formata a tutto tondo che, grazie alla diversità di competenze inclusa all'interno del PFI, è stata formata non solo sulla sua mansione ma anche sul complesso del processo produttivo presente in azienda - l'impresa è entrata in contatto con la scuola e viceversa: è avvenuto dunque uno scambio di conoscenze che servono alla prima per capire come poter essere di supporto ad un sistema che forma le persone che in futuro svolgeranno determinati mestieri in azienda; alla seconda per aggiornare la propria didattica, più che i contenuti degli insegnamenti, che necessariamente restano indissolubilmente legati agli standard regionali in materia di istruzione e formazione.

È chiaro che, finché tali progetti coinvolgono una parte minima delle aziende e degli studenti del territorio, il percorso formativo andrà a vantaggio dei soli partecipanti. L'obiettivo è invece quello di coinvolgere più soggetti possibili, in modo che, seppur il percorso venga intrapreso in fase iniziale per far fronte alla carenza di personale specializzato sentita dalle imprese, la capillare diffusione ne faccia in concreto una efficiente modalità per mantenere sempre vivo il complesso di conoscenze che caratterizzano i mestieri tipici del territorio. Un passo in avanti verso questo obiettivo è stato fatto e ciò è dimostrato dalla riuscita di questi primi quattro anni di progetto, la cui comunicazione e pubblicizzazione sul territorio ha fatto sì che gli iscritti al corso di operatore meccanico del CFP "Aldo Moro" raddoppiassero, già a partire dalle iscrizioni per l'anno formativo 2018-2019.

Inoltre, per garantire una piena riuscita del progetto è ad ogni modo necessario diffondere il più possibile la cultura della formazione tra le imprese. Infatti, spesso, all'interno dell'organizzazione aziendale chi decide, apprezzandone il valore, di intraprendere percorsi di questo tipo non è poi chi concretamente affianca i giovani apprendisti giorno dopo giorno. A ciò spesso è conseguito che gli apprendisti non avessero percezione della formazione interna erogata, sentendosi dei lavoratori al pari degli altri in azienda con l'"incombenza" di doversi impegnare il doppio a scuola per colmare i *gap* che percepivano. In questi momenti si è rivelato

fondamentale l'intervento del tutor scolastico, volto alla sensibilizzazione del tutor aziendale verso la formazione di un ragazzo particolarmente giovane e alla sua primissima esperienza lavorativa, elemento che ha contribuito alla sedimentazione del rapporto scuola-azienda.

È proprio ai tutor aziendali, ossia ai formatori, dunque, che dovrebbe essere effettuata un'educazione alla formazione, in quanto molto spesso la riuscita della trasmissione dei saperi dipende dalla sensibilità del singolo tutor. Per migliorare tale aspetto sarebbe necessaria una formazione dei formatori, accompagnata da un sistema strutturato di trasmissione delle conoscenze, una guida alle modalità e ai contenuti specifici da trasmettere che non implica la trasformazione dell'apprendimento *on the job* in apprendimento formale, ma che sia una sorta di canovaccio sulla quale poi il singolo tutor impianta l'insegnamento di un mestiere.

Il ruolo della Fondazione Badoni, e dunque quello che potrebbero ricoprire le associazioni di rappresentanza dei datori di lavoro in futuro, è stato quello di vero e proprio intermediario tra scuola e impresa, facilitatore dell'incontro tra le due realtà: ha dato voce alle esigenze di risorse specializzate provenienti dalle imprese, elaborando un percorso di formazione per una delle figure più richieste dal mercato, e ha favorito il contatto con le scuole, mostrando come la proattiva collaborazione tra i due mondi possa essere una vera e propria risorsa per le imprese.

Inoltre, seppur il supporto fornito nella gestione della parte giuridico-amministrativa sia stato fondamentale per la corretta riuscita del progetto, non è stato un deterrente alla partecipazione al progetto la "burocrazia" necessaria per attivare un contratto di apprendistato. Ciò che, come detto in precedenza, è più di ostacolo per le imprese è la responsabilità della formazione e per tale ragione è stato ritenuto fondamentale il contatto costante con la scuola. Una volta illustrati i passaggi necessari per attivare il contratto e dopo una prima fase iniziale di assestamento, ciascuna azienda è entrata a pieno nel funzionamento del sistema, tanto che qualcuna non solo ha partecipato più volte al progetto della Fondazione Badoni, ma ha anche accolto qualche altro apprendista di primo o terzo livello proveniente da altre istituzioni scolastiche e formative. Questo a riprova del fatto che, come vorrebbe la *vulgata*, l'insuccesso dell'apprendistato su scala nazionale non dipende dal complesso intreccio burocratico che lo circonda, ma probabilmente da una rete di attori sui territori non efficace e mal connessa.

Inoltre, proprio perché consapevoli dell'onere formativo in capo a ciascuna di esse, nessuna azienda ha intrapreso un percorso come quello in commento per usufruire dei benefici economici, contributivi e normativi riconosciuti alle attivazioni degli apprendistati di primo livello. Quella dell'apprendistato che "soccombe" agli incentivi alle assunzioni di volta in volta più convenienti è anch'essa una voce che può essere ritenuta valida per l'apprendistato professionalizzante, non per la tipologia di apprendistato in commento. Anche

quanto emerso alla fine del primo ciclo di apprendistati lo conferma: la prosecuzione a tempo indeterminato è stata vista come un premio per il giovane formato, più che essere scelta per la convenienza economica (che è stata ugualmente apprezzata). Sicuramente i vantaggi economici elencati costituiscono un incentivo all'attivazione di percorsi di formazione duale, ma non ne costituiscono la ragione principale. Come appena visto, a spingere verso tali esperienze sono esigenze legate alla sopravvivenza stessa dell'impresa che necessità di custodire il proprio patrimonio di esperienze e competenze.

CONCLUSIONI

Il cambio di paradigma che ha portato a far sì che si passasse dal lavoratore alla persona che lavora ha avuto conseguente dirette anche sul mercato del lavoro, rendendo necessaria una nuova concezione del *placement* che non fosse più meramente inteso come collocamento di un soggetto in un determinato posto di lavoro per lo svolgimento di una mansione specifica e cristallizzata, ma che consistesse nella formazione di persone a tutto tondo, espressione di competenze trasversali e tecnico-professionali, in grado di adattarsi alla fluidità dei mestieri e del mercato.

Quello che si è tentato di verificare attraverso il presente lavoro di ricerca è se l'apprendistato duale, ossia la tipologia contrattuale che integra percorsi di istruzione e lavoro, possa essere uno strumento a servizio di questa moderna concezione del *placement*.

Essendo oggi l'apprendistato un istituto di natura prettamente giuridica, al contrario del suo passato medievale in cui invece era una costruzione sociale, la letteratura giuridica in materia ha mostrato come i continui interventi legislativi di modifica e abrogazione della relativa disciplina fossero indice del fatto che il contratto di apprendistato in Italia non fosse sufficientemente diffuso e dunque andasse rivisto, come del resto dimostrato dai dati citati. A questo si aggiungono le continue sollecitazioni di matrice europea che sempre di più spingono gli Stati membri verso un utilizzo dell'apprendistato come principale forma di contratto per l'inserimento dei giovani. La scarsa diffusione ha reso difficile che l'apprendistato potesse concretamente tradursi in un meccanismo di governo del mercato del lavoro, essendo necessario a tal fine che questo si diffondesse su larga scala. Le modifiche legislative intervenute nel corso degli anni, tradottesi per ben tre volte in riforme complete dell'istituto, ma molto più spesso in continui aggiustamenti a singoli aspetti, commi e tecnicismi, seppur fossero sorrette da un intento facilitatore dell'applicazione dell'istituto, di fatto hanno sortito l'effetto opposto, ossia scoraggiare gli operatori del diritto.

Questo è avvenuto nonostante la parallela analisi della letteratura pedagogica e sociologica abbia mostrato la validità dell'alternanza scuola lavoro come metodologia formativa e, di conseguenza, che l'apprendistato presenta tutte le potenzialità per poter essere un meccanismo di governo del mercato del lavoro. Infatti, grazie all'integrazione tra scuola e lavoro, di cui esso costituisce espressione e applicazione, si realizza la formazione di competenze utili non solo alla persona-lavoratore, ma anche alla persona-cittadino e, dunque, alla società.

Il travagliato percorso della normativa italiana sull'apprendistato, inoltre, è stato segnato anche dalle continue e molteplici critiche ad una tipologia contrattuale che prevedeva che una parte della formazione, tradizionalmente erogata dal sistema

dell'istruzione secondaria superiore, venisse erogata invece in azienda, quindi sul lavoro. A bloccare la diffusione dell'apprendistato, a parere di chi scrive, si aggiunge anche l'inesistenza di un raccordo ben strutturato tra la normativa giuslavoristica relativa all'apprendistato duale e la normativa scolastica, mancanza che non fa altro che alimentare una certa resistenza del corpo docente dell'istruzione secondaria superiore nei confronti di qualsiasi tipo di commistione tra istruzione e lavoro. A livello normativo, infatti, non vi è alcuna indicazione riguardo a come possa essere strutturato un percorso di apprendistato di primo livello che possa dialogare con la struttura dei programmi scolastici o anche soltanto con la possibilità di un orario scolastico flessibile per gli apprendisti, fino ad arrivare ad una modalità di svolgimento delle prove di esame che tenga conto e valorizzi l'esperienza fatta in apprendistato. Seppur, infatti, ogni riforma dell'apprendistato sia stata accompagnata da una parallela riforma dell'alternanza scuola lavoro, di quest'ultima si è sempre favorita l'attivazione mediante tirocinio curriculare. L'esigenza di fare apprendistato di primo livello non dovrebbe partire soltanto dalle imprese, ma dovrebbe essere favorita all'interno dell'intero sistema scolastico, soprattutto statale, in quanto applicazione di una metodologia educativa, la cui validità è stata dimostrata dall'analisi della letteratura in merito, di cui la scuola secondaria superiore deve farsi promotrice e parte attiva. Prospettive di ricerca si aprono nel senso di studiare gli effetti positivi o negativi che per un istituto di istruzione secondaria superiore si producono in seguito alla realizzazione di progetti come quello della Fondazione Badoni di Lecco.

La credenza, diffusasi a partire dall'*impasse* normativa creatasi a partire dalla legge Biagi, secondo cui la ragione dell'insuccesso dell'apprendistato era stata la complessità dell'intreccio di fonti normative che lo regolavano e la complessa burocrazia che vi era alla base, si ritrova, in seguito al presente percorso di ricerca, ad essere smentita. La continua instabilità del quadro normativo non fa che alimentare l'incertezza degli operatori dell'apprendistato. Infatti, l'analisi di caso effettuata ha dimostrato che, una volta consegnati gli strumenti necessari per fare apprendistato a coloro che sono chiamati ad applicarlo (scuole e imprese), il sistema è costruibile e funziona. L'analisi della normativa nazionale, integrata con la normativa della Regione Lombardia e del settore metalmeccanico italiano ha dimostrato, che seppur ancora con difficoltà, il dialogo tra queste tre dimensioni è possibile ed è migliorabile purchè però resti abbastanza in vigore per coglierne le difficoltà applicative e migliorarle. Allora, quello che emerge è la necessità di dare un quadro normativo il più possibile stabile, certo e completo che permetta di fare affidamento su di esso e far sì che nel lungo periodo le buone prassi si diffondano, si contagino e si moltiplichino.

In questo processo, un ruolo fondamentale è svolto dalle parti sociali, a livello nazionale ma anche territoriale. In primo luogo, infatti, è essenziale che questo svolgano il loro ruolo di regolamentazione del mercato, non soltanto stabilendo le politiche retributive degli apprendisti, ma soprattutto aggiornando costantemente le competenze e i mestieri richiesti dal settore, affinché si abbia una formazione in apprendistato realmente calibrata sulle esigenze del mercato e che, a sua volta, possa svolgere il ruolo di aggiornare gli standard scolastici degli apprendimenti. Dall'analisi condotta è emerso che il recepimento da parte delle parti sociali degli spazi loro affidati dalla legge nella regolamentazione dell'apprendistato è stato lento e incompleto. Seppur con il Testo Unico del 2011 il loro coinvolgimento fosse stato ampio, di fatto a questo non è seguito un capillare recepimento della disciplina di tutte e tre le tipologie di apprendistato all'interno della contrattazione collettiva, né è seguita un'opera di incentivazione e sensibilizzazione delle imprese verso questa tipologia contrattuale. A ciò si aggiunge l'arretratezza della maggior parte delle declaratorie contrattuali e dei profili professionali in uscita dai periodi di apprendistato che sono obsoleti rispetto alle attuali esigenze delle imprese, seppur non in tutti i settori. A livello locale, l'esperienza della Fondazione Badoni di Lecco mostra il ruolo di primo piano che le associazioni di rappresentanza possono avere per la diffusione di progetti di questo tipo. La Fondazione Badoni stessa, infatti, nasce dietro esigenze specifiche delle imprese locali, consistenti nella necessità di avere personale specializzato da trattenere in impresa, fidelizzandolo, a cui trasferire il complesso di esperienza e competenze di cui è portatore la singola azienda. L'azienda stessa, però, non agisce da sola, ma si inserisce in un contesto territoriale a sua volta custode di una storia e una cultura di cui l'azienda è parte ed espressione. Pertanto, per essere competitiva lei stessa, necessita che quel contesto in cui si inserisce sia preservato e implementato. Il ruolo delle associazioni di rappresentanza delle imprese è dunque essenziale per fare rete, per sviluppare quelle connessioni tra soggetti attivi sul territorio che facciano sì che il bacino di competenze e tradizioni che rappresenta non si estingua.

La promozione dell'apprendistato di primo livello ad opera di un soggetto che opera sul territorio quale è la Fondazione Badoni, che unisce associazioni di rappresentanza, imprese, ma anche istituzioni scolastiche, può diventare uno strumento di implementazione della competitività del territorio, come si è tentato di far emergere dal presente lavoro di ricerca. Ciò in quanto favorisce la comunicazione tra scuola e imprese, facendo sì che sul territorio si realizzi la diffusione e la trasmissione di cultura e mestieri: da un lato, infatti, l'azienda che ospita l'apprendista ha modo di trasmettere le proprie professionalità, dall'altro, attraverso la co-progettazione della formazione dell'apprendista, si dovrebbe realizzare, nel lungo periodo, un archivio delle competenze e dei mestieri, costantemente aggiornati che rappresentano lo specchio delle caratteristiche del

tessuto industriale del territorio. Questo farebbe sì che persone ben formate, con una professionalità ben delineata, non solo siano ben consapevoli del proprio mestiere e del contesto in cui vivono, ma riescano ad implementare e migliorare l'apparato di conoscenze e competenze appreso, producendo così innovazione e competitività per l'intero territorio.

Il rilievo della dimensione locale nella costruzione di percorsi di apprendistato si è dunque dimostrato fondamentale. Questo sia per dare un senso all'esperienza in sé (cosa si sta facendo, perché qui e ora), sia perché un apprendistato che fosse gestito "dall'alto", con indicazioni di rango esclusivamente statale, non potrebbe creare un patrimonio di competenze e mestieri adeguato alle reali esigenze del mercato che possono essere espresse soltanto dai territori. Quanto detto non esula dall'essenzialità della creazione di un sistema di competenze relativi a profili professionali creato a livello settoriale, con la partecipazione delle parti sociali, che riesca a confluire in un repertorio nazionale delle professioni connesso con il sistema dell'istruzione, in modo che una professione appresa in apprendistato sia la medesima, e dunque spendibile, in tutto il Paese.

Seppur su scala ridotta, dunque, è possibile affermare che l'obiettivo di dar vita ad una nuova concezione del *placement* sia stato raggiunto, in quanto, proprio grazie alla co-progettazione, al contatto continuo tra scuola e impresa, l'apprendistato si è rivelato non un mero contenitore di titoli di studio a cui attingono le imprese che necessitano di personale – seppur forse si trattasse della ragione iniziale di adesione al progetto - ma un percorso per la formazione di professionalità che rispondessero alle esigenze di risorse specializzate dell'impresa.

Tuttavia, si tratta di un processo lungo e che richiede in primo luogo una sedimentazione tra le imprese, sia di piccole che di medie dimensioni, una certa "abitudine alla formazione", una cultura d'impresa che favorisca l'ingresso di nuove risorse attraverso periodi di formazione strutturati e concordati con la scuola. Il progetto della Fondazione Badoni ha mostrato che la collaborazione è possibile, che l'apprendistato di primo livello è applicabile e funzionante, oltre che ben accolto dalle imprese. Ciò su cui bisogna lavorare è poi, in secondo luogo, il coinvolgimento di più istituzioni scolastiche sul territorio, compresa anche e soprattutto la scuola secondaria superiore statale. Altrimenti, i mestieri in uscita da percorsi di apprendistato di primo livello andrebbero a rappresentare soltanto una nicchia, quando in realtà ogni mestiere presente sul territorio ha la propria tradizione e le proprie particolarità che necessitano di essere tramandate tramite l'esperienza, così come ogni istituzione scolastica necessita di aggiornare la propria didattica e i propri contenuti anche sulla base degli stimoli provenienti dalle imprese. Questo però non vuol dire costruire una scuola a misura di impresa, ma che la scuola non escluda le imprese dai propri interlocutori.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Education, occupazione e crescita*, in *Scuola democratica*, n. 2/2013, il Mulino, Bologna

AA.VV., *Strategie per il collegamento tra aziende e centri di formazione*, in *Il nuovo apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Milano, Angeli, 2001, p. 148

ALESSANDRINI G., *Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del frame work 2020: la “chiave” pedagogica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Giuffrè editore, Milano, 2012, p. 180

ANASTASIA B., *Limiti e opportunità (reali) dell'apprendistato*, in *Rivista il Mulino*, n. 5/2013, pp. 816-823

ASHEIM, B., ISAKSEN, A., 2002, *Regional innovation systems: The integration of local “sticky” knowledge and global “ubiquitous” knowledge*, *Journal of Technology Transfer*, 27:1, 77–86, come citato in L. CASANO, M. ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018

BAGNI G., S. GARZI, *Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza*, *Scuola democratica*, n. 2/2018, p. 420

BAGNI G., S. GARZI, *Scuola e lavoro: un rapporto senza alternanza*, *Scuola Democratica*, Il Mulino editore, n. 2/2018.

BALLARINO G., *Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata*, Irpet, 2013

BALLARINO G., PEDROTTI L., *Aziende lombarde e diplomati tecnico-professionali: criticità, punti di forza, strumenti*, Ricerca per il Servizio studi della Camera di commercio di Milano, Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare, -università degli studi di Milano, 2011, pp. 111-122

BALSAMO A., *Il ruolo delle reti territoriali e digitali nella transizione scuola-lavoro*, Università degli studi di Bergamo, 2016, p. 174

BALSAMO A., *La “Buona Scuola” è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità*, *Bollettino Adapt*, 9 luglio 2015

- BECCATTINI G., *Il mercato e le forze locali: il distretto industriale*, il Mulino, Bologna, 1987.
- BELLOCCHI P., *Apprendistato*, in M. PREDAZZOLI (a cura di), *Il nuovo mercato del lavoro*, Zanichelli, Bologna, 2004, p. 539
- BENADUSI L., O. NICEFORO, *Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità*, Programma Education Fondazione Gianni Agnelli (FGA), wp n. 27/2010, p. 4
- BERTAGNA G., (2011) *Apprendistato e formazione in impresa*, in TIRABOSCHI M. (a cura di), *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*, Giuffrè Editore, Milano, pp. 105-125
- BERTAGNA G., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, 2003, p. 33-34
- BERTAGNA G., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, 2003, p. 33-34
- BERTAGNA G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4/2011, Giuffrè, pp. 1027-1051
- BERTAGNA G., *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, pp. 105-125
- BERTAGNA G., *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in *Diritto del G. BERTAGNA, L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*,
- BERTAGNA G., *L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 4/XIX – 2009
- BIAGI M., *I contratti a contenuto formativo*, continuato da M. TIRABOSCHI, *Istituzioni di diritto del lavoro*, 3° ed., Milano, 2004, pp. 184, ss.
- BIANCHI P., *Il ruolo della formazione tecnica e professionale nello sviluppo del Paese*, in *Tra scuola e lavoro. Come aiutare i diplomati tecnici e professionali a trovare lavoro*, Studi e Documenti degli annali della Pubblica Istruzione, n. 139, 2012, pp. 81-88.
- BILGINSOY C., *Unemployment, the Great Recession and apprenticeship attrition in the U.S.*, in *Journal of Vocational Education & Training*, 70:2, 2018, pp. 171-192.

BOCCHIERI G., *Apprendistato duale, le precisazioni degli accordi collettivi*, in Guida al Lavoro, 10 giugno 2016

BOTTANI N., CHECCHI D., *La sfida della valutazione*, il Mulino, Bologna, 2012

BURATTI U., *Apprendistato: strumento per la formazione della persona e il placement*, in U. BURATTI, E. MASSAGLI, S. CAROLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, IRPET, Firenze, p. 31

BURATTI U., *Come cambia l'apprendistato dopo il Decreto legislativo n. 81/2015*, in www.bollettinoadapt.it, 2 luglio 2015

BURATTI U., *Quadro regolatorio*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., pp. 322-331

BUTERA F., *Costi e benefici della partecipazione delle imprese ai progetti ITS*, WP Assolombarda, n. 5/2017, p. 83

BUTERA F., *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in Professionalità studi, Studium edizioni, n. 1/2017, pp. 93-124

BUTERA F., *La transizione dal fordismo ad una economia basata sulle organizzazioni e sul lavoro della conoscenza*, in F. BUTERA e M. LA ROSA (a cura di), *Formazione, sviluppo organizzativo e gestione delle risorse umane*, Sociologia del lavoro, 65, 1997, p. 77

CAMERA DI COMMERCIO DI LECCO, CAMERA DI COMMERCIO DI COMO (a cura di), *Il ri-lancio dell'economia lariana. Report economico statistico 2017*, www.lc.camcom.gov.it, a cui si rimanda per una analisi più approfondita e una comparazione con il dato nazionale.

CAMERA DI COMMERCIO DI LECCO, CAMERA DI COMMERCIO DI COMO (a cura di), *Scuola e lavoro: dalla formazione alla professione. Report Young 2018*, www.lc.camcom.gov.it.

CAMERA DI COMMERCIO DI LECCO, *Il lavoro oltre la crisi. 8° Rapporto dell'Osservatorio Provinciale del Mercato del Lavoro*, maggio 2018, www.lc.camcom.gov.it.

CARBONE M. A., L. CAROLLO, S. DONÀ, D. FARGNOLI, L. RHYZHA, C. SERRAPICA, *Il contratto di apprendistato nel d.lgs. 81/2015*, WP "Massimo D'Antona, 286/2015, p. 21

BIBLIOGRAFIA

CARINCI F. -DE LUCA TAMAJO-TOSI-TREU, *Contratti a contenuto formativo e altre esperienze di alternanza formazione/lavoro*, in *Diritto del lavoro*, 6° ed., Torino, 2004, pp. 380 ss.;

CARINCI F., *Complimenti, dottor Frankenstein: il disegno di legge governativo in materia di riforma del mercato del lavoro*, *Lavoro nella giurisprudenza*, n. 6/2012
CARINCI F., *L'apprendistato dopo la riforma Fornero*, *Lavoro nella Giurisprudenza*, n. 10/2012;

CARMINATI E., S. FACELLO, L. RUSTICO, *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, *Formazione Orientamento Professionale*, n. 5/2011, p. 25

CARUSO B., *Occupabilità, formazione e capabilities nei modelli di regolazione del mercato del lavoro*, in *Giornale di Diritto del Lavoro e delle Relazioni Industriali*, n. 113/2007

CASANO L., *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, WP "Massimo D'Antona", n. 338/2017, p. 5.

CASANO L., *La riforma del mercato del lavoro nel contesto della "nuova geografia del lavoro"*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 3/2017, p. 44

CASANO L., *Quadri nazionali delle qualifiche: la situazione italiana alla luce degli sviluppi europei*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 3/2015, Giuffrè editore, Milano, pp. 912-913

CEGOLON A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino, 2008, p. 43

CGIL, *Il Lavoro è, XVIII Congresso Nazionale Bari 2019. Documenti congressuali*
CIUCCIOVINO S., *Apprendimento e tutela del lavoro*, Utet, Torino, 2013

CIUCCIOVINO S., *La concorrenza di competenze Stato-Regioni nella disciplina dell'apprendistato ancora una volta all'attenzione della Corte Costituzionale*, in *Rivista italiana di diritto del lavoro*, n. 2/2011;

COMMISSIONE EUROPEA, *Europa 20.20. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3 marzo 2010, COM(2010) 2020, in ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

COMMISSIONE EUROPEA, *Proposal for a Council recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*, 5 ottobre 2017

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *European Alliance for Apprenticeships*, Brussels, 18 ottobre 2013, in www.register.consilium.europa.eu

CORDELLA C., *Note in tema di profili formativi del contratto di apprendistato*, in *Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale*, n. 1/2015, pp. 150-152

D'AGOSTINO S., *L'apprendistato di primo livello: problemi e prospettive*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 4/2008, pp. 1045-1046

D'ANIELLO F., L. COPPARONI, L. GIROTTI, *Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 5/2012, pp. 1-18;

D'ELIA A., A. SANTAMARIA, *L'apprendistato tra testo unico e riforma del mercato del lavoro*, in *Lavoro: una riforma a metà del guado*, Bollettino Speciale Adapt, n. 12/2012

D'ONGHIA M., *I contratti a contenuto formativo: apprendistato e contratto formativo*, in P. CURZIO (a cura di), *Lavoro e diritto a tre anni dalla legge 30/2003*, Cacucci, Bari, 2006, p. 381

D'ONGHIA M., *Il Testo Unico sull'apprendistato*, in *Riv. giur. lav.*, 2012, p. 219

DACREMA F., *Il sindacato per la qualità dell'alternanza scuola-lavoro*, in *Scuola democratica*, n. 2/2018

DAL LAGO M., *La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, in *Rivista Formazione Persona Lavoro*, n. 5/2004

DE BACKER K., DESNOYERS-JAMES I., MOUSSIEGT L., *“Manufacturing or Services – That is (not) the Question. The Role of Manufacturing And Services in OECD Economies*, OECD Science, Technology and Industry Policy Paper, 2015, n. 19.

DE BACKER K., I. DESNOYERS-JAMES, L. MOUSSIEGT, *“Manufacturing or Services – That is (not) the Question. The Role of Manufacturing and Services in OECD Economies*, OECD Science, Technology and Industry Policy Paper, 2015, n. 19

DE CANALE B., *Il tirocinio formativo catalizzatore di competenza*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 15/2015, p. 71-76

DE RITA R., *Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 2009

DE VICENTI A., *Chi ha paura dell'apprendistato?*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5/2012, p. 10

BIBLIOGRAFIA

- DE VICENTI A., *Chi ha paura dell'apprendistato?*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, n. 5/2012, pp. 11-12
- DEL PUNTA R., *Diritto del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2015, p. 727
- DEL PUNTA R., *Labour Law and the Capability Approach*, *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations* 32, n. 4/2016, p. 390.
- DELFINO M., *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, WP Massimo D'Antona, n. 90/2012;
- DEWEY J., *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano, 1950, p. 81;
- DI NIOLA S., *Il rilancio dell'apprendistato passa attraverso la valorizzazione della contrattazione collettiva (CNA)*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 94;
- DORDIT L. e F. RUSSO, *Alternanza scuola-lavoro in dialogo con l'Europa*, Forum, Udine, 2007, p. 70;
- DURKHEIM E., *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 113;
- F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies ebook series, n. 48, p. 24;
- FAGNONI S., P. A. VARESI, *Apprendistato: il nuovo quadro normativo dopo il Testo Unico e i più recenti interventi legislativi*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/2015, p. 172);
- FEDELI M., *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, *Rivista Formazione Persona Lavoro*, n. 5/2012, p. 6;
- FERRANDO P. M., *Le ricadute della formazione. Un approccio aziendalistico*, in BOCCHICCHIO F. (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea edizioni, Lecce, 2009;
- FERRONI C., *La scuola impossibile*, Salerno editrice, Roma, 2015, p. 106;
- GAROFALO D., *D. lgs. n. 10.9.2003, n. 276 – titolo VI: apprendistato e contratto di inserimento, capo primo (artt. 47-53): apprendistato*, WP Università di Catanzaro, 2003, in www.unicz.it/lavoro;

GAROFALO D., *Del tirocinio (o apprendistato). Artt. 2130-2134*, in A. VALLEBONA (a cura di), *Del Lavoro*, in E. GABRIELLI (diretto da), *Commentario al codice civile*, UTET, Torino, pp. 373;

GAROFALO D., *Gli interventi legislativi sul contratto di apprendistato successivi al T.U. del 2011*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 3/2014, p. 427;

GAROFALO D., *Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, in P. REGGIANI GELMINI, M. TIRABOSCHI (a cura di), *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la Riforma Biagi. Le politiche per la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro*, Giuffrè editore, Milano, 2006, p. 431;

GAROFALO D., *L'apprendistato nel d.lgs. n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies e-book series, n. 48, pp. 241-293;

GAROFALO D., *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in GAROFALO D., *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in F. CARINCI (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPT Labour Studies ebook series, n. 48, p. 243;

GAROFALO D., *L'apprendistato tra sussidiarietà verticale e orizzontale*, Adapt Working Paper, n. 14/2005, p. 2;

GAROFALO D., *L'ennesima riforma dell'apprendistato*, in E. GHERA, D. GAROFALO (a cura di), *Contratti di lavoro, mansioni e misure di conciliazione vita-lavoro nel Jobs Act 2*, Cacucci, Bari, 2015, p. 351;

GAROFALO D., *La Cassazione ribadisce (per l'ultima volta?) la natura a tempo indeterminato del contratto di apprendistato*, *Lavoro nella Giurisprudenza*, n. 10/2016;

GENTILI C., *Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio*, Scuola Democratica, Il Mulino editore, n. 2/2018, p. 393;

GENTILI C., *Integrare filiere formative e filiere produttive per lo sviluppo del paese*, Scuola democratica, Il Mulino, n. 2/2013, p. 460;

GENTILI C., *Integrare filiere formative e filiere produttive per lo sviluppo del paese*, Scuola democratica, n. 2/2013, p. 461-463;

BIBLIOGRAFIA

GENTILI C., *Poli tecnologici e distretti formativi*, in ALESSANDRINI G. (a cura di), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carrocci editore, Roma 2005;

GENTILI C., *Scuola e impresa: teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Roma, 2012;

GIUFFRIDA A., *La gestione delle sperimentazioni*, in *Il nuovo apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Milano, Angeli, 2001, pp. 25-26;

GROS PIETRO G. M., ONIDA F., SCOGNAMIGLIO C., *L'industria metalmeccanica italiana*, il Mulino, 1986;

GUARRIELLO F., *Apprendistato*, in GHEZZI G., *Il lavoro tra progresso e mercificazione, commento critico al decreto legislativo n. 276/2003*, Roma, 2004 p. 274;

GUST-BARDON, NATALIA IRENA, *The role of geographical proximity in innovation: Do regional and local levels really matters?*, Working Papers firms and region, n. R4/2012, Fraunhofer ISI, Karlsruhe;

ISAKSEN A., *Building regional innovation systems: Is endogenous industrial development possible in the global economy?*, in *Canadian Journal of Regional Science*, n. 24/2011, pp. 101-124;

ISFOL (a cura di), *Monitoraggio sull'Apprendistato. XIII Rapporto*, Roma, 2012;

ISFOL, *Formazione per l'apprendistato. Progetto per l'industria metalmeccanica*, Franco Angeli, 1999;

JAMES L., *Education and Skills Policy for the Knowledge Economy: Insights from Territorial Innovation Model and Territorial Knowledge Dynamics*, European Planning Studies, 2012, p. 1810;

KOCHAN T., KIMBALL W., *Unions, Worker Voice, and Management Practices: Implications for a High Productivity-High Wage Labor Policy*, MIT Sloan School of Management and Institute for Work and Employment Research, 2018;

LE BOTERF G., *Di quale concetto di competenza hanno bisogno le imprese e le organizzazioni*, in Id., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Ed. Guida, Napoli, 2008, p. 23;

LE BOTERF G., *Un concetto che faccia appello alla responsabilità condivisa*, in Id., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Ed. Guida, Napoli, 2008, p. 55;

LEONARDI M., M. PALLINI, *Riformare l'apprendistato in Italia*, in *Rivista Il Mulino*, n. 5/2013, pp. 824-833;

LOFFREDO A., *I contratti a finalità formative: tra passato incerto e un futuro difficile*, in R. DE LUCA TAMAJO, M. RUSCIANO, L. ZOPPOLI (a cura di), *Mercato del lavoro, riforma e vincoli di sistema*, Esi, 2004, p. 489;

LOY G., *I nuovi apprendistati*, in M. MAGNANI, P. A. VARESI (a cura di), *Organizzazione del mercato del lavoro e tipologie contrattuali – Commentario ai decreti legislativi n. 276/2003 e n. 251/2004*, Giappichelli, Torino, 2005, p. 490;

LOY G., *Professionalità e rapporto di lavoro*, in M. NAPOLI (a cura di), *La professionalità*, Vita e Pensiero, 2004;

LUCIANI V., *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e "riordino" delle fonti di regolazione*, WP "Massimo D'Antona", 301/2016, p. 14;

M. MARCARINI, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, in *Rivista Formazione Persona Lavoro*, cit., pp. 1-2;

MARSHALL A., *Principles of Economics*, MacMillan&co., Ltd., Londra, 1920;

MASSAGLI E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, cit., p. 115

MASSAGLI E., *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, *Adapt Labour Studies E-book series*, n. 66/2017, p. 84;

MASSAGLI E., *Il metodo dell'alternanza formativa*, in U. BURATTI, S. CAROLI, E. MASSAGLI, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola-lavoro*, IRPET, Firenze, p. 2;

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, 2001;

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Libro bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva*, Roma, maggio 2009, in www.lavoro.gov.it, p. 20;

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, MINISTERO DELLA GIOVENTÙ, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Piano triennale per il lavoro. Liberare il lavoro per liberare i lavoratori*, Roma, luglio 2010, p. 5, in www.lavoro.gov.it;

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, Italia 2020. *Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Roma, giugno 2010, p. 13, in www.lavoro.gov.it;

MIUR, *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*;

MORGAN K., 1997, *The learning region: Institutions, innovation and regional renewal*, *Regional Studies*, 31:5, 491–504, come citato in L. CASANO, M. ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018;

MUEHLEMANN S. E S. C. WOLTER, *Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidence from cost-benefit analyses*, Springer, Berlino-Heidelberg, 2014, <http://www.izajolp.com/content/pdf/2193-9004-3-25.pdf>;

NEELY A., HILL J., *Innovation and Business Performance: A Literature Review.*, Cambridge: The Judge Institute of Management Studies, 1998;

NEGRELLI S., PACETTI V., *Impiegati, tecnici, lavoro intellettuale: uno sguardo sulle trasformazioni del lavoro a partire dalle definizioni di Luciano Gallino*, in *Studi Organizzativi*, n. 2/2016, p. 184;

NUSSBAUM M. C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, 200;

NUSSBAUM M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, 2002;

OGILVIE S., *Guilds, Efficiency And Social Capital: Evidence From German Proto Industry*, in *The Economic History Review*, 2/2004, pp. 286-333;

OLOFSSON J., A. PANICAN, *Labour market regulations, changes in working life and the importance of apprenticeship training: A long-term and comparative view on youth transition from school to work*, in *Policy Futures in Education*, 2019, pp. 1–21;

P. CAUSARANO, *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, in A. CIPRIANI, A. GRAMOLATI, G. MARI (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University press, 2018, p. 161;

PAIS I., *Il costrutto di competenza*, in S. CORTELLAZZI, I. PAIS ET ALII, *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 17;

PAPA A., *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè editore, Milano, 2010, pp. 68-70;

PARLAMENTO EUROPEO, *Risoluzione sulla cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale a sostegno della strategia Europa 2020*, 8 giugno 2011, in www.europarl.europa.eu;

PATCHETT M., *Historical Geographies of apprenticeship: rethinking and retracing craft conveyance over time and space*, in *Journal of Historical Geography*, 55, 2017, pp. 30-43;

PELLEREY M., *Competenze di base, competenze chiave, e standard formativi*, Rassegna CNOS-FAP, n. 2/2006, p. 72;

PICCHIO M., S. STAFFOLANI, *Does Apprenticeship improve job opportunities? A regression discontinuity approach*, Working Papers 393/2012, Università Politecnica delle Marche (I), Dipartimento di Scienze Economiche e Sociali, pp. 1-37;

POTESTIO A., *Il tirocinio curriculare in assetto lavorativo*, in *Formazione Lavoro Persona*, n. 15/2015, p. 26;

QUADRIO CURZIO A., FORTIS M. (a cura di), *Il ruolo strategico del sistema metalmeccanico italiano. Dai metalli alla mecatronica*, il Mulino, 2015
RAUSEI P., *Contratto, piano formativo e adempimenti*, in *Diritto & Pratica del lavoro*, n. 2/2018;

RUSSO M., NATALI A., *Sebastiano Brusco e la scuola italiana di sviluppo locale*, Materiali di discussione, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2008;

RUSTICO L., M. TIRABOSCHI, *Standard professionali e standard formativi*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 423;

SALATIN A., *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, in *Scuola democratica*, n. 2/2018, pp. 402;

SALATIN A., *Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza*, *Scuola Democratica*, Il Mulino editore, n. 2/2018, pp. 1-11;

SANDRONE G., *Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa?*, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 18/2016;

SEN A., *La diseguaglianza*, Il Mulino, 2000;

BIBLIOGRAFIA

- SEN A., *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, 1992;
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, 2008, pp. 64, 70, 77;
- SICURELLO R., *L'alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive*, *Formazione Lavoro Persona*, n. 18/2016, pp. 59-80;
- SMITH A., *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino, 1975, p. 94;
- STORPER M., 1993, *Regional "Worlds" of Production: learning and Innovation in the Technology Districts in France, Italy and USA*, *Regional Studies*, 27:5, 433-445, come citato in L. CASANO, M. ROIATTI, F. SEGHEZZI, *Fabbisogni di competenze professionali. Dalla rilevazione alla ricomposizione del disallineamento. Literature Review*, Osservatorio mercato del lavoro del Terziario e del Turismo – Umbria, 2018;
- SUPIOT A., *Critique du droit du travail*, Paris, Puf, 1994, pp. 51 ss.;
- SWYNGEDOUW E., *Neither global nor local: "glocalisation" and the politics of scale*, in K. COX, *Spaces of Globalisation: Reasserting the Power of the Local*, 1997, New York, Guilford Press, 1997, pp. 138-166;
- TAGLIENTE A., *Le modifiche all'apprendistato nella legge di riforma del mercato del lavoro*, *Bollettino Adapt*, 10 settembre 2012, p. 3;
- TIRABOSCHI M., *Apprendistato: una leva del placement più che un semplice contratto*, in www.bollettinoadapt.it, 14 luglio 2015;
- TIRABOSCHI M., *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in F. Carinci (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio. Atti dell'XI seminario Bertinoro-Bologna del 22-23 ottobre 2015*, ADAPT Labour Studies e-book series, n. 53, pp. 306-330;
- TIRABOSCHI M., *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in F. CARINCI (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio – Atti del XI seminario di Bertinoro – Bologna del 22-23 ottobre 2015*, Adapt Labour Studies ebook series, n. 54, p. 307;
- TIRABOSCHI M., *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *La Riforma Biagi del mercato del lavoro*, Milano, 2004, pp. 191 ss.;
- TIRABOSCHI M., *Mercati, Regole, Valori*, Giornate di Studio AIDLASS, Udine, 13-14 giugno 2019, p. 89;

TIRABOSCHI M., *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Milano, 2010, p. 11;

TIRABOSCHI M., U. BURATTI, C. PIOVESAN (a cura di), *Apprendistato: quadro comparato e buone prassi*, ADAPT Labour Studies e-Book series, 2014, n. 24;

TONARELLI A., *La promozione di un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro: introduzione al progetto SM.I.LE*, in A. TONARELLI, (a cura di), *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*, Pacini Editore, Pisa, pp. 13-24;

TONARELLI A., *Un approccio partecipativo all'alternanza scuola lavoro. Linee guida e strumenti per la scuola*, Pacini editore, 2014, pp. 14-18;

TRENTIN B., *Il lavoro e la conoscenza*, Lectio doctoralis, 2002;

UNESCO *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*, Conferenza mondiale sull'educazione, 1990;

VARESI P. A., *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, 2001, p. 14;

VARESI P. A., *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in DRI, n. 4/2011, p. 1013;

VARESI P. A., *Il Testo Unico dell'apprendistato: note sui profili formativi*, in *Diritto della Relazioni Industriali*, Giuffrè editore, Milano, n. 4/2011, p. 1021;

VARESI P.A., *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 61-64;

VERGARI S., *Prove di convivenza. L'organizzazione del mercato del lavoro dopo il d.lgs. 150/2015*, WP "Massimo D'Antona, n. 298/2016, p. 11;

WEISS M., *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, n. 1/2014, pp. 295-297;

WIEMANN J., M. FUCHS, *The export of Germany's "secret of success" dual technical VET: MNCs and multiscale stakeholders changing the skill formation system in Mexico*, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11/2018, pp. 379-380;

WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, *The future of Jobs*, WEFForum;

BIBLIOGRAFIA

WORLD EMPLOYMENT CONFEDERATION, 2016, *The Future of Work*, White Paper;

ZAGARDO G., *I cambiamenti nella IeFP*, CNOS-FAP, Roma, pp. 9, 14, 16;

ZAMAGNI S., *Libertà del lavoro e giustizia del lavoro*, in *Quaderni di Economia del Lavoro*, n. 105/2016, pp. 73-74;

ZOPPOLI L., P. SARACINI, *I contratti a contenuto formativo tra “formazione e lavoro” e “inserimento professionale” progetto*, WP “Massimo D’Antona”, n. 15/2004, p. 20

Ringraziamenti

I tre anni che hanno portato alla scrittura di questa tesi non sono stati soltanto un momento di integrazione tra scuola e lavoro, ma un vero e proprio percorso di vita, di crescita e maturazione che termina con la fine di questa tesi. Tuttavia, questa esperienza non sarebbe completa se non tenessi traccia di tutte le persone che mi hanno accompagnata.

Né per dovere, né per formalità, ma sinceramente, ringrazio il prof. Michele Tiraboschi per avermi dato fiducia. Quando partecipai al concorso di selezione per questo dottorato ero soltanto una ragazza siciliana appena laureata, con una tesi in diritto costituzionale e idee poco chiare su cosa fare del proprio futuro. Il professore, quel giorno di luglio, in aula 1 in Sant'Agostino, ha deciso di darmi una possibilità e mi ha mostrato una strada che ho scoperto essere giusta per me.

Non è l'unico però che ha creduto in me. La dott.ssa Stefania Palma di Confindustria Lecco e Sondrio mi ha fatto un solo colloquio e ha deciso immediatamente di aprirmi le porte della Fondazione Badoni di Lecco. La quantità di cose che sono riuscita ad imparare in questi tre anni in Fondazione Badoni e nell'area relazioni industriali di Confindustria non può essere contenuta in nessun registro della formazione dell'apprendista. È un tesoro prezioso a livello di contenuti "tecnici", ma anche di crescita professionale e personale.

Il ringraziamento si estende a tutti i colleghi dell'Area Relazioni Industriali di Confindustria Lecco e Sondrio: Giorgio, Lorena, Grazia, Emanuela, Giorgio jr. Grazie per la pazienza, gli insegnamenti e la stima quotidiana.

Ringrazio i docenti del CFP "Aldo Moro" per la disponibilità e la collaborazione costante, ma anche per avermi mostrato con pazienza i retroscena di una parte seppur piccola del mondo dell'istruzione italiana e per l'impegno che quotidianamente mettono per rendere il proprio servizio al territorio.

Grazie ad Umberto, guida preziosa all'inizio del mio percorso, amico e supporto costante successivamente.

Una Scuola di dottorato è conoscenze, relazioni, condivisione e scambio di saperi, di prospettive. Ma è anche amicizia. Non posso non menzionare anche Ida, di cui ho ammirato la forza di volontà e la tenacia nel seguire la sua strada e nel raggiungere, a poco a poco, tutti gli obiettivi che si era prefissata.

Grazie a Margherita e Luca, Amici veri, pilastri portanti di questa esperienza, supporto, compagni di avventura. Non credo che riuscirò più a farne a meno.

Una mancanza costante sono stati gli amici del Sud. Per fortuna che c'è il Simposio che non mi ha mai fatto mancare una risata, una discussione, un parere legale, un pettegolezzo, ma anche una pizza con ricotta e pistacchio nei weekend di fuga dal Nord e, all'occorrenza, una vacanza alle Eolie.

È superfluo dire grazie a Federica perché non è un rapporto che ha bisogno dei "grazie". È quindi più per dovere di cronaca che la ringrazio per essere ancora lì, dopo innumerevoli anni, per fidarsi di me, per aver condiviso con me le gioie e le sofferenze, qualsiasi esperienza di vita, seppur a distanza.

Un ringraziamento non può mancare per la mia enorme, meravigliosa, caotica, imperfetta famiglia, un po' del Nord e un po' del Sud, punto fermo della mia vita da sempre. Per avermi riempito di cibo sia la pancia che le valigie ogni volta che mettevo piede su suolo siciliano e su suolo milanese, per avermi coccolata, chiamata, accolta, per essere passati a Bergamo a fare anche solo un saluto, per essere sempre pronti a dare un consiglio e a raccontare anche da lontano le loro giornate, facendomi compagnia nelle fredde domeniche d'inverno.

A mia mamma, per la forza che ha dimostrato in questi tre anni e non solo, per avermi sempre mostrato supporto, coraggio, pazienza, amore, gioia e mai stanchezza o tristezza, nonostante, probabilmente, questo percorso sia stato più difficile per lei che per me.

A Marco, per essere riuscito a comprendere il mio stato d'animo soltanto dal tono di voce, per aver supportato ogni mia scelta, per tutti i voli che ha preso per vedermi, per avermi accompagnata la sera quando facevo "tardi".

Infine, non posso dimenticare la cornice di questi tre anni: Bergamo. Un rifugio ordinato, efficiente, pittoresco, in cui mi sono sentita protetta, accolta e in cui, alla fine di ogni vacanza, non appena tornavo, mi sentivo a casa (sì, lo ammetto). Grazie a Bergamo, però, ho scoperto anche la passione per la mia città, Palermo, da cui tanto volevo scappare: disordinata, inefficiente, caotica, cafona, ma piena di quel calore che soltanto il posto in cui si hanno le proprie radici può avere.