



UNIVERSITÀ DEL PIEMONTE ORIENTALE

Dipartimento di Studi per l'Economia e l'Impresa

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE

AMMINISTRAZIONE, CONTROLLO E PROFESSIONE

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

**IL CONTRATTO DI APPRENDISTATO: EVOLUZIONE DELLA NORMATIVA
E ANALISI DELLA SUA EFFICACIA QUALE STRUMENTO PER
L'INSERIMENTO DEI GIOVANI NEL MERCATO DEL LAVORO ITALIANO**

Relatrice:

Eliana Baici

Chiara Ferrari Aggradi

Matricola: 20047102

Anno Accademico 2023/2024

Sommario

Introduzione	6
CAPITOLO 1 L'origine del contratto di apprendistato	9
1.1 Evoluzione storica del quadro normativo	12
1.2 La riforma del mercato del lavoro dopo la legge Biagi	14
1.3 Le innovazioni del Testo Unico sull'apprendistato	16
1.4 La riforma Fornero (legge n. 92/2012)	17
1.5 Il decreto legge n. 76/2013 ed il Jobs Act	18
CAPITOLO 2 Disciplina generale del contratto: definizione e funzione del contratto	20
2.1 Requisiti del contratto, retribuzione ed inquadramento	22
2.1.1 Il ruolo del tutor aziendale	27
2.1.2 La formazione e qualificazione professionale	29
2.1.3 Clausole di stabilizzazione e proroga del contratto	31
2.1.4 La durata del periodo formativo	38
2.1.5 La possibilità di recesso dal contratto	40
2.1.6 Forme di previdenza e assistenza obbligatoria	43
2.2 I NEET	47
2.3 Apprendistato, un percorso per le aziende: investire sul capitale umano	49
2.4 Apprendistato, un percorso per il benessere del mercato del lavoro	51
2.4.1 Apprendistato, un percorso per i giovani	53
2.5 Conclusioni	53
CAPITOLO 3 Alternanza scuola lavoro, apprendistato di primo livello, istruzione e formazione professionale	55
L'alternanza come metodo di formazione	55
3.1 La contraddizione del sistema scolastico: inclusione vs. eccellenza	56
3.1.1 Superare l'anomalia dell'istruzione sequenziale	59
3.1.2 Percezioni dell'alternanza: perché definirla "strumento" non è solo una questione semantica	59
3.1.3 Tirocinio curricolare come dispositivo normativo dell'alternanza formativa	60
3.1.4 Pregi e difetti di un assetto pratico, a determinate condizioni, ma non esaustivo	60
3.2 Apprendistato di Primo Livello come dispositivo normativo dell'alternanza formativa	62
3.2.1 Pregi e difetti di un assetto non pratico ma esaustivo	63
3.2.2 La necessità di una cabina di regia per il passaggio da "piano di recupero" a sistema	63
3.2.3 Formare alla professionalità, nella professionalità	64
3.3 Verso una scuola che non include, ma seleziona, come il mercato del lavoro	65
3.3.1 Rischio di canalizzazione precoce della persona	66
3.3.2 Discredito e sminuimento dell'insegnante?	66

3.3.3 Metodo “market oriented”: disinteresse per le aspirazioni della persona.....	66
3.4 Critiche all'apprendistato scolastico.....	67
3.4.1 Scarsa diffusione, indice di basso gradimento.....	67
3.4.2 Paradosso della convenienza.....	68
3.4.3 Una cornice normativa troppo complessa e scoraggiante.....	68
3.5 Disinteresse per la formazione.....	69
3.5.1 Interazioni con il sistema formativo assenti.....	69
3.5.2 Un contratto, ormai, per giovani già formati?.....	70
3.5.3 Repertori precostituiti di competenze: rischio di immobilismo.....	70
3.6 La nuova generazione di discenti, pronta a risolvere il paradosso dell'inclusione.....	71
3.6.1 Se la scuola è esclusiva, ma la cultura non lo è.....	72
3.6.2 Il mercato del lavoro si apre alla scuola.....	73
3.6.3 Il discente al centro del processo formativo.....	74
3.6.4 Chi crea le aspettative che verranno frustrate? Cultura professionale e del lavoro, per scelte consapevoli.....	75
3.6.5 L'apprendistato diffuso: i suoi caratteri.....	76
3.6.6 L'apprendistato diffuso: il sistema risolve le incertezze normative.....	77
3.6.7 L'apprendistato diffuso: il sistema abbassa i costi di transazione senza diventare un extra-sussidio.....	78
3.7 Conclusioni.....	79
CAPITOLO 4 Competenze e valutazione: la prassi di un sistema duale in alternanza scuola-lavoro in Italia.....	83
4.1 La gestione di un percorso formativo per competenze.....	83
4.2 Il ruolo delle competenze trasversali.....	86
4.3 Progettare l'alternanza scuola-lavoro.....	89
4.4 Valutazione degli apprendimenti e attestazione delle competenze: opportunità senza burocrazia.....	90
4.5 Conclusioni.....	92
CAPITOLO 5 Sistema duale.....	92
5.1 L'apprendistato dopo il Jobs Act.....	96
5.2 L'impianto normativo del nuovo apprendistato.....	100
5.3 Definizione e obiettivi del nuovo apprendistato.....	101
5.4 Il riordino della disciplina generale.....	103
5.5 Il quadro regolatorio dell'apprendistato di primo livello.....	106
5.6 Il rilancio dell'apprendistato per un sistema duale italiano.....	107
5.6.1 Le ragioni della riforma nell'analisi del quadro applicativo.....	107
5.6.2 La strategia di rilancio del Governo.....	110

5.7 La sperimentazione nell'ambito del sistema di leFP	112
CAPITOLO 6.....	114
Apprendistato in evoluzione traiettorie e prospettive dei sistemi duali in Europa e in Italia	114
6.1 Apprendistato duale: il suo funzionamento	116
6.2 La via italiana al sistema duale.....	121
6.3 Le criticità che persistono nell'apprendistato duale.....	123
6.4 Il declino dell'apprendistato. Un commento sull'ultimo rapporto di monitoraggio INAPP-INPS...	128
6.4.1 Senza formazione non c'è apprendistato	130
6.4.2 L'apprendistato di alta formazione e ricerca: caratteristiche	130
6.5 Politecnico di Torino: una delle istituzioni pubbliche più prestigiose a livello italiano e internazionale nella formazione, ricerca, trasferimento tecnologico e servizi in tutti i settori dell'Architettura e dell'Ingegneria.....	133
6.6 Il caso Cefriel.....	140
6.6.1 Alto apprendistato: il modello tedesco	142
6.6.2 Formazione o sfruttamento?	144
Conclusioni	146
Qualche spunto e riflessione su un apprendistato possibile	147
Bibliografia.....	152
Fonti normative	155
Sitografia	156

Introduzione

L'indebolimento delle prerogative dei giovani, è stato particolarmente rapido negli ultimi due decenni ed è uno dei fattori principali della mancanza di dinamismo della società italiana. Con il termine prerogative non ci si riferisce al benessere dei giovani, elevato grazie alla ricchezza delle famiglie, ma bensì alla capacità di "contare" nella società, nelle sue varie articolazioni. I giovani italiani, sempre meno numerosi a causa della stagnazione dei bassi tassi di natalità, vogliono essere agevolati nel loro sviluppo. Il loro percorso verso l'età adulta sta diventando sempre più lento, essi sono più lenti a completare gli studi, ad entrare nel mercato del lavoro e a diventare indipendenti. La sindrome del ritardo colpisce le nuove generazioni, diluendo la loro presenza in posti di lavoro e ruoli importanti e penalizzando seriamente la crescita del Paese.¹ Ciò ha comportato seri problemi per le nuove generazioni in termini di accesso a una base produttiva.

Ciò è dovuto, in primo luogo, alla carenza di servizi di orientamento scolastico e professionale in Italia, in tal modo un'intera generazione entra nel mercato del lavoro "con la testa già nel sacco"², a causa della mancanza di metodi di insegnamento e di una formazione adeguata. Si assiste ad un grande e preoccupante scollamento tra domanda e offerta di lavoro che obbliga a ripensare ai meccanismi con cui i giovani entrano nel mercato del lavoro.³ In questo senso, i contratti di apprendistato cercano di accrescere l'occupabilità dei giovani.

Il presente elaborato si propone di approfondire il tema dei contratti di apprendistato, sottolineando, nel modo più organico e completo possibile, le tappe che ne hanno determinato l'evoluzione come principale contratto a contenuto formativo, descrivendolo come strumento di accesso al lavoro per i giovani tra i diciotto e i ventinove anni. Innanzitutto, verranno delineate, attraverso un excursus normativo, le varie riforme che hanno interessato la disciplina nel corso degli anni, alla luce dei diversi orientamenti proposti dal legislatore, volti a

¹ CARLO DELL'ARINGA E TIZIANO TREU, *Giovani senza futuro?: proposte per una nuova politica*. Bologna: il Mulino, 2011

² MASSIMILIANO DI PIRRO, *La nuova disciplina dell'apprendistato: guida pratica dopo il Testo Unico (decreto Legislativo 14 settembre 2011, n. 167): modelli operativi e appendice normativa*. Piacenza: CELT, 2011

³ PIETRO CHECCUCCI, MARIO CUSMAI E LUCA ROSETTI, *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza / Isfol*. Roma: Isfol, 2012

fornire soluzioni stabili ai casi previsti in un contesto economico e sociale in continua evoluzione come quello del mercato del lavoro italiano.

Dalla sua regolamentazione, il contratto di apprendistato è stato oggetto di numerose modifiche, con implicazioni diverse in relazione alle contingenze storico-giuridiche, tutte ugualmente accomunate dall'obiettivo di rendere il contratto di apprendistato il contratto primario per la formazione e lo sviluppo professionale dei giovani e il loro ingresso nel mercato del lavoro. Il processo evolutivo del contratto di apprendistato è indubbiamente molto articolato e complesso, ma i tratti salienti della normativa possono essere riassunti e delineati in tre momenti chiave.

Un primo passo, in questo senso, si deve alla Legge n. 25/1955 che regola questa tipologia contrattuale, durata quasi mezzo secolo fino all'avvento del nuovo millennio, quando è stata attuata la seconda radicale riforma con la cosiddetta Legge Biagi (L. 30/2003). Con essa si è inteso adeguarsi ai continui cambiamenti delle condizioni economiche, introducendo nuove tipologie contrattuali, e rispondendo all'esigenza di flessibilità, indispensabile per realizzare una reale integrazione tra lavoro e formazione professionale, come raccomandato dall'Unione Europea e previsto dal Libro Bianco del 2001.

Un ulteriore intervento ha comportato il riordinamento e la riscrittura della normativa attraverso il Testo Unico dell'apprendistato approvato nel 2011, le misure avevano l'obiettivo di restituire agli operatori e alle imprese la certezza sulle modalità di svolgimento dell'apprendistato e sui suoi contenuti essenziali, ma le modalità di svolgimento dell'apprendistato erano cambiate così tante volte che mancavano di chiarezza e diventavano poco attraenti per i datori di lavoro. Nonostante i tentativi di semplificare i documenti normativi, non è stato ancora raggiunto un risultato pacifico sulla regolamentazione dell'apprendistato. Lo dimostra il fatto che negli ultimi anni sono state introdotte diverse misure legislative a livello nazionale e regionale, tra i quali il Decreto Legge n. 34 convertito in legge 16 maggio 2014, n. 78, noto come "Jobs Act" del Governo Renzi. La presenza di continue manovre correttive ha generato non poche contestazioni. Alcuni ritengono che siano stati compiuti passi importanti per accrescere l'importanza dell'apprendistato nei rapporti di lavoro, mentre altri sostengono che queste molteplici modifiche normative non siano riuscite a creare un incontro tra domanda e offerta di lavoro per un'effettiva riqualificazione dei giovani, né a semplificare adeguatamente l'uso del sistema per le imprese.

Negli ultimi anni, le riforme hanno cercato, da un lato, di aumentare la flessibilità in entrata, introducendo un'ampia gamma di contratti di lavoro alternativi rispetto al rapporto di lavoro dipendente standard, e, dall'altro, hanno rafforzato l'istituto, per renderlo uno strumento rivolto ad un numero sempre maggiore di giovani di età diverse, al fine di avvicinare il nostro sistema formativo a quello della Germania, ritenuto il modello duale di alternanza scuola/lavoro per eccellenza. Diversi studi dimostrano infatti che i livelli di occupazione dei giovani in Italia si sono drasticamente deteriorati dopo la crisi del 2007. Questo è un chiaro segnale della posizione particolarmente vulnerabile in cui si trovano coloro che cercano di entrare nell'attuale mercato del lavoro, che devono accettare una prolungata inattività, insicurezza e sotto-retribuzione.

Dopo un resoconto dei cambiamenti che hanno interessato il quadro normativo dell'istituto, viene posta l'attenzione sulle caratteristiche essenziali della disciplina, definendone la forma e il contenuto, presentando i soggetti ai quali si rivolge, i diritti e gli obblighi delle parti coinvolte nel rapporto di lavoro, riconoscendo i vantaggi e le agevolazioni introdotte dal legislatore per soddisfare le esigenze delle aziende e garantire un maggiore affidamento su questo tipo di contratto.

È necessario quindi soffermarsi sul ruolo importante riconosciuto alle attività formative e alla presenza di tutor aziendali come guida per gli apprendisti durante il periodo di formazione professionale, ma anche sulle sanzioni previste per le violazioni degli obblighi formativi. Verranno analizzati gli aspetti principali dei tre alternativi percorsi formativi dedicati ai giovani apprendisti con diverse fasce di età, mettendo in risalto le numerose modifiche che, dalla legge Biagi del 2003, hanno modificato le tipologie contrattuali: contratto per la qualifica e il diploma professionale, contratto professionalizzante o di mestiere, e contratto di alta formazione e ricerca.

L'aspirazione che mi ha guidato è cercare di capire come realizzare un'inclusione efficiente dei giovani, in modo che questi possano affacciarsi nel mercato del lavoro con le migliori prospettive di impiego. È importante ricordare che questo elaborato non vuole fornire una soluzione al problema, ma ulteriori spunti di riflessione su un tema che continua a suscitare un'attenzione significativa, nonostante, il contratto di apprendistato, in alcuni casi, sia stato trattato come un perfetto sconosciuto.

CAPITOLO 1 L'origine del contratto di apprendistato

L'apprendistato riveste da tempo un ruolo importante nel mondo del lavoro italiano perché, più di ogni altra tipologia di contratto, favorisce la crescita e la formazione dei giovani. Molti vedono nell'apprendistato uno strumento strategico non solo finalizzato al miglioramento delle competenze e allo sviluppo professionale per i principianti che entrano nel mondo del lavoro, ma anche all'aumento dell'occupazione e allo sviluppo della nazione. Fin dall'antichità la formazione dei giovani è stata considerata un dogma fondamentale o una caratteristica di ogni società moderna, basti guardare indietro nella storia al contesto aziendale del Medioevo, dove si potevano assistere a forme embrionali di formazione professionale. Lo stretto rapporto che si instaura tra maestro e apprendista in una bottega artigiana. Il rapporto si basava su uno scambio in cui, da un lato, i maestri insegnavano ai loro allievi le tecniche del lavoro, e dall'altro i giovani imparavano a commerciare per acquisire qualifiche professionali. Non vi era alcuna retribuzione, in quanto l'allievo non riceveva compensi, ma acquisiva il know-how dal proprio maestro. "Anche nell'Ottocento, dopo la caduta del sistema corporativo, questo modello di apprendimento continuò ad essere utilizzato, venendo riconosciuto come un importante strumento all'interno del sistema industriale e soprattutto artigianale, e ricalcando la propria struttura principale in base alla precedente esperienza medioevale."⁴

Per giungere alla prima regolamentazione del contratto di apprendistato fu necessario attendere il R.D. 21 settembre 1938, n. 1906, convertito in legge 22 giugno 1939, n. 739. Tale disciplina è stata integrata dagli articoli 2130-2134 del Codice civile, che descrivono i tratti essenziali dell'apprendistato, definito come un tirocinio nel quale veniva riconosciuto al giovane il diritto a svolgere lavori attinenti alla sua specialità professionale ed a frequentare corsi di formazione professionale. È inoltre previsto che, al termine della formazione, i lavoratori abbiano diritto ad un attestato di completamento della formazione. Tuttavia, queste poche regole non sembrano sufficienti a regolamentare un aspetto così importante come la formazione.

Con l'entrata in vigore della Costituzione nel 1948 la materia del lavoro e dell'istruzione ottenne un ruolo di centralità grazie soprattutto all'introduzione di due articoli: nell'art. 35 venne sancito l'impegno della Repubblica Italiana a curare la "formazione e l'elevazione

⁴ D. La Rosa, "Giovani e mercato del lavoro. La nuova disciplina dell'apprendistato", p 7

professionale dei lavoratori”, mentre nell’art. 4 fu riconosciuto a tutti i cittadini il diritto al lavoro e la promozione delle condizioni che rendano effettivo questo diritto. Queste nuove formulazioni permisero all’apprendistato di ottenere maggiore rilievo e resero evidente la “necessità di attuare una riforma che specificasse in maniera più dettagliata le regole dell’istituto, per rispecchiare quanto richiesto dal secondo comma dell’art. 35 Costituzione.”⁵

In questo senso fu emanata la legge del 19 gennaio 1955 n. 25, nella quale per la prima volta si tracciò una chiara disciplina della fattispecie, descrivendo l’apprendistato come “uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l’imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all’apprendista assunto alle sue dipendenze, l’insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l’opera nell’impresa medesima.”⁶

Si vedrà, allora come oggi, che la caratteristica distintiva dell’istituto, motivo della sua speciale tutela, è quella di essere un contratto il cui oggetto principale non è uno scambio tra lavoro e retribuzione, ma offre all’individuo opportunità di formazione professionale. L’interpretazione giurisprudenziale evidenziava come l’aspetto della formazione fosse diventato fondamentale all’interno del contratto, che era “caratterizzato, oltre che dallo svolgimento della prestazione lavorativa, dall’obbligo del datore di lavoro di garantire un effettivo addestramento professionale finalizzato all’acquisizione, da parte del tirocinante, di una qualificazione professionale, la quale rappresenta il dato essenziale della speciale figura contrattuale (come tale qualificata dall’art. 2134 c.c.)”⁷

La normativa esplicita tutti gli aspetti necessari affinché le imprese possano beneficiare dei contratti, specificando le modalità, la durata e l’orario di assunzione degli apprendisti; chiarisce inoltre gli obblighi degli imprenditori nei confronti dei propri lavoratori, con un focus sulla formazione professionale. L’imprenditore, infatti, è tenuto non solo a pagare l’apprendista, ma anche ad assicurarsi che egli acquisisca le conoscenze che gli consentiranno di qualificarsi come professionista.

⁵ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio del Sole 24 ore in materia di apprendistato, 2012, p 2

⁶ Art. 2 Legge 19 gennaio 1955, n. 25 “Disciplina dell’apprendistato”

⁷ Sentenza della Corte Suprema di Cassazione - Sezione Lavoro, 11/05/2002, N. 6787

Andando ad esaminare nel dettaglio le caratteristiche della formazione, l'art. 16 stabiliva che questa si attuasse mediante due percorsi paralleli: l'addestramento pratico, con il fine di far conseguire all'apprendista l'abilità richiesta per il lavoro al quale doveva essere istruito, e l'insegnamento complementare, che si svolgeva all'esterno dell'azienda attraverso corsi che permettevano di conferire "le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale."⁸ Quindi all'obbligatorietà dell'insegnamento pratico, che si concretizzava nelle imprese, si affiancò il dovere di far frequentare all'apprendista dei corsi teorici di insegnamento complementare, che si svolgevano all'esterno dell'azienda e che dovevano corrispondere ad un monte ore fissato o a livello collettivo o con decreto ministeriale. Il binomio tra apprendistato pratico e insegnamento complementare era destinato a diventare uno dei problemi cruciali che il contratto di apprendistato tuttora conserva, perché, come rilevato da Carinci, "l'addestramento risultò sempre più una chiusura del giovane all'interno del posto di lavoro, nella quale non avveniva un'efficace acquisizione di professionalità, mentre l'insegnamento teorico fu caratterizzato da numerose difficoltà nell'effettiva attuazione dei corsi formativi extra-aziendali."⁹

Per incentivare l'utilizzo dell'istituto, il legislatore ha previsto agevolazioni economiche e normative per le aziende, soprattutto artigiane, che hanno sottoscritto questo contratto. Il primo vantaggio era dato dal fatto che l'imprenditore con l'assunzione degli apprendisti non incorreva in nessun obbligo una volta terminato il contratto di apprendistato, infatti ai sensi dell'art. 19 egli "era libero di mantenere o no in servizio il lavoratore a prescindere dall'esito delle prove e dallo stesso loro svolgimento." Quindi si trattava di un rapporto di lavoro precario, nel quale il datore di lavoro "poteva licenziare l'apprendista ad *nutum* (secondo la propria volontà)."¹⁰

Un altro sistema, seppur limitato, permetteva alle aziende di scegliere quali persone assumere come apprendisti. Tuttavia, questi dovevano avere un'età compresa tra i 15 e i 20 anni e dovevano essere iscritti in un elenco speciale presso l'ufficio del lavoro competente. Gli

⁸ E. Palomba, "Apprendistato e contratto di inserimento. Manuale operativo", Wolters Kluwer Italia 2010, p. 21

⁹ F. Carinci, "E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")", WP CSDLE "Massimo D'Antona".IT – 145/2012, p. 12

¹⁰ E. Palomba, "Apprendistato e contratto di inserimento. Manuale operativo", Wolters Kluwer Italia, 2010, p. 22

incentivi economici consistevano nel fatto che i salari degli apprendisti erano sempre inferiori a quelli dei lavoratori specializzati, i contributi sociali venivano pagati a un'aliquota molto ridotta e addirittura era permesso ai produttori artigianali di poter non pagare alcun premio assicurativo.

A causa di questi vantaggi e della durata molto lunga dei contratti di apprendistato (non superiore però ai cinque anni), l'apprendistato è stato molto sfruttato negli anni Cinquanta e Sessanta: molte aziende miravano a ottenere contemporaneamente profitti finanziari senza fornire la necessaria formazione pratica e teorica, veniva quindi utilizzato per assumere manodopera a basso costo. Spesso accadeva che venissero assunti lavoratori già qualificati, ma il loro salario rimaneva quello degli apprendisti. Come riporta Franco Carinci, "di fatto l'apprendistato poteva servire da "schermo" per un rapporto di lavoro subordinato vero e proprio, di cui veniva promosso ed incentivato il ruolo effettivo di recupero dello scarto di un sistema di istruzione largamente insufficiente come sotto-sistema scolastico e totalmente carente come sottosistema formativo".¹¹ Per porre fine a questa situazione, il legislatore è intervenuto in diverse occasioni e ha cercato di limitare le possibilità di azione dei datori di lavoro, ad esempio vietando i pagamenti a cottimo per i lavoratori in apprendistato e fissando limiti al numero di giovani impiegati. Questi cambiamenti non hanno modificato in modo significativo l'utilizzo dei programmi di apprendistato, ma al contrario lo sfruttamento dei giovani e il mancato rispetto degli obblighi formativi sono diventati sempre più evidenti.

1.1 Evoluzione storica del quadro normativo

I contratti di apprendistato hanno attraversato una lunga crisi, durante la quale sono stati utilizzati in pochissimi settori produttivi, uno dei quali l'artigianato.

Questa crisi si è manifestata dopo l'emergere delle moderne industrie tecnologiche, dove l'apprendistato è diventato in gran parte irrilevante, poiché erano necessari pochissimi lavoratori qualificati. Questo perché non è più necessario acquisire le conoscenze relative al lavoro attraverso l'apprendistato.

¹¹ F. Carinci "E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")", WP CSDLE "Massimo D'Antona".IT – 145/2012, p. 12

Nelle industrie ad alta tecnologia, invece, non era più possibile per i lavoratori qualificati apprendere le loro mansioni attraverso un semplice addestramento, ma era necessaria una formazione professionale.¹²

In sostanza, il lavoro era o troppo elementare o troppo complesso, il funzionamento del sistema di apprendistato era in crisi. Per rivalutare il funzionamento del sistema di apprendistato, era necessario fornire opportunità di sviluppo professionale e aiutare i giovani ad entrare nel mercato del lavoro.¹³

È stato necessario pertanto ripensare l'istituto in funzione delle esigenze sempre crescenti delle imprese, trasformandolo, da un lato, in un'opportunità per i giovani di apprendimento e, dall'altro, in un'opportunità per le aziende di formare professionalità più adatte ai propri processi produttivi e organizzativi.

Per restituire all'aspetto formativo la sua importanza originaria, la formazione in apprendistato è stata orientata verso una prospettiva più ampia dalla legge n. 196 del 24 giugno 1997 "norme in materia di promozione dell'occupazione", (c.d. Pacchetto Treu) che, con l'art.16 dedicato all'apprendistato, aveva l'obiettivo di "valorizzare le finalità formative dell'istituto in armonia con quanto previsto negli altri Paesi europei."¹⁴

L'unicità del Pacchetto Treu è dovuta principalmente al fatto che "cercava di consentire a più imprese e a più giovani di utilizzare l'apprendistato come strumento di sostegno all'ingresso nel mercato del lavoro e lo si vedeva come momento di affinamento delle competenze che un giovane ha acquisito nell'ambito del sistema formativo."¹⁵

L'intento del legislatore fu quello di riportare il contratto di apprendistato al suo scopo primario, cioè quello della formazione e della crescita professionale dei giovani che si affacciavano al mondo del lavoro.

¹² Crollo L. Il contratto di apprendistato, in diritto delle Relazioni industriali.

¹³ Carinci M. Il contratto di apprendistato e il sistema delle fonti, in la legge delega in materia di occupazione e mercato del lavoro M. T: 2003, Ipsoa Milano.

¹⁴ La Rosa D. "Giovani e mercato del lavoro. La nuova disciplina dell'apprendistato", p 11

¹⁵ La Rosa D. "Giovani e mercato del lavoro. La nuova disciplina dell'apprendistato", p. 12

1.2 La riforma del mercato del lavoro dopo la legge Biagi

L'Europa chiedeva all'Italia un maggiore impegno nella modernizzazione del sistema del lavoro e nel rapporto tra lavoro e istruzione, per fronteggiare il fenomeno dell'alta disoccupazione giovanile.

Questa richiesta è stata chiaramente documentata nel "Libro Bianco sul mercato del lavoro italiano", pubblicato il 3 ottobre 2001, che mirava a chiarire gli obiettivi da perseguire da parte del Governo: equilibrio tra flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro, aumento dei livelli occupazionali e miglioramento della qualità del lavoro.

Queste esigenze hanno portato alla stesura della legge n. 30 del 14 febbraio 2003, nota come legge Biagi, che delegava al Governo il dovere di "adottare la razionalizzazione dei rapporti di lavoro con contenuto formativo, allo scopo di realizzare un sistema efficace e coerente di strumenti intesi a garantire trasparenza ed efficienza al mercato del lavoro e a migliorare le capacità di inserimento professionale dei disoccupati e di quanti sono in cerca di una prima occupazione".¹⁶

La legge intendeva rispondere alla sfida lanciata dall'Unione Europea di promuovere politiche sufficienti a migliorare le caratteristiche del mercato del lavoro italiano.

Il decreto legislativo n. 276/2003 ha cercato di modellare un contratto di formazione che fornisse a tutti i giovani un'istruzione adeguata, sia che si trattasse di giovani che si affacciavano sul mercato del lavoro, sia che fossero interessati ad affinare le proprie competenze o che desiderassero perseguire un livello di istruzione superiore; seguendo le linee guida europee. A tal fine, nel Titolo VI, articolo 47 e seguenti, della suddetta legge sono definite tre nuove forme di contratto:

- 1) L'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, detto "qualificante" e rivolto ai giovani di età non inferiore a 15 anni per il conseguimento di una qualifica professionale (art. 47). È un contratto di lavoro che consente di ottenere una qualifica o un diploma professionale alternando lavoro e studio. La durata è determinata dalla qualifica o dal diploma da conseguire, ma non

¹⁶ Legge delega n. 30/2003, art. 1

può superare i quattro anni nel caso di un diploma regionale triennale o quadriennale. I giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni che non hanno una qualifica o un diploma professionale possono essere assunti con questo tipo di apprendistato.

- 2) l'apprendistato professionalizzante, indirizzato ai soggetti di età compresa tra i 18 e i 29 anni, e finalizzato al raggiungimento di una "qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali" (art. 48). È un contratto di lavoro per l'acquisizione di una qualifica professionale contrattuale attraverso una formazione intersettoriale e professionale. Il contratto ha di solito una durata di tre anni e non può superare i cinque anni nel caso dell'artigianato. I giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni (l'età minima è ridotta a 17 anni per le qualifiche professionali) possono essere assunti come apprendisti di questo tipo in qualsiasi settore di attività, privato o pubblica.
- 3) l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione (specializzante) e riferito a soggetti tra i 18 e i 29 anni che vogliano conseguire un titolo di studio universitario o di alta formazione (art. 49), si tratta di un contratto di lavoro che prevede diversi livelli di qualifica, come un diploma di scuola superiore, una qualifica professionale tecnica superiore, una laurea, un master o un dottorato. Può essere utilizzato anche per l'apprendistato tecnico per le professioni generali. Sono in fase di progettazione i percorsi formativi per l'apprendistato professionalizzante avanzato: i giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni (per le qualifiche professionali l'età minima scende a 17 anni) possono essere assunti con questo tipo di apprendistato in qualsiasi settore di attività, sia privato che pubblico.

Con questa legge, il legislatore sembrava essere riuscito ad elaborare un regime giuridico armonizzato e ordinato che rispondesse alle linee guida europee e soddisfacesse gli obiettivi fissati nel Libro Bianco, ma purtroppo i risultati nel lungo periodo hanno mostrato uno scarso utilizzo di queste nuove forme contrattuali.

Si riconosce che il sistema è fallito perché la legge era complessa e mancava di semplicità e chiarezza, il che ha scoraggiato i datori di lavoro e i lavoratori dall'utilizzare questa forma di contratto.

1.3 Le innovazioni del Testo Unico sull'apprendistato

Nel 2011, a seguito di consultazioni con le parti sociali, è stato promulgato il decreto legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, che istituisce il Testo Unico sull'apprendistato.

La natura innovativa del Testo Unico sull'apprendistato è evidente dal fatto che l'intera normativa sull'apprendistato è composta da soli sette articoli, è chiaro quindi l'obiettivo di ottenere una disciplina relativa all'apprendistato più semplice e snella caratterizzata da regole uniformi per tutto il territorio nazionale.

A livello formale, l'approvazione di queste nuove disposizioni ha abrogato la maggior parte della legislazione precedente in materia (legge n. 25/1955 (con gli articoli 21 e 22), legge n. 56 /1987 (articolo 16), legge n. 96/1997 (articoli 47-53) e decreto legislativo n. 276/2003).

Sul piano sostanziale vengono introdotte numerose novità: innanzitutto vengono valorizzate le finalità occupazionali dell'apprendistato, affiancate a quelle formative, si mantiene poi la ripartizione nelle tre diverse tipologie di apprendistato ma viene ammessa la possibilità di estendere il contratto ad una maggiore platea di destinatari con l'introduzione di nuove forme dedicate a lavoratori in mobilità, a soggetti appartenenti alla pubblica amministrazione, o ancora nell'ambito della somministrazione, nelle attività di praticantato e nell'ambito di lavori stagionali, si accentua inoltre l'importanza della formazione aziendale, contenuta nei contratti collettivi.¹⁷

L'apprendistato si configura quindi come un normale rapporto di lavoro basato sullo scambio di manodopera e retribuzione, ma con l'ulteriore specificità di essere finalizzato alla formazione e all'impiego di giovani apprendisti. Il contratto, infatti, limita il periodo di tempo durante il quale il giovane può ricevere l'istruzione necessaria per acquisire le competenze e le conoscenze sufficienti per svolgere autonomamente il lavoro che gli viene richiesto di padroneggiare.

¹⁷ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, "Commentario breve alle leggi sul lavoro", Cedam, 2013, p. 2556

La coesistenza di questo duplice aspetto di un rapporto di lavoro ordinario, da un lato, e di un rapporto di formazione a tempo determinato, dall'altro, è la ragione per cui si applicano regole speciali al periodo per il quale è previsto l'apprendistato. Per questo motivo, al contratto di apprendistato si riconosce una causa mista, perché si presentano doveri di espletamento della formazione sia da parte del lavoratore che da parte del datore di lavoro.

Ad esempio, non è stata modificata la possibilità per entrambe le parti di recedere dal contratto con il periodo di preavviso previsto dall'articolo 2118 del Codice civile al termine del periodo dedicato alla formazione professionale del giovane. Se nessuna delle due parti esercita questa opzione, il rapporto continua come un normale rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

Il Testo Unico mantiene inoltre la distinzione tra i tre diversi percorsi formativi introdotti dalla riforma Biagi (Decreto Legislativo n. 276/2003), definendo all'articolo 2 a) l'apprendistato per la qualifica professionale, b) l'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere e c) l'apprendistato di alta formazione e ricerca.

Queste tre tipologie sono state concepite con l'obiettivo di fare del contratto di apprendistato il principale veicolo per offrire ai giovani maggiori possibilità di integrazione, coprendo diversi livelli di istruzione e fasce di età e rivolgendosi ai giovani tra i 15 e i 25 anni e tra i 18 e i 29 anni.

In definitiva, le successive modifiche apportate dalla legge n. 92/2012, nota come riforma Fornero, e l'ultimo intervento noto come Jobs Act (decreto legge n. 34 del 20 Marzo 2014 trasformato in legge n. 78 del 16 Maggio 2014) hanno comportato ulteriori operazioni correttive della disciplina ma l'impianto strutturale del contratto è coerente e simile a quanto previsto dal Testo Unico.

1.4 La riforma Fornero (legge n. 92/2012)

Le modifiche apportate dalla riforma Fornero alla disciplina sostanziale si sono sviluppate lungo tre direttrici. In primo luogo, è stato introdotto un periodo minimo di contratto di almeno sei mesi per sottolineare l'importanza delle attività di formazione.

In secondo luogo, al fine di incentivare il ricorso al sistema dell'apprendistato, il rapporto tra numero di apprendisti e numero di lavoratori qualificati è stato portato a 3:2 (tre

apprendisti ogni due lavoratori specializzati e qualificati assunti dallo stesso datore di lavoro).

Tale nuova disposizione non è applicabile alle imprese con meno di 10 lavoratori per le quali si applica il seguente rapporto: il numero di apprendisti non può superare il 100% dei lavoratori specializzati (un'unità per ogni lavoratore qualificato).

La terza area di intervento riguarda l'introduzione di disposizioni di legge sulla "stabilizzazione" dell'apprendistato. Il legislatore ha introdotto una clausola che limita i datori di lavoro ad assumere nuovi apprendisti se il tasso di mantenimento del rapporto di apprendistato concluso nei 36 mesi precedenti la nuova assunzione non raggiunge il 50%, con l'obiettivo di promuovere la prosecuzione del rapporto di lavoro dopo il periodo di apprendistato e scoraggiare l'utilizzo di questa fattispecie a fini di riduzione dei costi.

In caso di mancato rispetto della clausola, la sanzione prevede la trasformazione dell'apprendistato in un rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato.

1.5 Il decreto legge n. 76/2013 ed il Jobs Act

Sebbene le intenzioni dei legislatori fossero lodevoli, gli effetti della riforma Fornero sono stati completamente in contrasto con l'obiettivo dichiarato di aumentare l'occupazione. Nel 2013, infatti, il mercato del lavoro italiano stava per entrare in una fase di significativo deterioramento dell'occupazione.

Vista la gravità della situazione occupazionale, il Governo ha messo a punto un pacchetto di misure per sostenere la ripresa economica e ha emanato il Decreto n. 76 del 28 giugno 2013, noto come "Pacchetto Lavoro".

Il decreto si è concentrato sul sistema dell'apprendistato all'articolo 2, nella sezione "Interventi speciali per la promozione dell'occupazione, in particolare giovanile", dove il legislatore ha espresso l'intenzione di restituire al sistema dell'apprendistato il suo ruolo di modalità tipica di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

Nella prospettiva di semplificare le disposizioni che ne regolamentano il contenuto e di riprenderne la valorizzazione formativa, si inserisce il decreto-legge 20 marzo 2014 n. 34, meglio noto come Jobs Act, convertito in legge 16 maggio 2014, n. 78. Oggi disciplinato dal D.lgs. 81/2015.

Sebbene Il Jobs Act fosse colmo di aspettative e speranze di dare una svolta al mercato del lavoro, non è riuscito a rafforzare gli elementi in grado di sbloccare realmente il potenziale del contratto, ma si è limitato ad aspetti formali e di dettaglio (moduli per i piani di formazione, offerte formative pubbliche, clausole di stabilizzazione).

Il Governo italiano ha quindi messo a punto una serie di manovre per dare una scossa al sistema dell'apprendistato. Oggi il sistema dell'apprendistato ha subito una serie di modifiche e correzioni, ma non ha portato al cambiamento fondamentale che era stato auspicato ma mai realizzato: l'integrazione tra il sistema dell'istruzione e quello del lavoro.

CAPITOLO 2 Disciplina generale del contratto: definizione e funzione del contratto

Dopo un lungo percorso evolutivo, divenuto troppo complesso e spinoso per far fronte alle esigenze di modernizzazione della nuova realtà economica, il sistema dell'apprendistato, con l'accordo delle istituzioni nazionali ed europee, delle parti regionali e sociali, ha raggiunto un quadro chiaro e unitario con la promulgazione definitiva del decreto n. 167 del 14 settembre 2011. Si è raggiunta una formulazione organica. Questo importante intervento ha riaperto l'interesse per questa tipologia contrattuale, a cui sono seguiti ulteriori interventi correttivi, come la riforma Fornero e la legge sul lavoro. La particolarità del sistema dell'apprendistato rispetto alle altre fattispecie presenti nel nostro ordinamento è già stata articolata nell'art.1 della legge sull'integrazione, dove l'apprendistato viene definito come un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani.

Come già si evince da una prima lettura, sembrano coesistere due caratteri all'interno della fattispecie: "un rapporto di lavoro subordinato, a tempo indeterminato, che conserva la sinallagmaticità delle prestazioni (scambio tra lavoro e retribuzione), ed un prefissato periodo di formazione nel quale far acquisire al giovane le capacità e le conoscenze utili per il conseguimento di una qualifica professionale o di un'ulteriore qualificazione."¹⁸

Si trattava di una precisazione necessaria alla luce dell'opinione diffusa che potesse trattarsi di un contratto a tempo determinato e, anche se questa convinzione non era mai stata supportata da alcun concetto normativo, il legislatore ha innanzitutto ritenuto necessario specificare che si trattava di un rapporto di lavoro a tempo indeterminato. In secondo luogo, nel regolamento vengono evidenziate le caratteristiche tipiche dell'istituto, apparentemente dovute alla sua duplice funzione. La prima caratteristica è dovuta all'eccezionale valore della sua offerta formativa. Questa caratteristica consiste nell'offrire ai giovani un periodo di tempo determinato per concentrarsi sul miglioramento delle loro capacità e sullo sviluppo delle competenze necessarie per svolgere il loro lavoro, con un adeguato sostegno da parte del datore di lavoro.

¹⁸ E. Massi, "Il nuovo apprendistato e l'obiettivo di rilancio dell'occupazione giovanile" WP 2011 in www.dplmodena.it, p. 5

Non a caso il legislatore pone al primo posto l'attività formativa, poiché, "spinto dal timore che se ne riproponesse un utilizzo strumentale, ha voluto chiarire che questa non sia da considerare un semplice elemento accessorio, o eventuale, né tantomeno un mero adempimento burocratico da assolvere, costituendo al contrario, la funzione stessa dell'istituto."¹⁹

Il secondo obiettivo indicato nella definizione del contratto è quello di promuovere l'aumento dell'occupazione e facilitare la partecipazione dei giovani al sistema economico produttivo. In questo senso, il legislatore non qualifica esplicitamente la natura speciale del contratto, ma si concentra piuttosto nel sottolineare l'impegno, assunto dal Governo nell'intesa siglata nell'ottobre 2010, a rilanciare l'apprendistato come "uno strumento proattivo, condiviso e partecipato per agevolare il matching tra domanda e offerta di lavoro, in funzione di una relazione tra i fabbisogni professionali delle aziende e le esigenze cognitive ed educative dei giovani."²⁰

La centralità del ruolo occupazionale viene ribadita più volte nelle successive manovre correttive, nelle quali la fattispecie viene definita come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro all'art. 1, comma 1, lett. b legge 92/2012, e come canale privilegiato per il corretto raggiungimento di tale finalità. "La convivenza di questi due profili (formativo ed occupazionale) all'interno del contratto si riflette indubbiamente anche sulla causa del medesimo che non si limita al solo scambio tra lavoro e retribuzione, ma si articola in più obblighi riconducibili agli attori coinvolti."²¹

Il datore di lavoro, oltre a retribuire il lavoratore, "deve impartire al giovane l'insegnamento necessario ad ottenere apposite capacità tecniche ed operative, volte a conseguire una determinata qualifica o uno specifico inquadramento contrattuale, secondo l'appartenenza ad uno dei tre percorsi formativi a disposizione."²²

¹⁹ G. Marino, "Il contratto di apprendistato dopo la "riforma Fornero", Maggioli Editore 2013, p. 23

²⁰ P. Rausei, "Apprendistato: D.L. 20 marzo 2014 n. 34", Wolters Kluwer 2014, p. 3

²¹ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole24 ore, 2012, p. 11

²² P. Rausei, Apprendistato DL. 20 maggio 2014 n. 34, Wolters Kluwer Italia, 2014, p. 4

Al giovane spetta d'altro canto il corretto svolgimento della prestazione lavorativa secondo canoni di obbedienza e diligenza, ascrivibili all'osservanza dei doveri tipici di un lavoratore subordinato. Egli deve inoltre "rispettare tutti gli obblighi propedeutici all'adempimento del percorso formativo, e quindi deve partecipare con assiduità e impegno alle iniziative promosse dal datore di lavoro."²³

L'apprendistato è quindi una forma contrattuale a causa mista, in cui l'accento è posto su un rapporto di lavoro a tempo indeterminato caratterizzato da un periodo di tempo determinato durante il quale le parti si scambiano know-how e sono tenute a rispettare gli obblighi derivanti dal contratto.

Tali obbligazioni erano state enunciate dagli art. 11 e 12 della legge 25/1955, e, nonostante l'abrogazione della stessa, posso essere identificate ancora come precetti corrispondenti all'attualità normativa.

Sulla natura mista del contratto e sulla sua durata si è pronunciato anche il Ministero del Lavoro, che con Nota n. 25014 del 13 luglio 2012, "ha precisato che la nuova definizione chiarisce in modo univoco la multicausalità del vincolo contrattuale sotto la dimensione lavorativa e dimensione formativa, sottolineando che la durata del contratto è da riferirsi sempre alla durata della sua componente formativa."²⁴

Di conseguenza, si suppone che laddove gli obiettivi formativi vengano raggiunti prima dei termini fissati dal contratto, "venendo meno con la formazione una componente causale e sostanziale dell'istituto, l'apprendistato si intende portato a buon fine e da quel momento decorrono per l'apprendista e per l'azienda i termini di preavviso per il recesso o per la prosecuzione a tempo indeterminato del rapporto di lavoro."²⁵

2.1 Requisiti del contratto, retribuzione ed inquadramento

Procedendo con l'esame della legge, l'articolo 2, comma 1, del Testo Unico rimanda la disciplina dei contratti ad accordi interconfederali o a contratti collettivi stipulati a livello nazionale dalle associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente

²³ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole24 ore, 2012, p. 12

²⁴ P. Rausei, "Apprendistato DL. 20 maggio 2014 n. 34", Wolters Kluwer 2014, p. 25

²⁵ Ministero del lavoro, Nota 13 luglio 2012 n. 25014

rappresentative sul piano nazionale. “Il legislatore ha così inteso valorizzare la contrattazione collettiva nazionale, nell’intento di allontanarsi dalla costituzione di una disciplina frammentaria e decentrata, perseguendo la giusta concezione che fosse necessaria una regolamentazione semplice ed uniforme su tutto il territorio nazionale, trattandosi di un istituto strategico e di carattere generale.”²⁶

La scelta di ridurre significativamente il ruolo delle Regioni in materia di apprendistato a seguito della rafforzata autonomia collettiva degli enti maggiormente rappresentativi si fonda sulla necessità di razionalizzare le competenze per strutturare il quadro normativo in linea con le specificità del contratto e riscrivere la disciplina con una logica più semplice, al fine di evitare il rischio di distorsioni istituzionali e di conflitti tra i diversi livelli istituzionali che giustificano la regolamentazione dell’apprendistato.

Quando si parla di contratti collettivi, la legge non fa riferimento ad accordi regionali o aziendali. “Il legislatore consegna dunque un ruolo ampiamente valorizzato alla contrattazione collettiva, a cui è affidata la definizione degli aspetti gestionali del rapporto di lavoro in tutte le tipologie di apprendistato, rendendo in tal modo possibile tenere conto delle specificità di ogni settore produttivo.”²⁷

La regolamentazione delle materie mediante contratti collettivi è consentita nella misura in cui vengono rispettati alcuni principi prestabiliti, che sembrano riprendere in parte i concetti della vecchia legislazione. “Si conferma infatti l’obbligo della forma scritta, la necessaria presenza del tutor e alcuni limiti numerici all’assunzione, ma si evidenziano anche delle significative novità.”²⁸

Il primo principio è che, come previsto dall’articolo 2096 del Codice civile, la forma del contratto e il contratto di prova, cioè l’eventuale periodo di prova concordato tra le parti, consente a ciascuna di esse di recedere dal contratto entro un certo termine senza preavviso né indennità.

²⁶ G. Marino, “Il contratto di apprendistato dopo la “riforma Fornero”, Maggioli Editore 2013, p. 24

²⁷ M. D’Onghia, Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale, Ediesse 2012, n. 1, p. 217

²⁸ M. D’Onghia, Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale, Ediesse 2012, n. 1, p. 219

“La durata massima del periodo di prova deve essere definita dai contratti collettivi nazionali di lavoro in mancanza, può avere una durata massima di sei mesi, come risulta indirettamente dall’art. 10, Legge n. 604 del 1996.”²⁹

L’orientamento giurisprudenziale suggerisce che “il requisito della forma scritta sia da ritenersi non tanto ad *probationem*, cioè valido a fini meramente probatori, quanto piuttosto ad *substantiam*, cioè come elemento essenziale ai fini della validità del contratto.”³⁰ Ciò sembra essere confermato alla luce della formulazione elaborata dal legislatore e delle conclusioni cui è giunto il Ministero del Lavoro nella circolare 40/2004 e nell’articolo 7, comma 2, del Testo Unico, che delinea le sanzioni per la violazione di tali disposizioni. Tuttavia, si deve considerare l’applicazione delle diffide da parte del personale ispettivo ai sensi dell’articolo 13 del decreto legislativo n. 124/2004. Il decreto n. 167/2011 prevede inoltre che entro 30 giorni dalla stipula del contratto venga redatto un documento relativo al piano formativo individuale, secondo la forma e il formato stabiliti dalla contrattazione collettiva o dagli enti bilaterali, ma questa disposizione è stata modificata con l’introduzione della legge n. 78/2014, che ha stabilito la definizione sintetica del piano individuale all’interno del contratto, cancellando dalla previsione i trenta giorni di tempo per la predisposizione del documento. Volendo qualificare il piano formativo individuale, esso è da ritenersi un programma personalizzato introdotto con il decreto legislativo n.276/2003 agli artt. 47-53, con il quale si illustrano le “tappe e le modalità di svolgimento del percorso formativo che l’apprendista svolgerà per conseguire gli obiettivi stabiliti dalla contrattazione collettiva, con indicazione dell’eventuale ripartizione tra formazione aziendale ed extraaziendale.”³¹

Come si evince dalla nuova formulazione, mentre in precedenza era consentito redigere il documento dopo la stipula del contratto, in modo che il rapporto di lavoro potesse regolarmente iniziare anche durante il periodo del piano di formazione, il riferimento al piano di formazione stesso è ora considerato uno degli elementi essenziali del contratto.

²⁹ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p. 18

³⁰ G. Marino, Il contratto di apprendistato dopo la “riforma Fornero”, Maggioli Editore 2013, p. 25

³¹ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2559

Gli altri contenuti minimi sono stati fissati tramite “accordi interconfederali che hanno stabilito la necessità di indicare all’interno del contratto l’oggetto della prestazione lavorativa, il luogo di svolgimento, l’orario di lavoro ed infine la qualifica che potrà essere acquisita al termine del rapporto di lavoro, sulla base degli esiti formativi.”³²

Vi è da sottolineare come la legge n. 92/2012 aggiunga all’art. 2 un ulteriore principio, contenuto nel comma a-bis), riconoscendo una durata minima del periodo formativo di almeno sei mesi, a pena di nullità del contratto, fatto salvo il caso in cui si tratti di contratti di apprendistato a tempo determinato stipulati da datori di lavoro che svolgono la propria attività secondo cicli stagionali. Il secondo principio al quale la contrattazione collettiva deve attenersi è “il divieto di retribuzione a cottimo, che non è nuovo della materia, in quanto già contemplato dalla disciplina previgente introdotta con la legge Biagi, mentre ancor prima con la legge 25/1955 era previsto anche il divieto di retribuzione a incentivo.”³³

Come riportato da Rausei, si tratta di un divieto afferente ai profili retributivi dell’apprendistato: “il datore di lavoro è sanzionato se adibisce, per qualsiasi tempo o mansione, l’apprendista a mansioni che sono assoggettate a retribuzione a cottimo, allo scopo di mettere l’apprendista in condizione tale da influenzare la prestazione lavorativa esclusivamente all’apprendimento e alla formazione professionale.”³⁴

Seguendo l’orientamento espresso dal Ministero del lavoro, la violazione del divieto sorge nell’ipotesi in cui “la retribuzione dell’apprendista venga correlata al perseguimento di un obiettivo individuale, sottoponendo il soggetto ad un potenziale pregiudizio, in ragione della minore esperienza e dunque della presumibile ridotta capacità produttiva.”³⁵

Il comma (c) riguarda il rapporto tra grado e retribuzione, che è una caratteristica fondamentale dei contratti di apprendistato. I contratti di apprendistato possono essere definiti come un caso particolare per il fatto che, come già concordato, oltre a prevedere un normale rapporto di lavoro, includono un periodo dedicato alla formazione del giovane. Tale particolarità investe in maniera incisiva sull’aspetto retributivo, poiché in

³² G. Marino, “Il contratto di apprendistato dopo la riforma Fornero”, Maggioli Editore 2013, p. 25

³³ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2560

³⁴ P. Rausei, Apprendistato DL. 20 maggio 2014 n. 34, Wolters Kluwer Italia 2014, p. 74

³⁵ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2560

considerazione del fatto che l'apprendista non abbia ancora "acquisito un livello di qualificazione pari a quello degli altri dipendenti e tenendo conto che la sua prestazione lavorativa non è compensata solo dal trattamento retributivo, ma anche e soprattutto da una formazione strutturata, si rende legittima la differenziazione retributiva."³⁶

In questo senso, il legislatore del Testo Unico riconosce alternativamente due possibili trattamenti all'articolo 2, comma 1, lettera c). L'applicazione di un contratto collettivo nazionale, ossia l'inquadramento dei lavoratori fino a due livelli inferiori rispetto alla categoria dei lavoratori adibiti a mansioni o funzioni che richiedono qualifiche equivalenti a quelle previste dal contratto, oppure la fissazione della retribuzione dei lavoratori apprendisti in misura graduata in funzione dell'anzianità di servizio, e quindi presumibilmente consentire un aumento del trattamento in base al miglioramento delle competenze e della capacità lavorativa. Va ricordato che, nonostante il basso livello di retribuzione, la contrattazione collettiva deve rispettare l'articolo 36 della Costituzione e i lavoratori apprendisti hanno diritto a una retribuzione sufficiente a soddisfare le loro esigenze e commisurata alla qualità e alla quantità del loro lavoro (Cass. n. 7621/1991).

"Il dettato normativo rappresenta una novità rispetto al passato, poiché mette in chiaro la possibilità di utilizzare in alternativa l'istituto del sottoinquadramento e quello della gradualità retributiva in base all'anzianità."³⁷

Infatti, la legge n. 25 del 1955 prevedeva una percentuale di retribuzione in base agli anni di servizio, mentre la legge Biagi del 2003 ha introdotto il concetto di suddivisione senza abrogare la legge precedente.

Tale situazione aveva suscitato non pochi dubbi e perplessità, portando anche ad una serie di interventi del Ministero del Lavoro, che si era pronunciato presentando posizioni contrastanti, "fino all'emanazione della legge n. 191/2009, nota come finanziaria 2010, che aveva posto fine alle diverse interpretazioni, inserendo il comma 1 bis all'art 53 del D.lgs. 276/2003, nel quale è fatta salva, oltre al sottoinquadramento, la possibilità da parte dei

³⁶ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p. 31

³⁷ M. Tiraboschi, "Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini", Giuffrè Milano 2012, p. 191

contratti collettivi di stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale.”³⁸ Il Testo Unico ha esplicitato in un comma la coesistenza di entrambi i sistemi, ma spetterà alla contrattazione collettiva decidere quale adottare, bilanciando vantaggi e svantaggi di ciascuno.

Jobs Act ha previsto per l'apprendistato di primo livello un'ulteriore disposizione sulla corresponsione della retribuzione, fissando che, nel caso non venga disciplinato dalla contrattazione collettiva, “gli apprendisti assunti per la qualifica ed il diploma professionale possano essere retribuiti sulla base delle ore di lavoro effettivamente prestate ed inoltre per almeno il 35% delle ore di formazione effettuate.”³⁹

2.1.1 Il ruolo del tutor aziendale

Poiché la valenza formativa del contratto di apprendistato si arricchisce dell'esperienza lavorativa e professionale, aumenta notevolmente il fabbisogno di un tutor, cioè di una figura incaricata di guidare e supportare il giovane per tutta la durata del percorso formativo. In questo senso, il Testo Unico, che si propone di semplificare la normativa, non dà alcuna indicazione su questa figura e sulle sue caratteristiche, limitandosi a definirne l'obbligo di esistenza, con ampio riferimento alla contrattazione collettiva, che ha il compito di ristrutturare il quadro normativo. Da un lato il legislatore si sforza di snellire la disciplina, dall'altro la mancanza di una regolamentazione unitaria ha determinato un quadro piuttosto incerto e inadeguato per la definizione della figura del tutor. Il conto di questa palese dicotomia è la mancanza di chiarezza sulla definizione di tutor, resa ancora più evidente dall'introduzione dell'ambigua figura dell'ufficiale di collegamento aziendale, non chiaramente distinta dalla figura del tutor.

Pertanto, sembra necessario affidarsi anche questa volta a disposizioni precedenti che già in passato hanno mitigato le incertezze insite nei vari aspetti in esame. In tal senso, in assenza di disposizioni collettive, si prevede l'applicazione delle disposizioni tradizionali, ovvero quelle regionali contenute nella Circolare del Ministero del Lavoro n. 40/2004 e nell'Ordinanza Ministeriale del 28 febbraio 2000.

³⁸ M. Tiraboschi, “Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini”, Giuffrè Milano 2012, p. 191

³⁹ P. Rausei, “Apprendistato DL. 20 maggio 2014 n. 34”, Wolters Kluwer Italia 2014, p. 51

Quest'ultimo documento, che ha disciplinato per la prima volta i caratteri della figura in questione, ha riconosciuto al tutor il ruolo di responsabile dell'intero percorso formativo, "investendolo del compito di affiancare l'apprendista durante il periodo dell'apprendistato, trasmettergli gli insegnamenti necessari per lo svolgimento dell'attività lavorativa, favorire l'integrazione tra le iniziative esterne all'azienda e la formazione sul luogo di lavoro, nonché entrare in contatto con la struttura di formazione esterna ed esprimere le proprie valutazioni sulle competenze professionali acquisite."⁴⁰ C'è la percezione generale che le funzioni di un tutor possano essere svolte da un datore di lavoro piuttosto che da una persona qualificata con competenze ed esperienze professionali adeguate.

A riguardo nello stesso Decreto Ministeriale sono stati enunciati i requisiti di cui deve disporre un soggetto per poter essere nominato tutore, che sono riconducibili al "possesso di almeno tre anni di esperienza lavorativa e di un livello di inquadramento pari o superiore a quello che consegnerà l'apprendista una volta terminato il periodo formativo, ed inoltre ad uno svolgimento di attività coerenti con quelle dell'apprendista stesso."⁴¹

Il Decreto Ministeriale del 2000 ha riconosciuto caratteristiche diverse per l'individuazione del tutor per le imprese con meno di 15 dipendenti e per le imprese artigiane manifatturiere. Poiché la persona nominata come tutor deve essere consapevole del suo ruolo centrale di riferimento durante la permanenza dell'apprendista in azienda, il Decreto include tra le attività formative dell'apprendista anche la partecipazione a sessioni di formazione specifica di durata pari o superiore a otto ore organizzate e finanziate da un ente di formazione esterno all'impresa (2000 Articolo 3, comma 2, del decreto ministeriale). È stato anche previsto un limite al numero di apprendisti che possono essere affidati allo stesso tutor, ritenendo che, in mancanza di regolamentazione derivante contrattazione collettiva, tale figura comunque non possa affiancare più di cinque apprendisti.

La legge ha dissipato ogni dubbio sull'obbligatorietà della presenza di tutor come elemento essenziale per la conclusione di un contratto. Di conseguenza, i contratti collettivi che non

⁴⁰ Decreto Ministeriale del 28 febbraio 2000 n. 22, articolo 1.

⁴¹ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p. 61

prevedono la nomina di tutor vanno incontro alle conseguenze previste dal regime sanzionatorio.

Sulla questione della presenza costante dei tutor, il Ministero del Lavoro, con risposta a interpello n. 9 del 27 marzo 2008, ha precisato che l'assenza dei tirocinanti può essere temporanea, in quanto la loro presenza non deve essere necessariamente continua. "Pertanto brevi sospensioni dell'attività lavorativa per ferie, permessi, malattie di breve durata, non vanificano il percorso formativo dell'apprendista. Viceversa, in caso di sospensioni lunghe dell'attività lavorativa (maternità, malattia di lunga durata) oppure in caso di cessazione del rapporto di lavoro del tutor, il datore di lavoro è obbligato a nominare con urgenza il sostituto al fine di non ricadere in sanzioni."⁴²

2.1.2 La formazione e qualificazione professionale

Proseguendo nella disamina dei precetti contenuti nell'art. 2 del T.U., "il legislatore alle lettere e) f) e g) del comma 1 si è soffermato a tratteggiare gli aspetti della formazione e qualificazione professionale."⁴³

Alla lettera e), è stata presentata la possibilità di finanziare i corsi di formazione aziendale per l'apprendistato attraverso il Fondo paritetico interprofessionale. In particolare, si tratta di un fondo per la formazione continua, introdotto dall'articolo 118 della legge n. 388 del 2000, come modificato dall'articolo 10 della legge n. 138 del 2011, poi confluito nella legge n. 148 del 2011, da utilizzare per la formazione di apprendisti e lavoratori a progetto.

"È stata, altresì, prevista l'ipotesi di finanziamento attraverso le medesime risorse per la formazione continua dei lavoratori in somministrazione di cui all'art. 12 del d. lgs. n. 276/2003, quale conseguenza della novità introdotta dal T.U. circa la possibilità di assumere in apprendistato anche attraverso l'impiego di tale figura."⁴⁴ Secondo quanto riconosciuto da De Luca e Mazzotta la norma in commento mette in risalto "l'importanza del ruolo che il legislatore ha inteso assegnare agli enti bilaterali nella gestione dell'istituto, e rappresenta la conseguenza tangibile dello spostamento del baricentro regolativo dalle Regioni alla

⁴² G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p. 61

⁴³ "Il nuovo apprendistato dopo il Testo Unico" Il Sole 24 Ore, Guida al Lavoro 2012

⁴⁴ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, "Commentario breve alle leggi sul lavoro", Cedam 2013, p. 2561

contrattazione collettiva, realizzando una contestuale traslazione degli oneri economici della formazione dal soggetto pubblico agli attori privati.”⁴⁵ La lettera (f) prevede il riconoscimento delle qualifiche professionali contrattuali in base ai risultati ottenuti nei corsi di formazione, sia esterni che interni. Questa disposizione ha ripreso quanto già stabilito dalla legge Biagi in tema di apprendistato di primo e secondo livello, con la differenza che nel previgente dettato normativo “la regola era annoverata tra i criteri di definizione dei profili formativi destinati agli enti locali, mentre in questo caso la nozione riconosce alla contrattazione collettiva l’attività regolatrice della qualifica raggiunta.”⁴⁶ Quindi, ancora una volta, l’accento è stato posto su un cambiamento di direzione, fortemente voluto dal legislatore. In aggiunta al riconoscimento della qualifica professionale, il T.U. “ha riconosciuto anche l’identificazione delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi e dei percorsi d’istruzione degli adulti, di modo che l’applicazione di tale disposizione abbracciasse tutte le tipologie contrattuali enunciate.”⁴⁷

Proseguendo nell’analisi della legge in questione, la legge sull’integrazione prevede all’articolo 2, comma 1, lettera g), per la formazione intrapresa a fini contrattuali e per le qualifiche professionali definitivamente conseguite, devono essere adeguatamente registrate nel libretto formativo del cittadino. In precedenza, la Legge Biagi aveva già chiarito la definizione di questo documento, che all’articolo 2, comma 1, lettera i), era definito come il registro personale del lavoratore in cui sono annotate tutte le competenze acquisite durante l’apprendistato, la formazione con contratto a termine e la formazione professionale e continua svolta durante il periodo di lavoro. Il decreto legislativo n. 276/2003 definisce anche i soggetti destinati alla preparazione dei libretti formativi.

“L’annotazione del percorso di training nel libretto era contemplata tra i criteri direttivi che il legislatore aveva delegato alle Regioni, nella regolamentazione dell’apprendistato per il diritto-dovere di formazione (art 48. comma 4 lett. e) e dell’apprendistato professionalizzante (art. 4 comma 5 lett. d), con la previsione che solo nell’ipotesi di

⁴⁵ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2561

⁴⁶ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2562

⁴⁷ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2562

formazione esclusivamente aziendale i profili formativi dell'apprendistato professionalizzante fossero rimessi integralmente ai contratti collettivi di lavoro.”⁴⁸

Ora, in base alle nuove norme introdotte dal Testo Unico, spetta al datore di lavoro, ai sensi dell'articolo 6, comma 2, registrare nel libretto formativo la formazione svolta e le qualifiche professionali contrattuali conseguite.

Per quanto riguarda invece “l'eventuale certificazione, che presuppone l'accertamento delle competenze professionali di valore pubblico, ottenute dal prestatore di lavoro nel corso dell'attività formativa, essa rimane di competenza delle Regioni e segue la procedura di cui al comma 4 del medesimo articolo.”⁴⁹

2.1.3 Clausole di stabilizzazione e proroga del contratto

Proseguendo nell'esame delle discipline generali, la legge n. 167 del 2011 contiene due novità che riprendono alcune regole già codificate dalla contrattazione collettiva e confermate nella prassi in merito alla previsione di clausole di stabilità e alla possibilità di prorogare i contratti di apprendistato: la prima riguarda il numero di soggetti previsti dall'art. 2, comma 3 e il secondo è relativo a una disposizione speciale che si ritiene rilevante in quanto dà ai contratti collettivi la possibilità di definire la forma e la modalità di verifica del lavoro al termine del percorso di apprendistato, al fine di incrementare l'occupazione degli apprendisti. Con questa previsione il Testo Unico si era limitato a seguire una tendenza che si era già affermata nella disciplina collettiva, “la quale in molti casi aveva introdotto delle limitazioni, c.d. clausole di stabilizzazione, con cui si disponeva l'onere, a carico del datore di lavoro, di confermare una percentuale di apprendisti prima di dare corso ad ulteriori assunzioni.”⁵⁰ Come risulta evidente la ratio inequivocabile ricondotta a tali obblighi era quella di stimolare la continuazione del rapporto di lavoro a favore dei giovani

⁴⁸ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2562

⁴⁹ M. D'Onchia, Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale, Ediesse 2012, n. 1, p. 224

⁵⁰ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2565

apprendisti e di “introdurre una sorta di controllo per avversare il comportamento di quelle imprese che intendevano utilizzare il contratto solo per aggirare il costo del lavoro.”⁵¹

Con la riforma Fornero, il legislatore ha preso una direzione diversa e, oltre alla possibilità di confermare il lavoro attraverso la contrattazione collettiva, ha inserito un obbligo di legge e fissato una percentuale minima di stabilizzazione, dando maggiore rigore al sistema. Come vincolo all’assunzione di nuovi apprendisti, è stato stabilito che per le aziende con almeno 10 dipendenti, almeno il 50% (30% nel primo anno di applicazione della legge) degli apprendisti assunti deve proseguire il rapporto di lavoro al termine del periodo di apprendistato.

Il comma 3-bis, con il quale è stata apportata la disposizione appena citata, ha suscitato alcune critiche da parte di molti commentatori, “che ritenevano l’introduzione di un fattore di rigidità, assistito anche da una seria misura sanzionatoria, chiaramente in contrasto con le finalità dichiarate in esordio dalla legge n. 92/2012 (cioè quelle di rendere l’apprendistato la modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro), in quanto di fatto con tale norma si ostacolava l’agevole ricorso all’istituto da parte delle aziende.”⁵²

Questa novità non è sfuggita all’attenzione del legislatore del lavoro che, con la legge n. 78 del 2014, ha modificato l’articolo 3-2 abrogando l’obbligo di stabilizzazione legale per le aziende con più di 10 dipendenti introdotto dalla legge n. 92 del 2012 e riducendo la portata della sua restrizione. In pratica, solo i datori di lavoro che impiegano 50 o più dipendenti potranno assumere nuovi apprendisti a condizione che almeno il 20% degli apprendisti assunti dallo stesso datore di lavoro nei 36 mesi precedenti la nuova assunzione abbia proseguito il rapporto di lavoro a tempo indeterminato. Per gli apprendisti assunti in violazione delle limitazioni di cui sopra, viene mantenuta la sanzione di cui all’articolo 2, paragrafo 3, punto ii), della legge sull’integrazione e sono considerati dipendenti a tempo indeterminato a tutti gli effetti dalla data di costituzione del rapporto di lavoro. Tuttavia, a questo precetto va associata anche la disposizione dell’articolo 2, comma 1, i), abrogata nel

⁵¹ M. Tiraboschi, “Il testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini”, Giuffrè Editore, 2012, p. 198

⁵² R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2565

testo originario della legge sul lavoro e ripristinata dalla legge n. 78/2014 in vigore. Pertanto, la possibilità di subordinare una nuova assunzione come apprendista al rispetto di altre forme e modalità di verifica del lavoro, come consentito dai contratti collettivi, è una disposizione abrogata nel testo originario della legge sul lavoro, ma ripristinata dalla legge n. 78/2014 in vigore.

A questo proposito, considerando che la maggior parte dei regolamenti contrattuali contiene già clausole di conferma sul posto di lavoro, la contemporanea esistenza di restrizioni indicate da norme di legge e di clausole derivate da contratti collettivi solleva una serie di questioni interpretative che devono essere chiarite, in particolare per quanto riguarda la percentuale di occupazione considerata come fattore determinante per l'imposizione di sanzioni. Tenendo conto che la riformulazione del comma 3-*bis* rende applicabile la clausola di stabilizzazione legale solo alle imprese con più di 50 dipendenti, è chiaro che l'obbligo di stabilizzazione in relazione alla legge cessa di applicarsi nel momento in cui il datore di lavoro ha meno di 50 persone a libro paga.

D'altro canto "in forza della facoltà attribuita dal d.lgs. n. 167/2011 di stabilire modalità di conferma in servizio, dovrebbero essere rispettate anche quelle clausole di stabilizzazione previste dal CCNL applicato,"⁵³ che oltretutto non devono sottostare ad alcuna limitazione riferita all'organico aziendale. La prima domanda è quindi se i contratti collettivi possano essere utilizzati per regolare le restrizioni all'occupazione nelle imprese che impiegano meno di 50 lavoratori, utilizzando gli obblighi di stabilizzazione previsti dal contratto collettivo.

A questo proposito, si è fatto riferimento in primo luogo all'intervento del Ministero del Lavoro, che si è pronunciato con la circolare n. 5 del 2013 sulle vecchie aliquote previste dalla legge n. 92 del 2012, in cui ha ribadito quanto già espresso in precedenza nella circolare n. 18 del 2012, confermando che laddove non si applichino le disposizioni di legge, ovvero per i datori di lavoro con un numero di dipendenti inferiore a quello stabilito, deve essere rispettato il tetto fissato dalla contrattazione collettiva.

⁵³ M Tiraboschi, "il Jobs Act: Il cantiere aperto delle riforme del lavoro", in www.bollettinoadapt.it, p.98

Inoltre, prevedeva che in caso di mancato rispetto dei vincoli stabiliti dal CCNL, la sanzione applicabile sarebbe stata la conversione in un normale rapporto di lavoro a tempo indeterminato a partire dalla data di stipula del contratto di apprendistato, senza che fossero applicabili sanzioni relative agli obblighi formativi.

C'è da sottolineare però che recentemente la posizione presa dal Ministero del Lavoro sembra essere cambiata, poiché la circ. 18/2014 ha definito che il comma 3-*bis*, con cui si stabiliscono le nuove clausole legali, determini in realtà una "limitazione della delega già conferita alle parti sociali nell'introdurre clausole di stabilizzazione ai fini dell'assunzione dei nuovi apprendisti."⁵⁴

In altri termini si è specificato che le clausole di stabilizzazione contrattuali potranno essere inserite esclusivamente per "modificare il regime legale previsto per i datori di lavoro con organico di almeno cinquanta dipendenti, mentre per coloro che occupano sino a 49 dipendenti, la violazione degli oneri di stabilizzazione previsti dai CCNL, anche già vigenti, non potrà avere il medesimo effetto trasformativo."⁵⁵

L'ambito di applicazione delle clausole di stabilizzazione è quindi alquanto controverso, così come le conseguenze sanzionatorie della violazione delle restrizioni contrattuali. In secondo luogo, si pone la questione di cosa succede quando diverse disposizioni (normative e contrattuali) regolano entrambe il rapporto di lavoro nelle aziende con più di 50 dipendenti. L'ipotesi di un campo di applicazione coincidente solleva interrogativi sulla percentuale di disposizioni stabilizzanti che si applicano a casi specifici. Secondo il Ministero del Lavoro, l'applicazione del sistema sanzionatorio è determinata solo dal mancato rispetto della clausola di stabilizzazione prevista dalla Legge 78/2014, in quanto le disposizioni di legge devono essere applicate a livello di rapporto di lavoro.

"Nel rapporto tra la fonte legale e quella contrattuale, le conseguenze sanzionatorie scattano infatti solo al superamento dei limiti introdotti dalla legge, poiché quest'ultima ha dettato una disciplina specifica e dunque prevalente rispetto a quella delle contrattazioni

⁵⁴ Ministero del lavoro e della previdenza sociale, Circolare n. 18/2014, p. 16

⁵⁵ Ministero del lavoro e della previdenza sociale, Circolare n. 18/2014, p. 16

collettive.”⁵⁶ Le varie formulazioni della clausola di stabilizzazione, affrontate per la prima volta nella legge sull’integrazione, successivamente menzionate nella legge n. 92 del 2012 e infine rielaborate nella legge sul lavoro, rivelano un continuo cambiamento di politica da parte del legislatore.

Si è evidenziato come nell’arco degli ultimi tre anni il legislatore abbia scelto di intervenire sulla materia sposando tre logiche completamente difformi: “una sussidiaria, con la supremazia della contrattazione sulla legge (2011); una impositiva, imponendo il primato della legge sulla contrattazione (2012); una inizialmente deregolatrice, poiché il dettato normativo iniziale del Jobs Act venivano abrogati anche i commi 3-*bis* e 3-*ter* dello stesso, salvo poi la modifica avvenuta con la rivisitazione del comma 3-*bis* (2014).”⁵⁷

Secondo Tiraboschi la logica sottesa a questo continuo cambiamento di rotta si spiega attraverso i differenti tentativi di rispondere alle problematiche ricorrenti del Paese, infatti egli sostiene che “l’oscillazione del legislatore sia comprensibile alla luce delle diverse impostazioni culturali degli attori di Governo che si sono susseguiti nell’ultimo triennio. Si sono registrate posizioni differenti a seconda delle ricette per combattere la crisi economica ed occupazionale che di volta in volta hanno guidato gli esecutivi in carica.”⁵⁸

Per quanto riguarda l’evoluzione delle restrizioni numeriche sul numero di lavoratori specializzati nel regolamento dell’Istituto, inizialmente delineate dall’art. 2 comma 3 del Testo Unico, i datori di lavoro potevano assumere un numero di apprendisti non superiore al 100% del numero attuale di lavoratori specializzati. I datori di lavoro potevano impiegare un massimo di tre apprendisti se nel loro libro paga non c’erano o c’erano meno di tre lavoratori specializzati. Questo limite è stato riscritto dalla riforma Fornero, che ha stabilito che il rapporto tra apprendisti e lavoratori specializzati deve essere di almeno 3:2. Questo rapporto è stato ribadito dalla legge sul lavoro. L’articolo 20 del decreto n. 276/2003 ha inoltre chiarito, attraverso questa disposizione, la possibilità per i datori di lavoro di

⁵⁶ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2565

⁵⁷ M. Tiraboschi, “La stabilizzazione degli apprendisti: tra vincoli di legge (abrogati) e previsioni contrattuali”, Working Paper Adapt 2014, n. 154 in www.bollettinoadapt.it, p. 7

⁵⁸ M. Tiraboschi, “La stabilizzazione degli apprendisti: tra vincoli di legge (abrogati) e previsioni contrattuali”, Working Paper Adapt 2014, n. 154 in www.bollettinoadapt.it, p. 8

assumere i propri apprendisti direttamente o indirettamente tramite agenzie di reclutamento.

Il legislatore ha quindi riconosciuto esplicitamente la compatibilità dei due sistemi e ha chiarito che i dipendenti delle agenzie di lavoro possono essere inviati presso i loro clienti (aziende utilizzatrici) sottoscrivendo un contratto di apprendistato. Tuttavia, vi era il dubbio se questa disposizione fosse limitata al lavoro a tempo indeterminato o se comprendesse anche il lavoro a tempo determinato, secondo un'interpretazione letterale del Testo Unico. La riforma Fornero ha risolto l'incertezza su questo punto vietando espressamente l'assunzione di apprendisti sulla base di contratti di lavoro a tempo determinato, ai sensi dell'articolo 20, comma 4, del decreto n. 276 del 10 settembre 2003. Oltre alla clausola di stabilizzazione e ai limiti numerici sopra citati, il legislatore ha introdotto una seconda importante innovazione nella legge di integrazione, alla quale si sono applicate le pratiche proposte dalla contrattazione collettiva.

“Prima dell'approvazione del T.U., era emerso un dibattito riguardo la possibilità di prolungare il termine di scadenza per il periodo formativo, nel caso in cui si fossero verificati eventi particolari che avrebbero comportato la sospensione del rapporto per lunghi periodi.”⁵⁹ Il problema è sorto perché la precedente normativa stabilita dalla Legge Biagi non specificava i dettagli al riguardo, che sono stati successivamente risolti da interventi giurisprudenziali, dando importanti indicazioni sulla possibilità di prolungare il periodo di formazione. La risposta del Ministero del Lavoro alla sentenza della Corte di Cassazione n. 20357/2010 e all'interpello 34/2010 ha fornito un completo orientamento giurisprudenziale in materia. Grazie a entrambi i chiarimenti si era giunti alla conclusione che “le interruzioni del rapporto di lavoro dell'apprendista inferiori al mese erano ininfluenti rispetto al computo dell'apprendistato, perché di fatto irrilevanti rispetto al pregiudizio dell'addestramento, mentre nel caso in cui il periodo di assenza fosse stato superiore, il datore di lavoro aveva la facoltà di spostare il termine di scadenza del percorso formativo per un periodo pari a quello dell'assenza, nei casi stabiliti dai contratti collettivi.”⁶⁰

⁵⁹ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p. 29

⁶⁰ Sentenza della Cassazione 28.9.2010, n. 20357

La possibilità di proroga è stata predisposta in considerazione di quello che nella medesima sentenza viene qualificato come “principio di effettività”, vigente durante il periodo di formazione. Tale criterio si sostanzia nel senso che “nel computo del periodo di apprendistato non va tenuto conto di quei periodi in cui, essendo il rapporto sospeso, l'apprendista non ha potuto effettivamente ricevere, né il datore erogare, il prescritto insegnamento.”⁶¹

La giurisprudenza si era anche occupata dell'individuazione dei casi specifici per i quali fosse fondata la decisione di prolungare la scadenza terminale: “erano considerate rilevanti per la proroga le assenze per maternità e congedo parentale, come anche le sospensioni del rapporto per esigenze aziendali, e per il servizio di leva, mentre per il periodo di godimento delle ferie non veniva ammesso alcun prolungamento.”⁶²

Nel caso di assenze per malattia, non sono stati definiti criteri oggettivi, ma i datori di lavoro sono stati liberi di valutare caso per caso l'impatto dell'assenza sull'adempimento degli obblighi formativi. Va segnalato che sul datore di lavoro “incombeva l'obbligo di comunicare al lavoratore lo spostamento del termine di ultimazione del percorso formativo, indicando altresì le ragioni che avevano determinato tale spostamento, avvisando l'apprendista prima della scadenza originaria.”⁶³

Tenendo conto delle chiare previsioni appena citate, il decreto legislativo n. 167/2011 alla lettera h) co. 1 art. 2, ha definitivamente colmato la lacuna normativa, trasportando all'interno del Testo Unico, le nozioni contemplate nella dottrina giurisprudenziale e nelle contrattazioni collettive. Dunque è tuttora in vigore la disposizione secondo la quale, qualora si verifichi un caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, superiore a trenta giorni, è possibile prolungare il periodo di apprendistato, secondo quanto previsto dalla contrattazione collettiva.

⁶¹ Sentenza della Cassazione 28.9.2010, n. 20357

⁶² G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.29

⁶³ Sentenza della Cassazione 28/09/2010, n. 20357

“Quest’ultimo inciso si traduce in una delega molto ampia alla contrattazione collettiva (di qualsiasi livello, anche aziendale), che potrà definire casi e condizioni di applicazione della proroga.”⁶⁴

Nel caso in cui manchino le regolamentazioni della disciplina collettiva, si considerano validi i precetti delineati dal quadro giurisprudenziale. Va inoltre osservato che “nella casistica riportata dalla disposizione del T.U. non sono enunciati la maternità ed il congedo parentale, decisamente non ascrivibili alle ipotesi di sospensione involontaria, ma che determinano comunque una sospensione del rapporto, quindi sono da individuare come casi di legittimo spostamento del termine di apprendistato.”⁶⁵

Tuttavia, secondo la teoria prevalente, tale obbligo dovrebbe essere rispettato a meno che il contratto collettivo non preveda una diversa modalità di contatto. Sebbene si verifichi una sospensione del rapporto di lavoro durante il periodo di assenza del lavoratore, gli sgravi previdenziali concessi ai datori di lavoro che utilizzano contratti di apprendistato rimangono in vigore. Questi rimedi si applicano anche ai periodi di proroga durante i quali l’apprendista continua l’apprendistato per lo stesso periodo del precedente periodo di assenza, e terminano solo quando il periodo di apprendistato finisce.

2.1.4 La durata del periodo formativo

Come già detto precedentemente, l’apprendistato si concretizza in due diversi aspetti: “da un lato emerge un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, soggetto alle regole di un contratto ordinario, e dall’altro un periodo di tempo determinato, che corrisponde al momento di formazione ed è regolato da elementi di specialità necessari ad adattare l’istituto alle particolari esigenze del lavoratore apprendista, che variano in base al percorso di formazione svolto.”⁶⁶

Pertanto, nell’affrontare la questione della durata massima del contratto, si fa riferimento al periodo di formazione che caratterizza la prima fase di apprendimento di un neoassunto,

⁶⁴ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.30

⁶⁵ M. D’Onghia, “Osservatorio della legislazione europea” in Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale n.1, 2012, p.223

⁶⁶ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.25

piuttosto che a un rapporto di lavoro a tempo indeterminato. Il rilievo che acquisisce il periodo di apprendimento, come elemento caratterizzante dell'istituto, è reso evidente dalla previsione normativa con la quale è stabilito che "durante la fase formativa il rapporto non possa essere interrotto se non per giusta causa o giustificato motivo, in assenza dei quali il giovane potrà impugnare il provvedimento di licenziamento, che, se ritenuto illegittimo, comporterà l'applicazione del regime sanzionatorio."⁶⁷ Trattando il tema di giusta causa e di giustificato motivo è opportuno chiarire che si è inteso adottare i medesimi motivi di licenziamento riscontrabili in un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, dunque si possono delineare due profili definatori: "con la causa o il motivo soggettivo si fa riferimento a motivazioni ascrivibili direttamente alla condotta, mentre il giustificato motivo oggettivo è correlato all'attività produttiva ed all'organizzazione del lavoro."⁶⁸ Quanto appena menzionato è sancito dall'articolo 2, co. lett. I), un divieto valido per entrambe le parti coinvolte nelle trattative, ovvero il datore di lavoro e il lavoratore. "La ragione di tale novità sembra riscontrabile nella volontà di tutelare l'investimento formativo compiuto dall'azienda nei confronti dell'apprendista."⁶⁹

Tuttavia, secondo l'interpretazione di molte teorie, il delicato equilibrio tra le due posizioni contrattuali rende meno legittimo per un datore di lavoro intentare un'azione di risarcimento danni contro un dipendente.

Per quanto concerne invece la durata minima del contratto, che è stata prevista dalla legge n. 92/2012, essa non può essere inferiore ai sei mesi, "salvo il caso in cui i contratti collettivi dispongano diversamente in riferimento a settori nei quali l'attività del datore di lavoro sia svolta secondo cicli stagionali."⁷⁰

La durata massima della formazione dipende dal tipo di contratto stipulato tra il giovane e il datore di lavoro. Nel caso di apprendistato per il conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale, la durata del contratto è determinata tenendo conto della qualifica

⁶⁷ M. D'Onghia, "Osservatorio della legislazione europea" in Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale n.1, 2012, p.216

⁶⁸ E. Massi, "Il nuovo apprendistato e l'obiettivo di rilancio dell'occupazione giovanile", WP 2011 in www.dplmodena.it, p.12

⁶⁹ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, "Commentario breve alle leggi sul lavoro", Cedam 2013, p. 2563

⁷⁰ M. V. Ballestrero e G. De Simone, "Diritto del lavoro", Giappichelli Bologna 2012

o del diploma da conseguire e, insieme ad altri profili dell'apprendistato, è demandata alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano. In ogni caso, la durata della formazione non può superare i tre anni, o i quattro anni nel caso di diploma regionale quadriennale, come consentito dall'articolo 3, comma 1, del Testo Unico. Tuttavia, per i profili professionali caratterizzati da un'immagine artigianale individuata da un contratto collettivo di riferimento, la durata massima può arrivare a cinque anni.

L'art. 5 del Testo Unico dispone invece che per l'apprendistato di alta formazione e ricerca la regolamentazione della durata è rimandata "ad apposite intese stipulate tra le regioni, con le associazioni territoriali dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative o di ricerca."⁷¹ In questo caso non è fissato alcun tetto massimo di durata del periodo formativo.

2.1.5 La possibilità di recesso dal contratto

Come detto sopra, la durata massima della formazione dipende dal tipo di contratto stipulato tra il giovane e il datore di lavoro, e nel caso di apprendistato per il conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale, la durata del contratto è determinata tenendo conto della qualifica o del diploma da conseguire e, insieme ad altri profili dell'apprendistato, è demandata alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano. In ogni caso, la durata della formazione non può superare i tre anni, o i quattro anni nel caso di diploma regionale quadriennale, come consentito dall'articolo 3, comma 1, del Testo Unico. Tuttavia, per i profili professionali caratterizzati da un'immagine artigianale individuata da un contratto collettivo di riferimento, la durata massima può arrivare a cinque anni.

Questa previsione aveva indotto molti commentatori a ipotizzare che "alla fine dell'apprendimento, il rapporto non fosse più assistito dai benefici derivanti dalla causa mista, ma si avviasse l'ordinario regime retributivo e contributivo, dettato dal contratto di lavoro a tempo indeterminato."⁷² La riforma Fornero ha chiarito questo aspetto regolativo,

⁷¹ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.28

⁷² R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, "Commentario breve alle leggi sul lavoro", Cedam 2013, p. 2563

precisando con l'art. 1 co. 16 lett. b), che nel periodo di preavviso continua invece a trovare applicazione la disciplina del contratto di apprendistato. "Si dice infatti che il preavviso abbia un'efficacia reale, nel senso che durante il suo decorso continuano a trovare applicazione tutti gli effetti del contratto originario."⁷³

Un'identificazione più precisa della questione è che, al termine del periodo di formazione, esiste un "termine" entro il quale ciascuna delle parti può decidere di risolvere il contratto senza penalità e senza giusta causa.

L'esistenza di questo periodo durante il quale il datore di lavoro o l'apprendista possono dare il preavviso di licenziamento costituisce uno dei principali fattori speciali del sistema di apprendistato. Si tratta quindi chiaramente di due periodi diversi in negozio, durante i quali si applicano regole diverse di tutela del lavoro. Nella fase in cui l'apprendista completa l'attività di apprendistato, il datore di lavoro non può recedere dal contratto secondo le regole previste per il normale rapporto di lavoro, se non per giusta causa o per giustificato motivo. D'altra parte, una volta terminato il periodo di apprendistato, il rapporto può essere risolto con un preavviso e il rispetto dei termini del preavviso è possibile, nel qual caso non è più soggetto alle normali regole.

Questa dissociazione si spiega attraverso i diversi beni giuridici che assumono valore prioritario nella fase di formazione e al termine della stessa: "nell'esecuzione dell'apprendimento l'interesse maggiormente tutelato è quello del lavoratore e della sua volontà di portare a termine il processo formativo, mentre alla scadenza del contratto, portando a compimento tale interesse, viene rispettata la volontà del datore di lavoro, che può quindi esprimere il suo parere sulla continuazione o meno del rapporto, senza dovere di giustificazione."⁷⁴

Al termine del periodo di formazione, a entrambe le parti è permesso interrompere il rapporto di lavoro. "Nel caso in cui il datore di lavoro decida di recedere dal contratto, deve dare disdetta ai sensi dell'art. 2118 del Codice civile, attraverso una comunicazione in forma

⁷³ E. Massi, "Il nuovo apprendistato e l'obiettivo di rilancio dell'occupazione giovanile", WP 2011 in www.dplmodena.it, p.13

⁷⁴ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.44

scritta che deve giungere al destinatario prima che sia scaduto il termine di preavviso stabilito dal contratto collettivo applicato al rapporto di lavoro.”⁷⁵

Come già detto, il licenziamento a questo punto del contratto è libero da qualsiasi vincolo e senza obbligo di motivazione. Questo perché una volta esaurita la funzione formativa, che è anche lo scopo del contratto, la disciplina non è più soggetta alle regole di tutela tipiche di un normale rapporto di lavoro, ma alle regole speciali adottate per gli apprendisti.

Se nessuna delle due parti esercita il diritto di recesso, il contratto continua naturalmente come un normale rapporto di lavoro a tempo indeterminato in una qualsiasi delle tre strade scelte. Pertanto, restano nuovamente in vigore le normali disposizioni di tutela caratterizzate dall'impossibilità di recesso da parte del datore di lavoro, tranne in caso di licenziamento per giusta causa, giustificato motivo, superamento del periodo di comporto o licenziamento collettivo. “Nella prassi questa situazione si descrive come trasformazione dell'apprendistato in un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, e si verifica o con l'omissione da parte del datore di lavoro della disdetta entro i termini di preavviso, o con la dichiarazione di conclusione positiva del periodo di apprendistato ancor prima della sua scadenza originaria.”⁷⁶

I datori di lavoro che desiderano mantenere il rapporto di lavoro con l'apprendista hanno due opzioni. Egli può decidere di non dare la comunicazione di disdetta durante il periodo di preavviso di licenziamento e, una volta scaduto il periodo di preavviso, il rapporto di lavoro continuerà nella sua forma naturale a tempo indeterminato. In alternativa, il datore di lavoro può decidere di esprimere la propria intenzione di confermare il rapporto di lavoro attraverso una comunicazione diretta volta a informare il tirocinante della sua intenzione di continuare il rapporto di lavoro. Tale comunicazione può avvenire al termine del periodo di formazione o durante il suo stesso svolgimento, in quest'ultimo caso anche prima del termine del periodo di formazione, che implica una conclusione anticipata della fase di apprendimento e segue il normale inizio del rapporto di lavoro. Il momento della conferma in servizio, in ciascuna delle modalità possibili, rivela il termine dell'applicazione dei tratti di

⁷⁵ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.44

⁷⁶ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.45

specialità caratteristici dell'apprendistato, e la conseguente entrata nel sistema normativo e contributivo ordinario. "Produce quindi delle conseguenze dirette sul lavoratore, il quale acquisisce il diritto ad essere inquadrato in un livello corrispondente alla sua qualifica ed a percepire una piena retribuzione; il rapporto è soggetto alle ordinarie norme sul licenziamento e vengono meno gli obblighi di formazione da parte del datore di lavoro."⁷⁷

2.1.6 Forme di previdenza e assistenza obbligatoria

Il testo normativo prosegue all'articolo 2 con le disposizioni del Decreto n. 81/2008 sulla salute e la sicurezza dei lavoratori sul luogo di lavoro, che tratta le norme sulla previdenza e l'assistenza sociale obbligatoria. Questo decreto è riconosciuto come una legge integrata sulla sicurezza sul lavoro e stabilisce alcuni obblighi di sicurezza attribuibili a tutte le tipologie di lavoratori. Infatti, la legge stabilisce che la sicurezza sul lavoro deve essere garantita in modo uniforme a tutte le persone che svolgono attività lavorative nell'ambito dell'organizzazione di un datore di lavoro pubblico o privato, indipendentemente dal tipo di contratto, con o senza retribuzione, ad eccezione dei lavoratori domestici e degli addetti ai servizi familiari (articolo 2, comma 1).

Dunque appare lapalissiano che anche gli apprendisti debbano essere annoverati tra i soggetti che il datore di lavoro ha l'obbligo di tutelare, "sia attraverso l'adozione di misure di sicurezza tecniche, ma anche relative all'organizzazione del lavoro, tali da evitare che lavoratori inesperti siano coinvolti in lavorazioni pericolose, sia informando i dipendenti sui rischi connessi all'attività lavorativa, permettendo una completa conoscenza sulle pericolosità legate ai macchinari e alle lavorazioni."⁷⁸

In una decisione del 2009, la Corte di Cassazione ha posto particolare enfasi sulla sicurezza dei lavoratori apprendisti, tenendo conto che si tratta di persone a cui i datori di lavoro devono prestare particolare attenzione in relazione alla loro giovane età e inesperienza. Lo stesso datore di lavoro, che ricopre una posizione di garante dell'incolumità fisica dei lavoratori, "deve attenersi al rispetto degli obblighi di tutela e di vigilanza finalizzati proprio ad evitare che gli apprendisti, durante il periodo di formazione, a causa di scelte irrazionali

⁷⁷ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.48

⁷⁸ G. Falasca, "La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali", Osservatorio Il Sole 24 ore, 2012, p.38

e/o per comportamenti non adeguatamente attenti, possano compromettere la propria integrità fisica.”⁷⁹ Ritornando alla disposizione definita all’art. 2 comma 1, il Testo Unico ha presentato una serie di prestazioni assistenziali e previdenziali alle quali il datore di lavoro è obbligato ad attenersi. Esse non costituiscono un carattere innovativo all’interno della disciplina, perché erano già previste dalla precedente normativa, “semmai la novità risiede nella circostanza che vengano elencate tutte insieme in maniera compiuta e precisa, in piena coerenza con la scelta di racchiudere l’intera disciplina dell’istituto in un unico provvedimento.”⁸⁰

In particolare la norma ha disposto le seguenti forme di assistenza e previdenza sociale obbligatoria: a) assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali; b) assicurazione contro le malattie; c) assicurazione contro l’invalidità e la vecchiaia; d) maternità; e) assegno familiare. Il DPR n. 1124/1965 ha stabilito l’obbligo di assicurazione contro gli infortuni e le malattie professionali e lo ha reso applicabile alle attività di formazione, sia all’interno che all’esterno dell’azienda. Le norme che regolano gli infortuni sul lavoro per i lavoratori apprendisti sono le stesse che regolano il lavoro regolare. In caso di infortunio legato allo svolgimento del lavoro, il lavoratore è tutelato dall’INAIL, che gestisce l’assicurazione obbligatoria che il datore di lavoro è tenuto a stipulare. “Per dovere di completezza si precisa che l’assicurazione comprende tutti i casi di infortunio avvenuti per causa violenta in occasione di lavoro, da cui sia derivata la morte o un’inabilità permanente al lavoro, assoluta o parziale, oppure un’inabilità temporanea assoluta che comporti l’astensione dal lavoro per più di tre giorni.”⁸¹

In caso di malattia, come in caso di infortunio, invalidità, vecchiaia e disoccupazione involontaria, le istituzioni e le strutture istituite o integrate dallo Stato sono tenute a fornire i mezzi necessari alla sopravvivenza del lavoratore, nel rispetto dei diritti costituzionalmente riconosciuti dall’art. 38. I lavoratori in malattia sono tutelati dalla legge attraverso la conservazione del posto di lavoro e la corresponsione della retribuzione o delle indennità

⁷⁹ Sentenza della Cassazione 7.4.2009, n. 15009

⁸⁰ M. Tiraboschi, “Il testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini”, Giuffrè editore, Milano 2012, p. 204

⁸¹ E. Massi, “Il nuovo apprendistato e l’obiettivo di rilancio dell’occupazione giovanile” WP 2011 in www.dplmodena.it, p.13

erogate dall'INPS; l'articolo 1, comma 773 della Legge Finanziaria 2007 estende espressamente l'indennità giornaliera di malattia ai lavoratori apprendisti.

“Il riconoscimento all'apprendista delle medesime tutele riconducibili ad un lavoratore standard ha immancabilmente comportato anche la previsione degli stessi obblighi di comunicazione e certificazione dello stato di malattia, nonché l'assoggettamento alle stesse disposizioni in materia di fascia oraria e visite di controllo.”⁸² Alla stregua di quanto stabilito per qualsiasi dipendente di lavoro, “il datore di lavoro può rispondere dell'infortunio dal punto di vista civile se non prova di avere rispettato tutte le norme antinfortunistiche e di avere assolto all'obbligo di informazione sui rischi, nonché di avere adottato tutte le cautele necessarie, tenuto conto anche delle eventuali imprudenze del lavoratore, esclusi casi di condotta anormale ed imprevedibile.”⁸³

Come per le disposizioni in materia di infortuni e malattie, anche la tutela della maternità rientrava tra le materie per le quali la tutela era considerata obbligatoria dal legislatore, per cui, in generale, questa disciplina è stata regolata dalla Legge n. 53/2000, che ha dato luogo al Decreto Legislativo n. 151/2001. È stata inoltre rilevata la necessità di riorganizzare la legislazione in vigore e sono state apportate le modifiche necessarie per garantire una coerenza logica e sistematica e per adattare e semplificare le direttive legislative.

Per quanto concerne la maternità in apprendistato, il decreto in esame ha chiarito che “con la definizione di lavoratrici dipendenti, si è inteso ricomprendere anche coloro che sono assunte con contratto di apprendisti, che perciò hanno diritto all'ottenimento di un trattamento economico, posto a carico dell'Inps, nelle stesse misure e alle medesime condizioni previste in un rapporto di lavoro subordinato.”⁸⁴

Anche il diritto all'assicurazione per l'invalidità e la vecchiaia è un dato acquisito di diritto, come da circolare Inps n. 18/2005, che ha ribadito il trattamento derivante dai regimi pensionistici già disciplinati dalla legge n. 25 del 1955 per gli assunti con contratto di apprendistato. Ovviamente, i contributi versati durante l'apprendistato sono

⁸² R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2563

⁸³ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 Ore, 2012, p.100

⁸⁴ G. Falasca, “La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali”, Osservatorio Il Sole 24 Ore, 2012, p. 102

legittimamente inclusi nel calcolo dei requisiti contributivi e di anzianità, e i lavoratori aventi diritto possono accedere alla pensione di vecchiaia o a quella di anzianità. La particolarità del regime in questo senso è definita nel regime offerto ai datori di lavoro con un vantaggio nel pagamento dei premi, in quanto la legge consente un prelievo di premi inferiore rispetto agli altri contratti.

Finora sono state riportate le disposizioni contenute nel decreto n. 167/2011, che si limitano a ridefinire quanto già previsto dalle leggi precedenti in materia di obblighi assicurativi e previdenziali, e non sono stati individuati cambiamenti rilevanti in questo settore.

Come si è potuto notare, le forme previdenziali per gli apprendisti sono quasi del tutto identici a quelli delle persone con un rapporto di lavoro regolare; Tiraboschi prendendo in esame tale considerazione, riflette sul fatto che “le forti agevolazioni contributive di cui godono sia il datore di lavoro che assume l’apprendista, sia il lavoratore stesso, non incidono significativamente sul regime assicurativo/assistenziale di quest’ultimo.”⁸⁵ Pertanto, nonostante i datori di lavoro che assumono apprendisti possano godere di alcuni benefici derivanti dalle normative speciali emanate per salvaguardare gli ammirevoli obiettivi del regime di apprendistato, agli apprendisti, come agli altri dipendenti, sono naturalmente garantiti gli stessi obblighi di tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro. Tuttavia, la legge n. 92 del 2012 ha recentemente aggiunto la sezione *e-bis*) al regolamento di previdenza e assistenza sociale, in base alla quale anche la suddetta assicurazione si aggiunge all’assicurazione sociale per l’impiego, con contributi pari all’1,31% della retribuzione imponibile ai fini previdenziali per gli apprendisti artigiani e non artigiani, con effetto dal periodo contributivo 1° gennaio 2013. Il contributo è ora a carico del datore di lavoro. “Prima dell’intervento modificativo della riforma Fornero, gli apprendisti erano esclusi dalla copertura assicurativa contro la disoccupazione e da altri contributi o misure di sostegno del reddito.”⁸⁶

A causa del nuovo scenario economico e della situazione di crisi che ha caratterizzato i processi produttivi e lavorativi negli ultimi anni, il legislatore della legge n. 92 del 2012 ha

⁸⁵ M. Tiraboschi, “Il testo unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini”, Giuffrè editore, Milano 2012, p. 205

⁸⁶ R. De Luca Tamajo e O. Mazzotta, “Commentario breve alle leggi sul lavoro”, Cedam 2013, p. 2563

introdotta un nuovo elemento nel regime della rete di sicurezza sociale, istituendo l'assicurazione sociale per l'impiego. "L'ASpl coincide con la volontà di fornire, in relazione ai nuovi eventi economici negativi, una indennità mensile di disoccupazione a tutti coloro che abbiano perduto involontariamente la propria occupazione e si stiano attivando nella ricerca di un nuovo posto di lavoro, comprendendo tra i beneficiari di questa misura tutti i lavoratori dipendenti, tra i quali anche apprendisti."⁸⁷ A fronte delle nuove forme di sostegno offerte, vi erano anche nuovi obblighi contributivi legati all'utilizzo dell'ASpl, con il versamento da parte dei datori di lavoro di un'aliquota pari all'1,31% della busta paga imponibile per finanziare la nuova previdenza sociale, in aggiunta al sistema esistente.

2.2 I NEET

Il mercato del lavoro italiano soffre di un grave problema. Sembra incapace di portare il segmento più giovane delle sue risorse umane a una condizione occupazionale soddisfacente. I tassi di disoccupazione e di inattività di tutte le fasce di età dei giovani non sono altro che un malsano spreco di potenziale e, a lungo andare, rischiano di contagiare anche i settori più sani del mercato. Allo stesso tempo, il sistema educativo soffre di una generale incapacità di coinvolgere attivamente i suoi utenti nella vita economica e, in ultima analisi, sociale del Paese, producendo disaffezione, rischio di abbandono scolastico, condizioni di disagio formativo. Per NEET (Neither in employment, education, or training) si intendono i giovani che non studiano né lavorano e non ricevono alcuna formazione.

Affrontare la questione da questa prospettiva significa pensare al sistema nazionale come a un insieme coeso e, se da un lato i cittadini sono certamente liberi di sviluppare le competenze di loro scelta, dall'altro il loro benessere dipende in parte dalla complementarietà delle competenze fornite dal sistema. Qualsiasi squilibrio tra la domanda e l'offerta di competenze creerà anche uno squilibrio nella resilienza del sistema nel suo complesso. Da questo punto di vista, il problema dei NEET ha implicazioni sul capitale umano e quindi sulla competitività del sistema economico nel suo complesso. Invece, le risorse che potrebbero contribuire allo sviluppo della regione diventano persone che devono essere sostenute da altri.

⁸⁷ F. Amato e R. Sanlorenzo, La legge n.92 del 2012 (Riforma Fornero): un'analisi ragionata, p.231

La radice del problema risiede nella transizione scuola-lavoro che i giovani devono affrontare tra i 15 e i 24 anni dove avviene il distacco dal sistema formativo ed inizia, o dovrebbe iniziare, la ricerca di un'attività lavorativa o di un tirocinio. È in questo periodo della vita e della carriera che si gettano le basi per il loro futuro professionale. Come dimostra la letteratura esaminata, quando l'ingresso nel mercato del lavoro è difficile, anche i percorsi di carriera diventano più difficili, causando a loro volta disagi personali. Sono gli effetti cicatrizzanti che rendono permanenti le difficoltà iniziali di carriera. La ricerca su questo tema spiega il verificarsi e la persistenza di questi impatti da due prospettive. La prima è in termini di perdita o deterioramento delle competenze. Soprattutto nel caso di cicli di formazione lunghi, come un diploma quinquennale o una laurea a ciclo unico, il fatto di non avere un luogo in cui dimostrare quanto appreso al termine del percorso formativo significa non poter dimostrare le proprie competenze e, quindi, le competenze sono destinate a indebolirsi. In secondo luogo, per quanto riguarda l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, e più specificamente la capacità dell'individuo di affrontare il processo di selezione per un posto di lavoro, un periodo di disoccupazione invia un segnale negativo ai selezionatori. Ciò è ulteriormente aggravato se il candidato non ha avuto alcuna esperienza lavorativa per un lungo periodo di tempo dopo aver completato gli studi fa presumere al recruiter di non essere abbastanza competitivo sul mercato del lavoro. Al contrario, il fatto di essere già stato selezionato significa che le competenze della persona sono già considerate affidabili e fungono da garanzia.

Al contrario, un ingresso rapido e immediato nel mercato del lavoro e un inizio di carriera brillante, senza aspettare la prima esperienza professionale e senza interruzioni nelle prime fasi, è la base per una transizione occupazionale senza problemi, una maggiore stabilità, un rafforzamento delle competenze e guadagni futuri più elevati, che possono continuare senza problemi. In questo senso, l'ingresso nel mercato del lavoro attraverso una determinata occupazione è di per sé vantaggioso per la futura occupabilità di una persona. Quali occupazioni? Le ricerche condotte sembrano aver evidenziato l'esistenza di una sorta di gerarchia all'interno delle varie forme di occupazione. Ad esempio, le forme di lavoro meno precarie hanno maggiori probabilità di ricevere un grado di fiducia (e quindi di garanzia) rispetto ad altre forme di lavoro di più breve durata o più soggette a licenziamento. In questo senso, l'apprendistato, che è un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, è più

efficace in termini di effetti di segnalazione positiva rispetto al tirocinio, che è un rapporto di formazione piuttosto che un rapporto di lavoro e ha una durata fissa. Tuttavia, non sempre la transizione tra scuola e lavoro avviene al termine del percorso formativo, anzi spesso il percorso scolastico viene interrotto e non ripreso.

In questo caso, il termine "disperso" è utilizzato per riferirsi agli studenti che abbandonano la scuola, senza ottenere successivamente una qualifica. Il doppio stato di assenza (assenza dall'istruzione e assenza dal lavoro) che caratterizza il fenomeno NEET difficilmente può essere curato a posteriori. Per cancellare le cicatrici una volta che si sono manifestate, è necessario ripristinare un certo livello di "fiducia" tra l'individuo e il mercato del lavoro. L'espulsione dal sistema educativo, o l'auto-espulsione e la difficoltà a trovare lavoro, peggioreranno nel tempo se non affrontate con urgenza. Tuttavia, l'insorgere dello status di NEET può essere prevenuto curando l'ingresso dei giovani nella vita produttiva e la transizione tra scuola ed esperienza lavorativa, e creando collegamenti e connessioni tra le due esperienze.

2.3 Apprendistato, un percorso per le aziende: investire sul capitale umano

Esiste una correlazione tra le tendenze formative di un'azienda e il verificarsi di una crisi economica. Le aziende si comportano in modo diverso quando si trovano ad affrontare una situazione di crisi. È stata documentata la volontà di acquisire competenze strategiche per potersi adeguare, ma è proprio in tempi di crisi che si osserva una perdita di capacità formativa, soprattutto nelle piccole e medie imprese (PMI). Sarebbe possibile condurre un'indagine statistica per fornire indizi sulle azioni che le imprese italiane hanno intrapreso di fronte a questo problema durante la recente crisi? Ci si può chiedere quindi se durante la recente recessione, le imprese italiane hanno preferito riorganizzarsi assumendo giovani formati attraverso l'apprendistato per colmare il divario di competenze richiesto dalle nuove esigenze del mercato, oppure se hanno utilizzato ammortizzatori sociali passivi, come la Cassa Integrazione Guadagni.

Le due situazioni possono essere viste come due poli opposti di strategia: da un lato una risposta espansiva (aumento delle competenze, prospettiva a lungo termine) e dall'altro una risposta difensiva (mantenimento delle competenze, prospettiva a breve termine). Annualmente, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali registra il numero di avviamenti al lavoro da parte delle imprese avvalendosi delle comunicazioni obbligatorie a

cui sono tenuti i datori di lavoro.⁸⁸ Dalla lettura dei dati raccolti, si può ipotizzare che se gli avviamenti al lavoro in apprendistato aumentano in tempi di crisi, la risposta dell'impresa alla recessione è effettivamente l'acquisizione e la formazione di nuove competenze per consentire la riorganizzazione interna. Tuttavia, il semplice fatto che si registri una diminuzione netta della liquidità circolante in tempi di crisi rende improbabile che questa condizione sia soddisfatta: un'analisi dei dati dal 2009 al 2015 confuta definitivamente questa prima ipotesi.

Negli anni della maggiore recessione, il numero di avviamenti è effettivamente diminuito, in particolare per quanto riguarda gli avviamenti con contratto di apprendistato, che si presume siano i più adatti a essere utilizzati come strumento di investimento a lungo termine nelle competenze dei nuovi dipendenti. Secondo l'ultima indagine, il lavoro a tempo determinato è stato il tipo di contratto più diffuso, rappresentando il 65,5% degli avviamenti totali. Il 79,6% dei contratti a tempo determinato è durato meno di sei mesi. Le prospettive per la maggior parte delle imprese erano quindi a breve termine. Lo stesso set di dati potrebbe essere utilizzato anche per tracciare l'avvio degli apprendistati. Dai dati raccolti, non c'è dubbio che le aziende stiano gradualmente perdendo fiducia in questo particolare rapporto di lavoro. A prescindere dalle sue cause (che saranno esaminate nel corso della trattazione), il sistema di apprendistato non è stato una risposta naturale alla necessità di riorganizzazione.

Rispetto al 2009, il numero di avviamenti di contratti di apprendistato è diminuito del 32,4% nel 2015, con una tendenza al ribasso interrotta solo nel 2014 (+4,4%) ma ripresa bruscamente l'anno successivo (-20,0%).

La seconda strada di affidarsi alla CIG (Cassa Integrazione Guadagni) per prendere tempo è stata certamente la più battuta.

I dati, raccolti dall'INPS⁸⁹ mostrano un aumento esponenziale delle richieste e del ricorso ad ore di CIG da parte delle aziende italiane nel corso del decennio 2006 – 2015.

Rispetto al 2006, nel 2015 il ricorso ad integrazione del reddito è aumentato del 193,4%, per un totale di circa 7,7 miliardi di ore autorizzate; tra il 2008 e il 2009 si è registrato un

⁸⁸ I rapporti annuali sono disponibili sul portale internet del Ministero del Lavoro, lavoro.gov.it

⁸⁹ Disponibili sul portale online dell'Istituto, inps.it.

aumento del 301,32%. Sebbene negli ultimi tre anni si sia registrata una tendenza alla diminuzione, durante il periodo di recessione sono stati approvati complessivamente sette miliardi di ore di CIG. Va notato che l'utilizzo stesso della CIG è un fattore che elimina quasi completamente la possibilità di apprendistato per i giovani.

Infatti, è naturale pensare che in un'unità produttiva in cui una parte del personale è assente, la mancanza di un tutor che svolge l'attività di affiancamento degli apprendisti scoraggerà ulteriormente l'investimento in formazione.

Sul piano normativo, invece, non esiste una disposizione che vieti l'assunzione di personale a tempo indeterminato in costanza di sospensioni dell'orario di lavoro per Cassa Integrazione, ma, significativamente, nell'eventualità che queste vi fossero, il datore è tenuto a comunicarle e a giustificarle nel Programma di Crisi Aziendale, indispensabile per la valutazione della concessione dell'integrazione salariale.⁹⁰

In conclusione, si può affermare che, se è vero – come risulta dalle ricerche condotte – che l'utilizzo dell'apprendistato favorisce sotto diversi profili le imprese formative, è vero anche che queste non sembrano avvalersene diffusamente, soprattutto nei periodi di recessione.

2.4 Apprendistato, un percorso per il benessere del mercato del lavoro

Uno dei rischi insiti nel processo di ricerca e selezione dei giovani per la prima esperienza lavorativa è che il mercato possa essere prossimo al fallimento a causa della scarsa informazione esistente tra le parti, ovvero datori di lavoro e prestatori di lavoro. Se, da un lato, i prestatori fanno affidamento sul titolo di studio acquisito per dimostrare le proprie capacità, dall'altro, se l'esperienza passata dimostra che non c'è correlazione tra il titolo di studio e le competenze possedute, i datori di lavoro saranno tentati di mettere in dubbio il vero valore formativo delle qualifiche. Secondo questa ipotesi, la soluzione potrebbe essere quella di chiedere a un garante terzo di creare fiducia tra le due parti, oppure di imporre un test alla più debole per verificarne la reale validità. Entrambe le soluzioni comportano costi

⁹⁰ Cfr. anche le norme contenute negli artt. 14, 20 e 32 del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, che vietano, rispettivamente, l'assunzione di lavoratori intermittenti, a tempo determinato o in somministrazione «presso unità produttive nelle quali sono operanti una sospensione del lavoro o una riduzione dell'orario in regime di cassa integrazione guadagni, che interessano lavoratori adibiti alle mansioni cui si riferisce il contratto di lavoro».

almeno organizzativi, se non monetari, che, se percepiti come eccessivi, possono dissuadere le parti dall'incontrarsi.

Pertanto, il personale "giovane" che ha completato la propria formazione ha difficoltà fisiologiche a entrare nel mercato del lavoro, a maggior ragione se si tratta della prima esperienza lavorativa. Come sottolineato dalla dottrina, una delle ragioni è lo scollamento tra le competenze che emergono dal sistema formativo e quelle richieste per l'ingresso nel mercato del lavoro. Di conseguenza, le imprese si trovano a dover colmare questo divario di competenze attraverso periodi di formazione iniziale, che spesso coincidono con rapporti di lavoro a tempo determinato e apprendistato. Come esaminato nei paragrafi precedenti, il ripetersi di questo schema ha un impatto negativo sul futuro professionale dei giovani a livello macro. Il sistema delle imprese ha più volte evidenziato che le competenze carenti tra i giovani che escono dal sistema formativo riguardano la loro "alfabetizzazione professionale" iniziale, un insieme di competenze che costituiscono il quadro fondante della professionalità individuale.

Come già detto, i rapporti di lavoro a breve termine e la formazione extracurricolare, se discontinui e incoerenti con i percorsi di carriera e l'apprendimento professionale, tendono ad avere conseguenze chiaramente negative per il futuro professionale dei giovani. Se la domanda e l'offerta di lavoro non si incontrano, il mercato del lavoro si impoverisce. Un diffuso tira e molla tra scuola e lavoro può impedire il verificarsi di due fenomeni. Da un lato, lo "spiazzamento" vissuto dai giovani che stanno uscendo dal sistema educativo e, dall'altro, la necessità per le aziende di impegnarsi in una formazione extracurricolare per testare/formare i talenti in arrivo. In questo senso, anticipare i tempi della formazione in azienda può far risparmiare tempo e risorse sia in fase di selezione che di inserimento. Nel contesto della mobilità interaziendale, è utile tornare ai concetti discussi in precedenza.

Considerando quanto sopra in termini di rapporti di lavoro pregressi in termini di fiducia ai fini degli effetti di segnalazione, è ragionevole ipotizzare che gli effetti positivi del sistema siano amplificati dal fatto che rapporti di lavoro più strutturati, come l'apprendistato, siano stati affrontati nell'alternativa scuola-lavoro.

2.4.1 Apprendistato, un percorso per i giovani

Sebbene la creazione di un sistema di formazione duale in apprendistato possa essere appropriata per una migliore gestione delle risorse umane e dell'integrità del mercato, in particolare durante la fase di inserimento, resta da vedere se la scelta di questo particolare strumento giuridico rispetto ad altri sia appropriata per i giovani entranti. Di certo, questo tipo di decisione potrebbe avere importanti conseguenze in termini di formazione.

Alcune competenze, come la gestione del rapporto di lavoro come dipendente, sono particolarmente apprezzate dalle aziende. Questo perché, se un neoassunto possiede tali competenze, si spende meno tempo per integrarlo nella nuova situazione. In questo senso, i rapporti di lavoro "standard" come l'apprendistato (tipo subordinato e a tempo indeterminato) possono essere preferiti al tirocinio curricolare che non prevede, ad esempio, una retribuzione né quindi la busta paga né altre istanze burocratiche presenti nei rapporti di lavoro in generale. In altre parole, gli apprendistati di "primo livello" vengono scelti perché formano meglio le competenze di occupabilità. Non è vero tuttavia che il rapporto di apprendistato sia privo di difetti. È possibile che, almeno in un primo momento, sia l'una che l'altra parte del contratto di apprendistato non trovino il giusto fit per proseguire e che si trovino ostacolate a risolvere il rapporto di lavoro dalle disposizioni, piuttosto rigide, in materia. Per gli apprendisti più giovani, poi, ad esempio quindicenni, il rischio di non riuscire a gestire da subito burocrazia e retribuzione può soverchiare i vantaggi positivi dell'esperienza di lavoro. In questo senso, la modalità di tirocinio curricolare può fungere da eccellente anticamera per la futura esperienza di apprendistato, almeno fino a quando è ragionevole ritenere che le parti interessate abbiano avuto il tempo necessario per sperimentare una sorta di "periodo di prova".

2.5 Conclusioni

In particolare, nei Paesi in cui l'apprendistato è diffuso nella pratica, istituzionalizzato a livello normativo e divenuto un sistema organico e coerente, gli studi condotti sono quasi unanimi nel dimostrare che l'apprendistato è vantaggioso per la formazione e l'occupazione. D'altra parte, l'esperienza italiana dimostra che senza queste pratiche il mercato del lavoro sembra soffrire, soprattutto nelle fasce d'età più giovani, e, date le premesse, rischia di peggiorare le condizioni del mercato del lavoro. Le imprese italiane, anche quelle di piccole dimensioni, possono invece beneficiare di modalità di formazione e

gestione, sostenute dal sistema formativo e cofinanziate dal sistema pubblico attraverso sgravi finanziari e incentivi, valorizzando al contempo il loro potenziale in termini di rafforzamento del capitale umano.

Infine, i giovani non devono necessariamente avere un rapporto di solo apprendistato per sfuggire alla condizione di "condanna" che lo status di NEET sembra irrimediabilmente portare con sé, ma possono trarre vantaggio dal sistema duale ricevendo formazione attraverso un percorso integrato scuola-lavoro.

CAPITOLO 3 Alternanza scuola lavoro, apprendistato di primo livello, istruzione e formazione professionale

L'alternanza come metodo di formazione

Il concetto di alternanza scuola-lavoro è meglio espresso in termini di integrazione tra scuola e lavoro. Sebbene il primo termine si sia affermato solo di recente nell'uso colloquiale e popolare, la letteratura in varie direzioni sull'argomento ha da tempo sottolineato che non è tanto la giustapposizione temporale tra formazione scolastica/accademica e pratica lavorativa ad avere valore, quanto la loro intersezione attiva e la loro circolazione operativa e concettuale. Ai fini del presente lavoro, tuttavia, si può considerare il termine "alternanza" quale sinonimo di "integrazione", proprio in ragione dell'affermazione del vocabolo sia a livello normativo che nel dibattito generale.⁹¹ Pertanto, in tutte le fasi e gradi dell'istruzione formale, l'alternanza scuola-lavoro può e, secondo la normativa vigente, deve costituire la base per la crescita e lo sviluppo personale. È importante sottolineare che questa ipotesi non si limita all'istruzione e alla formazione professionale, anche se è in questo ambito che ha generalmente acquisito cittadinanza, ma comprende qualsiasi declinazione della scelta educativa, sia essa tecnica, professionale o superiore. Tuttavia, le implicazioni di questa ipotesi non sono state pienamente esplorate, almeno in termini di avvicinamento dei tre pilastri del sistema educativo italiano.

Da un punto di vista educativo, gli studi condotti evidenziano l'alternanza scuola-lavoro come risultato di riflessioni intorno al ruolo della pluralità dei contesti, della multi/trans-disciplinarietà, e dell'attivazione di intelligenze multiple nell'educazione della persona a tutto tondo. In opposizione c'è l'approccio tradizionale, che soffre di un'eccessiva dipendenza dagli schemi educativi più classici di trasmissione di conoscenze e concetti, astratti, teorici, speculativi e scollegati dalla pratica e dall'operatività. Almeno in Italia, la letteratura evidenzia come quest'ultima visione dell'educazione sia il risultato di scelte politiche che risalgono agli albori del sistema educativo italiano all'inizio del XX secolo e che continuano a influenzare la pedagogia e la legislazione scolastica fino ai giorni nostri. Questa scelta politica si riassume nella decisione di estendere l'istruzione, riservata alle élite e

⁹¹ Cfr. Legge 13 luglio 2015, n. 107

all'aristocrazia, a tutte le classi sociali. La contrapposizione tra lavoro e ideologia, tra popolo e aristocrazia, tra maggioranza e ottimati, non fu superata, ma inversamente enfatizzata, e il concetto che l'istruzione non fosse solo un momento di separazione dal lavoro (e anche dal lavoro manuale), ma fosse essa stessa un fattore che la separava e la distingueva dalla condizione operaia. Il danno maggiore, quindi, è stato arrecato a chi non ha trovato il proprio scopo di vita in un'istruzione cattedratica, speculativa e filo-accademica.

L'integrazione scuola-lavoro e la formazione professionale sono ampiamente enfatizzate nella letteratura e nei dibattiti politici come politiche del lavoro positive volte a facilitare le transizioni occupazionali, a prevenire il rischio di esclusione sociale dei giovani e a promuovere l'occupazione giovanile. Questi tre obiettivi sono legati dalla premessa che "per i giovani il lavoro è un'opportunità di formazione e inclusione sociale". Tuttavia, la letteratura di tutte le discipline mette in guardia dal generalizzare questo concetto. Così come non tutti i tipi di formazione portano a opportunità di lavoro, non tutti i tipi di lavoro portano agli stessi risultati.

Il bisogno di partecipazione attiva e di inclusione nella vita può quindi essere realizzato, in senso generale (ma più per i gruppi svantaggiati), attraverso la formazione e i percorsi lavorativi. Questo è prevedibile per coloro che sono socialmente avvantaggiati e hanno una sufficiente capacità lavorativa, ma non per coloro che non lo sono. La ricerca sembra indicare che la piena inclusione sociale è un obiettivo che va al di là delle possibilità della politica attiva del lavoro e del campo di applicazione del diritto del lavoro stesso. Quindi, da un lato, sono necessarie forme di formazione e di occupazione specifiche per alcuni gruppi, dall'altro sembra inevitabile una segmentazione che separa la funzione di "recupero" da quella di "potenziamento" della persona.

Giuridicamente, perché l'uguaglianza è anche una questione di diritto; pedagogicamente, perché la formazione è anche una responsabilità dell'educazione; ed economicamente, perché non ci può essere integrazione tra formazione e lavoro senza lo studio della convenienza di quest'ultimo.

3.1 La contraddizione del sistema scolastico: inclusione vs. eccellenza

Il sistema scolastico, sia a livello concettuale che operativo, presenta le caratteristiche che l'integrazione scuola-lavoro mette in risalto. La contraddizione del sistema scolastico,

sintetizzata come "inclusione vs. eccellenza", è il risultato di un processo storico di conflitto tra il concetto di scuola aperta a tutti (scuola in senso lato) che "cammina al passo dei più lenti" e un altro concetto che invece vuole maggiore attenzione alla promozione dell'eccellenza e al miglioramento del merito. Questo è il risultato. La ricerca dimostra che non è possibile applicare le stesse politiche sia all'inclusione sociale degli individui che alla promozione dell'eccellenza. Da un punto di vista economico, le politiche occupazionali aggressive rivolte alle diverse fasce giovanili, tra l'altro, sembrano ampliare il divario di opportunità anziché ridurlo.

Secondo le ricerche attualmente in corso, il sistema educativo italiano può essere definito liberale, nel senso che si preoccupa principalmente di diffondere una cultura generalista e filo-accademica, non specificamente legata alle reali competenze necessarie nella società al di fuori della scuola. Rilevato che nemmeno l'università è sistematicamente connessa con le esigenze occupazionali esterne, il generalismo ed il separazionismo che gli studenti incontrano durante la scuola secondaria superiore vengono loro riproposti senza sostanziali differenze anche dopo l'accesso all'istruzione terziaria. Un tale sistema non può essere definito inclusivo. La letteratura esaminata mostra che la mancanza di inclusione si basa sull'atteggiamento selettivo del sistema scolastico, che penalizza (e non cerca di compensare) gli insuccessi piuttosto che premiare il merito.

Gli atteggiamenti selettivi sono anche bilateralmente correlati al senso di stigma sperimentato dagli alunni considerati meno capaci, che è favorito dalle aspettative dell'ambiente sociale circostante. Durante i 10 anni di scuola dell'obbligo e i tre anni che precedono il completamento di un corso di studi tecnico superiore, gli alunni incontrano tre cicli educativi.

La fine della scuola primaria e la fine della scuola secondaria, questi due periodi corrispondono ai due "picchi" della probabilità di insuccesso scolastico, derivante dal fallimento o da uno scarso risultato. Inoltre, anche se ingiustificata dal punto di vista normativo, pedagogico e lavorativo, esiste una gerarchia generalmente riconosciuta tra i tipi e le discipline di istruzione e una certa "gerarchia di discredito" tra gli ordini di scolastici. Di conseguenza, in caso di insuccesso, per tentare di rimanere comunque entro l'alveo del sistema di istruzione, l'alunno seguirà un percorso a senso unico che lo porterà ad incontrare, dopo aver sperimentato senza successo gli altri gradi di istruzione, il gradino più

basso, ossia l'istruzione e formazione professionale e da lì a non poter più aspirare ad una "risalita" verso canali formativi maggiormente accreditati. In effetti, il sistema IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) svolge un ruolo di recupero degli insuccessi formativi degli utenti.

L'impossibilità di tornare indietro lungo questo percorso non è riconosciuta da nessuna norma, se non da regole sociali non scritte. Un altro risultato emerso dalla ricerca è che l'inclusività attribuita al sistema di IeFP non è tale per sua natura, ma piuttosto perché deve esserlo. Essere espulsi dall'IeFP significa essere condannati alla dispersione, in quanto essa deve funzionare come istituzione di ultima istanza. Dato il conseguente percorso "senza ritorno" di insuccesso scolastico e di arresto al fondo, il sistema italiano nel suo complesso non ha un valore esaustivo assoluto, ma tende piuttosto a espellere volontariamente gli studenti che hanno più difficoltà a rimanervi dentro. Se il sistema italiano non è inclusivo, può darsi allora che assolva, a contrario, ad un ruolo di promozione del merito e del successo. Tuttavia, il sistema dell'istruzione ed istruzione e formazione professionale italiano non può nemmeno dirsi teso a far emergere un élite di pochi selezionati, portatori di competenze più elevate e di capacità misurabili sopra la media. La autoreferenzialità, riscontrata dalla letteratura e dovuta principalmente ad un distacco cronico dal mondo esterno, è una caratteristica ampiamente riconosciuta al sistema scolastico/accademico italiano e comporta la mancanza di un riscontro della efficacia del sistema stesso al contatto con la realtà al suo esterno. Questo incontro (o meglio, incontro/conflitto) pesa in realtà sulle spalle dello studente. Egli si trova per la prima volta messo alla prova, quando esce dal sistema scolastico, dalle aspettative di un sistema diverso e sconosciuto. In pratica, esiste una scarsa connessione sistematica tra le competenze impiegate nel sistema scolastico e quelle invece espresse nel mondo esterno. Pertanto, coloro che vengono premiati per i loro risultati a scuola non sono necessariamente ricompensati allo stesso modo quando lasciano il sistema educativo. Al contrario, la ricerca ha dimostrato che spesso a determinare le transizioni occupazionali, l'inclusione sociale e l'occupazione sono una serie di fattori (come il luogo di nascita e le circostanze familiari) sui quali l'individuo non ha alcun controllo. Il presente documento dà per scontato il conflitto tra inclusione e selezione insito nel sistema educativo. Le riforme del ciclo educativo che si sono succedute nel corso del secolo hanno tentato di risolvere questo conflitto, ma ad oggi il conflitto si è continuamente riproposto.

Inoltre, i dati sulle riforme precedenti non sono sufficienti per determinare se abbiano avuto effetti significativi e misurabili.

3.1.1 Superare l'anomalia dell'istruzione sequenziale

Nei dibattiti dottrinali, alcuni hanno chiesto di superare il concetto di sequenzialità dell'istruzione, ossia l'idea che l'età della formazione e l'età del lavoro siano in una sequenza temporale invariabile, in cui prima avviene l'una e poi l'altra. A livello teorico, l'esperienza internazionale evidenzia il problema del disallineamento, come quello che riguarda l'Italia, che non comporta la sequenzialità. L'esempio del Giappone è istruttivo. Anche in Giappone la formazione è prevalentemente generalista e sequenziale, per cui gli studenti che escono dal sistema formativo non hanno molta esperienza professionale. Tuttavia, in Giappone i datori di lavoro apprezzano l'approccio basato sui valori trasmesso dalle scuole giapponesi più di qualsiasi altra competenza. Pertanto, il Giappone sta passando a un'altra dimensione per soddisfare le esigenze del mondo del lavoro e della scuola. In effetti, il Giappone sta puntando a una cultura dell'impegno, della dedizione e dell'accuratezza, un incontro di competenze quanto mai trasversali e virtualmente impassibili di obsolescenza.

Al contrario, l'approccio "pseudo-elitario" e "sequenzialista" dell'Italia sembra creare un circolo vizioso. Da un lato, impedisce il contatto con il mondo del lavoro allungando la durata dei corsi di formazione, ma dall'altro impedisce un incontro positivo alla fine del corso. Questo "incontro mancato" ha un altro effetto negativo, ovvero un ulteriore discredito del mondo del lavoro, che non solo riafferma il lavoro dell'individuo, ma lo condanna come non pronto né in grado di apprezzare il talento, che ha dimostrato le sue qualità nella formazione. È quindi necessario superare la concezione sequenzialista. L'istruzione sequenziale non permette di mescolare sistematicamente studio e lavoro, il che può portare a effetti indesiderati di dislocazione per i giovani accademicamente capaci (ma non pronti per il lavoro) ed è stato dimostrato che aggrava il danno dello stigma sociale causato da tale separazione per coloro che hanno scarse capacità accademiche.

3.1.2 Percezioni dell'alternanza: perché definirla "strumento" non è solo una questione semantica

È stato ribadito il valore educativo dello studio sul campo per i giovani. È stato poi evidenziato come il sistema scolastico italiano sia autoreferenziale piuttosto che inclusivo e

selettivo. Infine, è stata evidenziata la necessità di superare la concezione sequenziale del momento formativo rispetto al confronto con l'azione pratica. Questo perché non solo è normativamente scorretto riferirsi all'alternanza scuola-lavoro come strumento (i testi normativi in materia si riferiscono alle alternanze come "modalità"), ma comporta anche la pericolosa possibilità di indurre a pensare che si tratti di alternative finalizzate alla formazione e quindi diverse dalla formazione stessa. Le dottrine più attente sottolineano la necessità di riferirsi all'alternanza scuola-lavoro come modalità e non come strumento di formazione. Infatti, l'idea di strumentalità rende sostanzialmente l'alternanza scuola-lavoro un momento non immediatamente formativo. Pertanto, l'integrazione tra scuola e lavoro è, almeno a livello concettuale, una formazione immediata ed è quindi valida per tutti i tipi di formazione, a prescindere dall'apparato di fatto attraverso cui si realizza, e con gli opportuni e necessari adattamenti affinché possa esprimere al massimo livello le sue potenzialità nei diversi contesti è valida.

3.1.3 Tirocinio curricolare come dispositivo normativo dell'alternanza formativa

Pur non essendo certamente "strumenti", la formazione alternativa si avvale di strumenti e dispositivi per la sua realizzazione. Uno studio della letteratura e delle normative rivela che l'ordinamento italiano ha diverse possibilità in questo senso. Non tutte richiedono l'inserimento diretto dei giovani nel mondo del lavoro. Si pensi, ad esempio, alla modalità dell'impresa formativa simulata prevista dall'ultima riforma del sistema scolastico.⁹² Tra gli strumenti giuridici per realizzare la reciprocità scuola-lavoro, gli stage curricolari sono stati storicamente i più utilizzati, anche se solo in Italia.

3.1.4 Pregi e difetti di un assetto pratico, a determinate condizioni, ma non esaustivo

Il tirocinio curricolare è un dispositivo legale che introduce nel sistema scolastico italiano l'alternanza scuola-lavoro. L'analisi quantitativa conferma la preferenza di istituzioni e imprese per questo istituto, anche se si tratta di un'esperienza di breve durata e non contestuale, come emerge dalla stessa analisi. La letteratura è unanime nel ritenere che la semplice adozione del tirocinio curricolare non sia una pratica sufficiente per stabilire percorsi alternativi tra scuola e impresa. In primo luogo, è necessario che ci sia un momento di raccordo prima e dopo l'esperienza di contatto con il lavoro. Si tratta di una condizione

⁹² Art. 1, c. 35, Legge 13 luglio 2015, n. 107

necessaria affinché l'apprendimento in contesti diversi circoli, anziché essere giustapposto in una semplice sequenza temporale.

È necessario coinvolgere tutte le discipline che partecipano alla formazione scolastica degli alunni, in modo che i tirocini possano essere collocati nel contesto di un lavoro reale e condividere ugualmente il compito di attivare conoscenze e competenze in tutte le discipline e quindi nello sviluppo umano. Come fa notare la dottrina, è con la valutazione degli apprendimenti, di ogni apprendimento sia tecnico che relazionale, che si realizza la piena circolarità dei due momenti formativi. La familiarità degli operatori maturata con l'alternanza scuola-lavoro nel processo educativo è un punto di forza. Infatti, l'integrazione delle pratiche burocratiche e logistiche consolidate riduce il tempo ad esse dedicato e ne favorisce l'organizzazione per quanto riguarda gli aspetti più complessi, ovvero la collocazione dell'esperienza lavorativa all'interno delle attività formative, la progettazione delle competenze obiettivo, la condivisione degli strumenti di valutazione e l'individualizzazione dei piani formativi. Questa pratica è in parte dovuta all'atteggiamento favorevole delle aziende verso la costruzione di relazioni con i tirocinanti. La formazione curriculare non offre opportunità di lavoro e, nella maggior parte dei casi, non viene retribuita - con un rimborso delle spese sostenute dal tirocinante nel migliore dei casi. I costi assicurativi e di salute e sicurezza sono comunque presenti, fanno parte delle operazioni di routine per le organizzazioni di formazione e le aziende.

Dal punto di vista degli studenti, gli stage curricolari presentano anche dei vantaggi. In primo luogo, viene sottolineata la continuità dell'esperienza tra scuola e lavoro. L'importanza di mantenere lo "status" di studente è strategica. Dato il contesto economico caratterizzato da un'elevata disoccupazione giovanile e da una quota sproporzionata di NEET, le aspettative dei giovani di evitare il più possibile lo stigma di NEET e le nozioni sequenziali radicate sul momento della formazione, l'arrivo precoce nel mondo del lavoro può compromettere la realizzazione e l'apprendimento creando una sensazione di appagamento deleteria. Infatti, i giovani possono arrivare a credere che, una volta firmato il primo contratto di lavoro, la loro formazione sia finita. Questo non è certamente vero, ma visto il ruolo giocato dalle aspettative individuali nella letteratura, sarebbe sbagliato ignorarlo. Infine, a livello istituzionale, il vantaggio dei tirocini curricolari è l'assenza dei meccanismi di selezione. In generale, poiché il contratto di tirocinio non promette

l'instaurazione di un rapporto di lavoro, l'istituzione formativa invia il tirocinante, di conseguenza l'azienda si assume la responsabilità di formarlo, indipendentemente dal suo livello di partenza, senza tante riserve.

Tuttavia, in termini di efficacia dell'esperienza lavorativa, i vantaggi di cui sopra possono diventare svantaggi. L'efficacia dell'esperienza lavorativa per il tirocinante è, in questo contesto, simile alle relazioni reali sul posto di lavoro. I tirocinanti sperimentano le stesse relazioni, la stessa formazione e le stesse dinamiche lavorative dei lavoratori veri e propri, ma non sono identiche. In altre parole, non hanno lo status di lavoratori, mantengono il loro status di studenti e non affrontano il processo di selezione.

Lo stesso discorso vale per il sistema aziendale. Anche tralasciando il tema dell'impegno nella formazione, per il quale non ci sono evidenze che l'impegno nella formazione dei tirocinanti sia tendenzialmente inferiore a quello di altri partecipanti a esperienze alternative, è chiaro come la piena inclusione dei tirocinanti all'interno della struttura organizzativa possa portare a una maggiore consapevolezza da parte dei datori di lavoro. È chiaro come questo possa portare a una maggiore consapevolezza da parte dei datori di lavoro.

In conclusione, l'apprendistato curricolare, pur essendo un buon candidato per uno schema normativo alternativo per le scuole e i luoghi di lavoro, rimane uno strumento parziale e deve essere visto nella logica della sussidiarietà piuttosto che in competizione con altri schemi per l'attuazione di programmi di formazione curricolare congiunta.

3.2 Apprendistato di Primo Livello come dispositivo normativo dell'alternanza formativa

La fattibilità dell'alternanza tra studio e lavoro nell'apprendistato elementare è stata esaminata da un'ampia e documentata dottrina che, pur non concordando in modo unanime sulla valenza formativa di questo schema normativo, non ne contesta la fattibilità a livello teorico. Anche a livello giuridico, i contratti di apprendistato di primo livello sono attualmente presenti in quasi tutte le aziende italiane. Lasciando le osservazioni critiche su quest'ultimo aspetto ai paragrafi successivi, quello che segue è un bilancio dei vantaggi e degli svantaggi pratici e operativi, proprio come è stato fatto per il tirocinio curricolare.

3.2.1 Pregi e difetti di un assetto non pratico ma esaustivo

A differenza del tirocinio curricolare, dal punto di vista giuridico e normativo, l'apprendistato per il conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale realizza un vero e proprio rapporto di lavoro e può quindi contare, per sua natura, su una completezza che il tirocinio non può avere. Per evitare ripetizioni, è sufficiente considerare che ciò che è considerato uno svantaggio nel tirocinio curricolare può essere un vantaggio dell'apprendistato di primo livello. La gestione del contratto di lavoro, la retribuzione e le possibilità offerte dal contratto di lavoro (la possibilità di familiarizzare con la propria posizione contributiva, solo per citarne alcune) sono dinamiche che certamente contribuiscono allo sviluppo professionale di una persona. Tuttavia, rispetto al processo di selezione, non è possibile esprimere un giudizio netto. La letteratura esaminata conferma come i fallimenti e i successi professionali/formativi nei primi anni di carriera possano essere fatali per i giovani. Affidarsi all'apprendistato in progetti di formazione su larga scala che emulano l'esperienza tedesca può rivelarsi un'arma a doppio taglio, poiché potrebbe tendere a premiare i selezionati (più performanti) e a stigmatizzare i meno occupabili.

3.2.2 La necessità di una cabina di regia per il passaggio da “piano di recupero” a sistema

Nei paragrafi precedenti abbiamo discusso la prevalenza di una mentalità sequenziale nei confronti dell'istruzione. Le conseguenze di questa mentalità prevalente si riflettono nella scarsa attivazione di contratti di apprendistato per i giovani in formazione. Infatti, se il momento della formazione è scollegato da quello dell'occupazione, a maggior ragione i contratti di lavoro interessano solo chi è già formato. Ciò contribuisce anche a spiegare l'uso sproporzionato dell'apprendistato professionalizzante, che in genere viene stipulato con persone non formate, e degli altri due tipi di apprendistato. Il contratto di apprendistato come canale formativo è ancora un concetto nuovo in Italia. In base alla stessa normativa, lo status di studente e di lavoratore è stato storicamente del tutto distinto. Solo con l'ultima riforma, infatti, è stato chiarito che lo studente, al momento di intraprendere un percorso in apprendistato, non rinuncia allo studio, bensì rimane iscritto all'ente formativo.⁹³

⁹³ Vedi l'art. 43, comma 6, del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81: «Il datore di lavoro che intende stipulare il contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore sottoscrive un protocollo con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto».

In questo contesto, l'apprendistato è stato tradizionalmente interpretato dal sistema educativo come una "seconda opportunità" per i giovani che non hanno avuto successo nella formazione attraverso i percorsi tradizionali. Tuttavia, questo uso dell'apprendistato ha vanificato il potenziale del sistema di apprendistato e ha di fatto relegato l'apprendistato ad essere applicato solo ai giovani con scarsi risultati.

⁹⁴Questo potrebbe essere problematico per il sistema globale. A meno che le aziende non vogliano formare apprendisti in considerazione delle loro politiche di responsabilità sociale, il che è ammirevole, ma in ogni caso relega gli apprendisti a un ruolo di nicchia. Tuttavia, la differenziazione delle funzioni non è solo una questione di immagine. Dal punto di vista di una scuola o di un istituto di formazione leFP, è più facile creare un corso di apprendistato dedicato che integrare gli apprendisti in una struttura di classe già esistente. Infatti, tali schemi sfruttano anche le economie di scala: non è possibile formare singoli individui, ma è possibile aprire un gran numero di corsi. A questo punto, però, sorgono problemi logistici.

Tuttavia, conciliare le esigenze di tutte le imprese di formazione con quelle dell'ente può essere problematico. Pertanto, se il problema è mantenere una distinzione tra le funzioni della formazione tecnica (quella tradizionale, più orientata al recupero, e quella sistematica, orientata allo sviluppo globale delle risorse umane), la soluzione non può essere lasciata solo agli enti di formazione e alle imprese. Sarebbe quindi preferibile che un'organizzazione terza, *super partes*, si facesse carico di questi aspetti, in modo da affidare all'operatore solo i compiti più appropriati, cioè la formazione e l'adattamento alla situazione in cui si trova.

3.2.3 Formare alla professionalità, nella professionalità

Fino all'ultima riforma, l'istruzione e la formazione professionale erano i destinatari esclusivi dei percorsi di apprendistato di primo livello. Sebbene la reciprocità scuola-lavoro non sia certo esclusiva, essa svolge un ruolo importante in questo tipo di percorsi. Se la virtù della reciprocità scuola-lavoro è quella di fornire una formazione il più possibile realistica e non simulata rispetto a ciò che gli allievi potrebbero vedere nel mondo esterno, la formazione professionale mira a formare le persone attraverso (non solo) la consapevolezza

professionale e non può prescindere dalla metodologia didattica di integrare l'apprendimento in classe e nel contesto lavorativo.

Il contatto diretto con professionisti e situazioni sul posto di lavoro educa al confronto con stili cognitivi e dinamiche di apprendimento diversi, che agiscono inconsapevolmente sullo sviluppo del giovane. In questa prospettiva, quindi, il valore dell'istruzione e della formazione professionale come soggetto privilegiato della transizione occupazionale e dell'inserimento nel mercato del lavoro sembra essere un risvolto positivo della formazione individuale, piuttosto che un risvolto esclusivo e dominante.

3.3 Verso una scuola che non include, ma seleziona, come il mercato del lavoro

Il sistema scolastico ha la funzione di educare e formare le persone secondo i principi di uguaglianza e pari opportunità. L'istruzione è sia un diritto che un dovere. È cioè sia un diritto per chi partecipa all'educazione (e quindi, d'altra parte, un dovere della Repubblica di mettere tutti in condizione di esercitare tale diritto) sia un obbligo, inteso come dovere di formarsi ed educarsi. Il sistema scolastico non può limitarsi a eliminare i peggiori e a far emergere i migliori; il contatto con il mondo del lavoro comporta il rischio di pericolose disuguaglianze, deve cercare quindi di portare ogni suo utente ad un livello accettabile di competenza.

Può darsi quindi il caso che in certe aree geografiche manchino solidi legami tra istituti formativi ed aziende con alto potenziale formativo o con spiccata propensione alla cura del capitale umano. Inoltre, non è detto che tali realtà si rivelino disposte ad accettare di formare ogni tipo di individuo, ben potendo esprimere marcate preferenze per i più performanti e rifiutare di lavorare con risorse meno abili. Le ricerche condotte mettono in evidenza come le disparità di accesso ad una formazione di qualità abbiano conseguenze che si ripercuotono nel lungo periodo su tutta la vita della persona.

Pertanto, secondo la letteratura più critica, se il sistema scolastico vuole continuare ad adempiere al suo dovere costituzionale di educare gli individui senza discriminazioni, deve evitare di confondersi con le istituzioni del mercato del lavoro basate sul principio della selezione e dell'esclusione dei meno capaci.

3.3.1 Rischio di canalizzazione precoce della persona

Secondo una serie di idee emerse dalla ricerca condotta, il compito del sistema scolastico è quello di fornire agli alunni una solida base di competenze che permetta loro di muoversi negli ambiti della vita che ritengono più adatti alla loro realizzazione personale. In questo senso, la conoscenza di sé e dell'ambiente è l'obiettivo primario, poiché l'istruzione è un prerequisito per la libertà personale. Orientare uno studente verso una particolare professione in modo arbitrario significa confinare e cristallizzare il suo futuro all'interno di un percorso predeterminato. Inoltre, all'età di 15 anni, quando gli studenti sono autorizzati ad iniziare un percorso in alternanza scuola-lavoro, il senso critico che acquisiscono completando la scuola dell'obbligo non è ancora maturato e non sono considerati in grado di decidere autonomamente il proprio destino. In sintesi, la professionalizzazione della persona è una pericolosa anticamera di una canalizzazione precoce, che a sua volta può ostacolare la formazione dell'autoconsapevolezza necessaria al perseguimento dell'autorealizzazione, motivo per cui il metodo formativo dell'alternanza viene criticato.

3.3.2 Discredito e sminuimento dell'insegnante?

La prevalenza dell'apprendimento extrascolastico è messa in discussione anche in relazione al ruolo degli insegnanti, storicamente responsabili dell'istruzione e dell'arricchimento culturale dei loro alunni. Introducendo il concetto di alternanza e rendendo ulteriormente obbligatoria l'esperienza, i legislatori hanno sottratto parte di questa responsabilità agli insegnanti. Le scuole che perdono credibilità perdono la loro autorità e possono essere viste dagli studenti come superflue, in quanto ritenute insufficienti da sole a condurre gli alunni alla maturità in tutti i sensi. I problemi di insoddisfazione nei confronti del sistema educativo e di abbandono scolastico sono reali. Le statistiche mostrano che molti di coloro che abbandonano precocemente il sistema educativo finiscono per diventare NEET, il che è in parte dovuto alla recessione economica, che ha ridotto le opportunità di lavoro per le persone meno istruite.⁹⁵

3.3.3 Metodo "market oriented": disinteresse per le aspirazioni della persona

Le aziende che si impegnano seriamente in percorsi alternativi di alternanza scuola-lavoro mettono gli studenti partecipanti nelle condizioni di fare un'importante esperienza

⁹⁵ www.istat.it

all'interno dell'azienda, occupandosi di attività che si svolgono realmente nell'ambiente di lavoro. Per ottenere una contropartita che massimizzi non solo l'immagine ma anche i benefici del coinvolgimento, il sistema aziendale forma le competenze più adatte alle sue esigenze del momento. La lungimiranza di queste scelte è oggetto di dibattito. Inoltre, uno dei presupposti dell'alternanza scuola-lavoro è il perseguimento dell'occupabilità della persona.

Se le competenze acquisite sono richieste dalle imprese che hanno partecipato alla progettazione e all'erogazione dell'alternanza, la persona sarà indirizzata verso una di queste imprese e cercherà principalmente un impiego all'interno di essa. Questo approccio è in contrasto con il principio della centralità della persona nell'offerta formativa, ben espresso nella letteratura pedagogica. Infatti, è dalle aspirazioni della persona, dalle sue qualità e dai suoi desideri che parte un buon orientamento e una formazione proficua.

È infatti limitativo e riduttivo occuparsi della preparazione individuale al solo scopo di colmare i divari di competenze, indipendentemente dalla volontà del soggetto. In questo modo, i programmi di alternanza scuola-lavoro rischiano di diventare canali controllati dal sistema delle imprese, finalizzati alla formazione pratica invece di guidare la creazione di consapevolezza e spirito critico nei futuri lavoratori.

3.4 Critiche all'apprendistato scolastico

L'apprendistato di primo livello consente l'adempimento di un percorso di studio del sistema di istruzione e istruzione e formazione professionale della scuola superiore. In questo senso, viene definito "accademico" per il suo legame con l'istruzione scolastica. Non solo, la riforma del 2015 ha reso alcune questioni di performance relative al rapporto di lavoro, in particolare la preparazione dei piani formativi individuali, di competenza dell'istituto scolastico in cui l'apprendista è iscritto. Questo legame con il sistema scolastico è stato oggetto di dibattiti e critiche mirate, che cerchiamo di spiegare nei paragrafi seguenti.

3.4.1 Scarsa diffusione, indice di basso gradimento

Al di fuori della Regione autonoma di Bolzano, l'apprendistato scolastico è storicamente quasi inesistente in Italia. Gli operatori economici non hanno mai espresso in modo concreto la volontà di attivare tale percorso. La mancanza di una disciplina specifica per la prima fase dell'apprendistato nei contratti collettivi nazionali più diffusi, cioè quelli delle

federazioni con il maggior numero di imprese registrate, potrebbe essere la causa dello scarso interesse. Tali critiche utilizzano la scarsa diffusione dei programmi di apprendistato per giustificare il fatto che, anche se si promuovesse la loro introduzione, è dubbio che in futuro ne varrebbe la pena.

3.4.2 Paradosso della convenienza

Questa critica si basa sul presupposto che le PMI, che costituiscono la maggioranza delle imprese italiane, non possono permettersi di assumere apprendisti da un punto di vista economico, a meno che non ricevano incentivi sufficienti per farlo. Tuttavia, la dottrina dimostra che più gli incentivi economici stimolano l'apprendistato, più le imprese diventano indifferenti a investire nella formazione a lungo termine e, quindi, a fornire agli apprendisti una formazione approfondita, spendibile anche al di fuori delle specifiche attività aziendali. Questo sembra essere confermato da ulteriori risultati dello studio:⁹⁶ in particolare, gli incentivi assegnati in modo generalizzato sembrano indurre solo le imprese che sono già impegnate nella formazione dei propri dipendenti, mentre non hanno alcun effetto significativo sulle imprese che non fanno formazione. In altre parole, gli incentivi all'apprendistato non sono sufficientemente stimolanti per le imprese che non sono comunque interessate alla formazione.

Inoltre, ci sono fatti che supportano questa tesi. Le piccole imprese spesso non sono in grado di sostenere gli investimenti nella formazione degli apprendisti, anche se vengono offerti degli incentivi. In questi casi, l'unico modo per recuperare l'investimento è continuare ad assumere apprendisti come lavoratori qualificati. In questo caso, però, le aziende saranno più propense a offrire una formazione più specifica per il settore e meno spendibile all'esterno, se hanno la prospettiva di trattenerne gli apprendisti. Sembra quindi che una parte del valore formativo che caratterizza l'apprendistato debba essere persa per essere percepita come conveniente.

3.4.3 Una cornice normativa troppo complessa e scoraggiante

La legislazione sull'apprendistato rientra nelle competenze statali, regionali e contrattuali. Inoltre, per alcuni settori, esistono anche disposizioni di accordi interconfederali che colmano le lacune dei contratti collettivi nazionali. Inoltre, la progettazione

⁹⁶ www.cedefop.europa.eu

dell'apprendistato non può prescindere dalla conoscenza - anche di base - delle disposizioni scolastiche in materia. In altre parole, è necessaria una conoscenza approfondita e specializzata, che la maggior parte degli operatori potrebbe non avere. Storicamente, i programmi di apprendistato sono stati interessati da così tante misure correttive da non riuscire a formare linee guida e pratiche integrate per il loro utilizzo.

In altre parole, gli operatori si trovano ripetutamente di fronte a discipline nuove e inedite. In questo senso, puntare sulla prima fase dell'apprendistato per creare un sistema alternativo di studio e lavoro rischia di fallire per l'effetto deterrente che una regolamentazione troppo complessa (che non è certo una prassi consolidata) ha su chi è chiamato a implementare il sistema.

3.5 Disinteresse per la formazione

Le indagini statistiche mostrano che la maggior parte degli apprendisti in Italia non riceve alcuna formazione.⁹⁷ Tuttavia, questi dati si riferiscono solo agli apprendistati offerti su larga scala, cioè quelli professionalizzanti, che hanno un onere formativo relativamente basso. La critica alla mancanza di interesse per la formazione sarebbe ancora più pertinente nel caso dell'apprendistato di primo livello, che richiede l'adempimento di un obbligo formativo molto più elevato. La letteratura in cui si ritrovano tali critiche si esprime essenzialmente in una sfiducia nella capacità del sistema delle imprese di contribuire allo sviluppo degli individui, ed è supportata da dati statistici che rivelano come le buone pratiche formative non siano diffuse in Italia.

3.5.1 Interazioni con il sistema formativo assenti

Il mondo delle imprese non è abituato a confrontarsi con il sistema scolastico pubblico. Le ricerche dimostrano che in Italia non è stato ancora sperimentato un modello di interazione continua e sistematica tra mondo delle imprese e mondo della scuola e ciò che è stato realizzato finora nel campo delle alternanze scuola-lavoro è dovuto all'impegno volontario di insegnanti e dirigenti scolastici che, grazie alle proprie reti di conoscenze e contatti, hanno reso la formazione degli studenti interessante agli occhi della comunità imprenditoriale, che a sua volta ha aperto corsie prioritarie per la sperimentazione. La

⁹⁷ M. Colombo, *L'Apprendistato che non c'è: riflessioni e proposte a partire dall'ultimo rapporto Inapp-Inps. Working Paper n. 11/2022*

ragione di questa critica risiede anche a livello di valori. La natura delle due sfere sembra essere incompatibile, in quanto le aziende sono orientate alla generazione di profitto, mentre il sistema educativo non ha un orientamento simile. Secondo la letteratura più critica, a farne le spese sono proprio i giovani protagonisti del percorso educativo, che vengono formati e selezionati per rispondere meglio alle esigenze del mondo del lavoro, anziché essere formati come promotori dell'autorealizzazione.⁹⁸

3.5.2 Un contratto, ormai, per giovani già formati?

I contratti di apprendistato non sono più il quadro giuridico dei rapporti di lavoro per i giovani in formazione, ma piuttosto un mezzo per i giovani già formati per entrare nel mercato del lavoro a un costo inferiore. Lo dimostrano i dati quantitativi del monitoraggio periodico effettuato in Italia dall'Istituto ISFOL.⁹⁹ Se confrontati con i dati sull'effettiva sequenza di formazione e occupazione, il monitoraggio ha rivelato che l'apprendistato viene utilizzato come un canale per il collocamento a posteriori piuttosto che come una vera e propria opzione formativa nel sistema di istruzione e formazione professionale. La prevalenza di tali pratiche può giustificare l'incertezza degli operatori. In altre parole, è necessario un cambiamento culturale nel sistema aziendale per pensare agli apprendisti come risorse umane per le quali viene erogata la formazione e dalle quali non ci si può aspettare che rispettino pienamente i livelli di preparazione, produttività e conformità al ruolo professionale assegnato. La letteratura critica non trova in realtà il cambiamento di mentalità necessario per rendere l'apprendistato adatto alla funzione formativa degli individui. Anche in questo caso, le critiche finiscono per giustificare una diffusa sfiducia nel sistema, soprattutto dal punto di vista culturale.

3.5.3 Repertori precostituiti di competenze: rischio di immobilismo

La letteratura è anche favorevole al sistema di apprendistato come dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro, ma critica l'attuale struttura normativa, trovando ostacoli tra le competenze alla fine del percorso formativo e le competenze professionali sottostanti

⁹⁸ Romano Luperini, «Gli intellettuali e la critica, l'identità e l'umanesimo nella età della globalizzazione», *Narrativa*, 28 | 2006, 25-38

⁹⁹ Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2012 condotto da ISFOL

che potrebbero ostacolare il potenziale del sistema.¹⁰⁰ Questa critica sostiene che la predefinizione di un repertorio di competenze "a tavolino" o "ministeriale" compromette seriamente la natura dinamica dell'alternativa scuola-lavoro che, nella misura in cui deve avvicinare gli apprendisti alla realtà, è e sarà la realtà stessa. Afferma che può essere dinamica, mutevole e adattabile solo nella misura in cui lo richiede.

Di conseguenza, prevederne la cristallizzazione in un piano di formazione che è comunque, se non immutabile, creato secondo una selezione di set di competenze prestabilite, espone l'apprendimento dei discenti a un elevato rischio di obsolescenza. Questo perché spetta esclusivamente alla lungimiranza del compilatore garantire che la formazione si adatti non solo alla professionalità attuale, ma anche a quella che sarà richiesta in futuro.

3.6 La nuova generazione di discenti, pronta a risolvere il paradosso dell'inclusione

La letteratura evidenzia la misura in cui le nuove generazioni di studenti sono consapevoli delle sfide che attendono i giovani nelle loro future transizioni di istruzione e lavoro. Inoltre, la recente crisi economica ha portato a scarse opportunità di lavoro. È quindi diventato più evidente che i giovani devono essere preparati quando si tratta di selezionare un impiego. La sensibilità delle nuove generazioni presenta alcune caratteristiche speciali aggiunte dagli sviluppi sociali e tecnologici contemporanei, come la propensione a impegnarsi in metodi di apprendimento cognitivi e fattuali piuttosto che in metodi di apprendimento nozionistici. La disponibilità di Internet e l'accesso praticamente illimitato allo stesso rendono il possesso della conoscenza una risorsa abbondante e gratuita, rendendolo meno prezioso della padronanza della competenza, che è un requisito non sempre soddisfatto. Infatti, la pratica in un contesto reale è necessaria per affinare un'abilità.

Se il sistema educativo non è più il luogo esclusivo di trasmissione dei concetti, e gli stessi studenti ne sono consapevoli, allora è stata la stessa evoluzione sociale a rimuovere le barriere erette dalla concretizzazione concettuale dell'educazione tra l'ambiente scolastico e l'ambiente esterno.

¹⁰⁰ Tiraboschi M., Apprendistato: una semplificazione di facciata, in Id. (a cura di), Jobs Act: il cantiere aperto delle riforme del lavoro. Primo commento al d.l. 20 marzo 2014, n. 34 convertito, con modificazioni, in l. 16 maggio 2014, n. 78, ADAPT e-Book series, 2014, n. 25, p. 43

In altre parole, gli studenti consapevoli della disponibilità illimitata di idee e delle limitate possibilità di accesso al mondo del lavoro (di qualità) cercano un approccio diverso al sistema educativo rispetto alle generazioni precedenti, in cui il rapporto tra disponibilità di idee e lavoro era praticamente inverso. Esiste una forte componente soggettiva nel processo di inclusione o esclusione delle persone dal sistema educativo, come esaminato nella sezione precedente. Ciò rende la soggettività della persona centrale per il raggiungimento del risultato desiderato. Se la persona non si percepisce come inclusa, tenderà a escludersi. Se la persona non percepisce i benefici dell'istruzione, tenderà a diventare insoddisfatta, a creare sfiducia, ad abbandonare la scuola e a ritirarsi. Le richieste formative espresse dai nuovi allievi prendono quindi una direzione più sperimentale e meno ideativa. Pertanto, l'alternanza scuola-lavoro, e in particolare la sua struttura di apprendistato di primo livello, si candida ad essere una modalità adeguata per rispondere a questa domanda, dando ad un maggior numero di allievi l'opportunità di sentirsi parte di un percorso che sia innovativo, personalizzato, pratico e dove l'ideazione funga da supporto piuttosto che da anima della formazione. Partendo da questo presupposto, i paragrafi che seguono evidenziano ulteriori aspetti positivi emersi dalla ricerca condotta.

3.6.1 Se la scuola è esclusiva, ma la cultura non lo è...

I sistemi di istruzione e di istruzione formazione professionale hanno un carattere esclusivo che è difficile da eliminare perché sono radicati in nozioni culturali consolidate. Gli interventi normativi sequenziali finora non sono riusciti ad arginare gli effetti peggiori di tali nozioni. Invertire l'attuale tendenza sembra quindi un risultato che va oltre le potenzialità dell'intervento legislativo. Tuttavia, la ricerca ha permesso di rintracciare le origini delle caratteristiche (concettuali ma anche normative) del sistema educativo italiano. Questa origine è culturale. Non si tratta quindi di un carattere intrinseco al sistema stesso, ma di un contesto, per quanto primitivo, che non è immune a cambiamenti.

Lo spazio che il lavoro occupa nella vita e nell'identità di una persona non è sempre stato identico o omogeneo nel tempo. Studi dettagliati su questo aspetto condotti in regioni, anche italiane, in cui sono stati sistematicamente implementati sistemi di alternanza scuola-lavoro, che mostrano come il successo di questi sistemi sia una preconditione che una conseguenza di una cultura del lavoro fortemente legata all'identità della persona. A questo

proposito, nelle zone italiane di lingua tedesca, l'identità professionale occupa un posto importante nell'identità dell'individuo. Questa cultura non è esclusiva.

La cultura del lavoro, in altre parole, è trasferibile e trasmissibile. Dove questa cultura è già prevalente, lo è anche in una cultura che promuove le professioni attraverso il merito e il mestiere, piuttosto che attraverso il possesso di qualifiche elitarie o esclusive. L'aver sollevato il problema dell'inclusione attraverso percorsi di alternanza scuola-lavoro ha dimostrato che i mezzi sono limitati rispetto al fine, ma non intrinsecamente inadeguati. In altre parole, le alternanze scuola-lavoro sono una condizione necessaria ma non necessariamente sufficiente per l'inclusione di molte persone nella vita sociale e lavorativa. Tuttavia, dimostra che quando l'istruzione e il lavoro sono collegati, è più facile raggiungere l'obiettivo, piuttosto che quando non lo sono.

I risultati delle indagini condotte mostrano chiaramente che, in effetti, laddove le alternanze scuola-lavoro sono attuate nell'ambito di un sistema più ampio, il livello di occupazione è elevato, ma mostrano anche che questo sistema di recente introduzione non può essere considerato una panacea per risolvere tutti i problemi sociali legati al mondo dei giovani. Altre attività positive di politica del lavoro soffrono dello stesso problema di inadeguatezza. Ne consegue, quindi, che l'utilizzo di alternative alla scuola e al lavoro, per quanto utili, non possono rappresentare una soluzione completa, nemmeno in termini di politica attiva. Tuttavia, un risultato prezioso è: l'eliminazione dell'esclusione e della selezione precoce è un obiettivo che le politiche sociali e del lavoro possono raggiungere insieme. La questione è ora quanto e come si possa fare per collegare i bisogni formativi globali degli individui e le esigenze produttive del mercato del lavoro attraverso un sistema che integri entrambe le sfere.

3.6.2 Il mercato del lavoro si apre alla scuola

Le critiche secondo cui l'integrazione tra scuola e lavoro esclude prematuramente l'individuo e strumentalizza l'istruzione per un mero guadagno economico non sono infondate. Al contrario, sono supportate da constatazioni e considerazioni puntuali e concrete. Tuttavia, tali critiche sembrano ignorare il percorso che il mondo produttivo ha intrapreso nell'approccio all'istruzione e alla formazione professionale. La letteratura sull'argomento e le esperienze considerate dalla ricerca condotta dimostrano che i sistemi di alternanza scuola-lavoro, in particolare quelli realizzati attraverso l'apprendistato di

primo livello, possono esistere solo se c'è un impegno di coinvolgimento e di apertura da parte del sistema delle imprese, impegno che si è visto essere efficace nel caso della formazione professionale.¹⁰¹ Questa critica si scontra quindi con i dati empirici, che mostrano come il sistema produttivo abbracci l'apertura e si "pieghi" ai bisogni formativi mettendo al centro la persona, protagonista del percorso.

Le critiche secondo cui l'integrazione tra scuola e lavoro esclude prematuramente l'individuo e strumentalizza l'istruzione per un mero guadagno economico non sono infondate. Al contrario, sono supportate da constatazioni e considerazioni puntuali e concrete. Tuttavia, tali critiche sembrano ignorare il percorso che il mondo produttivo ha intrapreso nell'approccio all'istruzione e alla formazione professionale. La letteratura sull'argomento e le esperienze considerate dalla ricerca condotta dimostrano che i sistemi di alternanza scuola-lavoro, in particolare quelli realizzati attraverso l'apprendistato di primo livello, possono esistere solo se c'è un impegno di coinvolgimento e di apertura da parte del sistema delle imprese, impegno che si è visto essere efficace nel caso della formazione professionale. Questa critica si scontra quindi con i dati empirici, che mostrano come il sistema produttivo abbracci l'apertura e si "pieghi" ai bisogni formativi mettendo al centro la persona, protagonista del percorso.

3.6.3 Il discente al centro del processo formativo

Da un lato, si critica il fatto che il discente venga introdotto prematuramente alle competenze del mestiere, in una logica che enfatizza la produzione e il profitto, a scapito della sua centralità, che viene messa in secondo piano; dall'altro, il docente, privato della sua funzione esclusiva di operatore nel trasferimento di conoscenze e saperi, subisce lo stesso danno. Tuttavia, questa critica trova ampia smentita nella letteratura. Al contrario, come molti studi hanno dimostrato, gli insegnanti arricchiscono le loro competenze e funzioni e diventano più autorevoli per lo sviluppo dei loro alunni, sia in senso personale che professionale.

¹⁰¹ A titolo esemplificativo si possono citare le esperienze di IMO e Traineeship condotte da FEDERMECCANICA in partnership con Federmanager e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Il materiale documentale e normativo riguardante entrambe le esperienze di alternanza scuola-lavoro è consultabile sul portale federmeccanica.it.

Gli insegnanti devono infatti creare un collegamento tra l'esperienza lavorativa e l'apprendimento generale di cui i giovani hanno bisogno, un processo delicato che deve essere portato avanti da personale competente e formato.

L'insegnante è anche un co-progettista. Questo perché le sue competenze sono necessarie per costituire un percorso condiviso con il mondo produttivo esterno e non imposto da esso. L'insegnante è quindi un soggetto importante che non può essere ignorato e, secondo quanto previsto dalle recenti riforme, ha diritto a essere valorizzato, anche per la sua reputazione professionale ed economica. La centralità dell'allievo nel percorso di alternanza scuola-lavoro in qualsiasi quadro normativo si riflette in tutte le ricerche sull'argomento.

La dottrina giuridico-pedagogica considera l'alternanza scuola-lavoro come un prerequisito necessario per creare un sistema educativo in grado di adattarsi e rimanere fedele all'individualità degli alunni. Poiché i percorsi degli alunni sono, in un certo senso, imprevedibili, così come le loro situazioni lavorative, è essenziale riconoscere lo sviluppo quasi inconsapevole dell'apprendimento. Naturalmente, non può esistere un'educazione alternativa dalla scuola al lavoro senza attenzione alla situazione personale dell'allievo e quindi senza un'attenzione personale e specifica al suo sviluppo. In altre parole, tutti i percorsi di alternanza scuola-lavoro devono essere personali e personalizzati, con l'allievo al centro del percorso formativo.

3.6.4 Chi crea le aspettative che verranno frustrate? Cultura professionale e del lavoro, per scelte consapevoli

L'alternanza scuola-lavoro è una modalità formativa altamente personalizzabile, che deve essere personalizzata in modo molto preciso per ottimizzarne l'efficacia. Tuttavia, il problema delle aspettative individuali rispetto ai percorsi di vita e alle attitudini professionali non è stato risolto. In altre parole, il problema dell'orientamento rimane irrisolto. Ovvero, deve partire dalle aspirazioni coltivate dall'individuo o deve invece essere personalizzato sulla base delle possibilità specifiche della situazione individuale?

La letteratura su questo tema sembra rivelare un orientamento di compromesso tra queste due opzioni. Da un lato, sembra riduttivo limitare le aspirazioni dei giovani in formazione a quelle offerte in un preciso momento da una precisa situazione. Nonostante i limiti della

mobilità dei giovani che lo stesso studio evidenzia, le possibilità di formazione attualmente offerte permettono di superare i vincoli hic et nunc.

È riconosciuto però che aprire a possibilità indeterminate ed infinite diviene una pratica che richiama tutto fuorché l'orientamento. È piuttosto la generazione di aspettative indefinite, aspettative che, se non adeguatamente orientate, rischiano di essere frustrate. L'approccio sequenzialista dell'educazione, la generalità dei suoi contenuti, l'autoreferenzialità dei suoi metodi e la sua fiducia nella possibilità di utilizzare concetti trasmessi possono essere visti come una pratica che genera aspettative indipendenti dalla situazione in cui le persone sono inserite. Le aspettative così create vengono facilmente frustrate nel primo incontro con la situazione reale. Grazie all'alternanza scuola-lavoro, è possibile presentare alla persona in orientamento le opportunità offerte dalle strutture produttive territoriali. Tuttavia, per ridurre al massimo le asimmetrie informative, l'alternanza scuola-lavoro deve essere un percorso efficace, consapevole e co-progettato.

3.6.5 L'apprendistato diffuso: i suoi caratteri

Dopo aver individuato le potenzialità dell'alternanza scuola-lavoro, si esamina più nello specifico quelle dell'apprendistato di primo livello, un quadro normativo per una maggiore integrazione tra istruzione e lavoro. I paragrafi che seguono illustrano, in particolare, il valore della diffusione dell'apprendistato pienamente integrato nel sistema formativo, che dovrebbe derivare dal superamento di mere pratiche sperimentali e con limitata riproducibilità. Un sistema duale di istruzione e formazione, infatti, non è solo la sintesi dell'esperienza dell'apprendistato di primo livello, ma è una pratica abituale e familiare a tutti i lavoratori e, quindi, non si tratta di una sua implementazione ma di un suo potenziale di miglioramento.

Il sistema duale è caratterizzato da una costante interazione tra gli attori: istituzioni scolastiche, imprese, studenti e loro famiglie, tutor, insegnanti e autorità pubbliche.

È utile chiarire il concetto di apprendistato diffuso, termine introdotto per distinguere il più appropriato modello cosiddetto duale dall'esperienza occasionale di alternanza scuola-lavoro in apprendistato. In sostanza, si può sostenere che il caso di "apprendistato diffuso (di primo livello)" è dovuto alla forte diffusione di pratiche di apprendistato di primo livello. In particolare, per apprendistato diffuso si intende una situazione in cui i datori di lavoro

conoscono, attraverso canali diretti, almeno un datore di lavoro che ha praticato con successo ed è disposto a continuare l'esperienza dell'apprendistato (o almeno di intensa alternanza scuola-lavoro). Questa definizione è tecnica e non pretende di essere esaustiva, né è supportata da ricerche statistiche in materia. In ogni caso, si ritiene che sia sufficientemente accurata per spiegare le conseguenze del raggiungimento di tale condizione in termini di punti seguenti.

3.6.6 L'apprendistato diffuso: il sistema risolve le incertezze normative

Almeno dal 2008, le ripetute modifiche alla legislazione sull'apprendistato hanno rappresentato un ostacolo alla diffusione. Rivelando sia una discontinuità nella regolamentazione in materia sia un declino nella diffusione. Attualmente, non esistono ostacoli all'instaurazione di rapporti di lavoro in apprendistato di primo livello nell'industria, nel terziario e nell'artigianato italiano.

A livello normativo, infatti, tutte le disposizioni attuative sono state rispettate. Il quadro normativo nazionale è definito dal decreto n. 81 del 15 giugno 2015 e dal decreto ministeriale attuativo promulgato il 12 ottobre 2015 e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 21 dicembre 2015; le Regioni e le Province Autonome hanno emanato normativa di recepimento – e ad ogni modo la normativa statale stessa aveva previsto possibilità di superare anche l'eventuale ostacolo di una normazione regionale tardiva - ed infine nei settori dell'industria e dell'artigianato sono stati raggiunti accordi interconfederali statali o regionali per disciplinare gli aspetti connessi alla retribuzione dell'apprendista.

L'accordo di Confindustria e Cgil, Cisl e Uil del 18 maggio 2015, in particolare, rende l'apprendistato di primo livello esigibile in ogni azienda che applica un contratto collettivo siglato da federazioni aderenti alla Confindustria, tra le quali è presente non solo la manifattura in senso stretto, ma anche entità del settore terziario.¹⁰²

Nelle imprese a cui si applica il CCNL, che non regola l'apprendistato, si può affermare che il contratto di apprendistato di primo livello è applicabile in tutti i settori produttivi, secondo l'interpretazione ministeriale n. 4/2013, che prevede la possibilità di affidarsi alle discipline

¹⁰² Rilevano, per le realtà del commercio e del terziario, anche altri due Accordi Interconfederali siglati nel corso del 2016: l'Accordo tra Confesercenti e Filcams-Cgil, Fisascat-Cisl, Uiltucs-Uil, 21 novembre 2016; e prima di questo, l'Accordo Confcommercio, Filcams, Fisascat, Uiltucs, 19 ottobre 2016 – Commercio: accordo per l'apprendistato di I e III livello, 19 ottobre

della contrattazione collettiva di settori affini per la regolamentazione dell'apprendistato. Tuttavia, non tutte le imprese hanno ancora piena familiarità con questo sistema. Data la sua scarsa diffusione, non è sbagliato dire che la maggior parte non lo conosce. Tuttavia, è anche vero che stabilendo pratiche condivise e ripetute, con l'aiuto di consulenti e associazioni di datori di lavoro, le imprese sono in una posizione migliore per affrontare i problemi prevedibili, il che a sua volta aumenta la loro familiarità con il sistema. La ricerca futura sui programmi di apprendistato potrebbe partire dai dati ottenuti dalle sperimentazioni istituzionali attualmente in corso, per avvalorare l'ipotesi che la maggiore diffusione dei programmi di apprendistato sia una preconditione, e non un risultato, della semplificazione della normativa in vigore per i programmi di apprendistato.

3.6.7 L'apprendistato diffuso: il sistema abbassa i costi di transazione senza diventare un extra-sussidio

Come discusso nei paragrafi precedenti, il paradosso della convenienza dell'apprendistato in alternanza scuola-lavoro rimane irrisolto tale per cui la possibilità di una sua diffusione è legata alla concessione di sussidi per l'utilizzo dell'apprendistato, che possono renderlo motivo esclusivo di formazione e il potenziale strategico può essere vanificato. Tale paradosso è difficile da risolvere. Senza incentivi, le PMI, che rappresentano la maggior parte della base produttiva italiana, non possono permettersi di formare apprendisti, mentre con i sussidi è probabile che solo le aziende interessate alla manodopera a basso costo siano in grado di formare apprendisti. Le recenti riforme sono intervenute sia con sussidi aggiuntivi che con significative riduzioni degli obblighi salariali da parte delle imprese, bilanciate dalla richiesta di un maggiore impegno nella formazione degli apprendisti. Questi due aspetti equilibrati sembrano compensarsi a vicenda. Inoltre, le riforme possono incentivare gli apprendisti a cercare percorsi di formazione presso le istituzioni scolastiche, scoraggiando invece gli apprendisti più concentrati sulla prospettiva di un guadagno economico. Tuttavia, la diffusione dell'apprendistato può indirettamente ridurre ulteriormente i costi del suo utilizzo. Le imprese sostengono i costi indiretti associati alla creazione di apprendistati. In particolare, i costi associati alla chiarificazione della normativa, i costi per trovare un partner per avviare la formazione in apprendistato e, infine, i costi associati all'adempimento degli oneri burocratici associati all'istituto. Tuttavia, se questi processi divengono effettivamente abituali, il tempo dedicato ad essi si riduce, con

conseguenti risparmi per le aziende che possono dedicare risorse al miglioramento dell'esperienza piuttosto che alla pratica. Pertanto, i benefici della diffusione del sistema di apprendistato duale risiedono anche nell'effetto risparmio, in quanto gli operatori economici acquisiscono maggiore familiarità con il sistema di apprendistato, il che a sua volta facilita la partecipazione di soggetti meno grandi e organizzati.

3.7 Conclusioni

Questo capitolo esamina le difficoltà di conciliazione tra istruzione e lavoro e i modi in cui queste difficoltà possono essere superate. La comprensione delle prime e la fattibilità delle seconde sono viste come prerequisiti essenziali per costruire percorsi alternativi tra scuola e lavoro attraverso un modello duale che risponda pienamente alle esigenze degli individui e del sistema produttivo. Al centro della questione fondamentale c'è la sfiducia che la cultura dominante ripone nella formazione professionale degli individui. Da qui i tentativi concettuali e pratici di opporsi all'applicazione sistematica dell'alternanza scuola-lavoro, vista come un dispositivo contro culturale e subordinato a esigenze diverse dalla formazione e dall'inclusione individuale. La chiave per risolvere l'aporìa della formazione e dell'inclusione sembra risiedere nel conciliare la cultura con la formazione professionale e la cultura con la formazione generica. Infatti, se tale conciliazione è stata storicamente ricercata nella "liceizzazione" dell'istruzione tecnico-professionale, l'istruzione liceale deve ora fare i conti con una sorta di specializzazione indotta dall'alternanza e con tutte le conseguenze che questo processo può portare. Ragionando a partire dal macrosistema, si possono individuare almeno quattro esiti positivi di questa nuova situazione. Il primo riguarda l'occupabilità degli studenti che frequentano la scuola superiore. La distanza che la formazione liceale ha storicamente avuto dalla società e dal mercato del lavoro potrebbe essere destinata ad accorciarsi, in quanto anche gli studenti liceali possono maturare e trovare nel percorso scolastico competenze professionali rivendicate. Se da un lato tali competenze non saranno certamente sufficienti a identificare una figura professionale immediatamente utilizzabile in un contesto lavorativo, dall'altro non si può escludere a priori che quanto acquisito venga completamente ignorato dal lato della domanda di professionalità. D'altra parte, la stessa domanda potrebbe utilizzare una conoscenza più approfondita dell'istruzione impartita nel liceo per rendere più proficua la ricerca di competenze sul mercato. In effetti, non è credibile pensare che non ci siano possibilità

professionali al termine della scuola superiore. L'opzione principale per i diplomati è quella di proseguire gli studi in ambito accademico (76,4% dei candidati), ma il tasso di occupazione degli studenti liceali a un anno dal diploma è ben lontano dallo zero (20,4%). È inferiore ai livelli dei tecnici (38,7%) e dei professionali (43,3%)¹⁰³, ma lontano dallo zero (20,6%, sommando il 3,4% dei non occupati e il 17,2% di coloro che combinano studio e occupazione). Data l'evidenza dell'abbandono professionale tra gli ex studenti delle scuole superiori, il secondo risultato riguarda l'orientamento dell'individuo al termine del percorso formativo.

Se è vero che la scelta dello studio universitario è la prima in assoluto per tale categoria di persone¹⁰⁴, è vero anche che una scelta operata a maggior ragion veduta potrebbe significativamente ridurre il numero di abbandoni dello studio universitario ed una migliore collocazione dello studente in un ambito professionale piuttosto che in un altro. Non va inoltre trascurata la possibilità che l'orientamento venga fatto "al contrario". L'esperienza sul campo di lavoro permette agli alunni di mettere in discussione e riflettere criticamente su scelte educative già scontate. Un terzo risultato auspicabile è il riallineamento dell'offerta curricolare all'interno dell'autonomia didattica di cui godono le scuole secondarie di secondo grado.

Senza stravolgere la struttura e il significato dell'istruzione liceale, l'impegno a identificare le competenze professionali più richieste, i settori dominanti e le tendenze lavorative prevalenti nell'area e a progettare rotazioni scuola-lavoro può essere un primo passo per concentrare la formazione su queste competenze, aumentare l'occupabilità e migliorare le capacità di orientamento degli studenti diplomati. Oltre ai vantaggi occupazionali, esiste anche la possibilità di un circolo virtuoso in cui le scuole superiori diventano destinatarie dirette dell'occupazione, consentendo alle aziende di superare alcuni pregiudizi relativi al basso tasso di occupazione degli ex studenti delle scuole superiori e di diventare più attive nella collaborazione con le scuole superiori. Pertanto, la prevalenza della reciprocità scuola-lavoro nelle scuole superiori può in qualche modo autoalimentarsi.

¹⁰³ Cfr. Almalaurea (2015), Le scelte dei diplomati 2014: condizione occupazionale e formativa ad un anno dal titolo, p. 66

¹⁰⁴ Cfr. nota precedente

Infine, si può sperare che emerga un processo che superi la separazione "culturale" che tiene separata l'istruzione liceale da quella tecnica e professionale. A prima vista, questi canali educativi sembrano avere poco in comune, ma a livello di percezione e di opinione generale, diversi studi hanno evidenziato gli effetti negativi della discriminazione subita dagli ex studenti delle scuole professionali. L'istruzione professionale, e anche l'IeFP, è stata storicamente vista come un percorso di recupero per gli studenti che "non andavano bene", cioè coloro che non hanno ricevuto un'istruzione adeguata in termini di istruzione generale e hanno sperimentato uno stato di fallimento educativo. La struttura della critica all'istruzione alternativa sembra culminare in questo punto. Questo modo di pensare è trattato come un pregiudizio nella letteratura in materia ed è la radice e il nutrimento di un circolo vizioso che danneggia l'istruzione professionale. Non solo scredita l'istituzione e i suoi insegnanti, ma fa ricadere l'intero peso del fallimento educativo e quindi umano sulle spalle degli alunni meno capaci. Questi ultimi, infatti, possono essere indirizzati verso un percorso personalizzato che unisce scuola e lavoro sotto forma di tirocinio o, più raramente, di apprendistato. Tuttavia, se non riescono a qualificarsi o a diplomarsi nemmeno in questo modo, sono destinati a non realizzarsi in nessuno dei percorsi offerti dal sistema educativo. Si pensi a coloro che frequentano l'istruzione professionale o la IeFP come seconda opzione. In Italia, la scolarizzazione si basa sulla cultura familiare piuttosto che su un serio bilancio di potenzialità e competenze (e su una seria informazione sulle conseguenze di tale scelta per l'occupazione), e la scuola, in generale, è considerata come una fonte di "decisioni di inizio carriera", si può affermare che lo stigma sociale gioca un ruolo fondamentale nella distanza che separa lavoro, istruzione e canali educativi. Tuttavia, una parte della forza cogente dello stigma potrebbe venir meno se i tre canali principali avessero in comune l'attuazione delle alternative scuola-lavoro e tutte le loro implicazioni (ad esempio, l'interazione con la comunità imprenditoriale e la valutazione scolastica dell'apprendimento sul posto di lavoro). Se a ciò si aggiunge il peso dato alla ricerca di lavoro nella congiuntura attuale e la diversa resa che i canali formativi hanno, con l'istruzione professionale in testa quanto a possibilità occupazionali in esito¹⁰⁵, la probabilità che questa si "nobiliti" agli occhi della opinione pubblica sale. Al contrario, il divario tra istruzione tecnica e professionale si ridurrà

¹⁰⁵ Cfr., nuovamente, nota n. 102

ulteriormente quando l'istruzione liceale sarà percepita come meno elitaria ed esclusiva, non proteggendo più gli studenti dal contatto con il mondo del lavoro. La sfida di coloro che si oppongono alla segregazione culturale dell'istruzione professionale e alla selezione precoce degli individui può essere indirizzata in una direzione un po' più favorevole all'integrazione tra scuola e lavoro. Per rendere quanto detto con un esempio, in futuro lo studente del liceo classico e dell'istituto professionale potrebbero trovarsi ad essere "colleghi" tirocinanti affiancati ad un impiegato qualificato in uno studio legale, tanto quanto potrebbero ritrovarsi nel reparto "Ricerca e Sviluppo" di un'azienda della manifattura. La scelta tra entrare immediatamente nel mercato del lavoro o frequentare la facoltà di giurisprudenza invece di ingegneria sarà più probabile per entrambi gli studenti rispetto ad oggi.

In conclusione, l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro curricolare può sanare la frattura che nella storia dell'istruzione italiana ha sempre separato l'educazione basata sulla formazione generale da quella basata sulle competenze e sulla professionalità. L'aporia che ha paralizzato tutte le riforme educative è proprio la mancata integrazione tra un'educazione globale che valorizzi le competenze di ciascuno (compresi, in particolare, i giovani meno impegnati nell'apprendimento teorico e cattedratico) e un'educazione che porti ciascuno all'eccellenza e riconosca i migliori.

L'integrazione con il mondo del lavoro può rendere entrambe le esigenze un denominatore comune, contribuire a risolvere la contraddizione tra inclusione ed eccellenza e dare a ogni ex allievo l'opportunità di sentirsi più occupabile nel mondo del lavoro, sia interno che esterno. È giusto sottolineare che anche l'alternanza scuola-lavoro non può essere una soluzione completa ai problemi che affliggono l'occupabilità dei giovani. Anche il sistema misto di apprendimento e lavoro più integrato e consolidato non si è ancora dimostrato in grado di risolvere le incognite di chi non riesce a trovare un percorso di autorealizzazione né nel lavoro né nella formazione continua. Certo, questo tema esula dall'ambito del presente studio e implica considerazioni su una società che richiede un luogo e una competenza completamente diversi.

CAPITOLO 4 Competenze e valutazione: la prassi di un sistema duale in alternanza scuola-lavoro in Italia

Nel capitolo precedente è stata esaminata l'implementazione e la fattibilità del modello duale del sistema di alternanza scuola-lavoro nel contesto di riferimento delle imprese italiane, per verificarne la rilevanza da un punto di vista quantitativo. Questa parte cerca di dimostrare come, in Italia, il sistema duale nel contesto di riferimento caratterizzato dalle PMI sia non solo conveniente e normativamente fattibile, ma anche già attuabile nella pratica, se le dottrine raccolte si delineano secondo alcune linee guida individuate. In primo luogo, dunque, si cercherà di strutturare i caratteri essenziali di una buona progettazione di un sistema in alternanza scuola-lavoro, si passerà quindi ad illustrare i metodi di raccordo ed allacciamento, suggeriti dalla letteratura, tra il contesto scolastico e l'impresa, per concludere infine con una disamina dei vantaggi di un'attenta attestazione delle competenze maturate nell'esperienza di alternanza scuola-lavoro senza tuttavia addentrarsi nelle formalità richieste dalla legislazione vigente in tema di certificazione.¹⁰⁶

Nella conclusione, si cerca di spiegare quanto espresso finora per rispondere alla domanda di ricerca: "Se è possibile realizzare un buon percorso duale in Italia, e quali dovrebbero essere i criteri di progettazione?"

4.1 La gestione di un percorso formativo per competenze

Il capitolo conclude che un sistema educativo moderno, che risponda alle esigenze della società moderna, non può trascurare lo sviluppo della capacità di affrontare la realtà sociale e di inserirsi senza sforzo nel mondo del lavoro.

Una delle premesse è che un'educazione idealistica, rigida nella trasmissione dei contenuti ed eccessivamente generalista è insufficiente per il compito da svolgere. D'altra parte, è stato anche osservato che, grazie al sistema di reciprocità tra scuola e luogo di lavoro, la progettazione dei sistemi formativi che incorporano questa modalità deve necessariamente essere arricchita in modo da valorizzare i molteplici contesti e dimensioni

¹⁰⁶ D.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, recante «Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92».

dell'apprendimento. Pertanto, non si guarda più solo al processo di apprendimento, cioè al tempo di apprendimento, secondo un concetto puramente temporale, ma anche al risultato, cioè agli obiettivi raggiunti. Ciò significa che l'impegno temporale (impegno al lavoro e impegno a scuola/apprendimento) ha perso la sua tradizionale predominanza, lasciando invece spazio alla valutazione del contributo di una persona in termini di risultati ottenuti. Pur non essendo questa la sede per una compiuta trattazione in materia, basti rilevare come l'attenzione teorica, normativa, contrattuale, e persino mediatica intorno all'organizzazione del lavoro si sia spostata da una concezione del lavoro time-based, quale unità di misura, ad una che al centro vede invece il risultato raggiunto dalla risorsa, risultato che facilmente può essere conseguito anche in contesti diversi – ad esempio, in modalità di smart working o “lavoro agile”.¹⁰⁷ Allo stesso tempo, il sistema di istruzione e di formazione professionale non mira tanto a garantire che gli alunni acquisiscano conoscenze, che rimangano nel sistema il più a lungo possibile, che trascorrono più tempo possibile sui banchi e sui libri, ma piuttosto che possano accedere all'istruzione e all'apprendimento di cui hanno bisogno per realizzarsi a livello personale e professionale. Al sistema educativo, in altre parole, si chiede di consentire agli alunni di raggiungere i propri obiettivi. L'obiettivo non è il possesso di idee, ma la capacità di usarle nel modo giusto al momento giusto. Questo perché, in contesti diversi, non è possibile perpetuare i metodi educativi tradizionali, cioè quelli che prestano attenzione alle prove non contestualizzate e premiano il tempo dedicato allo studio, mentre è fondamentale l'enfasi sui risultati di apprendimento raggiunti lungo qualsiasi percorso. Di seguito sono elencati alcuni dei fattori chiave che dovrebbero essere presi in considerazione.

Una definizione di competenza che avvicini il vocabolario dell'economia a quello della scuola può partire da questa premessa. Le parti di un ruolo, di una funzione o di una transazione che vengono articolate sono prestazioni tecniche e professionali. Le prestazioni (o performance) che sono sequenziali l'una all'altra possono essere svolte nel contesto del lavoro, compreso il lavoro autentico, e possono rivelare il grado di acquisizione delle competenze specifiche alla base della prestazione. Questo perché la prima è un'espressione diretta dell'oggetto dell'azione, del fatto e dell'esperienza umana, mentre la seconda può

¹⁰⁷ Disegno di Legge n. AS 2233, XVII Legislatura

essere solo una generalizzazione sintetica della realtà. La "competenza" è anche definita come un obiettivo di apprendimento derivante da corsi di formazione istituzionali e non (compresi i corsi tra la scuola e il luogo di lavoro). Ad esempio, può essere negativa una prova scritta che presenti un numero di errori superiore alla soglia di sufficienza prestabilita, non può tuttavia essere negativa l'esecuzione di una performance, che sarà, al più, impossibile da attestare nel suo più alto livello di esecuzione. In questo senso, se un giovane apprendista (ad esempio) ha delle lacune nel cablaggio di un quadro elettrico, può ottenere un certificato che attesti che "esegue semplici lavori di cablaggio sotto la guida di un esperto", piuttosto che "esegue anche lavori di cablaggio complessi in modo indipendente e senza errori". La competenza è quindi sia la competenza di una persona che un obiettivo di apprendimento, ed è adatta a essere articolata non solo nelle sue componenti strutturali - conoscenze e abilità - ma anche nelle prestazioni, che rivelano il grado di padronanza di una persona. Nel fare ciò, è necessario chiarire le sottili relazioni che esistono tra le conoscenze e le abilità da un lato e le prestazioni dall'altro. Come testimonia la maggior parte del materiale esaminato, la competenza è (e può essere solo) la conoscenza e le abilità possedute da un individuo e messe in pratica in un contesto autentico. La competenza consiste in conoscenze e abilità. Le conoscenze e le abilità, tuttavia, raramente si dimostrano immediatamente nella loro competenza. Tornando all'operaio addetto alla posa dei cavi dell'esempio precedente, è la sua conoscenza teorica di base a renderlo competente nel lavoro di cablaggio, o la sua destrezza nell'effettuare i collegamenti elettrici? Un aspetto può essere dedotto osservando il suo lavoro, ma è impossibile sapere con certezza (a meno che non glielo si chieda) se la sua abilità è il risultato della teoria o di una buona abilità manuale che compensa le carenze teoriche che possiede. Naturalmente, potete interrogarlo per verificare l'una o l'altra ipotesi, ma in questo caso non otterrete un riscontro immediato, poiché utilizzerete dei mezzi (interrogatorio, prova orale) per dimostrare che ha qualcosa che la sola osservazione non può rivelare. A questo proposito, il concetto di prestazione come oggetto di osservazione viene introdotto e formulato in modo tale che i livelli alti e bassi di acquisizione delle competenze possano essere accertati dall'osservazione. L'acquisizione si riferisce alle conoscenze e alle abilità. In questo ambito, la scuola e l'impresa hanno tradizionalmente lavorato in modo molto diverso. Il processo di maturazione e fruizione delle competenze è praticamente "accidentale" nel primo contesto e un paradigma più o meno consapevole e strutturato nel secondo. Il sistema scolastico ha

tradizionalmente incentrato e difeso la disciplina scolastica, la materia e la figura dell'insegnante, titolare del sapere della materia e incaricato di trasmetterlo agli alunni. Qualunque sia il metodo di acquisizione di tali conoscenze e abilità, sia esso mnemonico o concettuale, le buone o cattive prestazioni degli alunni vengono misurate sulla base di test prestabiliti, generalmente a risposta singola, uguali per tutti gli studenti, indipendentemente dalle capacità dimostrate o dai risultati precedenti. Il contesto in cui vengono somministrati i test è astratto e, nel migliore dei casi, di laboratorio o simulato.

Ciò è dovuto al fatto che ciò che si apprende in un'area tende a graduarsi con il progredire dell'anno scolastico, in accordo con la pratica delle pedagogie basate sul tempo. Inoltre, sebbene esista un potenziale per la formazione di competenze integrate, non c'è alcuna prova che questo faccia parte della pratica scolastica, poiché non può essere dimostrato dai test comunemente somministrati. La situazione sul posto di lavoro, invece, mostra una tendenza esattamente opposta. Il possesso di conoscenze e competenze può essere presunto (o non presunto affatto) se la persona dimostra di avere competenze sufficienti per svolgere il proprio ruolo nelle attività quotidiane e nell'affrontare situazioni insolite e impreviste. I problemi straordinari non hanno una risposta predeterminata e generalmente devono essere risolti caso per caso, e non c'è certezza che la persona o i suoi superiori abbiano la risposta. Ove opportuno, viene spesso incoraggiata la risoluzione collettiva dei problemi. Logicamente, i contesti sono raramente simulati. Nessun datore di lavoro sarebbe interessato a simulare più problemi di quelli che ha già. L'esperienza nella risoluzione di problemi in passato consentirà, almeno in parte, di affrontare casi simili in futuro. In caso contrario, si procederà a un'indagine sulle carenze di conoscenze e/o competenze del personale, ma sempre senza compromettere il valore intrinseco dell'esperienza. La maturazione di competenze è, dunque, incoraggiata.

4.2 Il ruolo delle competenze trasversali

La letteratura esaminata e le teorie raccolte concordano sul fatto che le cosiddette competenze "trasversali" o "personali" (definite anche come "soft skills" o "attitudini personali" o "saper essere") svolgono un ruolo preminente nelle aspirazioni delle persone ad essere attive nel mercato del lavoro. La letteratura esaminata e le teorie raccolte concordano ampiamente. Le ricerche dimostrano che i datori di lavoro sono più interessati

alle capacità interpersonali, comunicative e organizzative di una persona che alle sue competenze tecniche e professionali.

Per questo motivo, diversi autori auspicano che i progetti alternativi scuola-lavoro li prendano in considerazione e ne facilitino la crescita e la maturazione nel percorso tra scuola e lavoro. D'altra parte, è difficile affermare che il sistema formativo rifiuti tali richieste e, anzi, si è dimostrato disponibile e pronto ad accoglierle. La promozione delle cosiddette soft skills, di per sé, porta con sé importanti considerazioni sul ruolo dei datori di lavoro in merito alla formazione e alla carriera di una persona. Se è vero che la selezione delle persone che entrano nella forza lavoro si basa principalmente sulle competenze personali che possiedono, rispetto a quelle tecniche o professionali, che raramente sono adatte alla formazione, allora i datori di lavoro potrebbero sottovalutare il contributo tecnico dei nuovi talenti. Accettare questa premessa significherebbe che i datori di lavoro dovrebbero sempre impegnarsi in interventi di formazione con risorse proprie, favorendo soluzioni contrattuali quando il rapporto di lavoro non ha una durata fissa. Tale soluzione contrattuale diventa un ostacolo all'integrazione della persona nell'ambiente di lavoro se non c'è certezza sulla durata della formazione delle competenze tecniche. Allo stesso tempo, i datori di lavoro sono costretti ad abbandonare l'impiego per brevi periodi di tempo, per progetti specifici o per singoli cicli produttivi. Questo perché gli elementi tecnici garantiti in queste aree sono irraggiungibili per chi possiede esclusivamente competenze trasversali. Tuttavia, i dati statistici e le teorie esaminate sulla moderna organizzazione dei rapporti di lavoro respingono tale ipotesi. I contratti di lavoro più frequentemente proposti sono rapporti di lavoro a tempo determinato. Inoltre, la maggior parte di questi rapporti di lavoro è di breve durata ed è improbabile che ci sia tempo sufficiente per istituire e attuare corsi di formazione adeguati. Anche i dati sull'apprendistato, che dovrebbe essere un modo comune per i giovani di entrare nel mercato del lavoro, mostrano quanto sia precario il rapporto di lavoro e che, in generale, si presta poca attenzione alla formazione.

Si possono fare diverse ipotesi sul perché il concetto di soft skills abbia avuto successo e perché la ricerca abbia dimostrato che le soft skills sono effettivamente necessarie nel mondo produttivo. La teoria della dominanza delle soft skills ignora come avviene la selezione delle risorse umane e, di fatto, sembra nascondere un alibi da parte del sistema educativo. Il processo di ricerca e selezione dei candidati consiste essenzialmente in una

scrematura graduale, approfondita e accurata delle candidature. La scrematura iniziale si basa sul contenuto del CV (cioè sulla base delle qualifiche e delle esperienze pregresse), il che, come abbiamo visto, è inefficiente ma necessario. In genere, questa prima fase viene affidata a un'agenzia di collocamento o delegata a personale interno "junior", mentre le fasi successive si svolgono sotto forma di incontri dal vivo o di assesment center gestiti da personale progressivamente più esperto man mano che il processo di selezione procede. In effetti, i selezionatori (e i tecnici) che incontrano i candidati nei colloqui preliminari possono cercare le competenze e le attitudini personali del candidato che meglio si adattano al ruolo che dovrà ricoprire. In altre parole, non è azzardato affermare che gli studi esaminati possano soffrire di un effetto di "selezione positiva del campione" e che, per quanto affidabile sia la domanda sulle soft skills, essa sia posta in un campione in cui le competenze tecniche e professionali sono già state in qualche misura identificate. Sembrerebbe proprio così. Di conseguenza, è necessario rivedere il predominio delle competenze trasversali ed enfatizzare invece la specializzazione individuale. D'altra parte, si dice che il sistema delle scuole di formazione può trarre vantaggio dall'attenzione alle attitudini individuali e può essere usato come alibi per una riprogettazione meno radicale del curriculum scolastico di fronte alla necessità di includere il tempo della formazione nella alternanza scuola-lavoro. I programmi incentrati sulle soft skills sono meno radicali per i seguenti motivi. Innanzitutto, in questo modo si eliminerebbe la necessità per gli insegnanti di individuare (seppur vagamente) figure professionali al termine dei loro percorsi di carriera o di accompagnare gli studenti in formazione come tutor. Se, infatti, è vero che una buona sostituzione scolastica individua alcune attività (prestazioni) che sono effettivamente richieste al personale che lavora in azienda e che rivelano il grado di acquisizione delle competenze da parte del tirocinante, d'altra parte è anche vero che un docente sostituto scolastico, ad esempio, arriverà puntuale al lavoro, si relazionerà correttamente con i colleghi, si occuperà della propria salute e sicurezza ecc. è anche vero che è possibile prevedere l'esercizio di "prestazioni trasversali" utilizzabili in ogni situazione. In questo modo si eliminerebbe la necessità di progettare individualmente il percorso di carriera di ogni studente. Tuttavia, c'è il rischio che la realtà di prestare meno attenzione alla formazione dei giovani li releghi in ruoli inadeguati. La pratica mostra anche una certa reticenza da parte degli insegnanti, che hanno pochi contatti con l'impresa, a rinunciare al monopolio della formazione adeguata al loro ruolo. Come abbiamo visto, abbandonando la formazione sulle competenze trasversali

considerate innate negli individui, le agenzie e le organizzazioni formative meno impegnate nella formazione ai turni possono continuare a rivendicare un ruolo primario di formazione con una tacita approvazione, distorcendo e banalizzando così il significato e la portata dell'alternanza scuola-lavoro. In altre parole, progettare per le competenze trasversali è "senza sforzo". Sebbene sembri naturale mettere in dubbio la superiorità delle competenze trasversali rispetto a quelle tecniche e professionali, non è mai giustificato metterne in dubbio l'importanza.

4.3 Progettare l'alternanza scuola-lavoro

A questo punto, proponiamo di integrare le posizioni sopra esposte. Una buona progettazione di percorsi alternativi scuola-lavoro non può prescindere dall'individuazione precisa delle competenze da raggiungere (anche solo in parte), che inevitabilmente si articoleranno nella sequenza di prestazioni dell'insieme da verificare.

La relazione tra prestazione e competenza è la stessa che esiste tra studio ed esercizio, con l'importante differenza che l'esecuzione di un determinato compito avviene sempre in un contesto autentico. Individuare le competenze più adeguate e tradurle nelle prestazioni più comprensibili dovrebbe essere compito di un tavolo di lavoro congiunto tra scuole e imprese, al quale dovrebbe partecipare anche un soggetto terzo nel ruolo di mediatore o facilitatore. L'approccio logico e funzionalista suggerisce di iniziare determinando i compiti che potrebbero essere ragionevolmente richiesti a tirocinanti e apprendisti, in base alla loro età ed esperienza, e basandosi sui compiti richiesti al personale effettivamente impiegato nel luogo di lavoro di destinazione. In questo modo, i tirocinanti possono essere inseriti il più possibile in un'esperienza di vita reale. Il "riferimento" ai servizi così individuati può quindi essere fatto nell'ambito delle competenze che emergeranno dal loro esercizio e contribuiranno alla loro formazione. L'importante è che i servizi in questione siano il più possibile tecnici e non lascino incertezze sulle attività da svolgere. Questo perché le prestazioni tecniche possono portare a una maturazione e a una spiegazione del "modo di essere" di una persona. Ad esempio, se è previsto un incarico tecnico, come la conduzione di un'indagine all'interno di una o più aree aziendali, a seconda di come vengono formulate le competenze corrispondenti, possono essere colte non solo le competenze tecniche (eventualmente legate alle aree specialistiche della gestione delle risorse umane o dell'amministrazione aziendale), ma anche competenze trasversali come la capacità di

costruire relazioni con personale di diverse aree e con diversi ruoli gerarchici, l'accuratezza nell'esecuzione dell'incarico o la puntualità.

4.4 Valutazione degli apprendimenti e attestazione delle competenze: opportunità senza burocrazia

La legge italiana sull'alternanza scuola-lavoro afferma chiaramente che l'apprendimento conseguito nei percorsi di apprendistato e di tirocinio deve essere valutato e che la valutazione non è solo una facoltà del docente ma anche un dovere nei confronti dell'allievo. In teoria e secondo le disposizioni di legge, la valutazione di un percorso di alternanza scuola-lavoro dovrebbe essere un unicum, in quanto, secondo il testo dell'articolo 6 del decreto legislativo n. 77 del 2005, è da intendersi solo come unità formativa data nella valutazione finale del ciclo di apprendimento. In base al Regolamento sull'attribuzione dei crediti formativi (D.P.R. 323/1998), si evince che la misura in cui il completamento di un percorso alternativo scuola-lavoro fa la differenza è un credito. Tuttavia, una differenza che non fa differenza non è una differenza, motivo per cui esiste un vuoto normativo in materia. In altre parole, non è l'apprendimento conseguito tra scuola e luogo di lavoro a dover essere valutato e accreditato, ma il corso stesso, come se si trattasse di un'esperienza diversa piuttosto che di una palestra o, peggio ancora, di un diverso indirizzo di studi. Anche in questo caso, potrebbe trattarsi di una comoda scappatoia per evitare la possibilità di istituire un sistema di valutazione efficace per l'alternanza scuola-lavoro, e l'obbligo di farlo ai sensi della legge n. 107 del 2015. Per realizzare un sistema duale nelle alternative scuola-lavoro, la valutazione dell'apprendimento dovrebbe naturalmente investire tutti i contesti in cui questo processo ha luogo e dovrebbe fare la differenza in tutti gli ambiti, sia in termini di occupabilità (cioè di segnalazione e trasparenza nei confronti dei futuri datori di lavoro) sia in termini di contributo dello studente alla conoscenza del dominio professionale. La dottrina afferma che un metodo di valutazione efficace consiste nell'utilizzare i poteri conferiti agli insegnanti e che i risultati documentati dal tutor possono essere considerati come prove documentali della valutazione. Sul tema della certificazione delle competenze la presente trattazione non si sofferma, preferendo concentrarsi sulla possibilità di procedere ad un'attestazione atecnica dei risultati conseguiti, che possa comunque essere considerata valida ai fini di segnalare capacità e potenzialità della persona valutata. Non esiste attestazione efficace che non abbia alle spalle un sistema di valutazione

riconosciuto affidabile da parte di tutti gli attori coinvolti: valutati, valutatori, ed ogni altro interessato alla valutazione. In altre parole, è necessario garantire la realizzazione dei certificati di valutazione risultanti, che non possono essere contestati dal valutatore. La valutazione deve quindi essere semplice per il valutatore, ma chiara e affidabile per tutti gli interessati.

Non a caso, la letteratura suggerisce di partire dalla strutturazione del sistema formativo come primo passo nella pianificazione di un percorso di alternanza scuola-lavoro. Più tutte le parti interessate contribuiscono alla realizzazione di un sistema di valutazione e certificazione, più è probabile che il sistema sia considerato affidabile e credibile. Passando invece all'arte della valutazione e della certificazione, è necessario innanzitutto richiamare i contributi dottrinali per stabilire secondo quali criteri si possa parlare di un buon sistema di valutazione. Innanzitutto, viene in primo piano il tema delle modalità e degli strumenti di valutazione. Per quanto riguarda il primo aspetto, come già detto, i contesti scolastici e lavorativi adottano approcci diametralmente opposti. La valutazione in classe è mediata. L'apprendimento conseguito in quel contesto deve essere sottolineato, di solito attraverso prove orali o scritte. Al contrario, nelle situazioni reali, cioè nel mondo del lavoro, l'approccio è immediato, attraverso l'osservazione, e si avvale solo di test appositamente costruiti. Pertanto, qualsiasi sistema di valutazione che cerchi di integrare realmente questi due campi di esperienza non può sfuggire alle considerazioni di cui sopra e deve tenere conto di un approccio osservativo. Non può quindi assumere la sofisticazione che generalmente assumono i test scolastici. È necessario piuttosto adottare una scala oggettiva, semplice e di immediata valutazione, che possa essere compilata senza difficoltà dal personale tecnico, anche se non professionalmente preparato. Forse il principale strumento di un sistema di valutazione aziendale basato sul tutor dovrebbe basarsi su un modulo facile da compilare e dal quale sia possibile estrarre facilmente i dati, sia per analizzare il progetto e i progressi dell'individuo nel percorso, sia per dimostrare la maturità e le competenze della persona. Ciò significa uscire dalla logica dell'attuale sistema burocratico e produrre un certificato che un numero sufficiente di stakeholder (ad esempio, tutti gli enti di formazione di un'area e le imprese locali in generale) consideri un indicatore di qualità. In questo modo, gli effetti di garanzia imparziali e terzi sono dati "dal basso" piuttosto che "dall'alto" sotto forma di qualifiche nazionali.

4.5 Conclusioni

Un buon sistema di formazione duale dovrebbe basarsi sulla formazione per competenze. Considerando la dottrina e le opportunità, le caratteristiche di questa formazione sono considerate l'integrazione di fatto tra teoria e pratica, la definizione precisa della prestazione che rivela le competenze da raggiungere e il loro possesso, l'allineamento intrinseco della prestazione con la generalità dei compiti assegnati ai tirocinanti/apprendisti, il metodo di valutazione con feedback immediato basato anche sull'osservazione, la flessibilità e l'individualizzazione dei piani formativi individuali, il forte legame con il contesto di riferimento, il sistema di valutazione oggettivo e immediato e la possibilità di trasparenza dei risultati. Su quest'ultimo punto dovrebbero concentrarsi gli sforzi del sistema educativo e del sistema produttivo. Questo perché entrambi sono interessati, da un lato, a mettere in luce le proprie capacità formative e progettuali, dall'altro, per le stesse ragioni, ma soprattutto perché possono contare su sistemi di segnalazione affidabili che valorizzino realmente le competenze del personale all'interno dell'impresa e sul mercato. Diversi attori istituzionali, tra cui le autorità pubbliche, dovrebbero contribuire a questo sforzo, e le esternalità positive dell'implementazione di un sistema duale sono confermate dagli studi condotti. Le opportunità di concretizzare il suddetto sistema nascono anche dalla considerazione che la ricerca e l'offerta di formazione, così come la ricerca e l'offerta di lavoro, sta diventando sempre più la ricerca e l'offerta di competenze. L'agilità delle competenze può essere dimostrata solo quando queste sono "mobili" e possono essere spostate immaterialmente, cioè quando la documentazione viene utilizzata per dimostrare il possesso delle competenze a questo scopo. In altre parole, un valido sistema di formazione duale non può prescindere da un altrettanto valido e affidabile sistema di certificazione delle competenze della persona.

CAPITOLO 5 Sistema duale

Le riforme del mercato del lavoro attuate nel 2015 si sono concentrate principalmente sulle modifiche all'apprendistato di primo e terzo livello, anche se sono state apportate alcune modifiche all'apprendistato di secondo livello. La legislatura del 2015 ha infatti introdotto importanti novità per quanto riguarda le qualifiche e i diplomi professionali, i diplomi di istruzione superiore e i certificati di specializzazione tecnica superiore, nonché l'apprendistato di alta formazione e ricerca.

Lo scopo di questa tipologia di contratto di lavoro è quello di perseguire contemporaneamente obiettivi formativi e occupazionali, collegando i due settori e arricchendosi reciprocamente. La riduzione della distanza tra scuola e luogo di lavoro favorisce inoltre l'occupabilità dei giovani e ne previene l'abbandono scolastico.

Il quadro di riferimento del sistema duale è sancito dal Decreto n. 81 del 2015 e dal Decreto Ministeriale del 12 ottobre 2015, dagli accordi interconfederali, dai contratti collettivi e dalle normative regionali. Il Decreto Legislativo citato stabilisce le regole generali per l'apprendistato duale, mentre il Decreto Ministeriale si occupa della definizione degli standard formativi e delle norme generali per le due tipologie di apprendistato.

In assenza di tale regolamentazione, ai sensi del Decreto n. 81 del 2015, l'avvio dell'apprendistato di primo livello è demandato a un decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, mentre l'avvio dell'apprendistato di terzo livello è demandato ad apposite convenzioni stipulate tra i datori di lavoro e le università, gli istituti tecnici superiori e le altre istituzioni formative e di ricerca delle regioni di provenienza degli studenti.

L'apprendistato del sistema duale è applicabile a tutti i settori di attività ed è destinato ai giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni nel caso di apprendistato di primo livello e tra i 18 e i 29 anni nel caso di apprendistato di terzo livello.

Le aziende che desiderano stipulare questo tipo di contratto di lavoro devono dimostrare di possedere determinate competenze tecniche, strutturali e formative. Inoltre, l'azienda deve stipulare una convenzione con l'istituto di istruzione di provenienza del lavoratore. I termini di riferimento stabiliscono la durata e il contenuto del programma di apprendistato e definiscono i rispettivi compiti e responsabilità durante l'attuazione del programma di apprendistato. Una sintesi del protocollo è allegata al decreto ministeriale del 12 ottobre 2015 e si compone dei seguenti otto punti:

1. Oggetto del protocollo;
2. Tipologia e durata dei percorsi di formazione;
3. Tipologia e modalità di individuazione dei destinatari;
4. Piano formativo individuale;
5. Responsabilità dell'istituzione formativa e del datore di lavoro;

6. Valutazione e certificazione delle competenze;

7. Monitoraggio;

8. Decorrenza e durata.

Il periodo minimo di formazione per gli apprendisti di livello primo e terzo è di sei mesi, mentre il periodo massimo di formazione per gli apprendisti di livello primo è fissato a quattro anni, prorogabile fino a un anno.

La formazione obbligatoria può essere suddivisa in formazione in azienda e formazione ricevuta presso l'istituto scolastico di provenienza, secondo le proporzioni suddivise descritte nei capitoli precedenti di questo documento. In entrambi i casi, la formazione si svolge secondo un piano di formazione individuale elaborato dall'istituto di formazione con il coinvolgimento del datore di lavoro.

Per il sistema duale è prevista la presenza di due tutor: uno è quello aziendale, individuato dal datore di lavoro, e l'altro è quello formativo, predisposto dall'istituzione formativa di provenienza. Insieme, i due tutor devono garantire il successo formativo dell'apprendista e agevolare il raccordo tra il percorso interno e quello esterno all'impresa. Inoltre l'articolo 7, comma 5 del decreto interministeriale 12 Ottobre 2015 prevede che "Il tutor formativo ed il tutor aziendale collaborano alla compilazione del dossier individuale dell'apprendista di cui all'allegato 2, che costituisce parte integrante del presente decreto, e garantiscono l'attestazione delle attività svolte e delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato, anche in caso di risoluzione anticipata."¹⁰⁸

Il fascicolo personale dell'apprendista conterrà anche la prova delle valutazioni periodiche effettuate dall'istituto di formazione (eventualmente con la collaborazione del datore di lavoro e/o del tutor aziendale per la parte di formazione in azienda) per verificare le competenze e superare l'esame finale del corso di apprendistato.

Al termine del periodo di formazione, l'ente o l'istituto di formazione a cui appartiene l'apprendista deve registrare la certificazione delle competenze nel libretto di formazione civile. La certificazione delle competenze è garantita anche in caso di interruzione o risoluzione anticipata del contratto, purché il giovane abbia lavorato per almeno tre mesi.

¹⁰⁸ www.gazzettaufficiale.it

Al di là del quadro normativo, merita particolare attenzione l'effettivo utilizzo del sistema duale. Il pioniere del sistema duale in Italia è Enel Spa, che nell'anno accademico 2014-2015 (prima ancora dell'entrata in vigore della legge sul lavoro) ha stipulato circa 150 contratti di apprendistato con studenti del quarto anno di sette scuole di formazione del settore tecnologico. "L'ormai consolidato modello di "apprendistato duale" è stata un'esperienza di successo per i giovani protagonisti, per le aziende che hanno rafforzato le loro capacità e competenze e investito sul loro potenziale di innovazione, e per il sistema educativo arricchito dall'efficace sinergia tra aziende e scuole. Siamo orgogliosi di aver aperto questo "percorso di qualità" ad altre aziende e ci auguriamo che in futuro aumenti", afferma Filippo Contino, Head of Industrial Relations - Human Resources and Organization Italy, Enel (we4youth, 2018).

Dopo questa prima esperienza, sono stati avviati diversi progetti in sistema duale che hanno coinvolto alunni e insegnanti di diverse scuole del Paese, con risultati molto soddisfacenti dal punto di vista educativo.

Presso il Centro di Formazione Artigianelli di Fermo, nelle Marche, nel 2016 è stato avviato un corso triennale di operatore calzaturiero in versione duale in collaborazione con Nero Giardini (ANON, 2017 Imparare lavorando i 10mila pionieri del nuovo apprendistato), con ottimi risultati sia per gli studenti che per le aziende/scuole.

In Lombardia, Valentina Aprea, assessore all'Istruzione, Formazione e Lavoro, spiega che "già nel 2015 la legge statale n. 30 ha inserito il vincolo che almeno il 5% degli studenti iscritti al terzo anno debba essere apprendista e ha imposto una sanzione pecuniaria agli enti che non l'hanno attuato". Il rapporto afferma che: in questa regione, il sistema duale ha iscritto circa 2.500 giovani studenti come apprendisti tra il 2016 e il 2017.

Gli esempi del sistema duale in diverse regioni italiane non mancano, e tutti hanno avuto successo. Il problema, però, sta nel fatto che il numero di contratti attivati è tutt'altro che soddisfacente.

Nel settembre 2016 è stata avviata la sperimentazione del sistema duale nella formazione tecnica, come auspicato dal Jobs Act, approvata in sede di Conferenza Stato-Regioni il 25 settembre 2015. Il progetto ha coinvolto 300 centri di formazione e 60.000 studenti. Secondo un articolo de "Il sole 24 ore" a firma di Claudio Tucci pubblicato l'11 luglio 2017,

tra gennaio 2016 e aprile 2017 sono stati attivati in Italia 11.732 contratti di apprendistato di primo e terzo livello a seguito di una sperimentazione del Ministero del Lavoro, e questo numero è fortemente disomogeneo tra le regioni.

La promozione del sistema duale in Italia è una sfida da affrontare. Gli operatori economici, il sistema scolastico, gli studenti e le loro famiglie fanno ancora fatica a comprendere l'importanza di questo sistema. Tuttavia, c'è speranza. Nel frattempo, diverse regioni hanno organizzato bandi per promuovere l'apprendistato di primo e terzo livello, coinvolgendo attivamente gli attori del sistema educativo e del mercato del lavoro. Un altro passo importante è stato fatto, secondo il sito ufficiale dell'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro). Si tratta del progetto Qualit, frutto di una collaborazione italo-tedesca tra Bmbf, Go-Vet Bibb, Ministero dell'Istruzione e dell'Università, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Anpal Servizi. Con l'obiettivo di chiarire il ruolo e la funzione dei tutor, dopo il capoluogo emiliano è prevista la partecipazione di tutte le regioni italiane.

Tutto questo è di fondamentale importanza nel sistema economico moderno. Per dirla con le parole del direttore d'orchestra, manager e formatore Diego Montrone, l'apprendistato di primo livello, così come l'apprendistato di alta formazione e l'apprendistato di ricerca, "è la cerniera tra i temi che riguardano la formazione, i giovani, il lavoro, per questo funziona là dove gli enti di formazione sono accreditati anche a gestire le politiche del lavoro, immaginare che esistano ancora centri di formazione che non si sporcano le mani con il lavoro è fuori dal tempo".

5.1 L'apprendistato dopo il Jobs Act

Due sono le interpretazioni che sembrano più appropriate per esprimere un giudizio generale sulla nuova riforma dell'apprendistato. Una è una valutazione formale dell'allineamento del decreto n. 81/2015 ai criteri stabiliti dalla legge delega (art. 1, comma 7, della legge n. 183/2014)¹⁰⁹; dall'altro lato, un pronostico sulla reale capacità del nuovo assetto giuridico-istituzionale di incidere sulla realtà del mercato del lavoro italiano

¹⁰⁹ Per uno sguardo di insieme sulla l. n. 183/2014 si rinvia a F. CARINCI, Jobs Act, atto II: la legge delega sul mercato del lavoro, in F. CARINCI, M. TIRABOSCHI (a cura di), I decreti attuativi del Jobs Act: prima lettura e interpretazioni. Commentario agli schemi di decreto legislativo presentati al Consiglio dei Ministri del 24 dicembre 2014 e alle disposizioni lavoristiche della legge di stabilità, ADAPT University Press, 2015.

promuovendo – nella prospettiva di quella formazione duale tanto propagandata, ma mai applicata concretamente – la diffusione dell'apprendistato.

Sotto il primo profilo, appaiono alcuni aspetti critici. L'obiettivo della devoluzione di competenze era quello di semplificare le diverse tipologie contrattuali, come previsto dall'articolo 1, comma 7 bis, della legge n. 183 del 2014. Tuttavia, la scelta del legislatore di superare il Testo Unico dell'apprendistato, frutto di un paziente dialogo con tutte le parti sociali e le Regioni, e di ricondurre la nuova disciplina dell'apprendistato al diritto contrattuale, anche se, come è noto, nonostante la sua origine contrattuale, può essere definita quantomeno come una legge sul mercato del lavoro. Non è difficile notare che, secondo la visione contemporanea, ciò ha comportato un'enfatizzazione del profilo formale del sistema, causa principale della complessità di quella che dovrebbe essere intesa piuttosto come una leva per l'inserimento lavorativo. In attesa del necessario recepimento della normativa nazionale nella legge regionale e nella contrattazione collettiva, non si può ignorare la circostanza che si sta aprendo una nuova e incerta fase di transizione,¹¹⁰ che incide sull'edificio faticosamente costruito nei quattro anni di vigenza del Testo Unico.¹¹¹

La già complessa trama normativa sull'apprendistato, appare ora ancora più intricata e certamente non immediatamente operativa nella maggior parte dei settori produttivi.¹¹²

La maggiore complessità del nuovo quadro normativo deriva non solo dalla mancanza di una scadenza precisa per il passaggio dal vecchio al nuovo regolamento, ma anche dalla

¹¹⁰ Non così con la riforma del 2011 che aveva stabilito un periodo transitorio per il settore privato di 6 mesi, esteso a 12, invece, per l'adeguamento della disciplina nel settore pubblico.

¹¹¹ Nel corso degli ultimi anni ben 10 sono stati gli interventi normativi sul TU del 2011, ciò in aperta contraddizione con le linee-guida europee per la promozione dell'apprendistato che, non a caso, mettono al primo posto la stabilità normativa. Si veda sul punto EUROPEAN COMMISSION, *Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners*, 2013, in www.fareapprendistato.it.

¹¹² Di diverso avviso è Domenico Garofalo il quale ritiene che il nuovo testo normativo «si presenta organico e semplificato rispetto al TU n. 167/2011». Si veda 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, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPTUniversity Press, 2015, 243. Per una analisi sulla struttura del d.lgs. n. 167/2011 si rimanda a M. TIRABOSCHI (a cura di), *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, 2011, e a F. CARINCI, *E tu lavorerai come apprendista. (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona" – IT, 2012, n. 145. www.bollettinoadapt.it

stessa formulazione del capo V, che adotta un sistema formale semplificato molto lontano dalla realtà del sistema di relazioni industriali e dall'attuale esperienza di passaggio tra scuola e lavoro. Si tratta di un chiaro arretramento rispetto alla logica sussidiaria della legge sull'integrazione del 2011. Questa legge sull'integrazione lascia ampio spazio alle parti sociali e locali, dove la formazione non si limita alla fase della firma del contratto e dove, come è noto, la componente formativa per essere efficace richiede il coinvolgimento degli attori della domanda e dell'offerta di lavoro che operano nel settore produttivo e nel territorio. D'altra parte, c'è un forte (e probabilmente irrealistico) desiderio di centralizzazione delle norme contrattuali, che serve solo a rendere ancora più marcata la burocratizzazione del sistema e a minare gli elementi formativi più rilevanti.

Scorrendo ulteriormente la legge n. 183/2014 e il decreto n. 81/2015, non si può fare a meno di notare che il rafforzamento del contratto a tempo indeterminato previsto dalle lettere b e c dell'articolo 1, comma 7, di questa legge si concentra in realtà solo sul "nuovo" contratto a tutele crescenti e che il contratto di apprendistato viene lasciato sullo sfondo, nonostante la sua natura di contratto a tempo indeterminato seppur per fasi successive. Non è un caso che dalla prima fase Jobs Act si sia registrato un netto calo nell'utilizzo di questo schema da parte delle aziende. Questo perché, grazie a un sistema di incentivi economici e normativi per i contratti a tutele crescenti (oltre che per le varie forme di lavoro flessibile, oggi ampiamente liberalizzate), ha penalizzato i contratti onerosi, in ragione della loro componente formativa e di addestramento, come appunto l'apprendistato in tutte le sue articolazioni tipologiche.¹¹³

Sotto il secondo profilo sopra indicato, ci si chiede se la nuova disciplina dell'apprendistato consenta davvero il "potenziamento degli strumenti per favorire l'alternanza scuola-lavoro" di cui lett. d dell'art. 1, comma 7, della l. n. 183/2014. Non c'è dubbio che il lavoro di riscrittura della normativa sull'apprendistato si concentri soprattutto sul primo e terzo livello, con l'intento di "integrare organicamente formazione e lavoro in un sistema duale", come attualmente recita l'articolo 41, comma 3, del decreto legislativo n. 81/2015. Tuttavia, la soluzione adottata lascia spazio a molteplici perplessità. Da un lato, infatti, il testo del

¹¹³ Era del resto quanto già ipotizzato in A. ASNAGHI, P. RAUSEI, M. TIRABOSCHI, Il contratto a tutele crescenti nel prisma delle convenienze e dei costi d'impresa, in F. CARINCI, M. TIRABOSCHI (a cura di), op cit.

nuovo regolamento affronta e chiarisce diversi passaggi già presenti nel decreto n. 167/2011 o in alcuni dei provvedimenti successivi.¹¹⁴

D'altro lato, però, non solo lo spazio di azione delle parti sociali si è ridotto e, anzi, alcuni aspetti della regolamentazione delle accademie sembrano essere centralizzati e lontani dalle esigenze e dalle occupazioni del mercato del lavoro nelle diverse regioni, ma la letteratura pedagogica mostra anche un'attenzione individualizzata ai risultati piuttosto che alla struttura e ai processi dei percorsi di apprendimento. Ciò è in netto contrasto con l'emergere di modelli formativi più incentrati sui risultati che sulla struttura e sui processi del percorso di apprendimento.¹¹⁵

Non manca poi un raccordo con le disposizioni e i principi in materia di alternanza, derivanti dalla riforma scolastica contenuta nella legge n. 107/2015 e articolata nell'ampia comunicazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca pubblicata l'8 ottobre 2015,¹¹⁶ che difficilmente o per nulla è lineare, ma piuttosto una terminologia che conferma la persistente separazione (che è culturale prima ancora che progettuale e operativa). Non solo, analizzando il capitolo V del decreto 81/2015, non si può non notare come sia aumentato il numero di procedure (protocolli) redatte e firmate nella loro forma base a livello ministeriale. Se seguissero questa notifica, le aziende e gli istituti di istruzione e formazione si troverebbero di fronte a corsi di formazione non solo standardizzati e pianificati a tavolino, ma anche scritti in perfetti termini burocratici. È proprio per questo motivo che le aziende e i legislatori rifuggono dall'utilizzo dell'apprendistato per assumere i giovani. Il contratto ha già perso l'attenzione e il favore del mondo del lavoro e della formazione italiano a causa di pregiudizi storici¹¹⁷ ed è oggi in piena concorrenza con il

¹¹⁴ Si veda D. GAROFALO, Gli interventi legislativi sul contratto di apprendistato successivi al T.U. del 2011, in DLRI, 2014, n. 143.

¹¹⁵ Di parere diverso appare Domenico Garofalo secondo cui «non può farsi a meno di concordare con la [...] scelta fatta dal d.lgs. n. 81/2015 di recuperare alla competenza legislativa aspetti che mal tollerano una disciplina differenziata a livello autonomo». Si veda D. GAROFALO, L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47), cit., 256.

¹¹⁶ Cfr. G. BERTAGNA (a cura di), Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo, La Scuola, 2011, e, più recentemente, G. ALESSANDRINI (a cura di), Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità, Pensa Multimedia, 2014.

¹¹⁷ Di parere diverso L. BOBBA, Jobs Act e apprendistato, la svolta c'è, in Boll. ADAPT, 2015, n. 30.

sistema del tirocinio formativo e di orientamento, pienamente liberalizzato e più accessibile.¹¹⁸

5.2 L'impianto normativo del nuovo apprendistato

Il Capo V del decreto n. 81/2015 riprende in gran parte la struttura della legge di modifica del 2011, anche se solo formalmente, tenendo conto dell'intervento destrutturante della formazione professionale e degli standard occupazionali che era una caratteristica sostanziale della disciplina precedente.¹¹⁹ Infatti, anche la nuova disposizione sull'apprendistato si compone di soli sette articoli, dal 41 al 47. Il primo, intitolato "Definizioni", elenca le diverse tipologie di apprendistato. Il secondo contiene le regole comuni applicabili ad essi. Gli articoli dal 43 al 45, invece, riguardano rispettivamente l'apprendistato di primo, secondo e terzo livello. L'articolo 46 contiene indicazioni sul collegamento tra formazione e standard occupazionali e sulla certificazione delle competenze. L'articolo 47 contiene la disposizione finale.

A livello di ricognizione generale, si segnala anche l'articolo 55, comma 1, lett. g, che prevede l'abrogazione del decreto n. 167/2011, e il successivo comma 3, che chiarisce che "le disposizioni vigenti si applicano fino all'emanazione del decreto richiamato dalle disposizioni del presente decreto".

Si noti inoltre che le disposizioni sull'apprendistato precedono, in termini di struttura delle norme contrattuali, quelle sul lavoro accessorio, e seguono quelle sul lavoro a tempo determinato, sul lavoro intermittente, sul lavoro a tempo parziale e sulla gestione del lavoro. Questa scelta dimostra come il legislatore intende il contratto di apprendistato come un rapporto di lavoro non standard e quindi flessibile, nonostante l'articolo 41, comma 1, ribadisca la definizione del Testo Unico secondo cui "l'apprendistato è un contratto di lavoro

¹¹⁸ Sul punto, per i necessari approfondimenti di quanto affermato nel testo, rinvio a G. BERTAGNA, U. BURATTI, F. FAZIO, M. TIRABOSCHI (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT University Press, 2013.

¹¹⁹ Cfr. L. RUSTICO, M. TIRABOSCHI, *Standard professionali e standard formativi*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *op. cit.*

a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani".¹²⁰ In realtà le particolarità di questo rapporto di lavoro, che mira a coniugare scuola e lavoro, hanno fatto sì che il legislatore avrebbe dovuto seguire la strada percorsa nel 2011, ovvero un insieme di disposizioni raccolte in un documento consolidato a sé stante come punto di riferimento chiaro e preciso sia per la realtà della formazione che per quella del lavoro. In alternativa, il Decreto Legislativo sulle politiche positive e la Legge sul mercato del lavoro n. 150/2015 e non su forme di lavoro flessibili o temporanee.

5.3 Definizione e obiettivi del nuovo apprendistato

Dalla lettura dell'articolo 41 del decreto n. 81/2015 emergono conferme e modifiche al contenuto dell'articolo 1 del decreto n. 167/2011.

Sul versante delle conferme, vi è la natura del contratto di apprendistato, che il legislatore ha definito come "un contratto a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani"; la ripresa in toto del comma 1 dell'art. 1 TU evita la riapertura della antica querelle sulla natura mista del contratto di apprendistato risolta definitivamente nel 2011.¹²¹

D'altra parte, in termini di modifiche, è evidente che il legislatore ha voluto ridisegnare in particolare l'aspetto e le finalità complessive dell'apprendistato di primo e terzo livello.

L'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto n. 167/2011, è ora definito come "apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore". Ciò amplia chiaramente gli obiettivi del sistema di istruzione e formazione professionale, in quanto ora consente di acquisire non solo le qualifiche del sistema di istruzione e formazione professionale, ma anche i titoli di scuola secondaria superiore e il percorso IFTS (precedentemente legato al sistema di apprendistato di terzo livello).

¹²⁰ Valgono ancora qui le considerazioni espresse sul tema in un primo commento al d.lgs. n. 8/2015. In modo particolare si veda M. TIRABOSCHI, Prima lettura del d.lgs. n. 81/2015 recante la disciplina organica dei contratti di lavoro, ADAPT University Press, 2015, 16 ss.

¹²¹ Sul punto si rimanda a M. TIRABOSCHI, Definizione e tipologie, in M. TIRABOSCHI (a cura di), op. cit., 177-186.

Dal confronto tra l'articolo 1, comma 2, lettera b del decreto n. 167/2011 e l'articolo 41, comma 2, lettera b del decreto n. 81/2015, si evince un lieve cambiamento nominale: l'apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere del 2011 è ora semplicemente un apprendistato professionalizzante.

Infine, va notato che a livello definitorio non ci sono cambiamenti per quanto riguarda l'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

Tuttavia, un'analisi dettagliata della normativa mostra che ci sono notevoli cambiamenti in questo settore, sia per quanto riguarda gli obiettivi dell'istituzione sia per quanto riguarda le modalità di convalida dei contratti di apprendistato di terzo livello.

Chiude l'art. 41 del d.lgs. n. 81/2015 il comma 3 il quale chiarisce che gli apprendistati di primo e di terzo livello «integrano organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro, con riferimento ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni professionali contenuti nel Repertorio nazionale di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, nell'ambito del Quadro europeo delle qualificazioni».¹²² Anche se, da un punto di vista strettamente giuridico, sarebbe stato più corretto e coerente riferirsi al paradigma formativo dell'alternanza che caratterizza tutti gli interventi del legislatore a partire dalla riforma Moratti volti a integrare formazione e impresa.¹²³ Ciò vale soprattutto per quanto riguarda la cosiddetta "Buona Scuola" che, non a caso, si pone come obiettivo lo sviluppo di percorsi di alternanza scuola-lavoro attraverso un aumento delle ore obbligatorie ex lege per i frequentanti delle scuole secondarie superiori dalla terza classe fino al compimento del ciclo di studi. In particolare, un totale di 400 ore per gli studenti degli istituti tecnici e professionali e 200 ore per gli studenti dei percorsi liceali.¹²⁴ Al di là di questi aspetti di dettaglio, è evidente che, almeno a livello di intenzioni, l'azione riformatrice dei legislatori

¹²² Per un quadro complessivo sulla situazione italiana al riguardo si veda L. CASANO, Quadri nazionali delle qualifiche: la situazione italiana alla luce degli sviluppi europei, in DRI, 2015, n. 3.

¹²³ Sul punto giustamente nota Domenico Garofalo che «Non convince [...] il richiamo al "sistema duale", foriero più di separazione che non di integrazione, che suscita la, non positiva, sensazione di una non chiara percezione del fenomeno da parte del legislatore». Si veda D. GAROFALO, L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47), cit., 247.

¹²⁴ Sul tema si rimanda a A. BALSAMO, S. CAROLI (a cura di), La Buona Scuola e il lavoro: sarà la volta buona?, Boll. Spec. ADAPT, 2015, n. 7; A. BALSAMO, "La Buona Scuola" è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità, in Boll. ADAPT, 2015, n. 27; E. MASSAGLI, La novità culturale e la sfida operativa dell'alternanza scuola lavoro della Buona Scuola, ivi, n. 35.

è incentrata sul tentativo di proseguire il percorso aperto dalle riforme Biagi e Moratti, che hanno interpretato l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro come un asset fondamentale per ridurre il mismatch delle competenze e prevenire la disoccupazione giovanile.¹²⁵

5.4 Il riordino della disciplina generale

Ad uno sguardo superficiale, gli interventi sulla disciplina generale che regola tutte e tre le tipologie di apprendistato possono sembrare marginali. Al contrario, la riforma del 2011 rivela che, secondo una logica sussidiaria, il legislatore sta cercando di riportare l'attenzione su alcune componenti di questo sistema che erano lasciate alla libera decisione delle parti sociali, pur nei limiti minimi stabiliti dalla legge, al fine di promuovere un ruolo attivo delle relazioni industriali.¹²⁶

I primi quattro commi dell'articolo 42 del Decreto n. 81 del 2015 sottraggono alla contrattazione collettiva nazionale e/o agli accordi interconfederali: la definizione dei piani formativi individuali, la durata minima del rapporto, la disciplina applicabile in caso di licenziamento illegittimo e la regolamentazione del recesso al termine del periodo di apprendistato.

Per quanto riguarda la forma del contratto, l'articolo 42, comma 1, del decreto legislativo n. 81 del 2015 stabilisce che il contratto deve essere redatto per iscritto.

Il contratto deve inoltre contenere una descrizione sintetica del piano formativo individuale, che può fare riferimento a un contratto collettivo di riferimento o a un modulo prescritto da un ente bilaterale. La predisposizione di tale piano è compito dell'impresa solo nel caso della seconda tipologia di apprendistato.¹²⁷ Infatti, innovando rispetto al passato, l'articolo 42, comma 1, del decreto n. 81 del 2015 prevede che «nell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di

¹²⁵ Si veda 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, 2006.

¹²⁶ Si veda sul punto M. TIRABOSCHI, *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *op. cit.*, 3-20.

¹²⁷ Sulla tecnica di scrittura del nuovo contratto di apprendistato e del relativo piano formativo individuale si rimanda a M. TIRABOSCHI, *Teoria e pratica dei contratti di lavoro*, ADAPT University Press, 2015, 213-249.

specializzazione tecnica superiore e nell'apprendistato di alta formazione e ricerca, il piano formativo individuale è predisposto dalla istituzione formativa con il coinvolgimento dell'impresa». La legge stabilisce che "l'istituto di formazione predispose il piano formativo". In questo caso, non vi è alcun aumento della spesa pubblica da parte delle scuole e degli istituti di formazione coinvolti.

L'articolo 42, comma 2, del decreto legislativo n. 81 del 2015 conferma la disposizione, a suo tempo inserita dalla riforma Fornero, secondo cui la durata minima del contratto è di sei mesi.¹²⁸ Tale disposizione non si applica ai contratti di apprendistato di primo nonché a quelli di secondo livello a tempo determinato possibili nei settori che prevedono attività di carattere stagionale.

Più evidente è l'intenzione del legislatore di evitare l'apatia della contrattazione collettiva della riforma sui licenziamenti illegittimi approvata con il decreto n. 23 del 2015. Infatti, l'articolo 42, comma 3, del decreto n. 81 del 2015 stabilisce che "durante il periodo di apprendistato si applicano le sanzioni previste dalla normativa vigente in materia di licenziamento illegittimo", risulta chiaro il duplice tentativo perseguito dal legislatore di sottrarre alle parti sociali la materia e di agganciare tale disposizione alla nuova normativa di cui al d.lgs. n. 23/2015.

Il successo di tali manovre, almeno nella loro ultima parte, è piuttosto dubbio: secondo l'articolo 1, comma 1, l'ambito di applicazione del decreto n. 23 del 2015 riguarda, a partire dal 7 marzo 2015, "lavoratori che rivestono la qualifica di operai, impiegati o quadri, assunti con contratto di lavoro subordinato a tempo indeterminato".

Sebbene gli apprendisti siano lavoratori assunti con contratto a tempo indeterminato, è evidente che essi si qualificano solo al termine del periodo di formazione, durante il quale non si applicano le disposizioni del decreto legislativo n. 23 del 2015. Questa interpretazione è confermata dalla lettura dell'articolo 1, comma 2, del decreto n. 23 del 2015, che stabilisce che le nuove disposizioni si applicano in caso di trasformazione del rapporto di apprendistato in contratto a tempo indeterminato dopo il 7 marzo 2015. La combinazione di queste due disposizioni delinea un quadro complesso della questione. Se

¹²⁸ Sul punto si veda S. CIUCCIOVINO, Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro del 2012, in RDL, 2012, n. 4, I

da un lato è chiaro che la contrattazione collettiva non è lasciata alla discrezionalità dell'organo di contrattazione collettiva, dall'altro è altrettanto chiaro che la disciplina prevista dal decreto n. 23 del 2015 non si applica durante la fase formativa del rapporto di apprendistato, in quanto l'applicazione avviene solo dopo la prosecuzione del rapporto aperto.¹²⁹ Il secondo periodo del comma 3 dell'art. 42 del d.lgs. n. 81/2015 istituisce un nuovo giustificato motivo per il licenziamento degli apprendisti di primo livello: il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi. Tuttavia, non sembra chiaro perché questo assunto non sia stato esteso pure al rapporto di apprendistato di alta formazione se non addirittura di ricerca. Infatti, anche il mancato conseguimento di una laurea, di un master o di un dottorato costituisce un fallimento delle finalità formative.

L'ultima della serie di disposizioni escluse dall'ambito di applicazione della contrattazione collettiva è quella relativa alla disciplina del licenziamento prevista dall'articolo 42, comma 4, del decreto legislativo n. 81 del 2015, che riproduce in gran parte quanto contenuto nell'articolo 2, comma 1, lettera m, del TU 2011. Esso conferma la possibilità per le parti di risolvere liberamente il rapporto al termine del periodo di formazione, che la nuova disciplina chiama "periodo di apprendistato".

La continuazione dell'articolo 42 non riserva altre novità rilevanti, se non alcuni chiarimenti sulle disposizioni in materia di stabilizzazione degli apprendisti. Queste disposizioni, introdotte dalla riforma Fornero e modificate più volte negli ultimi anni, continuano a essere confermate. L'assunzione di nuovi apprendisti è subordinata al mantenimento di almeno il 50% degli apprendisti assunti nel triennio precedente. Tuttavia, questa misura di stabilizzazione ex lege si applicherà solo agli apprendisti assunti in apprendistato professionalizzante, esclusi gli apprendisti di primo e terzo livello. Tuttavia, come chiarito dall'articolo 42, comma 5, lettera h del D.Lgs. n. 81/2015, la contrattazione collettiva è una forma di conferma dell'occupazione «definire forme e modalità per la conferma in servizio, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, al termine del percorso formativo, al

¹²⁹ Rimangono quindi ancora valide le considerazioni espresse in M. TIRABOSCHI, Il contratto a tutele crescenti: spazi di applicabilità in caso di apprendistato e somministrazione di lavoro, in F. CARINCI, M. TIRABOSCHI (a cura di), op. cit., 110-113. La questione è tuttavia dibattuta a livello dottrinale. Si veda, sul punto, M. TREMOLADA, Il campo di applicazione del d.lgs. 4 marzo 2015, n. 23, in F. CARINCI, C. CESTER (a cura di), Il licenziamento all'indomani del d.lgs. n. 23/2015 (contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti), ADAPT University Press, 2015, 2-28.

fine di ulteriori assunzioni in apprendistato». Vale la pena notare che possono essere stipulati diversi vincoli, oltre alla possibilità di "prescrivere la forma e le modalità". Pertanto, come nel recente passato, è probabile che la contrattazione collettiva produca clausole di stabilizzazione più severe di quelle previste ex lege.¹³⁰

5.5 Il quadro regolatorio dell'apprendistato di primo livello

L'apprendistato di primo livello è probabilmente l'area in cui il legislatore è intervenuto maggiormente. Ciò risulta evidente dalla rubrica dell'articolo 43. In effetti, l'ampliamento degli obiettivi dell'istituto ha comportato una struttura normativa più stratificata. Tuttavia, la complessità del nuovo regolamento non deriva solo dall'ampliamento del suo campo di applicazione. Esso si basa anche su un metodo di formulazione e descrizione non del tutto lineare e di per sé macchinoso. L'art. 43 è composto da nove commi. La loro organizzazione porta a una struttura simile che distrae la norma in parte e ne facilita l'interpretazione:

- commi 1-3: regolamentazione dell'apprendistato per la qualifica, il diploma leFP e il certificato di istruzione secondaria superiore;
- comma 4: regolamentazione eccezioni e proroghe per l'apprendistato finalizzato ai titoli leFP e IFTS;
- comma 5: regolamentazione apprendistato per il diploma di scuola secondaria superiore;
- commi 6 e 7: regolamentazione comune a tutte le tipologie di apprendistato di primo livello;
- comma 8: regolamentazione eccezioni per determinati territori/settori;
- comma 9: regolamentazione del passaggio dall'apprendistato di primo livello a quello di secondo.

È opportuno sottolineare alcune caratteristiche del "nuovo" sistema di apprendistato nel primo tipo. Innanzitutto, è chiaro che il legislatore ha voluto far rientrare in questo livello sia l'istruzione e la formazione professionale che l'istruzione superiore e i corsi IFTS. In precedenza – in vigore del Testo Unico – quest'ultimo era realizzabile attraverso il sistema

¹³⁰ Si vedano le analisi contenute in La stabilizzazione degli apprendisti: tra vincoli di legge (abrogati) e previsioni contrattuali, Working Paper ADAPT, 2014, n. 154.

di apprendistato di alta formazione. Non è quindi del tutto corretto affermare che il decreto n. 81/2015 abbia consentito per la prima volta il cosiddetto "sistema delle passerelle" tra le diverse tipologie di percorsi formativi e di istruzione già previsto dalla riforma Moratti del 2003. Da un'attenta lettura del decreto n. 167/2011 si evince che già all'epoca era possibile concepire un percorso di apprendistato che si sviluppasse in modo continuativo dalla qualifica triennale di leFP al dottorato di ricerca.¹³¹ Pertanto, sono le tipologie di apprendistato disponibili ad essere state modificate dal decreto n. 81/2015, non l'interconnessione tra i vari percorsi di istruzione e formazione.

L'unico cambiamento significativo a livello istituzionale è l'iscrizione ai corsi di istruzione secondaria superiore. In vigenza del Testo Unico, solo gli studenti delle scuole secondarie superiori di 18 o 17 anni con qualifiche leFP hanno potuto stipulare contratti di apprendistato di alta formazione. Si prevede ora che la strutturazione della sperimentazione, iniziata nel 2013, consentirà anche agli studenti della scuola secondaria superiore del secondo anno del ciclo di apprendimento di diventare apprendisti. Il che corrisponde al quindicesimo anno di età.¹³²

5.6 Il rilancio dell'apprendistato per un sistema duale italiano

Il rilancio dell'apprendistato di primo e terzo livello è la nascita di un sistema duale, un obiettivo che molti governi hanno cercato di perseguire negli ultimi anni, accomunati dal riconoscimento degli effetti positivi sui giovani, sulle imprese e sul sistema formativo e produttivo. L'approvazione del Jobs Act punta anche sulla ripresa dell'apprendistato, con l'obiettivo di realizzare azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del "sistema duale italiano".

5.6.1 Le ragioni della riforma nell'analisi del quadro applicativo

La scelta del legislatore di oltre un decennio fa di diversificare le forme di apprendistato per rispondere alle diverse esigenze di una più ampia platea di giovani non ha trovato concreta

¹³¹ Proprio l'interconnessione tra i diversi percorsi di apprendistato di primo e terzo livello del TU rende difficile comprendere quelle letture che rilevano sul punto incertezze e sensazioni di "navigazione a vista". Così, ad es., D. GAROFALO, *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015* (artt. 41-47), cit., 259.

¹³² Si tratta della c.d. "sperimentazione Carrozza" di cui all'art. 8-bis del d.l. n. 104/2013, successivamente attuata dal d.m. n. 473/2014.

attuazione e i dati presentati nel XV Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato realizzato da ISFOL e INPS vanno in questa direzione. Come negli anni precedenti, il numero medio di apprendisti assunti nel 2013 è stato di 450 unità, che rappresentano la maggior parte degli apprendisti assunti con questa forma di contratto. Delle tre forme di apprendistato previste dal nostro ordinamento giuridico e confermate dalle ultime riforme del mercato del lavoro con l'attuazione del Jobs Act, solo l'apprendistato professionalizzante è in grado di condurre una vita dignitosa e sana. Gli altri due rimangono disposizioni normative con qualche sperimentazione, anche se in misura limitata, visto che il numero di persone iscritte ad attività formative per qualifiche e diplomi professionali nel 2013 è stato di 3.302. Ad eccezione della Provincia autonoma di Bolzano, dove è attivo un sistema duale integrato di circa 3.000 apprendisti all'anno, solo altre cinque amministrazioni locali hanno avviato attività formative, registrando circa 300 iscrizioni nel 2013 e 450 nel 2014. Per quanto riguarda l'apprendistato nel settore dell'alta formazione e della ricerca, 508 persone hanno partecipato a tirocini nel 2013 e 582 nel 2014. L'apprendistato professionalizzante è un tirocinio in cui la componente formativa formale è ridotta pur mantenendo la finalità del contratto di formazione e lavoro: secondo le ultime normative, si compone di un totale di 120 ore di corsi, svolte in un triennio, dedicati allo sviluppo delle competenze fondamentali e trasversali. La valenza educativa dello strumento resta, nella ratio della norma, ancora associata agli incontri di formazione informale, ovvero a momenti formativi svolti sul luogo di lavoro con il supporto di tutor o di altri lavoratori qualificati; tale percorso, tuttavia, affidato alla contrattazione collettiva e alla responsabilità aziendale, non si basa sul raggiungimento di risultati di apprendimento specifici o sul raggiungimento di standard come fanno altri modelli europei.

La strategia governo si concentra principalmente sulla rotazione come strumento per promuovere la formazione e l'occupazione dei giovani e per facilitare il passaggio dalla scuola al lavoro. Infatti, la legge della Buona Scuola ha reso obbligatoria per tutti gli studenti degli ultimi tre anni di istruzione superiore la partecipazione ad iniziative di alternanza scuola-lavoro di durata significativa (400 ore nell'ultimo triennio per i giovani dell'istruzione tecnica e professionale, 200 ore per quelli dei percorsi liceali).

In piena linea con l'approccio di Buona Scuola, il Jobs Act cerca di rilanciare l'apprendistato di primo e terzo livello come strumento utile per ridurre gli abbandoni precoci, come

opzione per ampliare la formazione e soprattutto per rafforzare il legame tra scuola e lavoro. Da questa riforma è nata la via italiana del apprendimento duale.

Si tratta di quelle forme di apprendistato che hanno un valore formativo maggiore perché strutturalmente legate al sistema di istruzione e formazione, in quanto forniscono gli stessi titoli che possono essere conseguiti negli studi regolari a tempo pieno: qualifiche e diploma professionali, diploma di scuola secondaria, laurea triennale o magistrale, laurea magistrale, dottorato. Si tratta di forme di apprendistato europeo che avvicinano l'Italia alle best practice di altri Stati membri, che si sono dimostrate in grado di garantire una maggiore integrazione dei giovani nel mercato del lavoro e livelli molto bassi di disoccupazione giovanile; una sorta di "sistema duale italiano", che mutua alcuni tratti dall'esperienza straniera, pur assicurando il rafforzamento delle caratteristiche strutturali del nostro Paese.

Le due forme di apprendistato legate all'acquisizione di titoli di studio, pur non essendo di storia recente, sono state introdotte nel nostro ordinamento a partire dal 2003 nell'ambito delle riforme del mercato del lavoro del D.Lgs. 276/2003, ma nel profilo occupazione giovanile: poche sono le istituzioni formative e le imprese che hanno provato a utilizzarle. Tuttavia, nonostante l'elevato numero di uscite anticipate, la proliferazione complessiva nel Paese di apprendistati di primo e terzo livello rimane bassa, con circa 2,4 milioni di giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano né lavorano, i cosiddetti NEET. Il rapporto è ancora superiore al valore di altri paesi dell'UE (solo la Grecia è peggiore).

Va aggiunto che ancora il 28% dei giovani di 15-24 anni entra nelle forze di lavoro – in cerca di un'occupazione o come occupato – con un bassissimo livello di qualificazione: licenza di scuola media o solo elementare.

La nuova riforma delle due forme di apprendistato più propriamente formativo potrebbe contribuire a cambiare questi numeri: accompagnando i giovani che vogliono entrare nel mondo del lavoro a partire dai 15 anni, assicurando loro la possibilità di usufruire di percorsi formativi che consentano loro, contemporaneamente, di acquisire titoli secondari a livello nazionale. Sostenendo l'inserimento di giovani altamente specializzati nelle aziende, attraverso un percorso combinato di studio e lavoro, consentendo loro di acquisire qualifiche in tutte le aree dell'istruzione superiore in un unico programma.

5.6.2 La strategia di rilancio del Governo

Il rilancio dell'apprendistato di primo e terzo livello, o la nascita del sistema duale italiano è qualcosa che molti governi hanno cercato di perseguire negli ultimi anni, rendendosi conto dell'impatto positivo che potrebbero avere sui giovani, sulle imprese, sulla formazione e sulla produzione.

Tali interventi hanno cercato di agire sul fronte dell'implementazione del dettato normativo – supportando l'avvio di progetti sperimentali come nella stagione 2004 - 2008 all'indomani dell'approvazione del d.lgs. 276/2003; hanno stimolato ad agire le Regioni, prevedendo una destinazione prioritaria delle risorse nazionali per l'apprendistato; hanno sollecitato le imprese, consentendo di promuovere l'apprendistato in alta formazione anche in assenza di un quadro regolatorio regionale, stipulando direttamente convenzioni con le università. Inoltre, molti degli interventi nel corso degli anni hanno comportato anche cambiamenti nella natura della supervisione, modificando l'età, la durata e la finalità di ciascun tirocinio.

Nonostante le numerose misure, nessuna ha avuto successo presso le imprese. I dati sulla diffusione di queste forme di apprendistato rimangono quindi quelli citati dal XV Rapporto di monitoraggio, con l'apprendistato di primo e terzo livello relegato a una quota del tutto marginale.

L'approvazione del Jobs Act si concentra innanzitutto sulla reintroduzione dell'apprendistato di primo livello, con l'obiettivo di rafforzare l'offerta formativa per i giovani e innalzare così i loro livelli di qualificazione. Questa strategia si basa sulla combinazione di più elementi: da un lato, sulla ridefinizione del sistema e delle sue caratteristiche (requisiti di accesso e schemi regolatori della formazione), dall'altro sulla definizione di una nuova combinazione di vincoli e benefici di natura economica e normativa, più adeguata a bilanciare l'onere formativo a carico delle imprese, l'intento è quello di lavorare direttamente con le imprese; dall'altro, di sostenere lo sviluppo di una formazione adeguata nel sistema regionale di leFP, riorganizzando i percorsi formativi. Infine, si cerca anche di promuovere la diffusione di queste forme di apprendistato e l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, rafforzando le reti di servizio all'interno delle strutture formative. Si tratta di un pacchetto di misure ampio e completo che mira a costruire un approccio italiano al sistema duale.

A tal fine, con il decreto n. 81 del 2015, alla prima tipologia di apprendistato è stata data la denominazione di "apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore". Questa nuova denominazione implica un ampliamento del campo di applicazione del contratto, che non riguarda più solo i percorsi di istruzione e formazione professionale di competenza regionale, ma anche il percorso di istruzione secondaria superiore e il percorso IFTS. In una prospettiva europea, questa tipologia di apprendistato consentirà l'acquisizione di qualifiche EQF di livello 3 e 4 rilasciate nel nostro Paese, in pieno accordo, ad esempio, con il sistema duale germanico.

La definizione degli standard formativi che costituiscono i livelli di prestazione obbligatori è demandata a regolamenti emanati sulla base di accordi tra i diversi attori istituzionali che ne costituiscono la governance, come il Ministero del Lavoro, il Ministero dell'Istruzione e gli enti locali. Solo per i corsi di istruzione e formazione professionale regionale, la legislazione anticipa alcune caratteristiche minime della formazione, stabilendo che la formazione esterna all'impresa non possa avere durata superiore al 60% dell'orario previsto dal percorso ordinamentale per il secondo anno o al 50% per gli anni successivi.

Tuttavia, i cambiamenti più importanti per le aziende sono quelli che mirano a ridefinire i costi di questo tipo di contratto e riguardano gli aspetti retributivi e contributivi. Il Decreto 81, che ridefinisce tutti i contratti di lavoro, introduce un importante riferimento volto a ridurre significativamente la retribuzione degli apprendisti impiegati in entrambe le tipologie di formazione, al fine di bilanciare meglio l'ingente onere di formazione personale imposto alle aziende. Di conseguenza, il tempo di formazione all'esterno dell'azienda è considerato non retribuito, mentre il tempo di formazione all'interno dell'azienda è retribuito con un importo pari al 10% della retribuzione, salvo diversa disposizione del contratto collettivo.

Questo tipo di ridefinizione del costo del lavoro a partire dall'apprendistato è stato reso completo dalle disposizioni contenute nel decreto n. 150 di regolamentazione della legge sul lavoro, che ha esentato le aziende artigiane dal pagamento dei contributi Aspi, ha cancellato il contributo dello 0,30% per la formazione continua, ha dimezzato l'aliquota contributiva del 10% portandola al 5% per le aziende con nove o più dipendenti. L'aumento e la cancellazione dei contributi di fine rapporto sono stati introdotti in via sperimentale.

Inoltre, i datori di lavoro con 50 o più dipendenti riceveranno un ulteriore pacchetto di vantaggi per le loro imprese, grazie all'eliminazione dell'obbligo di stabilizzazione per gli apprendisti assunti con contratti di primo e terzo livello.

Si tratta quindi di un cambiamento di vasta portata nella regolamentazione del programma di apprendistato di primo livello, che modificherà in modo significativo la distribuzione dell'onere finanziario tra le varie parti interessate, apprendisti imprese e istituti di formazione. È chiaro che la riduzione dei costi sarà la leva per promuovere la diffusione del programma e la sua più ampia applicazione, compresa la componente formativa. Si tratta di un compito complesso, come dimostra l'incapacità di far decollare questa forma di apprendistato dall'introduzione della riforma nel 2003 a oggi.

5.7 La sperimentazione nell'ambito del sistema di leFP

Può utilizzare parte delle risorse messe a disposizione annualmente per il finanziamento della formazione in apprendistato realizzata dalle Regioni e dalle Province autonome, nonché i fondi aggiuntivi messi a disposizione dal decreto n. 150 del 2015.

Questo progetto sperimentale, oggetto di un accordo con le Regioni e le Province autonome, risponde all'obiettivo di realizzare azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del "sistema duale italiano" nel contesto dell'leFP.

Tale sistema è definito da una serie di percorsi e opportunità formative basate su diverse forme di apprendimento duale, quali l'apprendistato, l'alternanza scuola lavoro e le imprese formative simulate, utili a consentire l'acquisizione di una più ampia gamma di competenze.

Il progetto è finanziato con 174 milioni di euro per le attività di formazione negli anni finanziari 2015 e 2016. Per i giovani assunti come apprendisti di primo livello, è previsto che il periodo di formazione non formale in azienda sia pari ad almeno il 40% del totale delle ore di formazione nel secondo anno e al 50% del totale delle ore di formazione nell'anno successivo (terzo anno per i diplomi ed eventualmente quarto anno). Si tratterà quindi di un ulteriore stimolo alla diffusione del sistema di apprendistato di primo livello, oltre a sostenere i costi di implementazione della componente formativa formale, e a promuovere la diffusione del sistema e l'istituzione in ogni centro di qualificazione di una qualifica in grado di assistere le imprese nella regolazione e gestione dei rapporti di lavoro e di

sostenere le scelte dei giovani attraverso opportune azioni di orientamento. L'iniziativa contribuirà alla creazione di questi centri nelle regioni.

Italia Lavoro ha avviato una procedura di evidenza pubblica per selezionare 300 centri di formazione che sperimenteranno il sistema duale in tutta Italia. A questi centri di formazione sarà garantito un sostegno annuale all'avviamento finalizzato al rafforzamento delle competenze e dei servizi strettamente legati all'implementazione dell'apprendimento duale. Questi istituti di formazione, che saranno selezionati in base alla loro esperienza e competenza e incaricati di gestire più di 1.000 corsi di formazione, dovranno anche organizzare servizi aggiuntivi per le imprese per garantire che tutti i giovani iscritti alle unità formative sperimentali siano inseriti in apprendistato o in percorsi alternativi.

Durante il periodo di sperimentazione, le imprese che assumono apprendisti o accettano studenti in percorsi di alternanza rafforzata beneficeranno di incentivi per sostenere i costi di assunzione dei tutor aziendali.

Infine, si spera che questa sperimentazione nazionale sia ancora un importante laboratorio da cui emergerà un modello condiviso per la gestione dell'apprendistato e della relativa formazione. Questo modello sarà efficace nel garantire il successo della formazione dei giovani con qualifiche e nel facilitare una rapida transizione nel mondo del lavoro.

CAPITOLO 6

Apprendistato in evoluzione traiettorie e prospettive dei sistemi duali in Europa e in Italia

La storia dell'apprendistato in Italia dal secondo dopoguerra in poi è caratterizzata dalla fatica e dall'insuccesso nel trovare un equilibrio tra la visione di promuovere un contratto di lavoro con una componente formativa del tutto secondaria e un percorso di alternanza scuola-lavoro in cui la componente lavorativa sosteneva e incoraggiava il processo di apprendimento.

La prima legge, la legge n. 25 del 1955, ha previsto la disciplina organica dell'apprendistato e ha fornito uno strumento ampiamente orientato all'occupazione sulla scia del boom economico (Carinci 2012). Questa legge regolava la possibilità di assumere giovani fino a 20 anni come apprendisti e gli apprendisti dovevano frequentare corsi di formazione esterni all'azienda organizzati dal Ministero del Lavoro, con l'obiettivo di acquisire "conoscenze teoriche indispensabili per l'acquisizione di una piena competenza professionale", oltre alla formazione pratica all'interno dell'azienda. La durata annuale dei corsi di formazione esterna è stata fissata a 200 ore all'anno alla fine degli anni Sessanta. In questa prima fase, l'apprendistato ebbe un forte sviluppo e, alla fine degli anni Sessanta, il numero di giovani assunti con questo tipo di contratto raggiunse quasi il milione, la maggior parte dei quali lavorava presso aziende artigiane (D'Agostino 1999).

Tuttavia, a partire dai primi anni Settanta, le caratteristiche strutturali del sistema di apprendistato portarono alla convinzione che non potesse essere uno strumento per affrontare la crescente disoccupazione dei giovani con titoli di studio più elevati e per soddisfare le nuove esigenze di manodopera qualificata espresse dalle imprese. Allo stesso tempo, la devoluzione delle competenze in materia di formazione professionale alle regioni fece sì che i corsi di formazione esterna per gli apprendisti terminassero nel 1973.

Alla fine degli anni '70, con l'introduzione dei contratti di formazione e lavoro, ritenuti più adatti a promuovere l'occupazione dei giovani con titoli di studio più elevati, l'apprendistato iniziò a diminuire, concentrandosi nel settore artigianale e diventando sempre meno legato alla formazione.

Mentre negli anni Novanta e nei primi anni Duemila Paesi come la Francia e la Germania hanno prestato particolare attenzione all'utilizzo dell'apprendistato per qualificare i giovani

e inserirli nel mercato del lavoro, in Italia sono state attuate due importanti riforme, la legge n. 196/97 e il decreto legislativo n. 276/2003, hanno tentato di rilanciare il sistema dell'apprendistato integrandolo definitivamente nel sistema formativo. Questi tentativi si sono rivelati inefficaci e il sistema di apprendistato ha continuato il suo trend discendente con un'accelerazione dovuta alla crisi economica del 2008; nonostante le numerose riforme attuate con il decreto legislativo n. 167 del 2011, si è assistito a un progressivo arretramento della componente formativa del sistema di apprendistato, allontanandosi dal modello duale di stampo europeo.

Non è quindi un caso che l'attuale modello di apprendistato italiano si identifichi con una delle tre tipologie¹³³ che compongono il sistema, quella cosiddetta professionalizzante o di secondo livello. Questo tipo di apprendistato non porta all'acquisizione di un titolo di studio, ma esclusivamente all'acquisizione di una qualifica professionale definita contrattualmente. Nell'apprendistato professionalizzante, la componente pubblica della formazione è erogata dalle Regioni e dalle Regioni autonome ed è finalizzata allo sviluppo delle competenze di base e trasversali, per un totale massimo di 120 ore. La formazione tecnico-professionale, invece, è erogata sotto la responsabilità dell'azienda, la cui durata e organizzazione varia in base alle indicazioni della contrattazione collettiva, ma lo standard assunto in media è limitato a 80 ore. Il numero di giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni occupati in apprendistato di primo livello è stato di 8.385 nel 2017, in leggero aumento rispetto all'anno precedente, quando il numero era pari a 7.456. Nel frattempo, gli apprendistati per l'alta formazione e gli studi sono rimasti più o meno stabili a circa 1.000. Queste forme di apprendistato portano al conseguimento di titoli di studio superiori e secondari attraverso percorsi di alternanza scuola-lavoro (Garofalo 2014).

¹³³ Secondo il Capo V del D.Lgs. n. 81/2015, il contratto di apprendistato si articola nelle seguenti tipologie:

- a) apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore;
- b) apprendistato professionalizzante;
- c) apprendistato di alta formazione e ricerca.

La prima tipologia è rivolta ai giovani che hanno compiuto i 15 anni di età e fino al compimento dei 25 anni; la seconda e la terza interessano i giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni.

Nel complesso, l'apprendistato sta attraversando una fase di ripresa tra il 2017 e il 2018, dopo un lungo periodo di declino iniziato nel 2008.

Nel 2018, il numero medio di dipendenti è stato di 483.839 unità. Tuttavia, secondo i dati ¹³⁴, la ripresa non è stata abbastanza forte da permettere all'apprendistato di riguadagnare lo status pre-crisi. Nel 2018, infatti, i posti di lavoro erano quasi 135.500 in meno (-22%) rispetto al 2008. Inoltre, l'apprendistato rimane più persistente nel mercato del lavoro rispetto ad altri tipi di contratti: dal 2009 al 2017, il numero di persone impiegate con contratti di apprendistato ha rappresentato solo il 14-15% del numero totale di posti di lavoro.¹³⁵

Tra il 2008 e il 2017, più della metà del numero medio di rapporti di lavoro con contratto di apprendistato si è concentrato nel Nord Italia, mentre il Mezzogiorno è rimasto costantemente al di sotto del 20%, come settori quello del Commercio e dei Servizi di alloggio e ristorazione hanno aumentato il loro peso, attirando circa il 38% delle assunzioni in apprendistato nel 2017, con un aumento di 6 punti percentuali rispetto al 2008 (Inapp 2019a).

Infine, i dati sulla durata dei contratti di apprendistato evidenziano l'instabilità che caratterizza questo strumento: nel 2015, oltre il 45% degli apprendisti ha rescisso il contratto entro un anno dalla firma (*ibidem*). Il contratto di apprendistato è quindi percepito come un rapporto di lavoro altamente discontinuo, temporaneo e transitorio sia per l'azienda che per il giovane, essendo le dimissioni volontarie la prima causa di risoluzione del contratto (D'Agostino e Vaccaro 2019).

6.1 Apprendistato duale: il suo funzionamento

Nel 2015 l'apprendistato professionalizzante, le cui persistenti criticità erano state ampiamente messe in luce negli anni precedenti (Di Monaco e Pilutti 2012), cessa di essere al centro dell'attenzione del legislatore, il cui interesse si sposta sulle tipologie a maggiore

¹³⁴ Dati Inps - Osservatorio sui lavoratori dipendenti.

¹³⁵ Elaborazioni Osservatorio Statistico Consulenti del Lavoro su micro dati CICO (Comunicazioni Obbligatorie).

valenza formativa e, in particolare, sull'apprendistato di primo livello (di seguito apprendistato duale).

La svolta è segnata da due provvedimenti normativi: la L. n. 107/2015, che, nel riformare il sistema nazionale di istruzione e formazione, ha reso obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro¹³⁶ per tutti gli studenti del triennio conclusivo dell'istruzione secondaria superiore e il D.Lgs. n. 81/2015 che ha innovato le forme di apprendistato finalizzate al conseguimento di un titolo di studio, lasciando invece pressoché inalterata la tipologia di secondo livello.

Alternanza scuola-lavoro e apprendistato di primo livello rappresentano i pilastri del sistema duale italiano, idealmente ispirato al modello tedesco di formazione duale cui si attribuisce una importante funzione di contrasto alla disoccupazione giovanile.

Le riforme attuate dal decreto n. 81 del 2015¹³⁷ procedono lungo due direttrici. La prima riguarda la razionalizzazione e la semplificazione della disciplina duale dell'apprendistato, che viene perseguita attraverso una serie di disposizioni volte a favorire l'omogeneizzazione e la standardizzazione della normativa sull'apprendistato attraverso il rafforzamento delle fonti informative centralizzate. Come per le regolamentazioni accademiche dei diversi settori dell'istruzione e della formazione, anche le disposizioni che specificano gli standard nazionali e regionali per la formazione dell'apprendistato si muovono in questa direzione. In particolare, i giovani di età compresa tra i 15 e i 25 anni possono seguire percorsi di apprendistato nel secondo ciclo di istruzione, che si articola in due tipi di percorsi: il primo riguarda la scuola secondaria superiore, che dura cinque anni e comprende un corso generalista (licei) e un corso di istruzione professionale (istituto tecnico e professionale), entrambi a gestione statale. Per i percorsi di apprendistato, il profilo di uscita degli indirizzi di studio, i criteri formativi e i modelli e le modalità di rilascio dei titoli sono quelli previsti per i percorsi a tempo pieno dalla normativa nazionale.

¹³⁶ L'alternanza scuola-lavoro, introdotta dalla L. n. 53/2003, non è un contratto di lavoro, ma una metodologia didattica che unisce all'apprendimento teorico quello pratico, intervallando lo studio in aula con esperienze nel mondo del lavoro. La L. n. 107/2015 aveva stabilito l'obbligatorietà della formazione per tutti gli studenti del triennio conclusivo dell'istruzione secondaria superiore per un minimo di 400 ore negli istituti tecnici e professionali e di 200 ore nei licei.

¹³⁷ Per un'analisi puntuale delle modifiche apportate alla disciplina dell'apprendistato dal titolo V del D.Lgs. n. 81/2015 si veda: Carbone et al. (2015).

La seconda filiera comprende i percorsi triennali e quadriennali di Istruzione e formazione professionale (di seguito leFP) a titolarità regionale, maggiormente orientati a sviluppare le competenze richieste dai settori produttivi. I primi consentono di conseguire la qualifica professionale e di accedere, al momento solo in alcune Regioni, ad un quarto anno finalizzato all'acquisizione di un diploma di tecnico professionale e quindi di proseguire nel quinto anno dell'istruzione secondaria superiore. Le figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali conseguibili attraverso l'apprendistato – così come gli standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali e delle competenze di base e i modelli e le modalità per il rilascio dei titoli – sono quelli definiti nell'Accordo Stato-Regioni del 27 luglio 2011¹³⁸ e successive modifiche per i percorsi di istruzione e formazione professionale a tempo pieno.

L'accordo stabilisce un repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale, comprendente ventisei figure nazionali di riferimento per le qualifiche triennali di istruzione e formazione professionale e ventinove figure nazionali di riferimento per i diplomi professionali quadriennali, a partire dall'anno formativo 2021-22. Inoltre, i giovani che hanno conseguito un diploma di scuola secondaria superiore, un diploma tecnico-professionale o una qualifica di accesso a un corso quinquennale di scuola secondaria superiore possono seguire un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) a tempo pieno o in apprendistato che porta a una qualifica professionale tecnica superiore. I percorsi IFTS, che di solito hanno una durata di due semestri, sono di competenza regionale, progettati e realizzati da università, centri di formazione professionale, scuole secondarie superiori e imprese in collaborazione tra loro.¹³⁹

Con il decreto ministeriale n. 91 del 7 febbraio 2013¹⁴⁰ e l'accordo Stato-regioni del 20 gennaio 2016,¹⁴¹ sono state definite a livello nazionale le specializzazioni tecniche e le relative competenze tecnico-professionali. sono state definite a livello nazionale.

¹³⁸ Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, del 7 luglio 2011, repertorio n. 66/CU.

¹³⁹ Accordo in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, del 1° agosto 2019, repertorio atti n. 155/CSR.

¹⁴⁰ Decreto interministeriale n. 91 del 7 febbraio 2013.

¹⁴¹ Accordo in sede di Conferenza permanente tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, del 20 gennaio 2016, repertorio atti n. 11/CSR.

Poiché l'apprendistato è un contratto di formazione e lavoro, agli apprendisti viene riconosciuto il doppio status di studenti e lavoratori. La legge stabilisce anche la durata minima e massima del contratto, che va da sei mesi a quattro anni, con la possibilità di prorogare il contratto di un anno per l'ulteriore rafforzamento e l'acquisizione di competenze tecniche e specialistiche una volta completato con successo il percorso formativo.

Al fine di promuovere l'omogeneizzazione e la standardizzazione della regolamentazione dell'apprendistato duale, sono stati sviluppati anche termini di riferimento, piani formativi individuali ("PFI") e modelli di valutazione. Il protocollo è un documento che il datore di lavoro deve firmare con l'organizzazione formativa da cui l'apprendista riceve parte della formazione. Sulla base di questo patto, viene redatto un PFI, che definisce la durata, i contenuti e i collegamenti del percorso formativo, suddiviso in periodi di formazione interna di competenza dell'azienda e periodi svolti dall'istituzione formativa; il PFI individua inoltre i tutor nominati dall'istituzione formativa e i tutor aziendali. I tutor hanno il compito di garantire l'integrazione tra la formazione interna e quella esterna, di sostenere i percorsi di apprendimento degli apprendisti e di monitorarne il corretto andamento.

La valutazione dell'apprendimento è di competenza dell'istituzione formativa, che può avvalersi di datori di lavoro per la parte di formazione in azienda. Gli esami finali, le qualifiche e il rilascio dei certificati per i percorsi di apprendistato sono effettuati in applicazione dei regolamenti per i rispettivi percorsi di istruzione superiore ordinaria e di formazione professionale regionale.

Il secondo principio guida della riforma riguarda la ridefinizione dei costi dell'apprendistato. Strutturalmente, l'apprendistato è un contratto di lavoro molto favorevole per le aziende, che consente ai datori di lavoro di pagare salari significativamente più bassi rispetto ai normali lavoratori.¹⁴² Per rendere ancora più conveniente l'apprendistato duale ed indurre

¹⁴² Il datore di lavoro può inquadrare il lavoratore fino a due livelli inferiori rispetto a quello spettante in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro ai lavoratori addetti a mansioni che richiedono qualificazioni corrispondenti a quelle al cui conseguimento è finalizzato il contratto, o, in alternativa, stabilire la retribuzione dell'apprendista in misura percentuale e proporzionata all'anzianità di servizio.

le aziende a preferirlo ad altre forme contrattuali, sono stati introdotti degli specifici incentivi economici.¹⁴³

In particolare, è stato abolito il contributo a carico dei datori di lavoro in caso di licenziamento di un apprendista, l'aliquota contributiva per le aziende con nove o più dipendenti è stata ridotta dal 10% al 5%, è stato abolito il contributo salariale dello 0,30% per la formazione continua ed è stato riconosciuto lo sgravio totale dei contributi di finanziamento dell'indennità di disoccupazione. Queste misure agevolate si aggiungono a quelle di riduzione del costo del lavoro già previste dal Decreto n. 81 del 2015, che elimina l'obbligo di stabilizzazione degli apprendisti assunti con contratto di primo livello nelle aziende con più di 50 dipendenti e di retribuzione delle ore di formazione svolte all'esterno dell'azienda, mentre formazione interna sarà fissata al 10%.

La riforma del 2018 non modifica sostanzialmente la governance del sistema duale di apprendistato, i cui attori principali sono lo Stato, in particolare il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali ("MIps") e il Ministero dell'Istruzione, lo Stato, le Province di Trento e Bolzano e le Parti sociali.

Lo Stato ha la potestà legislativa esclusiva di determinare le "norme generali sull'istruzione" e gli standard formativi da garantire su tutto il territorio nazionale. Inoltre, stabilisce i principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'esercizio di determinate competenze. Il MIps e il Ministero dell'Istruzione collaborano per garantire il coordinamento generale, il monitoraggio e la valutazione a livello nazionale dell'attuazione delle strategie e degli obiettivi stabiliti dalla normativa per l'apprendistato duale.

Le Regioni hanno potestà legislativa concorrente nel settore dell'istruzione ed esclusiva nel settore della formazione professionale. La regolamentazione dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale e il certificato di specializzazione tecnica superiore è rimessa alle Regioni e alle Province Autonome di Trento e Bolzano.

Alle parti sociali è affidato il compito di definire la regolamentazione dei rapporti di lavoro in apprendistato, innanzitutto attraverso la stipula di accordi interconfederali o contratti

¹⁴³ Articolo 32 del decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150, Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

collettivi nazionali, nel rispetto dei principi stabiliti dalla legge. Poiché questi accordi regolano principalmente le condizioni di lavoro, i livelli salariali, la progressione di carriera e i risultati da raggiungere nella formazione degli apprendisti, le aziende li considerano la base per la prima fase di attuazione dell'apprendistato di primo livello. Attraverso il Fondo paritetico interprofessionale per la formazione continua,¹⁴⁴ le organizzazioni che rappresentano i lavoratori e i datori di lavoro possono anche finanziare i corsi di formazione in azienda degli apprendisti. Inoltre, le Parti sociali producono pareri ufficiali rivolti agli organismi nazionali e regionali sulle politiche e gli interventi in materia di apprendistato. Questi pareri sono generalmente emessi nell'ambito di organismi specializzati nell'apprendistato (comitati, commissioni, ecc.), che comprendono rappresentanti delle organizzazioni sindacali a livello nazionale e regionale.

6.2 La via italiana al sistema duale

Per dare concretezza alla volontà espressa di costruire una via italiana al sistema duale, è stato avviato un progetto sperimentale a livello nazionale, promosso dal Ministero dell'Istruzione e dal MIps, per sostenere la diffusione dell'apprendistato di primo livello. In realtà, la prima sperimentazione è stata avviata già nel 2014¹⁴⁵, coinvolgendo 145 studenti iscritti al quarto anno di sette istituti tecnici superiori in diverse regioni del Nord, Centro e Sud Italia. Il programma sperimentale ha avuto una durata triennale (2014-2016) e ha permesso agli studenti-apprendisti di conseguire un diploma di tecnico e di procedere a un percorso formativo finalizzato all'inserimento nel contesto produttivo del Gruppo Enel; nel terzo anno, dopo aver conseguito il diploma, gli studenti hanno proseguito il percorso in apprendistato professionalizzante (Vaccaro 2015).

L'iniziativa è stata successivamente estesa ad altre grandi aziende (ENI S.p.a. e Allianz Italia) che, insieme ad alcuni enti di formazione, hanno sviluppato percorsi di apprendistato per diversi titoli di studio superiori. In totale, circa 500 giovani hanno partecipato a queste

¹⁴⁴ I Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali, di cui all'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000, n. 388, sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle parti sociali per finanziare la formazione dei dipendenti delle imprese.

¹⁴⁵ La definizione del quadro normativo ha richiesto l'emanazione di due atti legislativi: la L. n. 128/2013 integrata dalla L. n. 78/2014. La disciplina di dettaglio è stata definita dal decreto interministeriale n. 473/2014, cui ha fatto seguito la sottoscrizione di un Protocollo di Intesa tra Ministero dell'Istruzione, Ministero del Lavoro, Regioni ed Enel e la stipula di Convenzioni tra Enel e i singoli Istituti scolastici.

iniziative. Sulla base della valutazione positiva della prima sperimentazione avviata, il Ministero dell'Istruzione ha deciso di finanziare nuovamente in via sperimentale nuovi progetti per promuovere ulteriormente i percorsi di formazione duale e sostenere la diffusione di modelli organizzativi e buone pratiche di successo. attualmente disponibili per il biennio 2017-2018. I dati disponibili relativi al biennio 2017-2018 indicano che sono stati coinvolti in percorsi di apprendistato di primo livello 329 giovani, suddivisi tra 96 istituzioni formative e 153 aziende.¹⁴⁶

La promozione di questi progetti conferma che la costruzione della via italiana al sistema duale ha puntato sull'apprendimento basato sul lavoro nelle filiere dell'istruzione tecnica e professionale, principalmente attraverso il potenziamento dei laboratori e dell'alternanza scuola-lavoro, ma senza escludere l'apprendistato per il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore che, sino a quel momento, pur essendo previsto dalla normativa di riferimento sin dal 2003, non aveva trovato spazi di applicazione. Tuttavia, al di là di interventi limitati, non è stato finora definito un progetto organico che concretizzi il dettato normativo, metta a disposizione risorse adeguate, garantisca il necessario supporto alle istituzioni scolastiche, esca da una logica sperimentale e dia continuità all'attivazione di percorsi di apprendistato duale.

La principale iniziativa a livello nazionale per costruire la via italiana al sistema duale, promossa dal MIps, è partita nel 2015-16 come progetto sperimentale e si è trasformata in misura ordinaria nel 2018, assumendo un carattere ordinamentale. Inizialmente dotata di 87 milioni di euro, l'iniziativa ha visto crescere negli anni le risorse assegnate sino ad arrivare a 125 milioni di euro per il 2019, leggermente ridotte per il 2020 (121,7 milioni di euro).

Pertanto, l'Italia, ispirandosi al modello duale tedesco e sulla base di un accordo interregionale con il MIps, ha avviato misure politiche specifiche volte a rafforzare

¹⁴⁶ I dati si riferiscono alla sperimentazione finanziata dal Ministero dell'Istruzione con il decreto dipartimentale n. 1068/16 che ha reso disponibile un milione di euro da destinare ai progetti presentati dalle istituzioni formative da realizzare nelle regioni sede dei percorsi sperimentali di apprendistato promossi a seguito degli accordi nazionali con ENEL ed ENI: Basilicata, Calabria, Campania, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Sardegna, Sicilia, Toscana e Veneto. I progetti devono prevedere azioni a supporto dell'ampliamento dell'offerta formativa di apprendistato e azioni per la modellizzazione del sistema. Nel 2018 il Ministero dell'Istruzione ha adottato un nuovo decreto dipartimentale (n. 66/2018) che ha messo a disposizione un milione di euro per finanziare ulteriori progetti per la promozione dell'apprendistato di primo livello.

l'apprendistato duale nei percorsi di leFP, insieme alle alternative scolastiche e di formazione professionale e alle imprese simulate.

L'obiettivo è duplice. (i) combattere più efficacemente l'abbandono della scuola e della formazione professionale, rafforzando l'approccio dell'apprendimento esperienziale; e (ii) ridurre il numero di giovani che non sono impegnati in un'occupazione o in una formazione professionale, inserendoli in percorsi che possano promuovere la loro occupabilità. Rispetto all'obiettivo fissato nel progetto originario di sviluppare un sistema duale di attivazione di percorsi di apprendistato per 20.000 giovani, i risultati riferiti al 2017 sono molto modesti: gli apprendisti inseriti nel percorso di IFP sono stati complessivamente 3.306, il 13% del totale dei partecipanti pari a 25.508 (Inapp 2019b).

Un altro elemento da evidenziare è la grande differenziazione territoriale: oltre il 76% del totale degli apprendisti iscritti al percorso di leFP è concentrato in Lombardia, seguito dal 13% del Veneto e da poco meno del 5% del Piemonte, mentre nel Mezzogiorno gli apprendisti sono sostanzialmente assenti.

6.3 Le criticità che persistono nell'apprendistato duale

La valutazione unanime è che il sistema di apprendistato duale incontra ancora numerose difficoltà a diffondersi sul territorio nazionale. Questa situazione critica è legata sia alle debolezze strutturali delle organizzazioni produttive italiane e alle carenze nella governance del sistema, sia alla scelta di far dipendere l'apprendistato duale dalla leFP senza intervenire sui limiti di fondo che caratterizzano questo canale formativo.

Per quanto riguarda il primo punto, si può osservare che permangono notevoli difficoltà nell'utilizzo dell'apprendistato duale da parte delle istituzioni formative e delle imprese, e che il rapporto tra questi due attori rimane complesso, anche in una realtà in cui la formazione professionale è maggiormente radicata a livello locale.

In particolare, le istituzioni formative (che, secondo il progetto nazionale, devono cercare di facilitare l'incontro tra i giovani e le imprese) incontrano una serie di difficoltà nell'ampliare la gamma di imprese che possono fungere da punto di riferimento per l'attivazione di corsi di formazione in apprendistato. Si tende quindi a utilizzare reti e relazioni consolidate come canale privilegiato per mobilitare le imprese e reclutare apprendisti. Per superare queste difficoltà, in alcune regioni gli enti di formazione, con

l'aiuto delle Parti sociali, hanno attuato misure di sensibilizzazione e di sostegno alle imprese attraverso schemi di cooperazione bilaterale. Tuttavia, come evidenzia il rapporto di monitoraggio sull'esperimento Confap-Forma (Confap-Forma e Noviter 2017), i partenariati tra gli enti di formazione e le associazioni di categoria nella regione devono essere sistematizzati e il modello di governance che coinvolge i vari attori duali. La cooperazione tra gli enti di formazione e le parti sociali non appare ben sviluppata, se ha spazio per essere rafforzata al fine di renderla parte integrante.

Una delle questioni più importanti nella fase di progettazione dell'apprendistato è la stesura del PFI, che deve integrare la formazione scolastica, la formazione in azienda e l'esperienza lavorativa in un percorso unitario e coerente, integrando teoria e pratica tra loro e garantendo la circolarità tra gli aspetti concreti ed esperienziali dell'apprendimento e quelli intellettuali. Tuttavia, questa esigenza è spesso un ostacolo insormontabile a causa della mancanza di standard formativi analitici e di curricula specifici per l'apprendistato. Infatti, non esiste un collegamento formale tra le qualifiche rilasciate dai titoli di studio e le qualifiche professionali (Cedefop 2017). La mancanza di correlazione rende inoltre problematico conciliare le competenze acquisite all'uscita dalla scuola, funzionali all'occupabilità e quindi sufficientemente ampie e generali per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro regionale o settoriale, con le competenze acquisite nel percorso di impresa, generalmente rispondenti alle esigenze produttive specifiche dell'impresa.

In assenza di un quadro di riferimento unitario e condiviso, le difficoltà di integrazione degli obiettivi formativi della scuola con quelli dell'impresa e dell'esperienza lavorativa a monte si riverberano nella fase di attuazione del percorso e le istituzioni formative si trovano a dover conciliare esigenze e obiettivi diversi, nonché metodologie in grado di riconoscere e valorizzare le competenze acquisite dagli apprendisti nelle istituzioni scolastiche e nelle imprese e strumenti di valutazione in grado di riconoscere e valorizzare le competenze acquisite dagli apprendisti nelle istituzioni scolastiche e nelle imprese, un compito difficile che li vede costantemente impegnati.

Si tratta di una responsabilità particolarmente onerosa per gli enti di formazione con apprendisti che lavorano in più classi, in aziende diverse e con contratti di durata e data di inizio differenti. Gli obblighi degli enti di formazione si estendono anche agli aspetti amministrativi e giuslavoristici della gestione del rapporto di lavoro, con gli enti di

formazione che forniscono informazioni e attività di supporto a favore dell'azienda. Allo stesso tempo, gli stessi enti di formazione devono garantire un servizio di orientamento e accompagnamento degli studenti prima dell'inizio del contratto di apprendistato e durante il periodo di apprendistato. Queste complesse attività aggiuntive richiedono sforzi organizzati e la disponibilità di professionisti adeguatamente qualificati e non sono economicamente sostenibili per gli istituti di formazione, che percepiscono una remunerazione più elevata dall'inizio dei corsi di formazione a tempo pieno.

Per quanto riguarda le imprese, in particolare le PMI, i principali ostacoli all'utilizzo dei programmi di apprendistato duale sono il fatto che gli investimenti con una prospettiva di medio-lungo termine sono spesso inadeguati a causa delle incertezze del mercato ed è spesso preferibile affidarsi a contratti flessibili; le limitazioni e gli oneri per i datori di lavoro quando assumono minori; le qualifiche professionali, le attrezzature e le attività previste dal programma e/o richieste per l'acquisizione delle competenze definite nel PFI; e l'elevata capacità formativa richiesta dall'apprendistato duale nel processo lavorativo; la disponibilità di personale aziendale competente a svolgere il ruolo di tutor. A ciò si aggiungono le difficoltà nella gestione delle procedure e degli strumenti per il reclutamento degli apprendisti. Ciò è dovuto alla complessa operazione di correlazione tra l'inquadramento contrattuale e la qualifica o il diploma da conseguire, anche tenendo conto del limitato numero di titoli presenti nel Repertorio nazionale.

È possibile affrontare le molteplici questioni chiave descritte nell'ambito di un sistema di governance multilivello basato su un dialogo strutturato e continuo tra i vari attori coinvolti nel doppio incarico. Tuttavia, i meccanismi attuali prescrivono strutture di governance diverse a livello regionale, mentre a livello nazionale le deboli forme di coordinamento esistenti impediscono la definizione di una strategia complessiva, coerente e omogenea per l'attuazione del sistema duale, contribuendo alla frammentazione (Cedefop 2017).

Quanto all'altra principale criticità registrata, si deve osservare che la scelta della leFP quale canale privilegiato per lo sviluppo della via italiana al sistema duale ha riproposto il problema della "geopardizzazione" dell'offerta formativa, ovvero della forte differenziazione della formazione professionale a livello regionale. Si tratta di una differenza importante legata alle scelte che le singole regioni fanno in merito all'organizzazione della formazione professionale e alle risorse impiegate, e determina la concentrazione dei

partecipanti al percorso leFP a tempo pieno nelle regioni settentrionali, in particolare in Lombardia, Veneto e Piemonte. Queste regioni attraggono il 60% delle iscrizioni totali, mentre il Sud ne attrae solo il 12% (Inapp 2019b). Non è quindi un caso che le Regioni del Sud abbiano incontrato maggiori difficoltà nell'avviare progetti di sviluppo del sistema duale, con solo 12 contratti di apprendistato stipulati.

Le Regioni settentrionali, che da tempo investono nello sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale, hanno colto l'opportunità dell'Iniziativa nazionale per lo sviluppo della formazione duale per aumentare l'attrattiva e la qualità della formazione professionale attraverso azioni di adattamento ai cambiamenti economici e sociali che stanno influenzando l'evoluzione di tutti i sistemi europei di istruzione e formazione professionale. In primo luogo, sono state intensificate le attività di promozione dell'offerta di formazione duale, rivolte prioritariamente ai giovani e alle imprese, e in alcuni casi ai dirigenti scolastici e agli insegnanti, per sottolineare l'utilità e i vantaggi dell'apprendistato.

Altre misure si sono concentrate sul rafforzamento dei legami tra la formazione erogata negli istituti di formazione e quella erogata nelle imprese. Per raggiungere questo obiettivo sono state adottate diverse misure. Alcune miravano ad adattare i programmi di apprendistato alle esigenze del mercato del lavoro, ad esempio attraverso l'aggiornamento in accordo con le Parti sociali, dei Repertori delle qualificazioni regionali, mentre altre misure promosse dagli enti di formazione comprendevano l'implementazione di attività di consulenza alle imprese e il rafforzamento dei legami con i tutor aziendali. Inoltre, per le istituzioni formative operanti nel settore, il passaggio dell'Italia al sistema duale ha rappresentato un'opportunità per facilitare il processo di innovazione del modello di apprendimento attraverso la sperimentazione di strategie volte a rendere più flessibile l'organizzazione dell'istruzione e a personalizzare i percorsi formativi. Oltre a migliorare la qualità della formazione, è stato posto l'accento sull'investimento nell'orientamento, nelle attività extracurricolari, nei programmi di mobilità e nei servizi di supporto all'occupazione (Gotti e Plan 2016).

Un'altra linea d'azione per promuovere l'attrattività e la qualità del sistema dell'apprendistato si è concentrata sulla promozione dell'integrazione del sistema dell'apprendistato nel sistema dell'istruzione generale attraverso la "verticalizzazione" della

filiere della formazione professionale, ovvero la creazione di un'offerta formativa più completa che consenta il passaggio all'istruzione superiore.

Se una parte del territorio nazionale poteva dirsi pronto a cogliere l'opportunità di un progetto nazionale per lo sviluppo di un sistema duale, per il Mezzogiorno, ma anche per alcune regioni del Centro-Nord dove il livello di investimento nella formazione professionale da parte delle Regioni è basso, allora la nuova base per questo settore formativo, attualmente fondamentale sarebbe stato necessario attivare preventivamente e rafforzare il ruolo degli enti di formazione nel riavvio del settore della formazione nel Mezzogiorno.

In effetti, il progetto nazionale per lo sviluppo del sistema duale ha stabilito delle linee di intervento per supportare gli enti di formazione nell'attivazione e nella gestione dei contratti di apprendistato. Tuttavia, questa misura di sostegno è stata rivolta solo a un numero limitato di organizzazioni formative ed è stata definita in modo uniforme, senza tenere conto delle significative differenze nei sistemi formativi regionali.

Le differenze regionali sono state prese in considerazione nell'erogazione dei fondi statali messi a disposizione annualmente per finanziare i corsi di formazione, ma questi fondi non sono stati concentrati nel Sud, ma sono stati assegnati principalmente alle Regioni settentrionali, che potevano contare su un sistema di leFP maturo. In ogni caso, questo progetto sperimentale avrebbe potuto fungere da volano per attivare ulteriori iniziative per la ripresa della formazione professionale nel Mezzogiorno, per le quali si sarebbe dovuta formare una precisa volontà politica (Longhi 2017) sia del governo che delle regioni, ma che purtroppo non si è manifestata. Così, le risorse finanziarie disponibili per la formazione professionale continuano a essere utilizzate a livello regionale, seguendo essenzialmente la logica dei bandi aperti e basandosi sulla spesa pregressa che, contrariamente ai "costi standard", varia molto tra le singole regioni ed è in gran parte dovuta a scelte politiche e amministrative discrezionali. Ciò significa che, da un lato, la formazione professionale non è considerata un servizio pubblico che dovrebbe avere un accesso universale ed essere erogato in condizioni di parità e trattamento, e, dall'altro, non vengono forniti incentivi per individuare risorse aggiuntive o per aumentare l'offerta pertinente alle regioni in cui si preferisce lo statu quo e la formazione professionale è trascurata o sottoutilizzata (Salerno 2020).

6.4 Il declino dell'apprendistato. Un commento sull'ultimo rapporto di monitoraggio

INAPP-INPS

Sparito dal dibattito pubblico, oggetto di limitate attenzioni in ambito scientifico, ignorato dalle politiche del lavoro, in Italia si sta lentamente trasformando in un contratto di inserimento dallo scarso valore formativo, con esili connessioni con il sistema formativo esterno all'azienda. È questa la prima impressione che nasce quando si parla di Apprendistato in Italia. In questo elaborato verranno brevemente commentati alcuni contenuti del XXI Rapporto di monitoraggio, realizzato da INAPP con la collaborazione di INPS. Il documento si apre con una constatazione positiva (almeno ad una prima lettura): il numero di apprendisti in Italia è in aumento. Nel 2021 erano 544.366, contro i 531.662 ¹⁴⁷ dell'anno precedente: una crescita del 2,4%, che però non riesce a recuperare il calo del 5,3% del 2020 sul 2019, generato dalla crisi pandemica, che quindi non sembra essere ancora superata. La crescita del numero di apprendisti si concentra nel Mezzogiorno (+5,8% nel 2021 rispetto all'anno precedente), e in misura minore al Centro (+3,4%). Il Nord si ferma ad un +0,8%. Aumenti significativi sono osservabili in Sicilia, Sardegna e Puglia. Al contrario, Lombardia e Provincia Autonoma di Bolzano sono gli unici due territori dove il numero di apprendisti diminuisce.¹⁴⁸

Tabella 1.1 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato ed età media per ripartizione geografica: valori assoluti e variazione % su anno precedente. Anni 2019-2021

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)			Variaz. % su anno precedente	
	2019	2020	2021*	2020	2021*
Nord	323.136	306.849	309.414	-5,0%	0,8%
<i>Nord-Ovest</i>	169.749	162.580	163.486	-4,2%	0,6%
<i>Nord-Est</i>	153.387	144.270	145.928	-5,9%	1,1%
Centro	134.724	124.039	128.285	-7,9%	3,4%
Mezzogiorno	103.567	100.773	106.667	-2,7%	5,8%
Italia	561.427	531.662	544.366	-5,3%	2,4%
Età media lavoratori					
Nord	24,4	24,6	24,6		
<i>Nord-Ovest</i>	24,5	24,7	24,7		
<i>Nord-Est</i>	24,3	24,5	24,4		
Centro	25,3	25,5	25,5		
Mezzogiorno	25,3	25,5	25,6		
Italia	24,8	25,0	25,0		

* Dato provvisorio.

Fonte: Inps - Archivi delle denunce retributive mensili (UniEmens)

¹⁴⁷ Tabella 1.1: Inps - Archivi denunce retributive mensili (Uniemens)

¹⁴⁸ Tabella 1.3: Inps - Archivi denunce retributive mensili (Uniemens)

Tabella 1.3 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per regione di lavoro: valori assoluti e variazione % su anno precedente. Anni 2019-2021

Regione di lavoro	Valori assoluti (medie annuali)			Variaz. % su anno precedente	
	2019	2020	2021*	2020	2021*
Piemonte	48.357	46.548	46.810	-3,7%	0,6%
Valle d'Aosta	1.924	1.638	1.663	-14,9%	1,5%
Liguria	15.968	15.058	16.133	-5,7%	7,1%
Lombardia	103.499	99.336	98.880	-4,0%	-0,5%
Trentino-Alto Adige	12.577	12.001	12.032	-4,6%	0,3%
<i>Bolzano</i>	5.556	5.440	5.337	-2,1%	-1,9%
<i>Trento</i>	7.021	6.561	6.695	-6,6%	2,0%
Veneto	69.990	65.623	65.853	-6,2%	0,4%
Friuli-Venezia Giulia	11.754	11.312	11.415	-3,8%	0,9%
Emilia-Romagna	59.066	55.334	56.627	-6,3%	2,3%
Toscana	44.972	40.771	42.218	-9,3%	3,5%
Umbria	11.345	10.751	11.045	-5,2%	2,7%
Marche	20.962	19.658	20.154	-6,2%	2,5%
Lazio	57.445	52.860	54.868	-8,0%	3,8%
Abruzzo	8.549	8.146	8.456	-4,7%	3,8%
Molise	1.120	1.080	1.117	-3,6%	3,5%
Campania	29.856	29.183	30.769	-2,3%	5,4%
Puglia	24.551	23.886	25.433	-2,7%	6,5%
Basilicata	2.955	2.810	2.898	-4,9%	3,1%
Calabria	7.578	7.313	7.710	-3,5%	5,4%
Sicilia	23.665	23.297	24.895	-1,6%	6,9%
Sardegna	5.293	5.059	5.388	-4,4%	6,5%
Italia	561.427	531.662	544.366	-5,3%	2,4%
Nord	323.136	306.849	309.414	-5,0%	0,8%
<i>Nord-Ovest</i>	169.748	162.580	163.486	-4,2%	0,6%
<i>Nord-Est</i>	153.387	144.270	145.928	-5,9%	1,1%
Centro	134.724	124.039	128.285	-7,9%	3,4%
Mezzogiorno	103.567	100.773	106.667	-2,7%	5,8%

* Dato provvisorio.

Fonte: Inps - Archivi delle denunce retributive mensili (UniEmens)

Aumenta quindi l'apprendistato prevalentemente in alcuni territori e soprattutto per giovani già inseriti nel mercato del lavoro o comunque non più studenti: il limite di età per attivare contratti di apprendistato di primo livello, finalizzati al conseguimento di un titolo di studi secondario superiore, è proprio 25 anni, mentre a quell'età sono già stati terminati anche gli studi universitari, che è possibile svolgere contestualmente alla sottoscrizione di un contratto di apprendistato di terzo livello.

L'ultimo rapporto Inapp-Inps dedicato all'apprendistato, pubblicato ad agosto 2022, ne certifica la mancata affermazione quale leva per la costruzione dei mestieri a partire dall'integrazione tra formazione e lavoro. Quando parliamo di apprendistato, in Italia, sostanzialmente ci si riferisce all'apprendistato professionalizzante, o di secondo livello, che sul totale degli apprendistati attivi in Italia nel 2020 ne rappresentava il 97,7%. Manca invece all'appello l'apprendistato duale, introdotto dalla c.d. legge Biagi nel 2003 e mai veramente uscito dalla sua fase di sperimentazione: l'apprendistato scolastico, o di primo livello, è diffuso solo in alcune (poche) regioni, sulla base della presenza – o meno – di radicati sistemi di istruzione e formazione professionale, mentre quello di alta formazione e ricerca, o di terzo livello, conta solo qualche centinaio di contratti attivati nel 2020. Constatata l'assoluta preminenza dell'apprendistato professionalizzante, e verificata la sua scarsa capacità formativa, risulta evidente l'importanza di valorizzarne proprio quest'ultimo aspetto, impedendo così la riduzione dell'apprendistato a contratto di ingresso incentivato, destinato

ai giovani, grazie ad un rinnovato protagonismo sia delle Regioni che, soprattutto, delle parti sociali.

6.4.1 Senza formazione non c'è apprendistato

Senza formazione non c'è apprendistato. E senza un "vero" apprendistato, ci priviamo di una leva utile a rispondere a problemi quali il disallineamento di competenze e la mancanza di lavoratori qualificati. L'apprendistato professionalizzante è molto diffuso ma ha una scarsa valenza formativa: si propone allora di potenziarne la componente formativa pubblica in capo alle regioni, triplicandone il monte ore da 120 a 360 ore, per formare competenze non "di base e trasversali" ma "di mestiere", così da favorire l'occupabilità degli apprendisti, e di valorizzare anche la formazione professionalizzante, interna e in capo al datore di lavoro, grazie ad una sua regolazione collettiva più attenta alle specificità di ogni mestiere, un costante aggiornamento dei profili formativi, il ricorso alla bilateralità (anche) per finanziare queste attività. Decisiva è anche l'introduzione di una certificazione finale, da ottenere previo superamento di una prova di verifica conclusiva. A fronte di queste modifiche, si potrebbe prevedere una riduzione del salario degli apprendisti, anche al fine di distinguerli – ma appunto valorizzando la specificità formativa del loro percorso – dagli altri lavoratori, ed impedire la riduzione dell'apprendistato a contratto di lavoro incentivato destinato ai giovani ma senza una vera componente progettuale e formativa.

6.4.2 L'apprendistato di alta formazione e ricerca: caratteristiche

L'apprendistato di alta formazione e ricerca è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato all'occupazione dei giovani tra i 18 e i 29 anni e al conseguimento di un titolo di studio terziario o allo svolgimento di attività di ricerca.

Il percorso di formazione si realizza in due luoghi:

- in impresa (ore di lavoro e ore di formazione interna)
- presso l'istituzione formativa (ore di formazione esterna)

L'apprendista e l'impresa sottoscrivono il contratto di lavoro dopo aver definito con l'istituzione formativa il piano formativo individuale, che costituisce parte integrante e sostanziale del contratto stesso.

Vantaggi per i datori di lavoro

- servizi gratuiti messi a disposizione dalle istituzioni formative;
- notevole riduzione del costo del lavoro;
- la possibilità di assumere un giovane inserito in un percorso di alta formazione (universitaria o post-diploma) o per un progetto di ricerca, al fine di "modellare" una figura altamente professionale con competenze specialistiche che possono favorire la crescita e l'innovazione aziendale.

L'istituzione formativa o di ricerca e il datore di lavoro sottoscriveranno un protocollo che definisce i contenuti, la durata e l'organizzazione didattica della formazione interna ed esterna all'impresa.

Le istituzioni formative mettono a disposizione delle imprese gratuitamente:

- Servizi di formazione esterna, finalizzati al conseguimento del titolo previsto;
- Servizi di co-progettazione del percorso;
- Servizi di coordinamento scientifico, tutoraggio e accompagnamento, durante lo svolgimento del percorso e in particolare riferiti alla parte di percorso che si svolge in impresa.

Vantaggi per gli apprendisti

Il contratto di apprendistato di alta formazione e di ricerca, offre agli apprendisti:

- anticipare l'ingresso nel mercato del lavoro prima della conclusione del percorso di studi stipulando con l'azienda un contratto a tempo indeterminato;
- ottenere una formazione di alto livello alternando momenti di apprendimento (in aula e in impresa) e momenti di lavoro effettivo;
- avvalersi, per l'intera durata del percorso formativo, del sostegno di un tutor accademico/formativo e di un tutor aziendale che insieme collaborano anche alla stesura del piano formativo previsto dal contratto;

- ottenere un titolo di studio universitario o di alta formazione e contemporaneamente sviluppare una professionalità riconoscibile e spendibile anche all'esterno del contesto specifico di inserimento lavorativo;
- prolungare il periodo di apprendistato in caso di malattia, infortunio o altra causa di sospensione involontaria del rapporto, superiore a 30 giorni, secondo quanto previsto dai contratti collettivi;
- ottenere tutele salariali e previdenziali (ferie, malattie, contributi pagati) di cui godono gli altri lavoratori dipendenti.

Tutele per gli apprendisti

Le tutele assicurative riconosciute agli apprendisti sono le seguenti:

- IVS (invalidità, vecchiaia e superstiti);
- assegno per il nucleo familiare;
- assicurazione contro le malattie;
- maternità;
- nuova assicurazione sociale per l'impiego (NASpi);
- assicurazione contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali (INAIL).

I percorsi di apprendistato

Tramite il contratto di apprendistato di alta formazione e ricerca è possibile conseguire tutti i titoli di studio terziari riconosciuti in Italia:

- Diploma ITS (Istruzione Tecnica Superiore)
- Titoli universitari di:
 - Laurea (professionalizzante, triennale, magistrale o a ciclo unico)
 - Master universitari di I e II livello
 - Dottorato di ricerca
- Titoli AFAM (Alta formazione artistica musicale e coreutica)

-Diploma accademico di I e II livello

-Master AFAM

-Diploma di specializzazione alla ricerca

È inoltre possibile avviare contratti finalizzati allo svolgimento di attività di ricerca. In questo caso, i servizi formativi sono realizzati dalle Istituzioni di ricerca e dalle Università.

L'organizzazione didattica dei percorsi si articola in periodi di "formazione interna" e "formazione esterna" all'impresa che si svolgono, rispettivamente, sul luogo di lavoro e presso l'istituzione formativa.

6.5 Politecnico di Torino: una delle istituzioni pubbliche più prestigiose a livello italiano e internazionale nella formazione, ricerca, trasferimento tecnologico e servizi in tutti i settori dell'Architettura e dell'Ingegneria.

Il Politecnico di Torino ha avviato un attento ascolto della domanda di lavoro da parte delle imprese ed enti del territorio. Ciò permette di co-progettare nuovi percorsi formativi che favoriscano lo sviluppo di professionalità qualificate e un loro rapido inserimento nel mondo del lavoro. Tali percorsi saranno concepiti in modo da integrarsi con le eccellenze del mondo produttivo, conseguendo una sostenibilità anche attraverso la contaminazione nell'apprendimento e il learning-by-doing.

L'attività di progettazione congiunta avviene attraverso la definizione del piano formativo individuale (PFI) per ciascuno dei soggetti selezionati. Tale definizione avviene secondo una modalità volta a collegare legittime e fondamentali aspirazioni di realizzazione di ciascun soggetto con quelle dell'azienda presso il quale è assunto.

Nel caso della laurea la progettazione didattica avviene nell'alveo dell'offerta formativa preesistente dell'Ateneo. Il percorso di ogni singolo apprendista, nei limiti dei regolamenti didattici di riferimento, viene personalizzato sulla base delle esigenze formative dell'impresa soprattutto in relazione all'attività di elaborato finale.

Laurea

Una delle finalità dell'apprendistato potrebbe essere quella di conseguire il titolo di studio di Laurea triennale, professionalizzante o specialistica

Durata massima contratto

- Laurea triennale o professionalizzante: 3 anni
- Laurea specialistica: 2 anni
- Laurea specialistica a ciclo unico: 5/6 anni

I destinatari sono giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni iscritti ad un percorso di laurea in Piemonte.

Formazione prevista

- Formazione esterna all'impresa: non superiore al 60% del numero di ore previste nell'ambito dei crediti formativi universitari (CFU) del percorso
- Formazione interna all'impresa: pari alla differenza tra le ore del percorso formativo ordinamentale e le ore di formazione esterna

L'offerta formativa del Politecnico a tutti i livelli è focalizzata su: ricerca teorica e applicata, conoscenza e sviluppo delle tecnologie d'avanguardia, concretezza e realismo nella gestione di un processo produttivo o nell'organizzazione di un servizio, cura della funzionalità senza trascurare il design, analisi e proposizione di soluzioni alle sfide della società d'oggi per progettare un domani sostenibile.

I percorsi formativi del Politecnico di Torino offrono una formazione che va ben oltre il sapere tecnico, rendendo lo studente capace di gestire la natura interdisciplinare dell'attuale mondo scientifico senza dimenticare delle implicazioni sociali, etiche, economiche, ambientali.

Per i percorsi individuali in apprendistato il Politecnico di Torino:

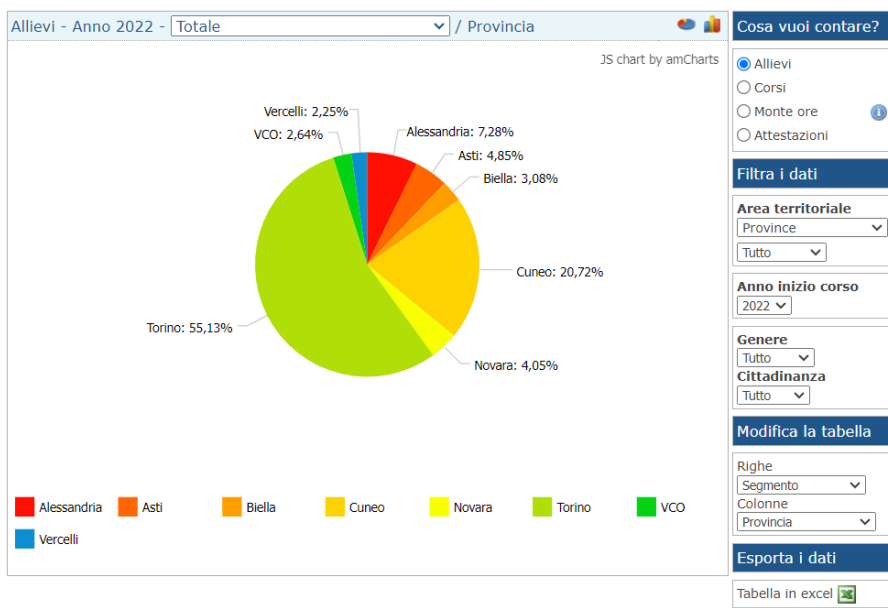
- guida le aziende nella comprensione del mondo universitario e nella conoscenza di tutti i livelli dell'offerta formativa;
- evidenzia alle aziende le caratteristiche peculiari dell'apprendistato per attività di ricerca;

- supporta i datori di lavoro nelle fasi di contatto e selezione dei profili più adatti alle esigenze di reclutamento;
- redige con il coinvolgimento del datore di lavoro la documentazione necessaria all'attivazione dei percorsi;
- fornisce consulenza e accompagna i partner nella co-progettazione e nella stesura del piano formativo individuale rispondente ai fabbisogni dell'azienda su iniziative già presenti nel catalogo dell'offerta formativa dell'Ateneo, in osservanza dei regolamenti didattici di riferimento;
- monitora l'andamento delle attività al fine di garantire la qualità della formazione e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- facilita l'efficace alternanza dell'attività di formazione interna ed esterna;
- valida le competenze acquisite nell'ambito della formazione interna al datore di lavoro anche tramite il riconoscimento dei crediti formativi universitari nel caso di Master, Lauree e Dottorato;
- rilascia i titoli universitari di Laurea, Master e Dottorato di ricerca a fronte del completamento dei relativi percorsi;
- mette in evidenza insieme ai partner le competenze acquisite tramite la compilazione del Dossier individuale dell'apprendista.

I numeri

Nel seguente grafico viene rappresentata la percentuale di apprendisti presenti nell'anno 2022 nelle province del Piemonte. È evidente come la percentuale maggiore di apprendisti si trova a Torino con il 55,13%, seguono poi Cuneo con il 20,72% ed Alessandria con il 7,28%. Per un totale di 27.501 apprendisti presenti in Piemonte nel 2022, di cui 15.160 solo nel capoluogo.¹⁴⁹

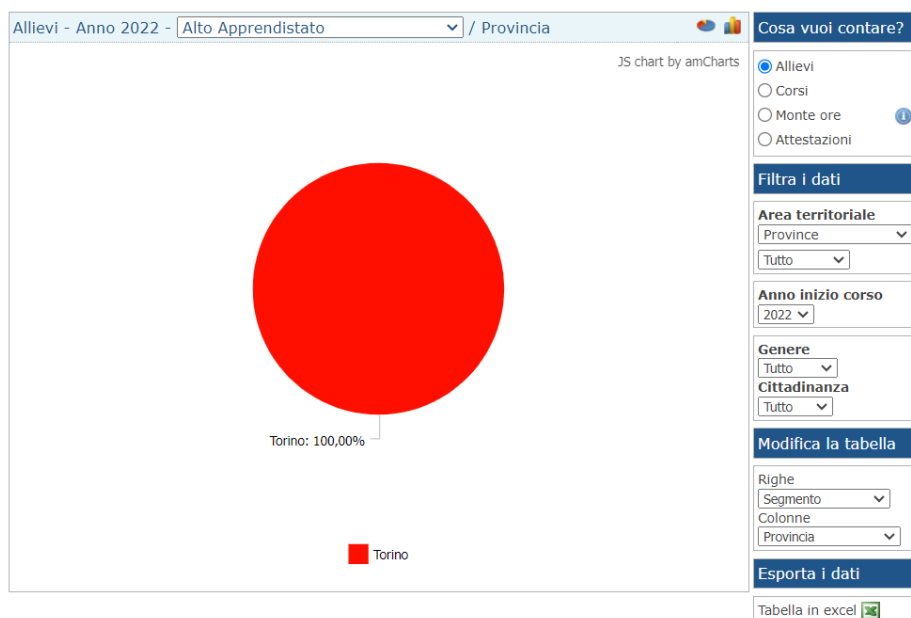
¹⁴⁹ <https://www.sisform.piemonte.it/apprendistato>



Allievi - Anno 2022 - Segmento / Provincia

Segmento	Alessandria	Asti	Biella	Cuneo	Novara	Torino	VCO	Vercelli	Totale
Apprendistato professionalizzante	2.001	1.329	838	5.692	1.115	14.908	727	618	27.228
Apprendistato diploma	2	4	10	5	-	92	-	-	113
Alto Apprendistato	-	-	-	-	-	160	-	-	160
Apprendistato	2.003	1.333	848	5.697	1.115	15.160	727	618	27.501

Nel secondo grafico viene evidenziata come la presenza di Apprendisti di terzo livello siano presenti esclusivamente a Torino per un totale di 160 iscritti nell'anno 2022.



Allievi - Anno 2022 - Segmento / Provincia									
Segmento	Alessandria	Asti	Biella	Cuneo	Novara	Torino	VCO	Vercelli	Totale
Apprendistato professionalizzante	2.001	1.329	838	5.692	1.115	14.908	727	618	27.228
Apprendistato diploma	2	4	10	5	-	92	-	-	113
Alto Apprendistato	-	-	-	-	-	160	-	-	160
Apprendistato	2.003	1.333	848	5.697	1.115	15.160	727	618	27.501

È l'apprendistato con il minor numero di adesioni: secondo i dati di fonte Inps disponibili riferiti al 2020¹⁵⁰, su circa 531mila rapporti di lavoro in apprendistato in corso quell'anno, solo 1.277 erano di terzo livello, contro i 10.686 di primo livello e i 519.072 professionalizzanti. In pratica una tipologia quasi inesistente, anche se in crescita (del 10%...) rispetto al 2019.¹⁵¹

Tabella 1.1 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato ed età media per ripartizione geografica: valori assoluti e variazioni % su anno precedente. Anni 2018-2020

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)			Variaz.% su anno preced.	
	2018	2019	2020*	2019	2020*
Nord	286.437	323.136	306.657	12,8%	-5,1%
<i>Nord-Ovest</i>	147.851	169.749	162.461	14,8%	-4,3%
<i>Nord-Est</i>	138.587	153.387	144.196	10,7%	-6,0%
Centro	119.424	134.724	123.817	12,8%	-8,1%
Mezzogiorno	88.894	103.567	100.562	16,5%	-2,9%
Italia	494.756	561.427	531.035	13,5%	-5,4%
Età media lavoratori					
Nord	24,3	24,4	24,6		
<i>Nord-Ovest</i>	24,5	24,5	24,7		
<i>Nord-Est</i>	24,2	24,3	24,5		
Centro	25,2	25,3	25,5		
Mezzogiorno	25,2	25,3	25,5		
Italia	24,7	24,8	25,0		

(*) Dato provvisorio

Fonte: Inps - Archivi delle denunce retributive mensili (UniEmens)

Tabella 1.4 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per tipologia, ripartizione geografica, classe di età e genere: valori assoluti. Anni 2019-2020

Ripartizione geografica	Valori assoluti (medie annuali)				Valori assoluti (medie annuali)			
	2019				2020*			
	I Livello	II Livello	III Livello	Profess.nte su totale %	I Livello	II Livello	III Livello	Profess.nte su totale %
Nord	8.681	313.523	931	97,0%	7.663	297.925	1.068	97,2%
<i>Nord-Ovest</i>	3.640	165.324	785	97,4%	2.980	158.545	936	97,6%
<i>Nord-Est</i>	5.041	148.200	146	96,6%	4.683	139.380	133	96,7%
Centro	1.252	133.374	99	99,0%	1.026	122.687	104	99,1%
Mezzogiorno	1.987	101.444	136	98,0%	1.997	98.460	105	97,9%
Classe di età								
Minori	2.409	718	10	22,9%	2.054	452	10	18,0%
Da 18 a 24	7.540	260.906	264	97,1%	6.874	238.760	279	97,1%
Da 25 a 29	1.626	228.505	743	99,0%	1.425	217.542	826	99,0%
30 e oltre	346	58.211	149	99,2%	332	62.319	163	99,2%
Genere								
Maschi	8.111	319.131	781	97,3%	7.507	307.220	871	97,3%
Femmine	3.810	229.210	386	98,2%	3.179	211.852	405	98,3%
Totale	11.920	548.341	1.166	97,7%	10.686	519.072	1.277	97,7%

(*) Dato provvisorio

Fonte: Inps - Archivi delle denunce retributive mensili (UniEmens)

¹⁵⁰ Tabella 1.1: Inps - Archivi denunce retributive mensili (UniEmens)

¹⁵¹ Tabella 1.4: Inps - Archivi denunce retributive mensili (UniEmens)

Il XX Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato Inapp-Inps, mostra come praticamente quasi tutti i rapporti di lavoro di terzo livello siano attivati in due sole regioni: Piemonte e Lombardia, che raccolgono oltre il settanta per cento di questo segmento di apprendisti.¹⁵²

Tabella 2.15 Assunti con contratto di apprendistato di terzo livello iscritti alle attività di formazione per territorio. Valori assoluti, compos. % e variaz. % su anno precedente. Anni 2018, 2019 e 2020.

Regioni/Province autonome	Valori assoluti			Composizione %			Variazione %	
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018-2019	2019-2020
Piemonte	452	498	527	74,7	71,8	65,5	10,2	5,8
Valle d'Aosta	4	6	2	0,7	0,9	0,2	50,0	-66,7
Lombardia	97	138	173	16,0	19,9	21,5	42,3	25,4
P.a. Bolzano	10	12	28	1,7	1,7	3,5	20,0	133,3
Veneto	0	0	2	0,0	0,0	0,2	-	-
Friuli Venezia Giulia	11	28	9	1,8	4,0	1,1	154,5	-67,9
Liguria	0	0	8	0,0	0,0	1,0	-	-
Emilia-Romagna	15	12	16	2,5	1,7	2,0	-20,0	33,3
Toscana	16	0	29	2,6	0,0	3,6	-100,0	-
Sicilia	0	0	11	0,0	0,0	1,4	-	-
Totale	605	694	805	100,0	100,0	100,0	14,7	16,0

Fonte: elaborazioni Inapp su dati forniti dalle Regioni e Province autonome

Altri dati: gli apprendisti di terzo livello sono principalmente uomini, sette su dieci nel 2020. Quasi due terzi hanno tra i 25 e i 29 anni e poco più di un quinto tra i 18 e i 24 – abbastanza comprensibile, dato che questo tipo di apprendistato si rivolge a chi sta compiendo o ha già concluso un percorso universitario. Le principali attività in cui si trovano più rapporti di lavoro in questa tipologia sono la manifatturiera, quelle professionali e servizi di supporto alle imprese e il settore metalmeccanico: in totale raccolgono oltre il 70 per cento degli apprendistati di terzo livello.¹⁵³

¹⁵² Tabella 2.15: Inps - Archivi denunce retributive mensili (Uniemens)

¹⁵³ Tabella 1.5: Inps - Archivi denunce retributive mensili (Uniemens)

Tabella 1.5 Numero medio di rapporti di lavoro in apprendistato per tipologia e attività economica: valori assoluti. Anni 2019-2020

Attività economica ^{a)}	Valori assoluti (medie annuali)				Valori assoluti (medie annuali)			
	2019				2020*			
	I Livello	II Livello	III Livello	Prof.te su totale %	I Livello	II Livello	III Livello	Prof.te su totale %
Metalmecanica	871	38.726	192	97,3%	782	38.608	219	97,5%
Attività manifatturiere (esclusa metalmecanica)	1.862	94.354	244	97,8%	1.666	89.182	271	97,9%
Costruzioni	1.851	38.897	38	95,4%	1.878	40.707	50	95,5%
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazioni di auto e moto	2.036	112.097	74	98,2%	1.960	108.780	83	98,2%
Servizi di alloggio e ristorazione	2.313	91.704	35	97,5%	1.645	70.265	24	97,7%
Attività professionali e servizi di supporto alle imprese	606	46.479	199	98,3%	696	46.807	231	98,1%
Servizi sociali e alla persona	1.699	53.533	112	96,7%	1.445	49.160	85	97,0%
Altre attività di servizi	568	66.488	184	98,9%	535	68.878	224	98,9%
Altre attività	115	6.065	89	96,7%	79	6.685	91	97,5%
Totale	11.920	548.341	1.166	97,7%	10.686	519.072	1.277	97,7%

(*) Dato provvisorio

^{a)} Classificazione Istat ATECO 2007

Fonte: Inps - Archivi delle denunce retributive mensili (UniEmens)

L'apprendistato di alta formazione e ricerca, come gli altri tipi di apprendistato, è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani. In questo caso l'apprendista ha la possibilità di lavorare e contemporaneamente conseguire un titolo di istruzione terziaria, universitaria o post universitaria, svolgere attività di ricerca oppure il praticantato previsto per l'accesso alle professioni ordinistiche. In pratica mentre lavora il giovane assunto in questo modo può dedicare una parte delle ore previste dal contratto allo studio e al conseguimento di un titolo. La maggioranza degli apprendistati di questo tipo è concentrata in particolare nello svolgimento di un master universitario: più di due terzi del totale. Segue il percorso finalizzato al conseguimento di un diploma tecnico superiore, e poi con numeri esigui, ci sono gli apprendisti iscritti in percorsi di dottorato, laurea e attività di ricerca. Praticamente nullo l'apporto del contratto di apprendistato che consente di svolgere il periodo di praticantato necessario per l'ammissione all'esame di Stato e l'abilitazione all'esercizio di una professione ordinistica. Probabilmente perché, scrive il rapporto Inapp-Inps, «risente delle difficoltà di raccordo con i regolamenti previsti dagli ordini professionali sul tema». I master sono, quindi, più attrattivi come percorso di alto apprendistato perché sono progettati per rispondere alle esigenze formative professionali delle aziende coinvolte. E poi perché consentono una maggiore flessibilità organizzativa rispetto, ad esempio, ai percorsi di laurea.

Per anni accesso privilegiato dei giovani al mondo del lavoro, specialmente nell'artigianato, l'apprendistato assume la forma ad oggi conosciuta nel 2003 con il decreto legislativo numero 276 che introduce la distinzione tra le tre tipologie tutt'ora vigenti. Negli anni seguenti ci sono

state diverse modifiche fino all'approvazione, nel 2011, del Testo unico sull'apprendistato. Il percorso di modifica non si è fermato lì, perché già la riforma Fornero del 2012 ha introdotto la durata minima, fissata a sei mesi, e negli anni seguenti altri cambiamenti sono stati apportati fino ad arrivare al decreto legislativo 81 del 2015, ancora valido. Per evitare che un eventuale ritardo negli accordi tra le Regioni e le associazioni datoriali compromettesse il suo utilizzo, in questo testo si prevede la possibilità di attivare percorsi di apprendistato di terzo livello stipulando apposite convenzioni tra singoli datori di lavoro o associazioni e le università, gli istituti tecnici superiori e altre istituzioni formative o di ricerca. Per quanto riguarda la durata si va da un minimo di sei mesi a un massimo che non può essere superiore al tempo totale del percorso di studi, quindi due anni per un master biennale oppure tre per la laurea o per l'apprendistato di ricerca. Mentre per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche è definita in rapporto al conseguimento dell'attestato di compiuta pratica. Caratteristica tipica del contratto di apprendistato – non solo di quello di terzo livello, ma di ogni tipo – è la sua stabilità: se al termine della fase formativa le parti non recedono dal rapporto, questo prosegue in automatico come un tempo indeterminato.

6.6 Il caso Cefriel

È quindi un vero peccato che l'alto apprendistato sia ancora oggi poco utilizzato, in quanto esso consentirebbe una forte accelerazione delle capacità degli apprendisti essendo una «formula vincente per tutti» come ha assicurato e definito Roberta Morici, responsabile dei programmi di formazione di Cefriel che, in partnership con Bip (Business integration partners), ha creato il master in Cloud Data Engineer inserendo in azienda i partecipanti – una quindicina per ogni edizione – proprio con la formula dell'Alto apprendistato.

Cefriel (centro di innovazione digitale) ha cominciato la sperimentazione di tale formula nel 2006, quando è stato chiamato da Assolombarda per ragionare sulle fattibilità di realizzare dei master universitari all'interno del contesto dell'alto apprendistato, attuabile però solo con la presenza di un'istituzione che predisponga un piano formativo associato al contratto di lavoro. Cefriel, come consorzio del Politecnico di Milano, ha l'incarico per la progettazione, erogazione e gestione di master universitari di primo e secondo livello. Con l'approvazione della legge sull'apprendistato nel 2006, i finanziamenti pubblici offerti dalla regione Lombardia e l'azione di Assolombarda, Cefriel ha ritenuto opportuno predisporre dei percorsi di alto apprendistato

per rispondere alle richieste della stessa azienda di assumere e formare persone specializzate su temi IT. Ancora oggi utilizzano questa formula. Cefriel definisce questo contratto lo strumento migliore per poter avvicinare i giovani laureati al mondo del lavoro, essi possono avere un'occupazione a tempo indeterminato, migliorare le proprie conoscenze e competenze nell'ambito specifico per il quale sono stati assunti. In altre parole viene descritta dall'azienda come la più vantaggiosa esperienza nel mondo del lavoro che un ragazzo fino ai 29 anni, così come prevede la normativa, possa fare.

Cefriel si occupa di innovazione digitale e lo studente/lavoratore tipo è l'ingegnere informatico o l'informatico - anche se il bacino di utenza attualmente si è allargato e include anche laureati in ingegneria elettronica, data science, statistica, matematica. Non solo, negli ultimi tempi ci sono anche master come quello in innovazione digitale in cui il target tipo è il laureato stem, ma anche in lettere, filosofia o lingue.

Roberta Morici dichiara inoltre che sono stati erogati oltre 50 master dal 2006 ad oggi. In tale arco di tempo sono stati formati circa 800 apprendisti, con una media di 16 ragazzi per ogni master. Molte aziende infatti hanno colto questa opportunità che non solo incentiva le assunzioni ma reca beneficio per chi assume.

Cefriel ha costruito percorsi formativi in alto apprendistato con e per alcune società di consulenza come Bip, PwC e Deloitte, che assumono molti laureati, e tra le aziende industriali ci sono Allianz, Banco BPM, Bosch, Nestlé, Sara Assicurazioni, ST Microelectronics, Unicredit. Alcuni dei master, come quello con Bip, sono dedicati a una sola azienda che crea la sua classe di apprendisti, personalizzando i contenuti per le proprie figure professionali, mentre altri sono interaziendali e offrono il vantaggio di scambio e networking tra i partecipanti di aziende diverse.

Lo scopo di tale contratto è quello di rilasciare un titolo di terzo livello, per questo i partecipanti devono essere laureati e Cefriel garantisce il supporto necessario. Non ci sono particolari complessità ma al contrario vantaggi, in quanto l'azienda può inquadrare fino a due livelli inferiori rispetto a quello di destinazione finale, anche se non tutte lo fanno perché è meno attrattivo per l'apprendista. Inoltre è prevista un'agevolazione contributiva al 10 per cento riconosciuta anche per i 12 mesi successivi all'acquisizione della qualifica finale, che maggiormente attrae le aziende. Il terzo vantaggio è uno sgravio sulla contribuzione.

A questi vantaggi si aggiunge per il partecipante la combinazione di studio e lavoro che permette di entrare nel mercato del lavoro, guadagnare facendo esperienza e specializzarsi attraverso un master progettato ad hoc sull'esigenza dell'azienda. È un «acceleratore della professione e di carriera» così è come lo descrive Roberta Morici.

Perché, dunque, nonostante tutti questi aspetti positivi, l'apprendistato di terzo livello è ancora così sottoutilizzato?

Questa è la domanda che ci si pone. La visibilità è sicuramente uno dei fattori penalizzanti. In secondo luogo la diffidenza da parte dell'aziende legata al fatto che l'apprendista deve lavorare e contemporaneamente studiare di conseguenza l'azienda per assumendolo full time lo avrebbe a disposizione per un tempo ridotto.

Le diffidenze iniziali scompaiono poi per quelle aziende che decidono di beneficiare di tale strumento; perché oggi poter allo stesso tempo studiare, formarsi, lavorare e guadagnare è, in un certo senso, un privilegio. Di cui ancora troppi pochi giovani in Italia possono purtroppo godere.

6.6.1 Alto apprendistato: il modello tedesco

Perché un'impresa dovrebbe utilizzare il contratto di apprendistato per assumere dei giovani? La ricerca della CNA (Confederazione Nazionale dell'Artigianato e della Piccola e Media Impresa) sul contratto di apprendistato professionalizzante, è scoraggiante. In Germania più di un milione e mezzo di giovani sono in formazione con un contratto di apprendistato.

Nei lander tedeschi questo tipo di contratto è la via principale per accedere sia ad una formazione tecnica e professionale all'avanguardia, sia per entrare nel mercato del lavoro. Attraverso il contratto di apprendistato le aziende, infatti, possono investire direttamente nella formazione giovani e contemporaneamente sfruttare al meglio i tecnici e i lavoratori più esperti, avendo la possibilità di verificare sul campo le capacità di ragazzi che potranno essere assunti a tempo indeterminato. Gli obiettivi delle tre tipologie di contratto di apprendistato in Italia dovrebbero essere gli stessi, si dice "dovrebbe" perché le procedure burocratiche e il costo del lavoro rendono ancora molto difficile promuovere questo tipo di contratto nel nostro Paese.

Con il decreto n. 99 /2013, convertito nella legge n. 76/2013, si è cercato di snellire le procedure, ma è ancora necessario capire quale sarà l'impatto delle norme che si accumulano. In Germania l'apprendistato costa meno del 40% di un normale contratto, ma in Italia arriva all'80%. In Italia non ci sono solo problemi legati alla complessità delle procedure burocratiche e ai costi che le imprese devono sostenere, come evidenziato dalla CNA, ma anche problemi legati alla formazione dei giovani apprendisti. La maggior parte delle imprese italiane sono piccole, piccolissime o medie, ed è necessario sostenere piani di formazione che permettano ai giovani di utilizzare il contratto di apprendistato come strumento per "apprendere" lavori utili alla crescita dell'impresa stessa. Queste difficoltà sono evidenziate dal fatto che i contratti di apprendistato di primo livello (finalizzati al conseguimento di qualifiche o diplomi professionali) per i giovani tra i 15 e i 24 anni sono ancora molto pochi.

Lo stesso vale per l'apprendistato di terzo livello, quello che può essere utilizzato per conseguire titoli universitari, dottorati di ricerca e istituti tecnici superiori (Its). I 500mila contratti di apprendistato presenti in Italia sono sostanzialmente tutti del secondo tipo, quello "professionalizzante", che prevede una formazione minima che spesso viene "subita" più che "utilizzata" per il suo valore dagli imprenditori e dai giovani.

Si tratta di un indicatore che rivela un problema fondamentale. A differenza della Germania, in Italia non si sono ancora create le condizioni affinché il contratto di apprendistato in tutte le sue tre forme possa diventare la principale via di accesso al lavoro. Il termine apprendistato contiene l'idea che il lavoro sia apprendimento, per fare proprio, un capitale di conoscenza e di esperienza.

Il termine implica una reciprocità tra chi desidera imparare e chi trasmette ciò che ha acquisito. Questo aspetto deve essere incoraggiato in termini di snellimento delle procedure burocratiche, di costo del lavoro e miglioramento della qualità della formazione. Se il piano di garanzia per i giovani non terrà conto di questo aspetto e non promuoverà l'ingresso nel mondo del lavoro attraverso un collegamento organico tra scuola, università, centri di formazione professionale e il mondo del lavoro, non raggiungerà il suo obiettivo. Se tutte le risorse saranno investite nei centri pubblici per l'impiego che attualmente impiegano solo il 3% degli occupati, si perderà un'altra occasione importante.

6.6.2 Formazione o sfruttamento?

Esiste la possibilità che, giovani già specializzati vengano assunti con contratto di apprendistato professionalizzante al solo scopo da parte dell'azienda di pagare il proprio dipendente meno di un lavoratore qualificato. Potrebbe essere definito «sfruttamento autorizzato». Tutto questo, non ha a che fare solo con motivazioni di tipo economico, ma anche e soprattutto con pregiudizi culturali che hanno profonde radici storiche. È la dimostrazione della nostra incapacità di pensare assieme formazione e lavoro, quindi di integrare sistemi formativi e imprese, ancora visti come mondi separati. Per questo motivo, l'apprendistato, cioè lo strumento che più di tutti dovrebbe facilitare meglio questo dialogo, è utilizzato più per ridurre il costo del lavoro che per istituire percorsi di alta formazione, a beneficio di tutte le parti coinvolte – giovani, aziende, istituzioni formative. Tuttavia, l'apprendistato potrebbe essere «uno strumento per la costruzione dell'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro, sostenendo al tempo stesso la costruzione di competenze professionali per l'occupabilità dei giovani e la produttività del lavoro. Dimensione, questa, particolarmente preziosa nella grande trasformazione in atto nel mondo del lavoro, che richiede nuovi mestieri, nuove professionalità e sempre più abilità digitali che non si imparano sui banchi di scuola». Non è, del resto, solo colpa delle aziende, se questa opportunità, facilitata dall'intreccio tra studio e lavoro tipico dell'apprendistato di primo e di terzo livello, non viene colta. I pregiudizi culturali sono infatti molto diffusi e si riflettono non solo nel modo di lavorare, ma anche nel modo di intendere la formazione e, di riflesso, sui meccanismi istituzionali che regolano il sistema scolastico. Si pensi, ad esempio, a come vengono determinati in Italia i titoli di studio. Né lo Stato né le Regioni tengono seriamente conto delle qualifiche professionali riconosciute sul mercato del lavoro quando definiscono i percorsi di Istruzione o di Istruzione e formazione professionale; tanto è vero che non coinvolgono, se non episodicamente, le parti sociali nei processi decisionali per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento associati ai rispettivi titoli di studio. In altre parole, la pianificazione dei percorsi formativi non procede da una considerazione delle competenze ritenute socialmente più importanti, ma corrisponde a criteri stabiliti dallo Stato e, in particolare, dal Ministero della Pubblica Istruzione dell'Università e della Ricerca, tenendo conto della gerarchia dei saperi dettata dalle varie scienze. Da questo punto di vista, l'esperienza concreta di chi lavora sul campo appare secondaria rispetto alla individuazione di ciò che sarebbe opportuno insegnare ai giovani. Inutile allora tentare di

collegare ex post i titoli di studio alle qualificazioni. Il rischio è che tale connessione, non corrispondendo di fatto ad un reale coordinamento fra mondo del lavoro e mondo della scuola, si traduca in un'operazione nominalistica. Ebbene, tale situazione spiega perché in Italia ancora oggi molti datori di lavoro non siano interessati ad utilizzare l'apprendistato di primo o di terzo livello, cioè a formare i propri futuri collaboratori in sinergia con le scuole e le università, le quali – salvo rare e lodevoli eccezioni – mirano a profili culturali apparentemente scollegati dai profili professionali ricercati sul mercato del lavoro. Al contrario, spiega anche perché gli insegnanti percepiscano come una “perdita di tempo” mandare i propri studenti a formarsi in azienda, dove si imparano cose che ai loro occhi non hanno nulla a che fare con i programmi scolastici. Che la realtà potrebbe essere diversa lo testimonia l'esempio dei Paesi germanofoni, dove le parti sociali attraverso un complesso sistema di governance sono coinvolte nella gestione a livello locale della formazione professionale e nella definizione a livello federale dei profili professionali e culturali attesi al termine dei percorsi di apprendistato. In questi Paesi le imprese sostengono l'apprendistato duale, perché il valore delle qualifiche che i giovani acquisiscono al termine dei percorsi sono garanzia di competenza e sono riconosciute (anche se non formalmente) sul mercato. Come già detto, questa distinzione ha radici culturali ben precise. Secondo i documenti ripresi dallo storico tedesco del sistema duale, W.D. Greinert e altri, l'idea che le parti sociali debbano essere coinvolte nella gestione della formazione professionale sarebbe il risultato di una riscoperta dell'immagine sociale corporativa avvenuta nei Paesi di lingua tedesca alla fine dell'Ottocento. Non è un caso che nei Paesi di lingua tedesca si considerino "formati" coloro che sono in grado di dimostrare competenza nella loro professione, cioè coloro che hanno completato con successo un apprendistato professionale il cui valore è riconosciuto dalla società. Invece, l'idea che debba essere lo Stato con il suo apparato burocratico a gestire la formazione, deriverebbe dalla convinzione illuministica – tipicamente francese e poi passata anche in Italia – secondo cui la società deve sottostare ai principi razionali dettati dalle scienze, della cui applicazione lo Stato si fa garante. In questa prospettiva “formato” sarebbe colui che sa spaziare con consapevolezza epistemologica nelle varie discipline dell'enciclopedia; tipicamente l'uomo colto, che ha acquisito il suo sapere tramite uno studio teorico.

Conclusioni

L'ipotesi avanzata in questo elaborato è la seguente: l'apprendistato potrebbe essere uno strumento efficace nella lotta contro la disoccupazione giovanile perché può essere in grado di promuovere una formazione in linea con le esigenze del sistema produttivo, favorendo l'accorciamento della distanza che intercorre tra il sistema educativo e quello occupazionale. Questa ipotesi è stata valutata analizzando innanzitutto l'evoluzione dell'istituto, che prende avvio dal presupposto che "investire nella formazione dei giovani lavoratori è fondamentale per il sistema economico nel suo complesso", discutendo le modifiche della legge e l'adeguamento degli incentivi economici che il legislatore ha previsto nel corso degli anni. Effettivamente, la regolamentazione teorica delle tre tipologie di apprendistato sembra promuovere un sistema di formazione dei giovani che favorisce l'ottenimento di un triplice risultato: da una parte permette agli apprendisti di accedere a un sistema di apprendimento pratico, direttamente all'interno di un'impresa, attraverso un vero e proprio contratto di lavoro con buone prospettive di crescita professionale; dall'altra parte, concede ai datori di lavoro l'opportunità di formare lavoratori di cui hanno effettivamente bisogno in base alla peculiarità della propria attività e di programmare il ricambio generazionale; in più promuove una fertile collaborazione tra il sistema scolastico e il sistema produttivo. Questo sembrerebbe facilitare la soluzione del problema della disoccupazione giovanile e della difficoltà delle aziende a trovare lavoratori con qualifiche richieste. Sfogliando le pagine dei quotidiani oggi si scopre che il problema della disoccupazione giovanile è ben lungi dall'essere risolto e che le aziende faticano ancora a trovare personale per diverse posizioni professionali. Pare ancora difficile trovare una buona corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro. Inoltre, il modello di apprendistato in Italia non sembra godere di un'adeguata applicazione. Sorge il sospetto che i contratti di apprendistato siano troppo spesso utilizzati per ottenere agevolazioni economiche, contributive, fiscali e normative piuttosto che per lo scopo per cui sono stati realmente ideati. Purtroppo, alcuni datori di lavoro sembrano assumere con contratti di apprendistato, senza adempiere adeguatamente agli obblighi formativi che non dovrebbero esaurirsi nell'addestramento superficiale al fine di rendere l'apprendista utile all'impresa in un determinato momento di attività. In tal modo, si raggiunge (solo in parte) lo scopo della lotta alla disoccupazione e non ci si avvicina al reale obiettivo cui l'apprendistato dovrebbe tendere: promuovere l'occupabilità dei giovani nel lungo periodo. Se da un lato la formazione della forza

lavoro richiede una certa quantità di tempo e di risorse, dall'altro rappresenta un vero e proprio investimento per il futuro. Infatti, un tale investimento ridurrebbe a lungo termine la disoccupazione e aumenterebbe la competitività del sistema economico di questo Paese. Per ottenere questo risultato, chi ricorre al contratto di apprendistato è tenuto a comprenderne il vero valore e lo scopo a cui è preposto. Questo obiettivo può essere raggiunto solo se si dà sufficiente importanza all'elemento formativo del contratto. Le conoscenze e il know-how devono essere trasmessi di generazione in generazione, mentre le nuove competenze devono essere sostenute affinché i giovani possano acquisirle. Tutti coloro che sono coinvolti nella formazione professionale dei giovani dovrebbero tenere presente l'importanza di formare giovani pronti per affrontare il mercato del lavoro, in grado di adattarsi a questi cambiamenti e capaci di essere portatori di innovazione e sana competitività.

Qualche spunto e riflessione su un apprendistato possibile

L'apprendistato esiste da sempre, ma oggi è tornato alla ribalta come strumento per combattere la disoccupazione giovanile, secondo l'ILO¹⁵⁴ (Organizzazione Internazionale del Lavoro) combinato con la formazione, l'apprendistato è un potente mezzo di integrazione all'interno di un'azienda, oltre che una fonte di passaggio di consegne e di trasferimento di conoscenze, e può portare innovazione all'interno della stessa azienda e dello stesso posto di lavoro. Leonardo da Vinci amava sottolineare come la sapienza fosse "figliola dell'esperienza" e considerava quest'ultima "il solo insegnante in cui confidare". In questa prospettiva, occorre partire dal concetto di azienda, intesa come complesso di beni organizzati dall'imprenditore per l'esercizio della propria attività, ai sensi dell'articolo 2555 del Codice civile.

Ciò che va tenuto in considerazione è che l'azienda persegue degli obiettivi, per raggiungere i quali è necessario cercare un circuito in cui ogni ingranaggio risponda e si incastrerà al suo interno. L'impulso dell'azienda parte dalla necessità di avere a disposizione tutte le competenze necessarie per soddisfare gli ambiti in cui essa deve operare, il che, in periodi di cambiamento, fa spesso emergere la mancanza di alcune competenze. Una strada è quella di importarle dall'esterno, con un costo associato alla ricerca, alla trattativa al fine di raggiungere un accordo, per poi giungere alla collaborazione effettiva. Il contratto di apprendistato punta

¹⁵⁴ ILO L'apprendistato in tempo di crisi: www.ilo.org

sull'empowerment di giovani risorse esterne all'impresa. Il problema si sposta quindi sulle loro caratteristiche, l'entità della formazione e sul costo da sostenere. Se, da un lato, una riduzione del salario per la formazione fornita sembra giustificata, dall'altro, il lavoratore non può pagare il prezzo del riconoscimento dei diritti proprio attraverso la riduzione del salario. La soluzione migliore è proprio quella di imporre in capo al datore di lavoro un obbligo di formazione. La sua giustificazione risiede nel fatto che la formazione fa parte del contratto di apprendistato, ed in quanto tale rappresenta l'oggetto del contratto. Si tratta semplicemente di rafforzare la professionalità acquisita a scuola con la formazione sul lavoro, una prospettiva conoscitiva che amplia gli orizzonti professionali dell'apprendista rispetto alla mera prestazione prevista dal contratto. Il dialogo sociale dovrebbe affrontare questo tema. Alcuni Paesi europei hanno deciso di investire nella formazione e nell'istruzione per soddisfare le richieste delle imprese. Questi Paesi hanno risposto meglio alla crisi internazionale tanto da diventare modelli da emulare. Tuttavia, vi è l'incertezza che non tutti i modelli di mercato del lavoro europei possono essere emulati, in quanto non tutti hanno le stesse performance e la stessa struttura. Rimane quindi l'incognita dell'attuazione, che deve essere adattata a ciascun mercato pur mantenendo un terreno comune.

Applicare questo concetto all'apprendistato significa utilizzare materiale di conoscenza fresco per formare risorse interne in grado di generare maggiore conoscenza. Il punto di partenza di questo processo rimane la formazione, che deve essere inclusa nei processi aziendali. Il programma prevede l'emergere di scuole che dimostrino di avere legami efficaci con le imprese. Le scuole non sono più luoghi statici in cui avvengono passaggi teorici, ma luoghi dinamici in cui si diventa lavoratori. Tuttavia, non dobbiamo cadere nella trappola di pensare che la scuola serva solo a formare i futuri lavoratori. Ciò implica un impegno da parte dello Stato a garantire all'individuo una crescita complessiva, assicurando un sistema educativo che permetta la creatività, insieme al pragmatismo delle richieste aziendali.

In questo senso, l'istruzione professionale può fungere da percorso alternativo alla scuola, dando ai giovani la possibilità di cambiare lavoro in qualsiasi momento della loro carriera lavorativa attraverso percorsi specifici e mirati. Se da un lato l'istruzione professionale deve essere certamente incentivata dallo Stato centrale, che ha il compito di individuare e indirizzare le politiche nelle aree in cui c'è più bisogno di manodopera, dall'altro deve essere supportata da un dialogo diretto con le comunità locali delle stesse aree, che sono la realtà più

vicina ai cittadini. Pertanto, il dialogo tra lo Stato e i territori è fondamentale per sviluppare una politica proattiva volta a favorire l'incontro tra la domanda e offerta di lavoro. In questo contesto, le agenzie per il lavoro sono un anello importante della catena di approvvigionamento di manodopera. Per creare poi un legame ancor più diretto con le richieste aziendali, l'istruzione professionale potrebbe essere tenuta dai lavoratori in fase di uscita dal mercato di lavoro, senza alcun costo aggiuntivo per le stesse. In questo modo, si creerebbe così quel riciclo che consente all'impresa di risparmiare sui costi del personale per i formatori, ma anche di formare la risorsa secondo i propri standard interni. In questo modo, l'azienda risparmia tempo e denaro, valorizzando il capitale umano che già possiede. L'idea è quella di attuare politiche di investimento sul capitale umano in entrata ed in uscita, creando una mobilità della conoscenza e uno sviluppo di reti e relazioni volte allo scambio di competenze. Un esempio pratico può forse chiarire. L'azienda, al suo interno ha soggetti vicini al pensionamento, ma anche bisogno di un continuo ricambio per vivere e non rimanere scoperta. Tuttavia il turnover comporta un periodo di transizione e di adattamento degli innesti lavorativi al suo interno. Questo periodo di transizione potrebbe essere coperto con un passaggio di consegne tra la vecchia e la nuova generazione. In pratica si può sfruttare la conoscenza posseduta dai lavoratori più anziani, avviandoli al pensionamento, attraverso una graduale riduzione del loro orario di lavoro, senza toccare loro il salario. Da un lato, limita gli orari di lavoro prolungati e riduce l'orario di lavoro dei lavoratori in uscita in caso di carichi di lavoro elevati; dall'altro, garantisce il trasferimento delle competenze e la continuità del lavoro all'interno dell'azienda. La riduzione dell'orario di lavoro è finanziata dall'impiego di giovani lavoratori che imparano il mestiere direttamente in azienda i cui salari sono quindi in parte pagati dall'azienda e in parte dallo Stato. In pratica, le aziende garantiscono ai giovani lavoratori un salario minimo, che può essere utilizzato per risparmiare sulla formazione esterna. D'altra parte, lo Stato offre alle aziende incentivi per i loro sforzi, come l'esenzione dalla tassazione degli ultimi salari dei lavoratori prossimi alla pensione e degli apprendisti. Per evitare fenomeni di abuso in questo senso, il contratto non può essere inferiore a un anno o superiore a tre anni e l'esenzione fiscale è limitata agli ultimi 18 mesi, quando la sostituzione dei lavoratori è data per scontata e il contratto diventa a tempo indeterminato. Questo modo di procedere favorirebbe anche l'invecchiamento attivo, come discusso nel Consiglio Europeo di Stoccolma nel 2001, prolungando la vita attiva del lavoratore e l'inserimento lavorativo dei giovani. L'attenzione in questo caso si sposta sull'aspettativa di vita. Se da un lato si tende a rimandare

l'ingresso nel mercato del lavoro, per acquisire quante più competenze possibili, dall'altro il sistema pensionistico deve introdurre "un fattore aggiuntivo che tenga conto dell'aspettativa di vita residua, ai fini della quantificazione della prestazione dovuta".¹⁵⁵

Questa prospettiva deve quindi essere bilanciata con la necessità di una politica dell'occupazione. Occorre valutare i rischi professionali, tenendo conto dello stato di salute individuale dei lavoratori e della natura del loro lavoro, come già avviene nei Paesi scandinavi. "Una soluzione più costruttiva sarebbe quella di modificare le mansioni, i ritmi di vita e gli orari di lavoro in base all'età, ad esempio passando dal tempo pieno al tempo parziale".¹⁵⁶ Questo perché alleggerisce il sistema pensionistico di un piccolo onere di spesa. Inoltre, se supportata da un sistema sanitario che riduca le assenze per malattia, questa soluzione contrasterebbe la riduzione delle ore di lavoro dovuta all'aumento della popolazione anziana.¹⁵⁷

Questa soluzione può e in alcuni casi deve essere applicata ai lavoratori esclusi dal mercato del lavoro, al fine di rientrarvi nel mercato del lavoro in modo positivo e coordinato. Infatti, attraverso l'acquisizione di ulteriori qualifiche, i lavoratori avranno la possibilità di rientrare nel mondo del lavoro grazie alle competenze aggiuntive acquisite, creando così nuove opportunità di lavoro per sé stessi. Ciò richiede anche un impegno da parte delle organizzazioni sindacali, che devono essere le destinatarie delle istruzioni sull'uso previsto dei contratti di apprendistato, sulla dislocazione geografica dei soggetti interessati, sui criteri di erogazione della formazione e persino sull'esistenza di elementi che caratterizzano la "capacità formativa interna" dell'impresa stessa.

Se questo concetto fosse applicato a livello europeo, i modelli analizzati verrebbero integrati per creare un unico modello. In effetti, la sequenza di apprendistato francese è un ottimo strumento, che chiarisce come dovrebbe essere svolto l'apprendistato e dovrebbe costituire la base per i piani di formazione individuali. I piani formativi individuali dovrebbero essere sviluppati dalle autorità locali attraverso una forte cooperazione tra autorità locali e nazionali, come avviene in Svezia.

¹⁵⁵ FERRANTE V. Invecchiamento attivo e prolungamento della vita lavorativa cit. pag.1199

¹⁵⁶ WADENSJÖ E. Le pensioni ed il lavoro a tempo parziale in Svezia pag. 5

¹⁵⁷ WADENSJÖ E. Le pensioni ed il lavoro a tempo parziale in Svezia pag. 4

L'istruzione garantita dal sistema scolastico assicura dinamismo intellettuale e destrezza pratica, consentendo lo sviluppo di capacità di adattamento e di autoimprenditorialità. Anche l'impegno dei sindacati, il punto di contatto più stretto con i lavoratori, deve essere orientato in questa direzione. Infine, come nota conclusiva personale, durante la stesura di questo documento ho analizzato molte riforme, studiato diversi sistemi del lavoro e conosciuto diversi modelli di mercato del lavoro. Stiamo andando verso una società dell'apprendistato, che si basa sulla formazione continua e sull'adattamento rapido dovuto ai veloci cambiamenti non solo delle competenze ma anche del lavoro stesso, ma d'altra parte manca l'opportunità di metabolizzare ciò che è stato acquisito. Si spera quindi di impegnarsi in questa direzione rispettandone i tempi.

Bibliografia

Amato F. e Sanlorenzo R., *La legge n.92 del 2012 (Riforma Fornero): un'analisi ragionata*, p.231.

Asnagli A., Rausei P., Tiraboschi M., *Il contratto a tutele crescenti nel prisma delle convenienze e dei costi d'impresa*, in Carinci F., Tiraboschi M. (a cura di), op cit.

Ballestrero M. V. e De Simone G., *Diritto del lavoro*, Giappicchelli Bologna 2012.

Balsamo A., Caroli S.(a cura di), *La Buona Scuola e il lavoro: sarà la volta buona?*, Boll. Spec. ADAPT, 2015, n. 7; A. Balsamo, *“La Buona Scuola” è legge: troppi compromessi, ma con qualche buona novità*, in Boll. ADAPT, 2015, n. 27; Massagli E., *La novità culturale e la sfida operativa dell'alternanza scuola lavoro della Buona Scuola*, ivi, n. 35.

Bertagna G. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2011, e, più recentemente, Alessandrini G. (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, 2014.

Bertagna G., Buratti U., Fazio F., Tiraboschi M. (a cura di), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, ADAPT University Press, 2013.

Bobba L., *Il rilancio dell'apprendistato per un sistema duale italiano*, “Osservatorio Isfol”, V (2015), n. 3, pp. 13-18.

Bobba L., *Jobs Act e apprendistato, la svolta c'è*, in Boll. ADAPT, 2015, n. 30.

Carinci F., *Jobs Act, atto II: la legge delega sul mercato del lavoro*, in CARINCI F., TIRABOSCHI M. (a cura di), *I decreti attuativi del Jobs Act: prima lettura e interpretazioni. Commentario agli schemi di decreto legislativo presentati al Consiglio dei Ministri del 24 dicembre 2014 e alle disposizioni lavoristiche della legge di stabilità*, ADAPT University Press, 2015.

Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto “speciale” a contratto “quasi-unico”)*, WP CSDLE Massimo D'Antona.IT – 145/2012, p. 12.

Carinci M. *Il contratto di apprendistato e il sistema delle fonti*, in la legge delega in materia di occupazione e mercato del lavoro M. T: 2003, Ipsoa Milano.

Checucci P., Cusmai M. e Rosetti L., *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*. Roma: Isfol, 2012.

Ciucciovino S., *Il nuovo apprendistato dopo la legge di riforma del mercato del lavoro*, 2012, in RDL, 2012, n. 4.

Colombo M., *l'Apprendistato che non c'è: riflessioni e proposte a partire dall'ultimo rapporto Inapp-Inps*. Working Paper n. 11/2022.

De Luca Tamajo R. e Mazzotta O., *Commentario breve alle leggi sul lavoro*, Cedam, 2013, p. 2556 e ss.

Dell'Aringa C. e Treu T., *Giovani senza futuro?: proposte per una nuova politica*. Bologna: il Mulino, 2011.

Di Pirro M., *La nuova disciplina dell'apprendistato: guida pratica dopo il Testo Unico (decreto Legislativo 14 settembre 2011, n. 167): modelli operativi e appendice normativa*. Piacenza: CELT, 2011.

D'Onghia M., *Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale*, Ediesse 2012, n. 1, p. 216 e ss.

Falasca G., *La riforma del lavoro. Mercato del lavoro: tipologie contrattuali*, Osservatorio del Sole 24 ore in materia di apprendistato, 2012, p. 2 e ss.

Ferrante V. *Invecchiamento attivo e prolungamento della vita lavorativa*, cit. pag.1199.

Garofalo D., *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, in Carinci F. (a cura di), *Commento al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81: le tipologie contrattuali e lo jus variandi*, ADAPTUniversity Press, 2015, 243.

Garofalo D., *Gli interventi legislativi sul contratto di apprendistato successivi al T.U.*, 2011, in DLRI, 2014, n. 143.

Garofalo D., *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015 (artt. 41-47)*, cit., 259.

Il Sole 24 Ore, *Il nuovo apprendistato dopo il Testo Unico*, Guida al Lavoro 2012.

La Rosa D., *Giovani e mercato del lavoro. La nuova disciplina dell'apprendistato*, (2011) p. 7 e ss.

Luperini R., *Gli intellettuali e la critica, l'identità e l'umanesimo nella età della globalizzazione*, 2006, p. 25-38.

Marino G., *Il contratto di apprendistato dopo la "riforma Fornero"*, Maggioli Editore 2013, p. 23 e ss.

Massi E., *Il nuovo apprendistato e l'obiettivo di rilancio dell'occupazione giovanile*, 2011, p. 5 e ss.

Palomba E., *Apprendistato e contratto di inserimento. Manuale operativo*, Wolters Kluwer Italia 2010, p. 21-22.

Rausei P., *Apprendistato: D.L. 20 marzo 2014 n. 34*, Wolters Kluwer 2014, p. 3 e ss.

Reggiani Gelmini P., Tiraboschi M. (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, 2006.

Rustico L., Tiraboschi M., *Standard professionali e standard formativi*, in Tiraboschi M. (a cura di), op. cit.

Tiraboschi M., *Definizione e tipologie*, in Tiraboschi M. (a cura di), op. cit., 177-186.

Casano L., *Quadri nazionali delle qualifiche: la situazione italiana alla luce degli sviluppi europei*, in DRI, 2015, n. 3.

Tiraboschi M., *Ragioni e impianto di una riforma*, in Tiraboschi M. (a cura di), op. cit., 3-20.

Tiraboschi M., *Teoria e pratica dei contratti di lavoro*, ADAPT University Press, 2015, 213-249.

Tiraboschi M. (a cura di), *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, 2011, e a Carinci F., *E tu lavorerai come apprendista. (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona" – IT, 2012, n. 145. www.bollettinoadapt.it.

Tiraboschi M., *Il contratto a tutele crescenti: spazi di applicabilità in caso di apprendistato e somministrazione di lavoro*, in Carinci F., Tiraboschi M. (a cura di), op. cit., 110-113.

Tiraboschi M., *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè Milano 2012, p. 191 e ss.

Tiraboschi M., *Apprendistato: una semplificazione di facciata*, in Id. (a cura di), *Jobs Act: il cantiere aperto delle riforme del lavoro*. Primo commento al d.l. 20 marzo 2014, n. 34 convertito, con modificazioni, in l. 16 maggio 2014, n. 78, ADAPT e-Book series, 2014, n. 25, p. 43.

Tremolada M., *Il campo di applicazione del d.lgs. 4 marzo 2015, n. 23*, in Carinci F., Cester C. (a cura di), *Il licenziamento all'indomani del d.lgs. n. 23/2015 (contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti)*, ADAPT University Press, 2015, 2-28.

Wadensjö E. *Le pensioni ed il lavoro a tempo parziale in Svezia* p. 4-5.

Fonti normative

Art. 1, c. 35, Legge 13 Luglio 2015, n. 107.

Art. 2 Legge 19 gennaio 1955, n. 25 *Disciplina dell'apprendistato*.

Art. 32 del decreto legislativo 14 Settembre 2015, n. 150, *Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive*, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183.

Art. 14, 20 e 32 del Decreto Legislativo 15 Giugno 2015, n. 81, che vietano, rispettivamente, l'assunzione di lavoratori intermittenti, a tempo determinato o in somministrazione «presso unità produttive nelle quali sono operanti una sospensione del lavoro o una riduzione dell'orario in regime di cassa integrazione guadagni, che interessano lavoratori adibiti alle mansioni cui si riferisce il contratto di lavoro».

Art. 43, comma 6, del Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81: «Il datore di lavoro che intende stipulare il contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore sottoscrive un protocollo con l'istituzione formativa a cui lo studente è iscritto».

Capo V del D.Lgs. n. 81/2015.

Decreto interministeriale n. 91 del 7 Febbraio 2013.

Decreto Ministeriale del 28 febbraio 2000 n. 22, art. 1.

D.lgs. 16 Gennaio 2013, n. 13, recante *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92.*

Disegno di Legge n. AS 2233, XVII Legislatura.

Legge delega n. 30/2003, art. 1.

Legge 13 Luglio 2015, n. 107.

Ministero del lavoro, nota 13 Luglio 2012 n. 25014.

Ministero del lavoro, Nota 13 luglio 2012 n. 25014.

Ministero del lavoro e della previdenza sociale, Circolare n. 18/2014, p. 16.

Sentenza della Cassazione 28 Settembre 2010, n. 20357.

Sentenza della Cassazione 28 Settembre 2010, n. 20357.

Sentenza della Cassazione 7 Aprile 2009, n. 15009.

Sentenza della Corte Suprema di Cassazione - Sezione Lavoro, 11 Maggio 2002, n. 6787.

Sitografia

Dati disponibili sul portale online dell'Istituto, inps.it.

I rapporti annuali sono disponibili sul portale internet del Ministero del Lavoro, lavoro.gov.it

ILO L'apprendistato in tempo di crisi: www.ilo.org

www.cedefop.europa.eu

www.istat.it

www.gazzettaufficiale.it

www.sisform.piemonte.it