

**ADAPT**  
www.adapt.it

Quaderni di ricerca sull'artigianato

Q

Rivista di Economia, Cultura e Ricerca sociale dell'Associazione Artigiani e Piccole Imprese Mestre CGIA (Confederazione Generale Italiana Artigianato)  
Spedizione in a.p. - 45% - art.2 comma 20/b legge 662/96 - Filiale di Venezia  
Numero 52 - II quadrimestre 2009

52°

Abonnement poste - Taxe perçue

## Quaderni di ricerca sull'artigianato

Q



# Quaderni di ricerca sull'artigianato

Rivista di Economia, Cultura e Ricerca Sociale  
dell'Associazione Artigiani e Piccole Imprese Mestre CGIA

Q

# Q

## **Quaderni di ricerca sull'artigianato**

Rivista di Economia, Cultura e Ricerca Sociale dell'

Associazione Artigiani e Piccole Imprese Mestre CGIA

(Confederazione Generale Italiana Artigianato)

Spedizione in a p - 45% - art 2 comma 20/b legge 662/96

- Filiale di Venezia - Numero 52 - II quadrimestre 2009

Abonement poste - Taxe perçue

---

### **Direttore Responsabile**

Renato Mason

### **Direttore**

Giuseppe Bortolussi

### **Redazione**

Favaretto Andrea, Gonella Andrea, Ventura Catia, Zabeo Paolo

### **Segretario di redazione**

Paolo Zabeo

### **Direzione, redazione e Amministrazione**

Mestre, via Torre Belfredo, 81/d

Tel 041 23 86 711 - cap 30174

“mailto: redazionequaderni@mailcgiamestre.com”

---

### **Stampa:**

Arti Grafiche Molin

via Torino, 109 - Mestre-VE

ISSN 1590 - 296X

## Indice

3

---

Apprendistato: la sfida della formazione aziendale  
*Michele Tiraboschi*

25

---

Apprendistato di alto livello: un'occasione di  
sviluppo locale attraverso le PMI  
*Silvia Spattini*

51

---

La responsabilità dell'impresa per la tutela della  
sicurezza nei contratti a contenuto formativo  
*Paola de Vita*

75

---

Apprendistato professionalizzante: quadro legale e  
nodi operativi  
*Yasaman Parpinchee*

105

---

Validare l'apprendimento non-formale e informale:  
un compito anche per le PMI  
*Lisa Rustico*

131

---

L'alfabetizzazione nella piccola e media impresa: il  
modello formativo dell'embedded learning  
*Paolo Federighi, Vanna Boffo, Francesca Torlone*

181

---

I dati Istat sull'apprendistato  
*Centro Studi Sintesi*



---

## **Autori di questo numero**

### **Michele Tiraboschi**

Direttore ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati  
"Marco Biagi" – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

### **Silvia Spattini**

Ricercatrice Fondazione Marco Biagi

### **Paola de Vita**

Dottore di ricerca in Relazioni di lavoro internazionali e  
comparate

### **Yasaman Parpinchee**

Dottoranda di ricerca – Scuola internazionale di Dottorato  
in Diritto delle relazioni di lavoro Adapt – Fondazione Marco Biagi –  
Università di Modena e Reggio Emilia

### **Lisa Rustico**

Assegnista di ricerca presso l'Università di Modena e Reggio  
Emilia

### **Paolo Federighi**

Professore Ordinario di Educazione degli Adulti presso la Facoltà  
di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze

### **Vanna Boffo**

Ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione  
dell'Università degli Studi di Firenze

### **Francesca Torlone**

Docente a contratto e assegnista presso la Facoltà di Scienze  
della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze

### **Centro Studi Sintesi**

Centro di ricerca che si dedica da anni allo studio dei principali  
fenomeni di natura sociale ed economica, a livello locale e nazionale





## BREVE PRESENTAZIONE

Nella storia recente italiana il rapporto di apprendistato ha assunto un peso crescente nel mercato del lavoro, estendendosi progressivamente in tutti i settori economici sino a diventare oggi l'unico rapporto di lavoro esistente a valenza formativa. Il tutto si concretizza in un patto fra datore di lavoro e dipendente in base al quale l'apprendista accetta condizioni contrattuali relativamente peggiori in termini di retribuzione e durata del rapporto per ottenere in cambio una formazione specializzata tale da garantirgli una cospicua crescita professionale.

Importanti novità in questo ambito sono state introdotte durante l'estate scorsa con il decreto legge 112/2008 e con le modifiche apportate allo stesso dalla legge n. 133/2008.

L'attuale numero della rivista *Quaderni di ricerca sull'artigianato* è interamente dedicato a questa materia che, trattando di formazione giovanile e lavoro, si dimostra tanto delicata quanto complicata. La presente raccolta di articoli inquadra l'argomento da più punti di vista e nasce dal proficuo e competente intervento di ADAPT

– Fondazione Marco Biagi che si è resa disponibile mettendo a disposizione della rivista alcuni dei suoi collaboratori più preparati sull'argomento.

# APPRENDISTATO: LA SFIDA DELLA FORMAZIONE AZIENDALE

**Michele Tiraboschi**

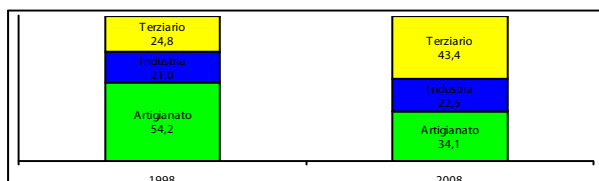
## ***Apprendistato: una riforma incompiuta***

L'apprendistato è un contratto storico. Nato in epoca precedente alla rivoluzione industriale ancora oggi richiama, nell'immaginario collettivo, la figura del garzone della bottega artigiana. In tempi relativamente recenti la legge Biagi ha tuttavia inteso rilanciarlo, invero con un successo di tipo quantitativo più che qualitativo (vedi la tabella 1 in tutti i settori produttivi (e non solo nell'artigianato, vedi il grafico 1) e secondo tre distinte tipologie contrattuali che assolvono a diverse funzioni: 1) l'esercizio del diritto – dovere alla istruzione e formazione; 2) l'acquisizione di una qualificazione contrattuale attraverso una formazione professionalizzante sul lavoro e la acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali; 3) l'acquisizione di un diploma ovvero di un titolo di studio di alta formazione universitaria.

*Tabella 1.***Apprendisti occupati per macroarea e incremento % sull'anno precedente**

Macro-aree	2007	2008	2007/2006	2008/2007
Nord-Ovest	172.167	189.447	10	3,5
Nord-Est	152.700	162.263	6,3	1,6
Centro	136.218	156.971	15,2	3,2
Sud e Isole	125.692	130.127	3,5	-6,4
<b>Italia</b>	<b>586.777</b>	<b>638.807</b>	<b>8,9</b>	<b>0,9</b>

Fonte: elaborazione Isfol su dati Inps

*Grafico 1.***Apprendisti occupati per comparto di attività**

Fonte: elaborazione Isfol su dati Inps

L'obiettivo era quello di farne il canale privilegiato – e, con riferimento ai minori, addirittura esclusivo – di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, nell'ottica di un rinnovato e più moderno raccordo tra l'impresa, il mondo delle professioni e il sistema educativo e formativo, compresa l'alta formazione universitaria (lauree e dottorati di ricerca).

Gli addetti ai lavori bene conoscono gli incentivi e le enormi potenzialità, ma anche gli attuali limiti di uno strumento finalizzato a incrementare la qualità e la produttività del lavoro, ma ancora for-

temente penalizzato da una legislazione regionale lacunosa e a macchia di leopardo.

L'implementazione della disciplina del contratto di apprendistato professionalizzante, a oltre sei anni dalla entrata in vigore della "legge Biagi", non può ancora infatti dirsi avviata a regime. I contratti collettivi nazionali di lavoro e le discipline regionali di riferimento forniscono, invero, un quadro ancora largamente lacunoso e, per molti aspetti, contraddittorio. Un quadro segnato dai casi estremi – ed opposti – della Regione Puglia, caratterizzata da una regolamentazione di matrice vincolistica e pubblicistica che è stata oggetto delle severe censure della Corte Costituzionale<sup>1</sup>, e della Regione Lombardia, dove l'assenza di disciplina sostanziale dell'istituto nella legge regionale di riferimento pare porsi in aperta tensione con la riserva di legge fatta propria, in materia, dal legislatore nazionale a seguito della novella introdotta, all'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, dalla legge n. 80 del 2005<sup>2</sup>. Senza dimenticare che molte Regioni, tra cui quelle che registrano i tassi di disoccupazione giovanile e dispersione scolastica più alti, come Campania, Sicilia e Calabria, non hanno neppure approvato la legge di attuazione delle "riforma Biagi".

L'apprendistato è tuttavia tornato al centro del confronto politico e sindacale solo di recente e, purtroppo, non a causa dei suoi meriti, attuali

---

1 C. Cost. 6 febbraio 2007 n. 24, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Apprendistato (Regolamentazione regionale)*. Vedi anche il Boll. Speciale Adapt, 2005, n. 50,

2 Il comma 5-bis dell'art. 49, introdotto dalla l. n. 80/2005, affida infatti, in via transitoria, la disciplina dell'apprendistato professionalizzante alla contrattazione collettiva «fino all'approvazione della legge regionale di cui al comma 5 (...)».

o potenziali. La ragione del rinnovato interesse è unicamente riconducibile all'ennesimo contenzioso che ha innescato tra Governo e Regioni. Dopo i numerosi ricorsi che hanno fatto seguito alla tormentata approvazione della legge Biagi e delle relative leggi regionali di attuazione, questa volta sono ben nove Regioni a essersi rivolte alla Corte Costituzionale<sup>3</sup> per far dichiarare l'incostituzionalità delle misure introdotte dalla cosiddetta "manovra estiva"<sup>4</sup> e finalizzate a garantire una maggiore effettività della offerta formativa in apprendistato a fronte dei generosi sgravi contributivi.

Semplificando complesse questioni giuridiche, che trovano la loro fonte nella incerta ripartizione di competenze in materia di apprendistato a seguito della riforma del Titolo V della Costituzione, la questione del contendere è apparentemente molto semplice. A essere contestata è la "capacità formativa" che la recente riforma assegna anche alle imprese e non solo alle strutture accreditate presso le Regioni. Si discute, in particolare, se sia lecito ammettere, almeno nei casi di formazione esclusivamente aziendale e senza ricorso a risorse pubbliche, un sistema sussidiario di apprendistato gestito dai contratti collettivi: un sistema certamen-

---

3 I testi dei ricorsi sono reperibili sul Bollettino speciale ADAPT n. 8/2008, *La sfida dell'apprendistato professionalizzante – I ricorsi delle Regioni contro la legge 133/2008: una guerra di confini a danno dei giovani e della produttività del lavoro*, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it).

4 Per un commento d'insieme della "manovra estiva", e segnatamente alle novità in materia di apprendistato, rinvio a M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare – Commentario sistematico delle norme di lavoro e previdenza contenute nelle leggi di conversione dei decreti legge 25 giugno 2008, n. 112, 27 maggio 2008, n. 93 e 3 giugno 2008, n. 97 in coordinamento con la legge 24 dicembre 2007, n. 247*, Giuffrè, Milano, 2009.

te parallelo, ma non alternativo, a quello oggi (malamente) governato dalle Regioni.

### ***L'articolo 23 della legge n. 133 del 2008***

L'articolo 23 del decreto legge n. 112 del 2008<sup>5</sup> ha in effetti introdotto un comma 5-ter all'articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, che tuttavia non vuole certo mettere in discussione il modello di apprendistato professionalizzante che sin qui abbiamo conosciuto ma, più semplicemente, porre le premesse per la costruzione di un sistema sussidiario rispetto alla attuale (e inadeguata) offerta pubblica<sup>6</sup>.

Ai sensi del nuovo comma 5-ter, infatti, «in caso di formazione esclusivamente aziendale» può non operare, in funzione di precise scelte aziendali e/o della contrattazione collettiva, il canale di regolazione c.d. multilivello dell'apprendistato definito al comma 5 del decreto legislativo n. 276 del 2003, secondo cui «la regolamentazione dei profili formativi dell'apprendistato professionalizzante è rimessa alle regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano regionale» e nel rispet-

---

5 Convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, recante «Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria». Cfr. M. Tiraboschi, *Apprendistato professionalizzante: il canale della formazione aziendale*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare ecc.*, cit., pag. 79 e ss.

6 In questo senso vedi anche la circolare del Ministero del lavoro, della Salute e delle Politiche sociali n. 27 del 10 novembre 2008.



to di precisi criteri e principi direttivi (monte ore di formazione formale pari a 120 ore annue, rinvio ai contratti collettivi per le modalità di erogazione e articolazione della formazione, esterna o interna alle aziende, riconoscimento dei risultati formativi conseguiti e registrazione della formazione sul libretto formativo, presenza di un tutore aziendale). In questo caso, infatti, «i profili formativi dell'apprendistato professionalizzante sono rimessi integralmente ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale ovvero agli enti bilaterali».

I contratti collettivi e gli enti bilaterali definiscono così la nozione di formazione aziendale e determinano, per ciascun profilo formativo, la durata e le modalità di erogazione della formazione, le modalità di riconoscimento della qualifica professionale ai fini contrattuali e la registrazione nel libretto formativo. L'operatività della nuova disposizione dipenderà, ovviamente, dall'intervento (del tutto eventuale) della contrattazione collettiva – non solo nazionale, ma anche territoriale e persino aziendale – e, in ultima battuta, dalle autonome valutazioni di ogni singola azienda che potrà alternativamente optare verso il canale pubblico o quello esclusivamente aziendale (o anche verso un sistema misto) in relazione alla propria capacità formativa.

### ***Il canale della formazione aziendale***

Al di là della diversa accoglienza “politica” che hanno avuto in sede di conferenza unificata,

tutti i più recenti provvedimenti normativi in materia di apprendistato professionalizzante (decreto legge n. 112 del 2008, ma anche la legge n. 247 del 2007), preso atto del fallimento dell'attuale sistema regionale, hanno opportunamente previsto un forte accentramento delle competenze in materia di apprendistato a livello nazionale e una ampia valorizzazione della contrattazione collettiva e degli enti bilaterali al fine di incrementare la qualità e l'effettività della offerta formativa in apprendistato (pubblica o privata poco importa).

Ponendo le basi per un canale formativo parallelo a livello aziendale, in regime di piena sussidiarietà e in funzione di obiettivi sostanziali più che di astratti modelli formalistici e normativi, il nuovo quadro normativo potrà invero consentire alle Regioni, che in un certo senso vengono ora messe in mora in ragione della concorrenza del sistema suppletivo, di concentrare i propri sforzi là dove è veramente necessario e cioè là dove l'azienda che assume apprendisti non abbia capacità formativa o, comunque, non sia nelle condizioni di valorizzarla.

Rispetto alle prospettive evolutive del canale della formazione aziendale – che ha reso immediatamente operative le discipline di interi settori come, per esempio, quello dei metalmeccanici<sup>7</sup>,

---

7 () Cfr. il Ccnl del settore metalmeccanico del 19 gennaio 2006, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Contrattazione collettiva*, e, in argomenti, D. Marrama, C. Frighetto, *Il percorso negoziale per giungere al rinnovo del Ccnl dei metalmeccanici*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 2006, n. 3, 877-883.

del commercio<sup>8</sup> e dei chimici<sup>9</sup> – l'unico nodo apparentemente problematico resta invece quello relativo alla nozione di «formazione esclusivamente aziendale».

È tuttavia lo stesso comma 5-ter del novelato articolo 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003 a precisare che saranno i contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale ovvero gli enti bilaterali a definire non solo «i profili formativi dell'apprendistato professionalizzante» ma anche la stessa «nozione di formazione aziendale» che dunque non compete, come inequivocabilmente chiarito dalla Corte Costituzionale con la sentenza n. 50, alle Regioni né a intese triangolari a livello regionale salvo non si riferisca (esclusivamente) alle modalità di impiego dei finanziamenti regionali previsti dal canale pubblico di apprendistato<sup>10</sup>.

8 () Cfr. l'ipotesi di rinnovo del Ccnl del commercio del 17 luglio 2008, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Contrattazione collettiva*, e segnatamente l'art. 60, Dichiarazione a verbale n. 1, dove le parti firmatarie, dopo aver affidato a una Commissione Paritetica il compito di applicare quanto demandato alla contrattazione collettiva dal comma 5-ter del d.lgs. n. 276/2003, hanno previsto un regime transitorio che conferma, anche per la formazione esclusivamente aziendale, i profili formativi definiti nel Protocollo ISFOL del 10 gennaio 2002.

9 () Cfr. il Ccnl dell'industria chimica del 10 maggio 2006, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Contrattazione collettiva*, che, con riferimento al contratto di apprendistato, contiene una puntuale (ancorché restrittiva) nozione di "impresa formativa".

10 () Per la definizione di formazione aziendale si vedano le definizioni di formazione aziendale contenute nelle leggi regionali e, una per tutte, quella contenuta nella legge regionale della Puglia che, a ben vedere, non detta una vera e propria definizione ma ne disciplina la struttura e i contenuti. Si veda anche la definizione contenuta nella d.G.R. Veneto del 26 gennaio 2005, n. 197, che ha dettato i primi indirizzi applicativi

È peraltro bene precisare, in questa prospettiva, che il concetto di “formazione esclusivamente aziendale” non andrà necessariamente inteso alla stregua di un percorso di apprendimento rigidamente svolto e organizzato dal datore di lavoro nel ristretto perimetro dei locali aziendali (la c.d. impresa formativa), ma semmai come quella formazione governata e progettata dalla azienda anche avvalendosi di strutture, locali e competenze esterne nei limiti, ovviamente, di quanto specificheranno i singoli contratti collettivi e senza il ricorso a finanziamenti regionali.

Invero, che la valutazione della capacità formativa delle aziende in materia di apprendistato professionalizzante spetti alla contrattazione collettiva e non alle Regioni era già stato chiarito dal Ministero del lavoro con risposta a istanza di interpello avanzata dal Consiglio provinciale dell'Ordine dei Consulenti del lavoro di Bergamo<sup>11</sup> ed era, in realtà, facilmente desumibile già dalla lettera e dalla *ratio* dell'articolo 49, comma 5, del decreto legislativo n. 276 del 2003, là dove si dispone espressamente il rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna e interna alle singole aziende, «anche in relazione alla capacità formativa interna rispetto a

---

sull'apprendistato professionalizzante sulla scorta di una intesa trilaterale.

11 () Ministero del lavoro, risposta ad interpello avanzato dai Consulenti del Lavoro di Bergamo del 24 marzo 2006 in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Apprendistato professionalizzante*.

quella offerta dai soggetti esterni».

Nondimeno, specie a seguito della articolata disciplina della materia contenuta nel rinnovo del contratto collettivo dei metalmeccanici, erano insorte alcune incertezze interpretative in considerazione del fatto che alcune Regioni, nel richiamare le proprie competenze in materia di formazione, avevano manifestato l'intenzione di occuparsi in via esclusiva anche dei requisiti in base ai quali una azienda può considerarsi formativa ai fini della piena operatività dell'apprendistato professionalizzante. Impostazione questa quanto mai inopportuna in quanto la valutazione della capacità formativa delle aziende non può prescindere dal rinvio alla contrattazione collettiva, proprio perché la valutazione in ordine alla opportunità di procedere a una formazione interna piuttosto che esterna, o viceversa, deve necessariamente tenere conto delle indicazioni degli attori collettivi – ora di livello anche aziendale o regionale e non solo nazionale – che sono i soli in possesso di quel patrimonio conoscitivo delle realtà aziendali del settore di riferimento in grado di portare a soluzioni coerenti con gli obiettivi della riforma di una maggiore effettività (tanto quantitativa che qualitativa) della formazione in apprendistato.

Infine, è poi sempre il nuovo comma 5-ter del novellato decreto legislativo n. 276 del 2003 a chiarire che alla contrattazione collettiva di qualunque livello ovvero agli enti bilaterali spetti il compito di individuare, per ciascun profilo formativo e in piena autonomia rispetto a ogni indebita ingerenza delle Regioni<sup>12</sup>, la durata, ora non più soggetta al vincolo

12 () Anche in punto di comunicazioni obbligatorie su cui veda il recente chiarimento del Ministero del lavoro, della Salute e del-

minimo dei due anni<sup>13</sup>, le modalità di erogazione della formazione, le modalità di riconoscimento della qualifica professionale ai fini contrattuali e la registrazione nel libretto formativo. Rispetto ai principi e criteri direttivi di cui al comma 5 del decreto legislativo n. 276 del 2003 la contrattazione collettiva e gli enti bilaterali risultano pertanto vincolati al solo obbligo di registrazione della formazione nel libretto formativo.

### ***Compatibilità con l'assetto costituzionale***

Con riferimento al nuovo canale di formazione in apprendistato, la debolezza delle critiche e dei rilievi di incostituzionalità prospettati dalle Regioni pare evidente e pari solo alla inadeguatezza quantitativa e qualitativa dei percorsi formativi in apprendistato sin qui offerti a lavoratori e imprese.

È nella fondamentale sentenza della n. 50 del 2005 della Corte Costituzionale<sup>14</sup> che si possono infatti ritrovare le solide premesse giuridiche della disciplina di cui all'articolo 23 del decreto legge n. 112 del 2008. La Corte Costituzionale, che difficilmente potrà sconfessare se stessa, è stata infatti inequivocabile nel rilevare come le Regioni abbiano competenza (concorrente) con lo Stato unicamente per la formazione pubblica, là dove la formazione aziendale (anche nel caso di apprendistato) rientra nella competenza esclusiva dello Stato che, dunque, ben può stabilirne la relativa regolamentazione alla stregua di ogni altra disciplina in materia di rapporto di lavoro ancorché a causa c.d.

le Politiche Sociali con nota n. 6011 del 17 settembre 2008.

13 ( ) Art. 23, comma 1, del d.l. n. 112/2008.

14 In [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Apprendistato*.

mista o a contenuto formativo, come nel caso di specie. Trattandosi di formazione esclusivamente "aziendale", nel senso che preciseremo in seguito, non viene pertanto attribuita alle parti sociali e agli enti bilaterali alcuna competenza propria delle Regioni.

La sentenza n. 50 del 2005 è chiarissima sul punto, là dove afferma: «la competenza esclusiva delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale riguarda l'istruzione e la formazione professionale pubbliche che possono essere impartite sia negli istituti scolastici a ciò destinati, sia mediante strutture proprie che le singole Regioni possano approntare in relazione alle peculiarità delle realtà locali, sia in organismi privati con i quali vengano stipulati accordi. La disciplina della istruzione e della formazione professionale che i privati datori di lavoro somministrano in ambito aziendale ai loro dipendenti (...), da ritenere essenziale con riguardo alla causa mista propria dei contratti a contenuto formativo, di per sé non è compresa nell'ambito della suindicata competenza né in altre competenze regionali. La formazione aziendale rientra invece nel sinallagma contrattuale e quindi nelle competenze dello Stato in materia di ordinamento civile (...)».

Non è peraltro sostenibile affermare, come pure fanno alcune Regioni, che, con la nuova disciplina, solo le Regioni sarebbero sottoposte a precisi vincoli, mentre le parti sociali no. Per quanto attiene ai vincoli imposti dalla "legge Biagi" alle Regioni questi sono stati confermati dalla Corte Costituzionale come legittimi, trattandosi di materia di competenza concorrente. Per quanto riguarda

invece le parti sociali è il legislatore nazionale che decide, senza alcun vincolo di riparto di competenze, il rispetto di specifici vincoli di durata (massimo sei anni), di trattamento retributivo (sotto-inquadramento e divieto del cottimo) e contributivo, di forma (scritta), di formazione (pena la perdita degli incentivi economici), ecc. Come si vede, vincoli precisi esistono anche per l'apprendistato realizzato in ambito esclusivamente aziendale vuoi perché imposti dalla legge vuoi anche perché definiti e specificati, ai vari livelli, dalla contrattazione collettiva.

Ovviamente, trattandosi di percorsi di formazione esclusivamente aziendale, il costo della formazione non dovrà (obbligatoriamente) ricadere sulle Regioni, anche se, per la verità, non mancano già oggi sistemi regionali che finanziano senza problemi percorsi formativi aziendali. Fermi restando i cospicui incentivi normativi ed economici che sostengono le assunzioni in apprendistato e che dovrebbero renderlo di per sé attraente agli operatori e alle aziende, i costi della formazione ben potranno essere coperti, là dove le parti intendano procedere in questa direzione, mediante le risorse dei fondi bilaterali, risorse interne delle singole aziende interessate o anche altri strumenti del sistema privato (per esempio mediante i fondi interprofessionali per la formazione continua). Per contro, là dove una impresa intenda beneficiare dei finanziamenti regionali espressamente dedicati all'apprendistato non potrà che utilizzarli nei limiti e con i vincoli stabiliti dalla relativa normativa regionale, ancorché si prefigga di effettuare (in tutto o in parte) una formazione aziendale.

Quanto affermato dalla Corte Costituziona-



le, con la già ricordata sentenza n. 50 del 2005 richiamata ora nel ricorso della Regione Piemonte, in quello della Regione Basilicata e in quello della Regione Marche, secondo cui nella regolamentazione dell'apprendistato la formazione interna e la formazione esterna «non appaiono allo stato puro, ossia separate nettamente tra di loro» vale ovviamente solo per il canale formativo pubblico delineato nell'articolo 49, comma 5, là dove l'operatività del canale subsidiario aperto dal comma 5 *ter* vale espressamente e tassativamente per la formazione «esclusivamente aziendale» e dunque soltanto quanto i due profili formativi (interno ed esterno) sono nettamente separati.

I ricorsi avanzati dalle regioni mostrano peraltro, in più punti, una generalizzazione della nozione di apprendistato che invece, come già rilevato *supra*, il legislatore nazionale ha inteso declinare in tre distinte tipologie a seconda delle funzioni e degli obiettivi che possono essere affidati a questo delicato strumento di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro. Ciò è evidente, in particolare, là dove le regioni contestano la non spendibilità della qualifica acquisita con il contratto di apprendistato sull'intero territorio nazionale, appartenendo (dicono le regioni) la qualifica alle competenze in materia di istruzione. Ma così argomentando le Regioni ricorrenti confondono l'apprendistato di primo livello, per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, di cui all'articolo 48, che in effetti dà diritto a una "qualifica" spendibile come titolo di studio, con l'apprendistato professionalizzante di cui all'articolo 49 che è finalizzato, molto più semplicemente, alla acquisizione di una "qualificazione contrattuale".

L'articolo 49 parla infatti di "qualificazione" da conseguire attraverso "una formazione sul lavoro e la acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali", e non di qualifica in senso stretto, facendo con ciò espresso riferimento alle qualifiche e declaratorie dei contratti collettivi di lavoro. E' ben vero che la qualifica professionale acquisita attraverso il contratto di apprendistato costituisce credito formativo spendibile anche nel sistema della istruzione e formazione professionale. Ma a questo risultato si perviene non certo snaturando l'apprendistato professionalizzante, che è cosa diversa dall'apprendistato per il diritto-dovere di istruzione e formazione professionale, bensì attraverso il meccanismo, non ancora attuato, di riconoscimento dei relativi crediti formativi ai sensi dell'articolo 52 del decreto legislativo 276/2003. Disposizione questa che, nel rispetto delle relative competenze, prevede non a caso il concerto tra Ministero del Welfare e Ministro della istruzione previa intesa con le Regioni

Quanto infine ai rilievi sui possibili contrasti con l'ordinamento comunitario si deve semmai rilevare come l'insufficienza della offerta formativa pubblica, che non supera oggi il 20 per cento dei contratti di apprendistato (vedi la tabella 2), potrebbe portare, come già avvenuto con i contratti di formazione e lavoro, a preoccupanti tensioni con il diritto comunitario della concorrenza visto che nella stragrande maggioranza dei casi non è prevista una componente formativa del contratto di apprendistato pure a fronte dello sgravio contributivo. La costruzione di un canale parallelo, per i casi di formazione esclusivamente aziendale, potrebbe per contro consentire di superare questa grave criticità

che rischia di demolire un istituto strategico per la produttività del lavoro e l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro secondo percorsi di qualità.

*Tabella 2.*

### **Apprendisti coinvolti in formazione**

Macro-aree	Apprendisti coinvolti in formazione		Incremento % su anno precedente		% Apprendisti formati/occupati	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007
Nord-Ovest	30.284	47.686	-43,5	57,5	17,6	25,2
Nord-Est	44.080	56.538	4,2	28,3	28,9	34,9
Centro	12.411	15.184	-5,1	22,3	9,1	9,7
Sud e Isole	9.369	4.854	81,9	-48,2	7,5	3,7
<b>Italia</b>	<b>96.144</b>	<b>124.262</b>	<b>-15,7</b>	<b>29,2</b>	<b>16,4</b>	<b>19,5</b>

Fonte: elaborazioni Isfol su dati regionali

Quanto invece al profilo del riconoscimento delle competenze a livello europeo si deve rilevare come le istituzioni comunitarie si siano giustamente collocate, da qualche anno a questa parte, verso un sistema di competenze sostanziali e non formali dove la certificazione sia cioè ancorata al saper fare e non solo e non tanto alla procedura burocratica e pubblicistica di riconoscimento della qualifica<sup>15</sup>. Fermo restando un dato decisivo e cioè che, nel contratto professionalizzante, e a differenza delle altre due tipologie contrattuali, stiamo pur sempre parlando di qualifiche a fini contrattuali e non di percorsi di istruzione e formazione professionale.

Invero, ancorare il contratto di apprendistato

<sup>15</sup> Si veda, in particolare, CEDEFOP, *The shift to learning outcomes - Conceptual, political and practical developments in Europe*, Luxembourg, 2008 e anche CEDEFOP, *Validation of non-formal and informal learning in Europe*, Luxembourg, 2008.

professionalizzante ai profili professionali dei contratti collettivi nazionali di lavoro (e non a quelli stabiliti dagli enti bilaterali caso per caso come afferma la Regione Emilia Romagna)<sup>16</sup> rende alquanto più stringente ed omogenea sul territorio nazionale l'offerta formativa privata che risulta così ancorata, diversamente da quanto sostiene il ricorso della Regione Piemonte e quello della Regione Marche, non solo a standard minimi su base nazionale, ma soprattutto a standard coerenti con i fabbisogni professionali delle imprese e le reali prospettive di occupabilità dei giovani.

Particolarmente utile, a contrario, sono al riguardo le argomentazioni sollevate dalla Regione Emilia Romagna, là dove rileva, richiamando l'elaborazione della Corte Costituzionale, la possibilità di rinvio ai contratti collettivi con funzioni normative solo quando vi sia un interesse generale e cioè quando vi siano «materie del rapporto di lavoro che esigono uniformità di disciplina in funzione di

16 In questo senso vedi anche la circolare del Ministero del lavoro, della Salute e delle Politiche sociali n. 27 del 10 novembre 2008, ove si precisa che «l'apprendistato professionalizzante disciplinato dall'articolo 49 del decreto legislativo n. 276/2003 resta finalizzato alla acquisizione di una qualificazione e cioè di una qualifica professionale "ai fini contrattuali" e che la durata del monte ore di formazione deve essere coerente con l'obiettivo della acquisizione di specifiche "competenze di base e tecnico-professionali". La durata e le modalità della formazione aziendale, disciplinate dai contratti collettivi anche a livello territoriale o aziendale, dovranno pertanto essere coerenti con le declaratorie e le qualifiche contrattuali contenute nei contratti collettivi nazionali di lavoro a cui l'apprendistato professionalizzante è finalizzato. Altra cosa, infatti, è la formazione erogata nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica professionale ai sensi della legge n. 53/2003 in materia di diritto-dovere di istruzione e formazione a cui è deputato l'apprendistato di cui all'articolo 48 decreto legislativo n. 276/2003».

interessi generali connessi al mercato del lavoro» (sentenza Corte Cost. n. 344/1996)<sup>17</sup>, ma questo è proprio quanto avviene con riferimento ai profili professionali dei contratti di apprendistato, là dove pare davvero paradossale che diverse regioni pongano percorsi e requisiti assai differenziati per l'acquisizione di una qualifica contrattuale (che attiene al contratto di lavoro e non alla formazione professionale) definita nei contratti collettivi di lavoro come avviene nel caso del contratto di apprendistato professionalizzante.

### ***Un contenzioso inutile che danneggia giovani e imprese***

Alimentare su un terreno così delicato un nuovo contenzioso – e nuove incertezze per le aziende – appare dunque francamente sorprendente posto che, come visto, la Corte Costituzionale ha già da tempo chiarito che le Regioni hanno competenza (concorrente) solo per quanto riguarda l'offerta formativa pubblica, là dove la formazione aziendale, anche nel caso dell'apprendistato, rientra nella competenza esclusiva dello Stato.

Sono tuttavia i numeri dell'apprendistato a sollevare le maggiori perplessità su quanto sta accadendo e a indicare quanto alla politica stiano veramente a cuore il problema della qualità del lavoro e le prospettive occupazionali dei nostri giovani. In Italia ci sono infatti poco più di 2 milioni di lavoratori temporanei. Di questi, ben 650mila sono, come già rilevato, apprendisti e sarebbe ben difficile attribuire a giovani in fase di addestramento sul luogo

---

17 In [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Apprendistato*.

di lavoro la qualifica di precari, visto che dovrebbero rappresentare un prezioso investimento per le singole imprese che li assumono e li formano. Non dimentichiamoci che oltre la metà di questi apprendisti possiede la sola licenza media. Per essi l'apprendistato è l'unica reale possibilità di crescita e acquisizione di una qualifica professionale che li renda più forti e stabili sul mercato del lavoro. Eppure, come confermano da anni i preziosi rapporti di monitoraggio dell'ISFOL, poco più di 100mila degli apprendisti italiani riceve una formazione regionale, pari a un misero 19,5 per cento degli apprendisti occupati come media nazionale.

Senza voler qui discutere della bassa qualità e utilità di questa formazione pubblica, di cui spesso si lamentano tanto le imprese quanto gli stessi apprendisti, non si può peraltro non rilevare come alcune delle Regioni che hanno prontamente presentato ricorso alla Corte Costituzionale (Lazio, Calabria, Basilicata, Toscana) non riescano neppure a realizzare una offerta formativa pari al 5 / 10 per cento del totale. Perché allora, se non per ragioni puramente politiche quando non ideologiche sulle sedi e le modalità dell'apprendimento, penalizzare le imprese che sono disposte a organizzare a proprie spese, grazie alla nuova disciplina che affida compiti di progettazione e verifica alle parti sociali e agli enti bilaterali, una formazione interna all'azienda utile a incrementare la produttività del lavoro e l'investimento in capitale umano.

### ***Breve nota bibliografica***

Sul quadro normativo del "nuovo apprendistato",

introdotto con il decreto legislativo n. 276 del 2003, cfr., in generale, M. TIRABOSCHI, *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004, 191. Con riferimento alla implementazione dell'istituto nella normativa regionale cfr. S. D'AGOSTINO, P. DE VITA (a cura di), *Il rebus dell'apprendistato professionalizzante*, Dossier Adapt, 2007, n. 30, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), e, più recentemente, P. DE VITA (a cura di), *La recente riforma del contratto di apprendistato*, Dossier Adapt, 2008, n. 8, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it). Una rassegna relativa alla implementazione dell'istituto nella contrattazione collettiva è in P. Tiraboschi, A. Russo, *La riforma Biagi nella contrattazione collettiva*, in *C&CC*, 2004, n. 10, 94 e G. Bonati, *L'apprendistato professionalizzante nella contrattazione collettiva*, in *GLav*, 2005, n. 20, 32-33. Sulle singole regolamentazioni regionali si vedano in particolare G. Falasca, *Apprendistato: parzialmente incostituzionale la legge della Regione Puglia*, in *GLav*, 2007, n. 10, 29-31; sul caso della Basilicata sempre G. Falasca, *Basilicata: approvata la legge quadro sull'apprendistato*, in *GLav*, 2006, n. 48, 17-20; sul caso del Lazio invece vedi E. de Fusco, *Apprendistato professionalizzante nel Lazio: il regolamento d'attuazione*, in *GLav* 2007, n. 41, 32-55, ed ancora sull'attuazione della disciplina in Emilia Romagna e Valle d'Aosta G. Falasca, *Emilia Romagna e Valle d'Aosta disciplinano l'apprendistato professionalizzante*, in *GLav*, 2005, n. 36, 17-21, mentre sull'attuazione dell'apprendistato in Toscana e Lombardia vedi G. Falasca, *Toscana e Lombardia: passi avanti dell'apprendistato professionalizzante*, in

*GLav*, 2005, n. 46, 16-39. Sulla Regione Marche G. Falasca, *La regolamentazione regionale del mercato del lavoro e dell'apprendistato: il caso della Regione Marche*, in *DRI*, 2006, n. 4, 1200-1205. Sulla legge regionale pugliese sull'apprendistato e sulle questioni di costituzionalità sorte in seguito alla sua emanazione vedi P. Tiraboschi, *Apprendistato professionalizzante: la legge regionale della Puglia*, in *DPL-Oro*, 2005, n. 5, ed anche G. Falasca, *Regione Puglia: primi orientamenti sull'apprendistato professionalizzante*, in *GLav*, 2005, n. 15, 17, ed anche E.C. Schiavone, *La legge regionale pugliese sull'apprendistato: note critiche*, in *DRI*, 2006, n. 1, 211- 215. Per un commento sulle sperimentazioni avviate in alcuni settori in Lombardia vedi M. Bernasconi, *Brevi note sul modello lombardo di sperimentazione dell'apprendistato professionalizzante nel settore terziario, della distribuzione e dei servizi*, in *DRI*, 2005, n. 3, 839-841. Per quanto riguarda il Veneto cfr. "La formazione per apprendisti in Veneto", S. Romano, Direzione Regionale Lavoro. Sui chiarimenti ministeriali in merito al rapporto tra leggi regionali e contrattazione vedi P. Tiraboschi, *Apprendistato professionalizzante tra leggi regionali e contrattazione: l'interpello del Ministero*, in *GLav*, 2005, n. 43, 10-17, ed anche L. De Romanis, M. Nucara, *L'apprendistato professionalizzante nell'interpretazione del Ministero*, in *DRI*, 2006, n. 1, 201-206. Di recente, sulle risposte ad istanze di interpello fornite dal Ministero del lavoro vedi l'ampio quadro descrittivo fornito da D. Papa, *Apprendistato: gli interPELLI del Ministero*, Working Paper Adapt, 2008, n. 54, in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it).  
Sulle modifiche introdotte con il decreto legge n. 112 del 2008, convertito in legge 133 del 2008



vedi M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare – Commentario sistematico delle norme di lavoro e previdenza contenute nelle leggi di conversione dei decreti legge 25 giugno 2008, n. 112, 27 maggio 2008, n. 93 e 3 giugno 2008, n. 97 in coordinamento con la legge 24 dicembre 2007, n. 247*, Giuffrè, Milano, 2009, spec. il cap. II.

## APPRENDISTATO DI ALTO LIVELLO: UN'OCCASIONE DI SVILUPPO LOCALE ATTRAVERSO LE PMI

Silvia Spattini

### ***La disciplina del contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione***

Nel riformare l'istituto dell'apprendistato<sup>1</sup>, il decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, ne ha introdotto una nuova tipologia, denominata apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione (articolo 50). La peculiarità di questo specifico contratto di apprendistato consiste nella componente formativa, che viene assolta da un lato mediante la formazione formale in azienda, dall'altro attraverso la frequenza di corsi di scuola secondaria, corsi universitari, corsi di alta formazione, compresi i dottorati di ricerca<sup>2</sup>, o corsi per la specializzazione tecnica superiore, in base alla natura del titolo da conseguire. Tuttavia, per

1 Cfr. M. Tiraboschi, *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in M. Tiraboschi (a cura di) *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004, spec. 191-194.

2 L'estensione della applicabilità del contratto di apprendistato ex art. 50, d. lgs. n. 276/2003 per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca è avvenuta ad opera dell'art. 23, co., 3, l. n. 133/2008, che ha esplicitato ciò che per alcuni commentatori era già implicito nella formulazione originaria dell'articolo 50, si veda M. Tiraboschi, *L'apprendistato di alta formazione*, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008.

l'ottenimento del titolo, unitamente alla formazione formale e allo studio individuale, fondamentale è anche la formazione non-formale<sup>3</sup> consistente nell'attività lavorativa svolta dall'apprendista in azienda, che consente l'acquisizione di specifiche competenze e abilità e l'applicazione nella prassi delle conoscenze teoriche apprese attraverso lo studio e le lezioni frontali.

La norma istitutiva di questo particolare contratto di apprendistato è stata concepita come una norma snella, che rimanda (articolo 50, comma 3) alle Regioni, sulla base di accordi con le parti sociali e con le università e le altre istituzioni formative del territorio regionale, la definizione della durata e della disciplina del rapporto per i profili attinenti alla formazione, ambito di esclusiva competenza regionale (Tiraboschi, 2004, p. 199; Garofalo, 2006, pp. 435-437).

Le Regioni hanno perciò la possibilità di legiferare sulla materia a seguito di intese e accordi con i soggetti, sopra elencati, coinvolti in quanto attori del sistema dell'apprendistato in alta formazione. Ma la circolare del Ministero del lavoro n. 40 del 14 ottobre 2004 chiarisce che tale disciplina può essere definita anche «mediante un semplice accordo o convenzione con le associazioni territoriali dei datori di lavoro e le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano regionale, nonché con le Università o altre

---

3 Per formazione non formale si intende l'«apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente», P. TISSOT, *Terminology of European education and training policy*, Cedefop, Luxembourg, 2008, voce *non-formal learning*.

istituzioni formative». Se da un lato questo significa che per l'effettiva operatività dell'alto apprendistato non è necessario l'intervento normativo regionale, dall'altro lato, erano invece indispensabili almeno le intese tra i diversi attori del sistema. La circolare ministeriale n. 2 del 25 gennaio 2006 sottolineava infatti che «solo nell'ambito di tali dispositivi e nel rispetto degli stessi le imprese potranno procedere alle assunzioni», ribadendo quindi che l'attuazione dell'alto apprendistato era subordinata a tali intese.

Questa costruzione si è rivelata, nei fatti, un notevole vincolo allo sviluppo e all'implementazione della sperimentazione, prima, e della messa a regime, poi, della nuova tipologia di apprendistato. Si sono infatti registrati notevoli ritardi, se non un completo immobilismo, da parte delle Regioni a promuovere e realizzare le intese necessarie per la regolamentazione dell'istituto. Come si può constatare dalla tabella 1, accanto ad alcune regioni come Veneto, Piemonte, Toscana, Liguria che già nel corso del 2004, e quindi all'indomani della sua istituzione, avevano regolamentato la materia con accordi e norme, altre hanno provveduto soltanto molto più tardi oppure non sono intervenute.

Tabella 1.

<b>Regioni</b>	<b>Regolamentazione regionale (atti normativi e intese con le parti)</b>
Veneto	<p>Con la Delibera di Giunta Regionale n. 2626 del 2004 la Regione ha avviato 5 percorsi sperimentali di formazione in alto apprendistato.</p> <p>Nell'accordo tra Regione e parti sociali del 22 novembre 2004 la durata del contratto di apprendistato di alta formazione è stata collegata alla durata del percorso di formazione in apprendistato.</p>
Piemonte	<p>La Legge Regionale n. 2 del 26 gennaio 2007 contiene la disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato.</p> <p>La Delibera regionale n. 44-14478/2004 contiene specifiche disposizioni per l'attuazione dell'apprendistato di alta formazione, attraverso corsi di laurea e master.</p>
Trento	<p>La Legge provinciale n. 6 del 2006 contiene la disciplina della formazione in apprendistato.</p> <p>L'accordo tra le parti sociali del luglio 2005 ha disciplinato la formazione nelle tre tipologie di apprendistato, compreso l'apprendistato di terzo livello.</p> <p>L'apprendistato di alta formazione era operativo già prima della Riforma Biagi.</p>
Bolzano	<p>L'accordo tra la Provincia e le parti sociali del 12.01.2007 stabilisce la durata triennale del contratto di apprendistato di alta formazione.</p>
Friuli Venezia Giulia	<p>L'accordo tra la Regione, l'Università e le parti sociali del 5 aprile 2006, approvato con D. G. R. del 23 giugno 2006 n. 1419, prevede che la durata della formazione esterna all'azienda sia pari a 300/400 ore.</p> <p>L'accordo contiene anche disposizioni sul tema della formazione dei tutor.</p>

Lombardia	<p>L'accordo tra Regione e parti sociali del 20.12. 2005 stabilisce che il contratto di apprendistato di alta formazione abbia durata pari a 30 mesi.</p> <p>La successiva legge regionale n. 19 del 2007 prevede norme sul sistema di istruzione e formazione e, in particolare, fa riferimento al sistema di certificazione delle competenze nell'apprendistato (art. 21).</p>
Toscana	<p>Con la delibera regionale n. 1217/2004 è stato approvato l'avvio di sperimentazioni di contratti di apprendistato di alta formazione.</p>
Liguria	<p>Con la delibera del Consiglio Regionale n. 834 del 2004 sono state avviate sperimentazioni dell'apprendistato di alta formazione.</p>
Emilia Romagna	<p>L'11 maggio 2005 è stato raggiunto un accordo tra Regioni e parti sociali per l'attivazione di prime sperimentazioni dell'apprendistato di alta formazione, che si sono concluse nel dicembre 2008</p> <p>La legge regionale n. 17 del 2005 contiene disposizioni generali sul contratto di apprendistato.</p>
Marche	<p><i>L'apprendistato di alta formazione non risulta regolamentato.</i></p>
Lazio	<p>La legge regionale n. 9 del 2006 contiene la disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato e fa un generico riferimento al contratto di apprendistato di alta formazione.</p> <p>E' stato avviato un accordo tra Ministero del Lavoro e parti sociali che prevede la sperimentazione di percorsi di apprendistato di alta formazione.</p>
Umbria	<p>La legge regionale n. 18 del 2007 contiene la disciplina dell'apprendistato e regola anche l'apprendistato di alta formazione (art. 14).</p>

Basilicata	Nella legge regionale n. 28 del 2006 si stabilisce che la Giunta Regionale può promuovere intese con università, istituzioni scolastiche ed enti di formazione per l'avvio di sperimentazioni dell'apprendistato di alta formazione(art. 6 )
Puglia	<i>L'apprendistato di alta formazione non risulta regolamentato</i>
Abruzzo	Nell'Accordo quadro del 9 gennaio 2007 e CGIL, CISL e UIL si promuove l'attivazione di sperimentazioni dell'apprendistato alto.
Molise	La legge regionale n. 3 del 2008 prevede l'utilizzo sperimentale del contratto di apprendistato di alta formazione (art. 12)
Campania	<i>L'apprendistato di alta formazione non risulta regolamentato.</i>
Calabria	<i>L'apprendistato di alta formazione non risulta regolamentato.</i>
Sicilia	<i>L'apprendistato di alta formazione non risulta regolamentato.</i>
Sardegna	La legge regionale n. 20 del 2005 contiene disposizioni generali sulla regolamentazione del contratto di apprendistato.

Tuttavia, non è possibile imputare soltanto alle Regioni l'inerzia che ha caratterizzato l'attuazione dell'istituto del contratto dell'apprendistato in alta formazione, ma piuttosto si ritiene che ciò sia dipeso da una «sostanziale impreparazione culturale delle istituzioni regionali, degli attori sociali e delle stesse "agenzie formative" a progettare e rendere operativa una forma particolarmente innovativa di formazione in alternanza» (Tiraboschi, 2008, pp. 102-103). Se infatti le Regioni non si sono impegnate per realizzare le intese territoriali necessarie, l'impreparazione delle parti sociali è riscontrabile nella scarsa attenzione della contrattazione collettiva nei confronti di questo istituto, pressoché

ignorato dai nuovi contratti collettivi (Tiraboschi, 2008, pp. 102). Non sono esenti da colpe neppure le università o le altre istituzioni formative che non si sono fatte promotrici di questa nuova tipologia di percorso formativo.

A 5 anni dalla sua introduzione, preso atto delle difficoltà di attuazione di percorsi in alto apprendistato a causa della incerta o totalmente assente regolamentazione regionale<sup>4</sup>, il Legislatore ha deciso di intervenire sull'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 attraverso l'articolo 23, commi 3 e 4 della legge 6 agosto 2008, n. 133. Per sbloccare lo stallo e rendere definitivamente operativo l'istituto su tutto il territorio nazionale, pur confermando il rinvio alle intese regionali, l'articolo 50 novellato prevede ora che «in assenza di regolamentazioni regionali l'attivazione dell'apprendistato di alta formazione è rimessa ad apposite convenzioni stipulate dai datori di lavoro con le università e le altre istituzioni formative». In altre parole, ai sensi della normativa previgente, era possibile assumere mediante contratti di apprendistato per il conseguimento di un diploma o di un titolo di studio di alta formazione soltanto nelle realtà regionali dove fossero operanti la relativa normativa in materia ovvero intese tra gli attori del sistema. Attualmente, ai sensi della normativa novellata, l'istituto è attuabile su tutto territorio nazionale, anche nelle Regioni prive di normativa o accordi tra le parti interessate, attraverso la stipula di una convenzione tra il datore di lavoro che intende assumere gli apprendisti in alta formazione e l'uni-

<sup>4</sup> In alcune regioni, gli accordi e le intese riguardavano solo la fase sperimentale e, scadute, non sono state rinnovate. Cfr. M. Tiraboschi, *Apprendistato: la sfida della formazione aziendale*, *supra*, in q. Volume.



versità o istituto formativo responsabile del conferimento del titolo di studio con il fine di regolare nei dettagli il percorso formativo e la durata.

### ***Il campo di applicazione***

Definita la tipologia contrattuale, che si caratterizza per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, di titoli di studio universitari e della alta formazione, e rimandata alle Regioni la regolamentazione attinente alla durata e ai profili formativi, l'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 individua il campo di applicazione del contratto di apprendistato di alta formazione.

La norma definisce l'ambito di applicazione soggettivo stabilendo che possano essere assunti sulla base di questo contratto di apprendistato i giovani di età compresa tra i diciotto e i ventinove anni (ventinove e 364 giorni<sup>5</sup>).

Con riferimento al profilo oggettivo del campo di applicazione, questa tipologia di contratto di apprendistato (come peraltro le altre tipologie ai sensi degli articoli 48 e 49 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276) può essere adottata in tutti i settori produttivi.

### ***La forma del contratto***

Nella versione originaria della norma, nulla si  
5 La circolare del Ministero del lavoro n. 2 del 25 gennaio 2006 rammenta tale aspetto richiamando la circolare n. 30 del 15 luglio 2005, si vedano in [www.csmb.unimore.it](http://www.csmb.unimore.it), indice A-Z, voce *Apprendistato*.

diceva sulla forma del contratto. Sono state, dapprima, la circolare del Ministero del lavoro n. 40 del 14 ottobre 2004 e successivamente la circolare n. 2 del 25 gennaio 2006 a sottolineare che il contratto deve essere stipulato in forma scritta *ad substantiam* e deve contenere la qualifica da conseguire, la durata, nonché il piano formativo individuale, che costituisce parte essenziale del contratto e per questo motivo deve essere allegato allo stesso a pena della sua nullità.

In occasione della modifica apportata all'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276 ad opera dell'articolo 23, comma 4, della legge 6 agosto 2008, n. 133, il Legislatore è intervenuto sulla questione della forma del contratto. In generale, è stato stabilito<sup>6</sup> che siano applicabili, per quanto compatibili, anche con riferimento al contratto di apprendistato in alta formazione, i principi stabiliti dall'articolo 49, comma 4 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276. Nello specifico, tale previsione normativa stabilisce espressamente che il contratto di apprendistato per l'alta formazione debba essere stipulato in forma scritta e debba contenere l'indicazione della prestazione oggetto del contratto, il piano formativo individuale, la qualifica o meglio, in questo caso, il titolo di studio da conseguire al termine dell'apprendistato.

### **La durata**

A differenza delle altre tipologie, per il contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione non è pre-

<sup>6</sup> L'articolo 23, comma 4, della legge 6 agosto 2008, n. 133 ha introdotto un ultimo periodo al comma 3 dell'articolo 50.

vista dalla normativa nazionale di quadro un limite massimo per la durata: la definizione della stessa è completamente rimandata, come già accennato, alla regolamentazione regionale nel rispetto delle intese territoriali tra Regioni, parti sociali e istituzioni formative. Analogamente ai profili formativi, infatti, anche la durata del contratto deve essere stabilita in funzione della specifica tipologia di percorso formativo e di titolo di studio da conseguire al termine del percorso stesso.

In assenza della regolamentazione regionale, saranno le convenzioni stipulate tra il datore di lavoro e l'istituzione formativa, tenendo in considerazione i vincoli imposti dal conseguimento di un determinato titolo di studio, a fissare la durata del contratto in alto apprendistato.

### ***L'inquadramento e la retribuzione dell'apprendista***

Anche con riferimento all'inquadramento e alla retribuzione dell'apprendista, la normativa nazionale di quadro non dava indicazioni specifiche per il contratto di apprendistato di alta formazione. Tuttavia, in sede interpretativa<sup>7</sup>, era stato specificato che fosse applicabile anche a questa tipologia di apprendistato la disposizione che limita il sottoinquadramento dell'apprendista a due livelli inferiori alla categoria spettante, secondo il contratto collettivo nazionale di lavoro, ai lavoratori addetti a mansioni alle quali è finalizzato il percorso formativo.

Ora, la modifica della normativa nazionale

---

<sup>7</sup> Circolare del Ministero del lavoro n. 40 del 14 ottobre 2004 e successivamente circolare n. 2 del 25 gennaio 2006.

(articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276) in materia di apprendistato di alta formazione ha provveduto a introdurre espressamente il rispetto di tale limite (articolo 53 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276).

Analogamente<sup>8</sup>, per quanto concerne invece la retribuzione dell'apprendista, è stato specificato il divieto di stabilire il compenso secondo tariffe di cottimo.

### ***Il recesso anticipato e la scadenza del termine***

Un altro principio importante è il divieto di recedere dal contratto di apprendistato prima della scadenza del termine in assenza di giusta causa o di giustificato motivo dapprima chiarito in via interpretativa<sup>9</sup> e in seguito espressamente previsto dalla normativa nazionale<sup>10</sup>. In caso di recesso anticipato, tuttavia, l'apprendista ha diritto al riconoscimento e alla certificazione delle competenze e dei crediti formativi acquisiti, a seguito di verifica. Inoltre, ha diritto alla registrazione dei crediti formativi maturati nel libretto formativo del cittadino, in modo da poterli far valere in caso di partecipazione a successivi percorsi formativi<sup>11</sup>.

---

8 L'articolo 23, comma 4, della legge 6 agosto 2008, n. 133 ha modificato l'ultimo periodo del comma 3 dell'articolo 50 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, stabilendo che si applicano i principi dell'articolo 49 del medesimo decreto legislativo.

9 Circolare del Ministero del lavoro n. 2 del 25 gennaio 2006.

10 L'articolo 23, comma 4, della legge 6 agosto 2008, n. 133 ha modificato l'ultimo periodo del comma 3 dell'articolo 50 del decreto legislativo n. 276 del 2003, stabilendo che si applicano i principi dell'articolo 49 del medesimo decreto legislativo.

11 Circolare del Ministero del lavoro n. 2 del 25 gennaio 2006.

Poiché, inoltre, è stato chiarito<sup>12</sup> che sono applicabili al contratto di apprendistato per l'alta formazione, per quanto compatibili, le disposizioni di cui alla legge 19 gennaio 1955, n. 25, con riferimento al termine del periodo di apprendistato, al datore di lavoro si presentano due possibilità. In caso di inerzia, l'apprendista viene mantenuto in servizio con la qualifica conseguita e con contratto di lavoro a tempo indeterminato oppure il datore di lavoro può recedere liberamente dal contratto ai sensi dell'articolo 2118 del Codice Civile<sup>13</sup> ovvero dando il preavviso nei termini e nei modi stabiliti dalla legge o dalla contrattazione collettiva.

Le disposizioni di cui alla legge 19 gennaio 1955, n. 25 si considerano, inoltre, applicabili anche con riferimento ai diritti e doveri del datore di lavoro e dell'apprendista (articoli 11 e 12), nonché con riferimento alla disciplina previdenziale ed assistenziale (articoli 21 e 22)<sup>14</sup>.

### ***Gli incentivi economici e normativi***

Per la tipologia di apprendistato in parola si applicano gli incentivi economici e normativi previsti dalla disciplina generale del contratto di apprendistato.

Costituisce un importante incentivo economico all'utilizzo dell'apprendistato la misura alquanto ridotta, rispetto alle altre categorie di lavoratori, dei

<sup>12</sup> Circolare del Ministero del lavoro n. 2 del 25 gennaio 2006.

<sup>13</sup> Articolo 19, legge 19 gennaio 1955, n. 25.

<sup>14</sup> Articolo 53, comma 4, decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276.

contributi sociali. Infatti, l'aliquota contributiva è stabilita in generale nella misura del 10 per cento della retribuzione imponibile a fini previdenziali, mentre per le imprese che occupano un numero di lavoratori pari o minore a nove, l'aliquota è stabilita nel 1,5 per cento nel primo anno di contratto e nel 3 per cento per il secondo anno di contratto, mentre è applicata l'aliquota del 10 per cento negli anni successivi<sup>15</sup>.

Anche la possibilità del sotto-inquadramento dell'apprendista<sup>16</sup> rappresenta un ulteriore stimolo all'utilizzo dell'istituto. Infatti, la classificazione dell'apprendista fino a due livelli inferiori a quello spettante per lo svolgimento delle mansioni a lui attribuite significa nel concreto una retribuzione inferiore a quella normalmente prevista per quelle funzioni, in considerazione del fatto che l'apprendista, essendo in formazione, non può avere la stessa produttività di un lavoratore qualificato.

Per quanto riguarda, invece, gli incentivi normativi, è stabilito che i lavoratori assunti con contratto di apprendistato di alta formazione siano esclusi dal computo dei limiti numerici previsti da leggi e contratti collettivi per l'applicazione di particolari normative e istituti.

### ***Limiti quantitativi alle assunzioni di apprendisti***

Con riferimento a tutti i tipi di contratto di apprendistato, la normativa prevede che sia fat-

---

15 Comma 773, articolo 1, legge 7 dicembre 2006, n. 296 (Finanziaria 2007) e circolare INPS n. 22 del 23 gennaio 2007.

16 Cfr. *supra* paragrafo *L'inquadramento e la retribuzione dell'apprendista*.

to divieto di assumere un numero di apprendisti superiore al 100 per cento delle maestranze specializzate e qualificate in servizio presso l'azienda stessa. Ciò nonostante, nel caso in cui il datore di lavoro occupi da zero a due lavoratori qualificati e specializzati può assumere fino a tre apprendisti<sup>17</sup>. Tali disposizioni non si applicano invece alle imprese artigiane, per le quali opera la disciplina di cui all'articolo 4 della legge n. 443 del 1985.

### ***Il contenuto formativo del contratto e il piano formativo individuale***

La formazione dell'apprendista, come si avrà modo di approfondire in seguito, è strettamente legata al titolo di studio da conseguire mediante il percorso di apprendistato. Essa si compone di una formazione formale erogata dalle istituzioni formative e dalla azienda e una formazione non formale e informale acquisita in particolare attraverso l'attività lavorativa in azienda.

Il percorso della formazione dell'apprendista viene espressamente individuato dal piano formativo individuale che, come accennato in precedenza<sup>18</sup>, costituisce parte essenziale del contratto di apprendistato. Esso contiene l'indicazione della strutturazione della formazione formale suddivisa tra formazione aziendale, formazione curriculare e studio individuale, nonché le competenze che l'apprendista deve acquisire attraverso il percorso.

Collegata alla formazione professionale, è la figura del tutor aziendale che deve avere adeguate

17 Articolo 2, comma 3, legge 19 gennaio 1955, n. 25.

18 Cfr. *supra* paragrafo *La forma del contratto*.

competenze e formazione per poter seguire l'apprendista nel suo percorso di formazione.

### ***L'obbligo formativo e la disciplina sanzionatoria***

Il contratto di apprendistato fa sorgere in capo al datore di lavoro un obbligo formativo nei confronti dell'apprendista. Per garantire l'osservanza di tale obbligo, la normativa ha definito una disciplina sanzionatoria in caso di inadempimento imputabile esclusivamente al datore di lavoro e tale da impedire il raggiungimento del titolo di studio da parte dell'apprendista. L'interpretazione ministeriale<sup>19</sup> ritiene che si configuri l'inadempimento qualora: la formazione sia inferiore a quella stabilita nel piano formativo o nella regolamentazione regionale; manchi il tutor aziendale avente competenze adeguate; sia presente ogni altro elemento che provi una grave inadempienza del datore di lavoro nell'obbligo formativo.

In caso di inosservanza dell'obbligo formativo, significa che il datore di lavoro ha, nei fatti, utilizzato la prestazione dell'apprendista come la prestazione di un qualsiasi lavoratore, coerentemente quindi è previsto il versamento all'Inps, a titolo sanzionatorio, di un importo corrispondente alla differenza tra la contribuzione versata e quella dovuta con riferimento al livello di inquadramento contrattuale e alla retribuzione previsti per le mansioni e funzioni svolte dall'apprendista, maggiorata del 100 per cento. Tale maggiorazione esclude peraltro l'applicazione di qualsiasi altra sanzione pre-

---

<sup>19</sup> Circolare del Ministero del lavoro n. 30 del 15 luglio 2005.



vista in caso di omessa contribuzione.

### ***L'implementazione dei percorsi di alta formazione in apprendistato***

In considerazione della normativa vigente, in particolare a seguito della novella introdotta dalla legge 6 agosto 2008, n. 133<sup>20</sup>, per l'attivazione di percorsi di alta formazione in apprendistato è sufficiente la stipula di una convenzione tra l'istituzione formativa che conferisce il titolo di studio al termine dell'apprendistato e il datore di lavoro che assume gli apprendisti. Questa convenzione è tuttavia necessaria anche nel caso in cui esistano intese a livello regionale per la regolamentazione dell'istituto; infatti essa regola nel dettaglio le competenze dell'azienda e dell'istituzione formativa e definisce il contenuto e la strutturazione della formazione nell'ambito del corso di studio in apprendistato.

L'istituzione formativa progetta, in considerazione delle esigenze professionali dell'impresa, il percorso formativo e ha la responsabilità della erogazione della formazione extra-aziendale, nonché della valutazione e della certificazione sia della formazione extra-aziendale sia di quella aziendale.

Sulla base della figura professionale da formare e del titolo di studio da conseguire, nella convenzione vengono definite le conoscenze e competenze che l'apprendista deve acquisire durante il percorso formativo e quindi le materie oggetto della formazione e dello studio da parte dell'apprendista.

---

20 Cfr. *supra*.

Nel rispetto della regolamentazione regionale, dove presente, e della tipologia del titolo di studio da conseguire, la convenzione definisce la durata del percorso formativo e conseguentemente del contratto di apprendistato, specificando l'organizzazione degli interventi formativi e la suddivisione oraria tra: la didattica frontale presso l'istituzione formativa, comprese le esercitazioni e le verifiche; la formazione aziendale; lo studio individuale.

Dal punto di vista della organizzazione e strutturazione dei percorsi di alta formazione in apprendistato, sono individuabili due tipologie principali. Possono essere progettati, infatti, specifici percorsi di studio in apprendistato diretti esclusivamente ad apprendisti assunti da una unica impresa ovvero da diversi datori di lavoro. In alternativa, è possibile la definizione di un percorso formativo in apprendistato per singoli apprendisti, che vengono iscritti ad un corso di istruzione esistente.

Con riferimento alle modalità di selezione degli studenti/apprendisti, esse sono condotte per lo più congiuntamente dal soggetto formatore e dall'azienda. Benché da un lato i candidati diventano studenti di un percorso formativo e per questa ragione appare opportuno che l'istituzione intervenga nel processo selettivo, dall'altro lato sono destinati, in quanto apprendisti, a diventare dipendenti di una azienda, che legittimamente non può accettare soggetti imposti dall'istituzione formativa, ma deve poter scegliere tra i candidati.

Con il supporto dei tutor formativi e aziendali, a seguito della selezione degli apprendisti, viene redatto per ogni apprendista il piano formativo individuale che dovrà essere allegato al contratto di

apprendistato.

Assolte le formalità amministrative e proceduto all'assunzione degli apprendisti, questi iniziano la loro attività lavorativa, che si alternerà ai momenti formativi aziendali e extra-aziendali presso il soggetto formativo ovvero anche erogati a distanza, secondo un calendario stabilito dall'azienda e dall'istituto. La programmazione delle attività didattiche, in particolare quelle erogate dall'ente formatore, viene realizzata generalmente secondo le esigenze organizzative dell'azienda. Le lezioni possono essere concentrate in breve arco temporale oppure suddivise lungo tutta la durata del periodo di apprendistato.

### ***L'alto apprendistato nelle PMI***

L'istituto del contratto di apprendistato per l'acquisizione di un titolo di studio di scuola superiore, di laurea o post laurea è uno strumento di gestione del personale che le piccole e medie imprese non dovrebbero sottovalutare, ma piuttosto considerare come occasione di sviluppo e rilancio.

Contrariamente a ciò che ci si sarebbe potuto attendere, in realtà, la sperimentazione dei percorsi di alto apprendistato (Isfol, 2008, p. 76) ha visto una buona presenza delle piccole e medie imprese (tabella 2), anzi le piccole imprese sono state la classe dimensionale più rappresentata, insieme peraltro a un buon numero di micro-imprese.

*Tabella 2.***Aziende coinvolte nella sperimentazione ripartite per classe di dimensione<sup>21</sup>**

<b>Dimensione</b>	<b>N. aziende</b>	<b>%</b>	<b>N. apprend.</b>	<b>apprendisti/ aziende</b>
Micro	63	17,90%	83	1,3
Piccole	<b>102</b>	<b>29,10%</b>	130	1,3
Medie	88	25,10%	174	2
Grandi	98	27,90%	383	3,9
<b>Totale</b>	<b>351</b>	<b>100,00%</b>	<b>770</b>	<b>2,2</b>

Mancate risposte (rispetto alla classe di dimensione aziendale):  
26

*Fonte:* elaborazioni Isfol su dati provenienti dalle Regioni

Innegabili, d'altra parte, sono i vantaggi che lo strumento della formazione in alto apprendistato comporta per tutti i soggetti coinvolti. Gli apprendisti anticipano l'ingresso nel mercato del lavoro, mentre contemporaneamente continuano gli studi con la possibilità di conseguire anche un titolo di studio universitario.

Le imprese, unitamente alle istituzioni formative, possono definire dei percorsi di formazione sulla base dei loro fabbisogni professionali, individuando le competenze e le conoscenze utili ed adeguate da fare acquisire agli apprendisti. La combinazione tra la formazione teorica tradizionale e la formazione in azienda, caratterizzata anche dalla applicazione concreta delle conoscenze teoriche acquisite, consente all'apprendista di sviluppare una professionalità che risponde immediatamente alle esigenze dell'impresa.

Grazie a questa occasione di collaborazio-

<sup>21</sup> Isfol, Apprendistato: un sistema plurale tra criticità e opportunità – Monitoraggio sul 2006-07, Roma, 2008.

ne, il rapporto che si crea tra le imprese e le istituzioni formative, spesso del territorio, presenta inoltre importanti ricadute positive per il sistema nel suo complesso. I contatti con le aziende consentono alle istituzioni formative di comprendere meglio e più direttamente quali siano le capacità e le conoscenze professionali a loro necessarie. Questo meccanismo si può considerare addirittura amplificato per le piccole e medie imprese, che spesso riescono più difficilmente ad attirare l'attenzione e a comunicare i loro fabbisogni professionali al mercato e alle istituzioni formative, che devono istruire e formare i giovani.

Sebbene possa apparire difficile innescare questo processo, le conoscenze che le istituzioni formative, in particolare le università, acquisiscono anche informalmente da questa collaborazione possono essere preziose per aggiornare i corsi di studi esistenti, introducendo materie di studio utili a fare acquisire agli studenti conoscenze che siano richieste dal mercato del lavoro e in questo modo rendere i giovani diplomati o laureati più facilmente occupabili e facilitare la transizione dall'istruzione al lavoro.

La scelta di assumere apprendisti nell'ambito di un percorso di alta formazione da parte, in particolare, di piccole e medie imprese era certamente più agevole durante la fase di sperimentazione dell'istituto, grazie al notevole vantaggio economico, non soltanto rappresentato dai normali incentivi, ma anche dai co-finanziamenti regionali, su fondi messi a disposizione dal Ministero del lavoro<sup>22</sup>.

---

22 Si tratta di risorse disponibili per il Programma Operativo Nazionale dell'obiettivo 3, consistenti per lo più di fondi FSE.

Tuttavia, i vantaggi per le aziende sono ancora notevoli sotto diversi punti di vista. Come già ricordato, non solo lo strumento dell'alto apprendistato consente di formare personale secondo le specifiche esigenze professionali dell'azienda, ma questo avviene autofinanziando la formazione attraverso i risparmi contributivi. In altri termini, i costi che l'azienda deve sostenere per finanziare la progettazione e la realizzazione di percorsi in alto apprendistato appositamente organizzati per l'impresa sono generalmente inferiori rispetto alle economie legate ai minori contributi sociali versati per gli apprendisti.

L'investimento economico è ancora inferiore se invece della organizzazione di un percorso dedicato alla singola azienda, l'impresa assume uno o più apprendisti per i quali viene disegnato un percorso individuale, ma all'interno di un corso di studi esistente.

Con riferimento alla tipologia di corso di studio e quindi di titolo da conseguire, la sperimentazione ha visto nettamente prevalere l'organizzazione di master di primo livello in apprendistato, registrando 49 corsi di master contro solo 2 corsi di laurea, 7 corsi di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) e nessun percorso per l'acquisizione di un diploma (Isfol, 2008; Isfol 2009), facendo perciò dell'Università l'erogatore quasi esclusivo della formazione in questo ambito. Il fatto, poi, che all'interno del contesto della formazione universitaria, abbiano prevalso i corsi di master, è dipeso dalla maggiore facilità di avvio e realizzazione di questa tipologia di corso, rispetto ad una laurea<sup>23</sup>.

23 Per l'attivazione di un master universitario occorre l'approvazione del progetto da parte degli organi universitari, posto il

Per le piccole e medie imprese, nella prospettiva di formare persone che soddisfino i fabbisogni professionali di queste aziende, sono probabilmente più interessanti e adeguati percorsi di laurea triennale. Benché l'iter di attivazione sia più complesso, essi sono comunque realizzabili, rimanendo in ogni caso l'opzione più facilmente praticabile e immediata dell'inserimento di apprendisti in corsi di laurea standard.

Nonostante la sperimentazione abbia coinvolto un numero di apprendisti abbastanza limitato (soltanto un migliaio (Isfol, 2008), sui circa 640.000 apprendisti registrati per esempio nel 2007 e nel 2008 (Isfol, 2009)), essa sembra dimostrare il successo e le potenzialità di questo strumento. Testimonianza di questo successo è rappresentata dai dati che mostrano come, al termine dell'apprendistato, la grande maggioranza (70,9 per cento) degli apprendisti sono ancora occupati presso l'azienda presso cui hanno svolto la formazione; un'altra percentuale significativa (21 per cento) sono occupati presso un'altra azienda; una piccola percentuale (4 per cento) svolge un lavoro autonomo e soltanto un 4 per cento è composto da disoccupati o inattivi.

I numeri depongono a favore di questa tipologia di apprendistato e anche i dati sulla soddisfazione delle imprese e degli apprendisti sono positivi (Isfol, 2008)<sup>24</sup>.

---

suo autofinanziamento e il rispetto dei regolamenti didattici dell'Università in termine, in particolare, di ore di didattica frontale. L'attivazione di un corso di laurea comporta un iter di approvazione molto più complesso ed esterno all'Università, essendo infatti questa competenza del MIUR.

24 Gli aspetti più critici emersi riguardano l'organizzazione, in particolare le lungaggini burocratiche dipendenti anche dalle incombenze legate ai finanziamenti pubblici.

### ***La promozione dell'alto apprendistato***

Conclusa la fase sperimentale, sarebbe ora indispensabile riuscire ad organizzare questi percorsi di apprendistato a regime. I dati a disposizione al momento dello svolgimento del monitoraggio dell'Isfol davano notizia soltanto di due esperienze di questo tipo: un corso di laurea di primo livello in Provincia di Bolzano e un master in Emilia Romagna. D'altra parte ancora si stavano concludendo le sperimentazioni. Il fatto che si siano organizzati comunque percorsi di alta formazione in apprendistato già sul finire della sperimentazione e finanziati completamente dalle aziende, senza l'intervento di fondi pubblici, dimostra come sia possibile realizzare anche a regime questo tipo di percorsi e che esista l'interesse e il vantaggio per le aziende nel compiere tali investimenti in formazione.

Se questa tipologia di apprendistato ha scontato l'impreparazione culturale di tutti gli attori coinvolti, serve ora uno sforzo di tutte le parti diretto alla comprensione delle potenzialità dello strumento e dell'interesse che per ognuna di esse può rappresentare. Occorre attirare l'attenzione dei giovani e promuovere questa importante via di accesso al mercato del lavoro, snobbato, in particolare dai laureati, in quando visto ancora fortemente legato a qualifiche medio-basse. Per la diffusione e l'affermazione di questo strumento, quindi, pare fondamentale, accanto all'impegno delle istituzioni formative e delle Università in particolare, l'azione convinta delle associazioni imprenditoriali che devono assumersi il compito di illustrare ai loro associati la funzione e i vantaggi dell'apprendistato



per l'alta formazione<sup>25</sup>. Proprio le imprese, insieme agli altri attori coinvolti, dovrebbero comprendere che l'interazione tra tutte le parti che partecipano alla realizzazione dei percorsi di alta formazione, nonché il valore aggiunto in capitale umano dovuto alla formazione e alle conoscenze e competenze acquisite dagli apprendisti può rappresentare inoltre una importante occasione di sviluppo locale (Santini, 2009).

### Riferimenti bibliografici

Garofano D., Il ruolo dell'apprendistato nel sistema di istruzione e formazione professionale, in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi, *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006.

Isfol, La sperimentazione dell'apprendistato "alto": l'identikit dei partecipanti – Primo rapporto, Roma, Dicembre 2007.

Isfol, Apprendistato: un sistema plurale tra criticità e opportunità – Monitoraggio sul 2006-07, Roma, 2008.

Isfol, Apprendistato: un sistema plurale - X rapporto di monitoraggio, Roma, 2009.

Santini G., Il rilancio dell'apprendistato, in

---

25 Cfr. P.A. Varesi, *Il ruolo delle università nella promozione dei tirocini formativi di orientamento e dell'apprendistato "alto"*, in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi, *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006, p. 426, dove l'A. spiega come in Francia siano stati gli imprenditori a svolgere un ruolo decisivo nel decollo dell'alto apprendistato.

Boll. Adapt n. 17, 2009

Tiraboschi M., L'apprendistato di alta formazione, in M. Tiraboschi (a cura di), *La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2008.

Tiraboschi M., *La riforma dei contratti a contenuto formativo: il nuovo apprendistato e il contratto di inserimento*, in M. Tiraboschi (a cura di) *La riforma Biagi del mercato del lavoro*, Giuffrè, Milano, 2004.

Varesi P.A., *Il ruolo delle università nella promozione dei tirocini formativi di orientamento e dell'apprendistato "alto"*, in P. Reggiani Gelmini, M. Tiraboschi, *Scuola, Università e Mercato del lavoro dopo la riforma Biagi*, Giuffrè, Milano, 2006.



## LA RESPONSABILITÀ DELL'IMPRESA PER LA TUTELA DELLA SICUREZZA NEI CONTRATTI A CONTENUTO FORMATIVO

**Paola de Vita**

### ***Il nuovo campo di applicazione della normativa sulla salute e sicurezza: cosa cambia rispetto al passato***

Il testo del decreto legislativo n. 81 del 2008 (cosiddetto Testo Unico per la salute e sicurezza nei luoghi di lavoro) si può ritenere, a giusta ragione, innovativo perché ricollega l'obbligo di tutela del lavoratore al solo fatto che lo stesso sia «inserito nell'ambito dell'organizzazione del datore di lavoro, pubblico o privato, anche al solo fine di apprendere un'arte o un mestiere», prescindendo dalla tipologia contrattuale con cui egli sia stato assunto.

L'ambito soggettivo di tutela è stato esteso includendo tra i soggetti tutelati i beneficiari di iniziative di tirocinio e orientamento di cui all'art. 18 della legge 196 del 1994, e di iniziative di formazione di cui a specifiche disposizioni regionali, volte a favorire momenti di alternanza tra studio e lavoro, nonché i volontari.

Risultano tutelati anche gli allievi degli istituti di istruzione e tecnico professionali e i partecipanti a corsi di formazione nei quali si faccia uso di

laboratori, attrezzature di lavoro in genere, agenti chimici, fisici e biologici.

Restano esclusi, per espressa disposizione del decreto legislativo n. 81 del 2008, soltanto i lavoratori domestici.

Il carattere innovativo della definizione di lavoratore tutelato è, dunque, innegabile.

Non sembra, invece, particolarmente innovativa la disciplina di tutela dei lavoratori assunti con contratti a contenuto formativo.

Innanzitutto, all'interno del decreto legislativo n. 81 del 2008, non vi sono disposizioni specificamente dedicate ai lavoratori assunti con tali contratti, fatta eccezione per la generale previsione dell'obbligo di formazione dei lavoratori – per la verità non nuova, poiché costituisce mera ripetizione di quanto già stabilito nel vecchio decreto legislativo n. 626 del 1994.

Particolare enfasi è posta dal legislatore del d. lgs. 81 del 2008 sui momenti nei quali il datore di lavoro deve assolvere l'obbligo formativo: in particolare, la formazione del lavoratore deve avvenire *al momento della costituzione del rapporto di lavoro, al momento del trasferimento o cambiamento di mansioni o nel momento della introduzione di nuove attrezzature di lavoro*. Anche questo obbligo era in realtà già previsto dal decreto legislativo n. 626 del 1994.

Il cerchio degli obblighi del datore di lavoro sembra chiudersi con il dovere di ripetere periodicamente la formazione dei lavoratori, «*in relazione all'evoluzione dei rischi e all'insorgenza di nuovi ri-*

*schì*». Anche in questa parte, nulla di nuovo rispetto al decreto legislativo n. 626 del 1994.

Complessivamente, dunque, nulla cambia nella disciplina legislativa degli obblighi positivi di tutela della sicurezza a carico del datore di lavoro, rispetto al testo del decreto legislativo n. 626 del 1994<sup>1</sup>.

### ***La interpretazione giurisprudenziale dell'art. 2087 c. c.***

Sullo specifico tema oggetto dell'indagine sembra quindi doveroso tenere conto della interpretazione giurisprudenziale.

Ad essa è attribuito, infatti, il compito di definire i limiti del generale obbligo di tutela della integrità fisica e morale del lavoratore, che scaturisce dall'art. 2087 c.c.

A tal proposito, analizzando la giurisprudenza, si osserva il carattere "elastico" della interpretazione giurisprudenziale dell'art. 2087 c.c.

Da una parte, la responsabilità aquiliana del datore di lavoro è affermata in termini assai ampi, essendo esclusa nei soli casi in cui il dolo del lavoratore abbia concorso a determinare l'evento. (vedi in questo senso Cass. 29 luglio 1986 n. 4860).

Successivamente, la Corte di Cassazione a Sezioni Unite, facendo perno sulla rilevanza pubblicistica del bene salute, ha ulteriormente allargato i confini della responsabilità datoriale stabilendo

---

<sup>1</sup> Si veda il testo del decreto legislativo n. 626 del 1994, in particolare l'art. 22 "Formazione dei Lavoratori".

che, in forza dell'art. 2087 c.c., il datore di lavoro ha «l'obbligo di vigilare *costantemente* sull'attività del lavoratore, per tutto il tempo in cui si svolge l'attività». In tal senso vedi Cass. Sez. Unite, 11 marzo 1999 n. 5. Nello stesso senso, successivamente, anche Cass. 21 maggio 2002 n. 2152. In quest'ultima sentenza si stabilisce che «il datore di lavoro è sempre responsabile della tutela dell'integrità psico fisica del lavoratore, ad eccezione del caso di comportamento *imprevedibile e anomalo del lavoratore*» (In tal senso già Cass. 19 ottobre 1996 n. 7636). In senso conforme anche Cass. 26 giugno 2002 n. 9304. Più di recente Cass. 22 febbraio 2006 n. 3862 «Il comportamento del lavoratore è idoneo ad escludere il rapporto causale tra inadempimento del datore di lavoro e l'evento infortunistico solo quando sia autosufficiente nella determinazione dell'evento, cioè se abbia il carattere dell'*abnormità*, per il fatto di essere assolutamente anomalo e imprevedibile».

L'orientamento "estensivo" della responsabilità del datore di lavoro è stato espresso anche nella recentissima sentenza n. 238 del 10 gennaio 2007, con cui la Corte di Cassazione ha affermato che non vale ad esimere da responsabilità il datore di lavoro l'eventuale concorso di colpa del lavoratore.

Dall'altra parte, vi sono sentenze nelle quali la Corte di Cassazione ha posto dei limiti alla responsabilità datoriale stabilendo che l'obbligo di tutela dell'integrità psico fisica del lavoratore *non deve essere inteso come incumbente in maniera esclusiva sul datore di lavoro* ma, essendo il lavoratore parte attiva del complesso sistema di tutela della

salute e sicurezza, anche la condotta del lavoratore deve essere valutata dal giudice sotto il profilo del concorso nella determinazione dell'evento (Cass. 22 dicembre 1987 n. 9535).

La Corte di Cassazione stabilisce che «*non si può pretendere che il datore di lavoro sia impegnato in una vigilanza continua dell'attività del lavoratore [...] pretendere questo significherebbe dilatare insostenibilmente il costo del lavoro e costringere le imprese alla chiusura*» (Cass. 10 luglio 1996 n. 6282).

La conclusione della Corte di Cassazione appare condivisibile, nella misura in cui appare chiaramente che la responsabilità del datore di lavoro non sia una responsabilità di carattere oggettivo.

### ***La responsabilità dell'impresa nella tutela della salute e sicurezza dei giovani assunti con contratti formativi: gli ultimi orientamenti giurisprudenziali***

Sullo specifico tema della responsabilità dell'impresa per la tutela della sicurezza di giovani assunti con contratti a contenuto formativo – oggetto della presente indagine - l'orientamento giurisprudenziale sembra essersi mantenuto costante nel tempo, nel senso della maggiore intensità degli obblighi di protezione della salute e sicurezza dei soggetti assunti con contratti a contenuto formativo.

La giurisprudenza ha focalizzato l'attenzione in modo particolare sul contratto di apprendistato. Questo conferma il dato, riportato di recente anche



dalla stampa nazionale, in base al quale il ricorso al contratto di apprendistato da parte delle aziende italiane, anche medio piccole, è notevolmente cresciuto negli ultimi anni <sup>2</sup>.

La Corte di Cassazione, già nel 2002, è intervenuta sul tema per sottolineare che il dovere di tutela della sicurezza, ex articolo 2087 c.c., a carico del datore di lavoro ed emergente anche in relazione alle condotte di segno contrario dell'apprendista rispetto alle quali non sia tenuto un adeguato controllo, è particolarmente intenso nei riguardi del lavoratore *giovane o professionalmente inesperto* adibito a lavori di particolare intensità<sup>3</sup>.

La abnormità del comportamento del lavoratore va valutata – afferma la Corte di Cassazione nella sentenza - in rapporto alla esperienza del lavoratore. Ciò significa che, quand'anche si verifichi un comportamento del tutto anomalo da parte del dipendente, la valutazione non può non tenere conto delle condizioni soggettive del lavoratore e, quindi della sua inesperienza lavorativa<sup>4</sup>.

La Corte, in una recente sentenza dell'11 maggio 2007, ha chiarito anche che il dovere di tutela della salute e sicurezza sui luoghi di lavoro che incombe sul datore di lavoro non comporta soltanto che egli debba mettere in atto tutte le prescrizioni imposte dalla legge ma anche che debba provvedere ad una *puntuale formazione e informazione dei lavoratori*.

Da questo punto di vista la sentenza costi-

---

2 C. CASADEI, *In dieci anni il raddoppio degli apprendisti*, Il Sole 24, 31 maggio 2009

3 Cass. 12 gennaio 2002 n. 326, in *MGL*, 2002, 4, 272.

4 Trib. Padova 5 dicembre 2005 n. 563, n. 793

tuisce un monito per l'impresa, in quanto ha stabilito che all'apprendista deve essere assicurata non una *generica informazione e formazione* ma, tenuto conto della giovane età e della mancanza di esperienza, una formazione *effettiva e più intensa* rispetto a quella che si deve garantire ai lavoratori esperti<sup>5</sup>.

La questione giuridica che ha reso necessari diversi interventi chiarificatori della Corte di Cassazione è stata senza dubbio quella relativa ai limiti della responsabilità del datore di lavoro, nel caso di concorso della condotta del lavoratore nella determinazione dell'evento infortunistico.

La Corte di Cassazione ha chiarito, confermando quanto già detto sopra in merito ai casi di esclusione della responsabilità ex art. 2087 c.c., che la responsabilità del datore di lavoro possa essere esclusa *nel solo caso di condotta del lavoratore inopinabile, esorbitante e incompatibile con il procedimento di lavoro*.

Nel caso in cui non siano provati i suddetti caratteri della condotta del lavoratore, quindi, la responsabilità del datore di lavoro deve essere affermata<sup>6</sup>.

Anche nel recentissimo caso sottoposto all'attenzione della Corte di Cassazione e riguardante la responsabilità del *tutor* per l'infortunio mortale occorso ad un apprendista minorenne schiacciato dal carrello elevatore che stava manovrando, la

---

5 Cass. 18 maggio 2007 n. 11622, in *Resp. Civ. Prev.* 2007, 11, 2293, con nota di M. Bertoncini.

6 In questo senso, di recente, Cass. 22 maggio 2008 n. 22508

Corte ha conferma il predetto orientamento<sup>7</sup>.

La Corte, nel caso *de quo*, ha stabilito che l'eventuale colpa concorrente del lavoratore non può svolgere alcun effetto esimente della responsabilità di alcuno dei garanti della tutela della salute e sicurezza sui luoghi di lavoro che si sia reso responsabile della violazione di prescrizioni in materia infortunistica, in quanto la normativa è diretta pure a prevenire la condotta colposa del lavoratore per la cui tutela la norma è posta.

L'art. 2087 c.c., infatti, non riguarda solo la fase iniziale di fornitura del materiale e dei macchinari, ma anche la fase di espletamento dell'attività, e impone al datore di lavoro o a chi sia costituito garante del dovere di sicurezza, l'obbligo di vigilare costantemente sul comportamento del lavoratore. Si tratta quindi di un obbligo di tutela della salute e sicurezza assai dinamico, come anche testimonia il dovere, posto a carico del datore di lavoro, di provvedere all'aggiornamento costante delle misure in materia di sicurezza.

La giurisprudenza sembra insomma concorde nel ritenere che, nel complesso rapporto tra posizioni giuridiche attive e passive poste in capo a datore di lavoro e lavoratori, la rilevanza pubblicistica del bene salute sia di tale importanza da limitare il rilievo della responsabilità del lavoratore, e ad escludere del tutto la responsabilità datoriale *solo* quando, provato il rispetto della normativa infortunistica da parte del datore di lavoro, l'evento sia addebitabile ad *esclusiva imprudenza del dipendente*<sup>8</sup>.

7 Cass. 7 aprile 2009 n. 15009

8 Vedi in tal senso anche C. FALERI, *Responsabilità del datore*

***Alcuni spunti di riflessione sulla valorizzazione del ruolo della contrattazione collettiva e degli enti bilaterali nell'ambito della regolamentazione del contratto di apprendistato e impatto sulla tutela della salute e sicurezza sul lavoro***

Pur non vertendo il presente contributo sulla mutata regolamentazione del rapporto tra le fonti del contratto di apprendistato, la questione non è trascurabile poiché, a parere di chi scrive, incide anche sulla disciplina della tutela della salute e sicurezza del giovane lavoratore.

È ormai noto che il nuovo modello di regolamentazione dell'istituto costruito dalla legge 133 del 2008 si orienta nel senso di una netta valorizzazione del ruolo della contrattazione collettiva, attribuendole il ruolo di canale di formazione alternativo e "parallelo" rispetto al canale della regolamentazione regionale di cui all'articolo 49 c. 5 del decreto legislativo 276 del 2003<sup>9</sup>.

Infatti, i profili formativi del contratto di apprendistato professionalizzante sono stati rimessi *integralmente* ai contratti collettivi di lavoro di livello nazionale, territoriale o aziendale. Si è verificata una chiara devoluzione di funzioni alla contrattazione collettiva e agli enti bilaterali anche per la determinazione delle modalità di erogazione della formazione<sup>10</sup>.

---

*per la sicurezza sul lavoro e concorso del prestatore nella determinazione dell'infortunio,*

9 Per un primo commento vedi M. TIRABOSCHI, *Apprendistato professionalizzante: il nuovo quadro legale*, in P. DE VITA (a cura di) *La recente riforma del contratto di apprendistato*, Dossier ADAPT, 2008, n. 8

10 Le parti sociali, nello specifico, sono chiamate a determinare la durata e le modalità di erogazione della formazione, le modalità di riconoscimento della qualifica ai fini contrattuali, e

L'istituzione di questo “*canale parallelo di formazione*”, ha innescato un nuovo contenzioso<sup>11</sup>, e non sono mancate le critiche della dottrina, la quale teme che si ingeneri il rischio di una “*concorrenzialità al ribasso*” improntata alla scelta della regolamentazione meno invasiva, che garantisca il maggiore ricorso alla formazione non formale, con la possibilità di svuotare di fatto la finalità formativa tradizionalmente riconosciuta al contratto di apprendistato<sup>12</sup>.

Rendere possibile la formazione esclusivamente aziendale significherebbe, secondo questa parte della dottrina, legittimare un sistema di formazione *non formale*, fondato esclusivamente sulla formazione *on the job* e sganciato da qualunque meccanismo di certificazione e controllo delle competenze acquisite<sup>13</sup>.

Vi è in particolare chi osserva che, a seguito delle recenti riforme, non essendovi più alcun riferimento al limite minimo annuo di formazione e alla presenza del tutor, si rischi la progressiva ineffettiva registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo del cittadino.

11 Per un approfondimento vedi M. TIRABOSCHI ( a cura di) Bollettino Speciale ADAPT, 2008, n. 8, *La sfida dell'apprendistato professionalizzante*

12 In questo senso vedi S. D'AGOSTINO, *Il rilancio degli enti bilaterali e la riforma dell'apprendistato professionalizzante*, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it), *Dossier ADAPT* 2008, n. 8

13 Avverso questa devoluzione di funzioni alla contrattazione collettiva si era espresso criticamente con riferimento alla prima riforma operata dal decreto legislativo 276 del 2003 G. LOY, *I nuovi apprendistati*, in M. MAGNANI E P. A. VARESI, *Commentario ai decreti legislativi 276 del 2003 e 251 del 2004*, Giappichelli, Torino 2005, il quale osserva che non solo non viene detto nulla su come il controllo debba essere esercitato, ma ci sarebbe qualche indizio in senso contrario al controllo, come dimostrerebbe l'abolizione della autorizzazione preventiva che rappresentava, secondo l'autore, almeno una prima ipotesi di controllo sulla effettività nella erogazione della formazione.

tà di quella formazione che dovrebbe essere l'elemento qualificante la causa di questo contratto<sup>14</sup>.

È possibile però ribattere che la effettività della formazione può essere garantita anche con strumenti specificamente previsti dal d. lgs. 276 del 2003, come il libretto formativo del cittadino (su cui vedi *infra*).

Tornando alla contrattazione collettiva, in essa deve riconoscersi quindi il “nuovo motore propulsivo” della disciplina sulla formazione, anche per quanto riguarda la sicurezza nei luoghi di lavoro.

Nei contratti collettivi stipulati dopo la Riforma Biagi si è correttamente stabilito che le ore destinate alla formazione sulla sicurezza *devono essere erogate nella prima parte del contratto e, in ogni caso, entro il primo anno del contratto stesso* (all'interno del modulo diretto ad acquisire competenze trasversali) attraverso molteplici modalità, anche fortemente innovative (si pensi ad esempio alla formazione a distanza, espressamente prevista nel contratto collettivo nazionale di lavoro del settore metalmeccanico).

All'interno del contratto collettivo del settore

---

14 Paventa questo rischio in particolare G. LOY, *Un apprendistato in cerca d'autore*, in M. MAGNANI, A. PANDOLFO P. A. VARESI, *Previdenza, mercato del lavoro, competitività, Commentario alla legge 24 dicembre 2007 n. 247 e al decreto legge 112 del 2008, convertito nella legge 6 agosto 2008 n. 133*, Giappichelli, Torino, 2008, 275 - 295. L'autore ritiene che nella nuova disciplina sia stata fatta *tabula rasa* di ogni riferimento legale in materia di formazione e si chiede come sarà possibile costituire standard di qualità uniformi, senza neppure prevedere un numero minimo di ore di formazione formale per la acquisizione di competenze di base e tecnico professionali. gravi ripercussioni sulla effettività e qualità del processo formativo .

metalmecanico è stata istituita una piattaforma *e-learning* per l'erogazione della formazione nella modalità a distanza, diretta alla acquisizione di competenze trasversali e tecnico-professionali ([www.apprendionline.it](http://www.apprendionline.it)) prevedendo la erogazione a distanza anche della formazione sui temi della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

In altri settori, come ad esempio il settore dei chimici, è stato letteralmente ripreso il contenuto dell'art. 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003, riproponendo la alternanza tra la formazione antinfortunistica "*teorica*", demandata all'esterno della impresa, e formazione antinfortunistica pratica, da svolgere all'interno dell'azienda *sui singoli fattori di rischio e misure individuali di prevenzione*.

La dizione dei contratti, pur non caratterizzandosi quindi per la particolare portata innovativa, appare condivisibile poichè responsabilizza l'impresa alla tutela della sicurezza dell'apprendista, e richiede al datore di lavoro di realizzare una formazione antinfortunistica *pratica*, e non meramente concettuale.

Un ruolo ancora più determinante sul tema della formazione in materia di sicurezza è senza dubbio svolto dagli enti bilaterali.

La legge 133 del 2008 ha contribuito ad un complessivo rilancio della bilateralità, con importanti ripercussioni anche sull'assetto di tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

Al rilancio della bilateralità ha ulteriormente contribuito il Protocollo del welfare del 2009, con il quale il Governo e le parti sociali hanno assegnato

alla bilateralità il compito di una vera e propria co-gestione del mercato del lavoro e della rete di base delle tutele (sicurezza sul lavoro, collocamento, sostegno al reddito, previdenza e assistenza sanitaria complementare).

Senza dubbio, però, in alcuni settori la bilateralità era stata valorizzata già prima della Riforma Biagi. Si pensi, ad esempio, al caso del settore artigianato, dove il sistema della bilateralità si era sviluppato a partire dalle esperienze delle casse Mutue Artigiane proprio con riferimento all'integrazione di malattia e infortunio, con l'istituzione di un fondo intercategoriale a livello regionale, da gestire in maniera paritetica per il sostegno del reddito dei lavoratori delle imprese interessate da sospensione dell'attività causate da eventi temporanei, indipendenti dalla volontà dell'imprenditore.

Sulla specifica questione della tutela della salute e sicurezza nei luoghi di lavoro le parti nell'ultimo rinnovo contrattuale, dichiarano che, tenuto conto delle modifiche intervenute con l'emanazione del cosiddetto "Testo Unico per la salute e sicurezza sul lavoro", si impegnano *ad un confronto volto a consentire agli enti bilaterali la massima efficacia, nel quadro della valorizzazione della bilateralità artigiana in materia di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro.*

Condividendo poi l'obiettivo della concertazione delle politiche formative nel quadro del sistema di relazioni sindacali mirate allo sviluppo della competitività delle imprese, alla valorizzazione e alla crescita professionale dei lavoratori dipendenti, si ribadisce anche il ruolo fondamentale del Fondo paritetico interprofessionale nazionale per la for-



mazione continua nelle imprese artigiane, costituito con accordo Interconfederale del 6 giugno 2001.

Nell'accordo del 21 maggio 2008 tra Confartigianato Lombardia e CGIL, CISL e Uil Lombardia<sup>15</sup> viene detto che la bilateralità è espressione di una cultura peculiare dell'artigianato e cioè *la cultura della partecipazione negoziata nelle relazioni tra le parti*.

Le parti premettono che il sistema bilaterale deve continuare a dare risposte innovative, adatte al comparto dell'artigianato, in alcuni settori tra cui la sicurezza sul lavoro e, sullo specifico tema, si propongono di incontrarsi al fine di *“valutare nuove misure anche alla luce del nuovo Testo Unico”*.

Il settore dell'artigianato non è del resto l'unico settore ad aver rilanciato la bilateralità.

Anche nel settore metalmeccanico le parti stipulanti hanno correttamente individuato, quali interventi prioritari per la sicurezza sul luogo di lavoro, quelli rivolti a *lavoratori assunti con contratto di apprendistato o con contratto di formazione e lavoro, e quelli rivolti ai lavoratori che si inseriscono per la prima volta nel settore*, ed è di qui evidente la consapevolezza che la formazione deve precedere l'assegnazione della mansione.

Si deve rilevare che, in attuazione del disposto di cui all'art. 37 c. 4 del decreto legislativo n. 81 del 2008 (relativo alla formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro), si stabilisce che l'ente bilaterale del settore (Formedil) eroghi 16 ore di formazione in ingresso per i lavoratori.

---

<sup>15</sup> Vedilo in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it), Dalla A alla Z, Voce *Contrattazione collettiva (banca dati)*

Tale previsione è da interpretare con particolare favore, poiché, come evidenziato dalla giurisprudenza (*vedi infra*), la formazione costituisce un importante antidoto contro gli infortuni che colpiscono i giovani, infortuni spesso ricollegabili alla inesperienza del lavoratore<sup>16</sup>.

Anche nel settore dell'edilizia dove, come detto, rimane particolarmente alta l'incidenza degli infortuni nei luoghi di lavoro, è previsto che le Casse Edili svolgano 16 ore di formazione obbligatoria prima che il lavoratore sia avviato alla mansione.

Le 16 ore sono articolate in 8 ore dedicate alla sicurezza e 8 ore dedicate alla formazione alla mansione specifica che il dipendente dovrà svolgere.

Nel caso in cui si verificano avviamenti al lavoro in assenza delle 16 ore di formazione, il datore di lavoro risulterà sanzionabile e, da questo punto di vista, il ricorso alle Casse Edili tiene il datore di lavoro al riparo da eventuali contestazioni inerenti all'effettivo svolgimento della formazione<sup>17</sup>.

In ogni caso, e come si vedrà alla fine del contributo, il problema della certificazione della formazione effettuata, deve essere analizzato anche alla luce delle disposizioni che riguardano il libretto formativo del cittadino.

---

16 Sulla previsione delle 16 ore di formazione in ingresso per i lavoratori si veda M. CALZONI, C. TOMBARI, *Prima dell'ingresso in cantiere 16 ore di formazione*, in A & S, 2008, 23, 20

17 In questo senso R. GIROTTO, *Così le 16 ore di formazione obbligatoria*, in GL, 2009, n. 21, 24

### ***La responsabilità dell'impresa per la tutela della salute e sicurezza degli apprendisti alla luce del decreto legislativo n. 81 del 2008***

Contestualizzando ora il problema della responsabilità datoriale all'interno delle piccole e medie imprese, va rilevata innanzitutto la specializzazione della disciplina, ricollegabile alla dimensione aziendale.

Partendo da un'analisi generale della normativa che riguarda le piccole e medie imprese, emerge che il vecchio decreto legislativo n. 626 del 1994 e le disposizioni del nuovo testo Unico hanno semplificato gli oneri a carico delle piccole e medie imprese, in chiara applicazione del principio comunitario in base al quale *"le direttive emanate a tutela dell'ambiente di lavoro non dovrebbero imporre particolari vincoli amministrativi, finanziari e giuridici, di natura tale da ostacolare la creazione e lo sviluppo delle piccole e medie imprese"*.

Il decreto legislativo n. 626 del 1994 prevedeva, infatti, procedure standardizzate, demandate a successivi decreti ministeriali, con riferimento alla redazione del piano di sicurezza aziendale, e tipizzava i casi in cui era possibile lo svolgimento diretto delle funzioni di prevenzione e sorveglianza da parte dello stesso datore di lavoro (previsione, questa ultima, confermata dal nuovo decreto legislativo).

Anche il decreto legislativo n. 81 del 2008 ha alleggerito gli oneri per i datori di lavoro delle PMI<sup>18</sup>.

---

18 Sulla nuova disciplina della tutela della sicurezza nelle piccole e medie imprese vedi G. BUBOLA M. TIRABOSCHI, *Il regime per le piccole e medie imprese*, in M. TIRABOSCHI (a cura di) *Il Testo*

Si pensi alla procedura da seguire per la valutazione del rischio per le imprese che occupino fino a 10 lavoratori: per questo caso il legislatore del decreto legislativo n. 81 del 2008 ha previsto che la valutazione possa essere fatta secondo le procedure standardizzate di cui sopra, mentre la autocertificazione potrà essere effettuata solo fino al 30 giugno 2012.

Questa ultima previsione deve essere valutata con favore poiché si può ritenere che fosse semplicistico e sbrigativo affidare alla autocertificazione un momento culminante della tutela della sicurezza, come è la valutazione del rischio in azienda.

La novità principale del decreto legislativo n. 81 del 2008 è però, a parere di chi scrive, il regime di incentivazione alla adozione di modelli di organizzazione e gestione della sicurezza.

Occorre sottolineare che anche recenti dati dell'Inail hanno messo in evidenza che le aziende che attuano sistemi di certificazione e gestione della salute e sicurezza sul lavoro hanno un più basso tasso di infortuni sul luogo di lavoro e, di conseguenza, anche notevoli risparmi sui costi di gestione della sicurezza<sup>19</sup>.

Sono fortemente incentivate anche le iniziative di formazione e informazione dei rappresentanti della sicurezza e dei lavoratori. Il finanziamento è concesso sia per finanziare formazione nei riguardi dei RLS, sia alla pariteticità per la formazione dei lavoratori.

---

*unico della salute e sicurezza sul lavoro*, Giuffrè, Milano, 2008, 165.

19 Vedi I. BARRA ET AL., *Sistemi di gestione contro gli infortuni: dall'Inail i primi dati sull'efficacia*, in *A & S*, 2008, 18, 53

Nell'art. 52 del d. lgs. 81/2008, poi, è prevista la istituzione di un Fondo per il sostegno delle PMI. Il Fondo, che opera laddove la contrattazione nazionale o integrativa non preveda sistemi di rappresentanza o pariteticità migliorativi, è destinato solo per piccola parte ai datori di lavoro delle PMI, dovendo sostenere anche la formazione dei piccoli imprenditori, lavoratori stagionali, le attività degli organismi paritetici, ma soprattutto, in misura non inferiore al 50%, le attività dei rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza territoriali.

Altre norme del decreto legislativo n. 81 non hanno contenuto fortemente innovativo, perché confermano il già detto alleggerimento degli oneri a favore dei datori di lavoro delle PMI: nel caso di unità produttive che occupano fino a 15 lavoratori si prevede che il rappresentante dei lavoratori per la sicurezza possa convocare una riunione nel caso di significativo mutamento delle situazioni di rischio, anche determinato dalla introduzione di nuove tecnologie che abbiano un impatto sulla salute e sicurezza dei lavoratori, e sono tipizzati anche i casi in cui il datore di lavoro può svolgere direttamente il compito di prevenzione e protezione.

Complessivamente, si deve condividere il rilievo di chi giustamente osserva che, a dodici mesi dalla entrata in vigore del decreto legislativo n. 81 del 2008, non sono ancora seguiti i decreti attuativi e il sistema incentivante rischia, anche questa volta, di rimanere sulla carta<sup>20</sup>.

Sarebbe anche legittimo chiedersi se la sem-

---

20 Vedi il rilievo di M. GALLO, *Incentivi Inail e prevenzione: le innovazioni e le criticità del sistema T. U. sicurezza.*, in A & S, 2009, 9, 17

plificazione degli oneri sia da sola sufficiente alla riduzione del tasso infortunistico, o se non sia invece necessaria *anche* una tutela specifica per le PMI (come peraltro richiesto dalla Commissione UE).

Per quanto riguarda la specifica questione della tutela della salute e sicurezza nell'ambito dei contratti a contenuto formativo, non risulta una specializzazione della disciplina rispetto a quanto previsto per le imprese di grandi dimensioni.

Nel caso del contratto di apprendistato, ad esempio, il datore dovrà applicare all'apprendista il regime ordinario di tutela, con un più intenso obbligo di sorveglianza nei confronti dell'apprendista o lavoratore giovane, che sia adibito al lavoro notturno<sup>21</sup>.

### ***Libretto formativo: una opportunità anche per la salute e sicurezza***

Il libretto formativo è uno strumento di fondamentale importanza, ai fini della certificazione della formazione sulla sicurezza sul lavoro.

Esso è regolamentato nell'articolo 37 c. 14 del d. lgs. 81 del 2008 il quale stabilisce che «la formazione effettuata sulla sicurezza nei luoghi di lavoro deve essere registrata nel libretto formativo del cittadino, e il suo contenuto deve essere considerato dal datore di lavoro, ai fini della programmazione della formazione».

Originariamente previsto dall'Accordo Sta-

---

21 Per una disamina generale della tutela degli apprendisti si veda P. SOPRANI, *Apprendistato e nuove tutele*, in *DPL*, 2008, n. 46, 2622

to – Regioni del 18 febbraio 2000, ha ricevuto una spinta significativa solo con il d. lgs. 276 del 2003.

Esso ha la essenziale funzione di assicurare la tracciabilità dell'iter formativo, e questo è senza dubbio di imprescindibile importanza in una organizzazione del lavoro ormai in continuo cambiamento.

La registrazione della formazione nel libretto formativo è prevista anche per preposti, rappresentanti dei lavoratori per la sicurezza, Rsppp e addetti al Spp e, facoltativamente, per gli addetti al montaggio, smontaggio e trasformazione di ponteggi nonché per gli addetti ai sistemi di accesso e posizionamento mediante funi; inoltre, si segnalano nel libretto formativo del cittadino anche le competenze acquisite durante i corsi antincendio secondo il Dm 10 marzo 1998, che resta ancora in vigore, di primo soccorso secondo il Dm n. 388/2003 e di evacuazione.

Le annotazioni effettuate nel libretto formativo hanno piena efficacia probatoria e consentono al datore di lavoro di non incorrere nella sanzione prevista dall'articolo 55, comma 4, lettera e del decreto legislativo n. 81 del 2008. Esso comunque si affianca ad altri mezzi di prova, come i verbali di formazione, che possono essere consultati dagli ispettori per gli accertamenti.

Il tema del libretto formativo del cittadino è strettamente collegato anche all'adozione di modelli organizzativi e di gestione. L'art. 30 c. 2 del d. lgs. 81 del 2008 ha previsto infatti che, nel caso di adozione di modelli organizzativi e di gestione, occorre prevedere sistemi di registrazione delle at-

tività inerenti alla salute e sicurezza, tra cui la formazione e la informazione.

Quindi il libretto formativo ha anche la funzione di certificare lo svolgimento delle funzioni organizzative, oltre che è e senz'altro utile per programmare iniziative formative tarate sugli specifici fabbisogni.

Un ruolo importante lo dovrebbero svolgere le Regioni, a cui spetta il compito di provvedere al rilascio del libretto formativo del cittadino e di decidere il modo di organizzare il libretto formativo, nonché le modalità di assistenza per la compilazione, attraverso il ricorso a soggetti appositamente autorizzati.

Allo stato, però, risultano avviate solo delle sperimentazioni del libretto formativo in alcune regioni, come Piemonte e Toscana.

L'impegno principale, di tutte le parti coinvolte nella gestione del complesso sistema della sicurezza, dovrebbe insomma essere innanzitutto quello di attuare gli strumenti normativi già previsti dalla legge, prima ancora di andare alla ricerca di nuove soluzioni.

### ***Riferimenti bibliografici:***

Sul campo di applicazione del nuovo decreto legislativo n. 81 del 2008 si veda A. ANTONUCCI, *Il campo di applicazione oggettivo e soggettivo in materia di sicurezza e tutela della salute dei lavoratori*, in *DRI*, 2008, 441- 460.

Per quanto riguarda la formazione dei lavo-



ratori, A. ISOLA, *Formazione e informazione: le disposizioni del d. lgs. 81 per ogni rischio particolare*, in A & S, 2008, 18, 31.

Per quanto riguarda gli orientamenti giurisprudenziali, appare assai interessante l'analisi fatta da R. GUARINIELLO, *Formazione teorica e formazione pratica dei lavoratori*, nota a Cass. 23 ottobre 2008 n. 39888.

Sulla recente riforma del contratto di apprendistato vedi M. TIRABOSCHI, *Apprendistato professionalizzante: il canale della formazione aziendale*, in M. TIRABOSCHI (A CURA DI) *Il lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, Giuffrè, Milano, 2009. In senso apertamente critico avverso l'ultima riforma G. LOY, *Un apprendistato in cerca d'autore*, in M. MAGNANI, A. PANDOLFO P. A. VARESI, *Previdenza, mercato del lavoro, competitività, Commentario alla legge 24 dicembre 2007 n. 247 e al decreto legge 112 del 2008, convertito nella legge 6 agosto 2008 n. 133*, Giappichelli, Torino, 2008, 275 - 295. In senso critico anche S. D'AGOSTINO, *Il rilancio degli enti bilaterali e la riforma dell'apprendistato professionalizzante*, in csmb.unimo.it, *Dossier ADAPT* 2008, n. 8.

Sulla valorizzazione degli enti bilaterali resta fondamentale il contributo di L. BELLARDI, *Istituzioni bilaterali e contrattazione collettiva: il settore edile*, F. Angeli, Milano, 1989.

Sullo specifico ruolo per la formazione nell'ambito del settore edilizia un contributo recente è quello di R. GIROTTI, *Così le 16 ore di formazione obbligatoria*, in *GL*, 2009, n. 21, 24

Sulle posizioni giurisprudenziali in merito al-

l'obbligo di tutela del giovane lavoratore apprendista si veda L. DE MARCO, *La responsabilità del datore di lavoro per il danno da infortunio subito dall'apprendista*, nota a Cass. Sez. lav. 18 maggio 2007 n. 11622, in *RIDL*, 2008, fasc.1, 100 – 104. Anche M. BERTONICINI, *L'art. 2087 e l'obbligo di informazione verso l'apprendista*, in *Resp. Civ. Prev.* 2007, 2295.

Sulla responsabilità del datore di lavoro nel caso di concorso nella determinazione dell'evento della condotta colposa del lavoratore già C. FALERI, *Responsabilità del datore per la sicurezza sul lavoro e concorso del prestatore nella determinazione dell'infortunio*, in *RIDL*, 1999, 2, 766; si veda anche M. GALLO, *Sicurezza del lavoro e obblighi di formazione più intensa*, in *GL* 2007, 32 – 33, 78.

Per quanto riguarda il regime generale di tutela della salute e sicurezza nell'ambito delle piccole e medie imprese alla luce delle modifiche apportate dal decreto legislativo n. 81 del 2008 si veda il contributo di G. BUBOLA M. TIRABOSCHI, , Il regime per le piccole e medie imprese, in M. TIRABOSCHI ( a cura di) *Il Testo unico della salute e sicurezza sul lavoro*, Giuffrè, Milano, 2008.

Dal punto di vista della effettività della formazione il libretto formativo pare avere grosse potenzialità. Sul libretto formativo del cittadino vedi l'interessante contributo di M. GALLO, *Il libretto formativo del lavoratore: profili applicativi e sanzionatori del nuovo regime*, in *GL*, 2008, 24, 12. Anche M. GALLO, *Incentivi Inail e prevenzione: le innovazioni e le criticità del sistema T. U. sicurezza.*, in *A & S*, 2009, 9, 17



## APPRENDISTATO PROFESSIONALIZZANTE: QUADRO LEGALE E NODI OPERATIVI

### Yasaman Parpinchee

#### **Quadro storico-evolutivo**

Quantunque non più in linea con l'evoluzione del quadro legale, l'immagine che ancora oggi evoca la figura dell'apprendista è quella del "garzone della bottega artigiana", figura nata sin da prima della rivoluzione industriale e che è stata introdotta, nel nostro ordinamento giuridico, dal codice civile, attraverso gli articoli che vanno dal 2130 al 2134.

Ma solo nel 1955, con la legge n. 25, tale forma contrattuale è stata oggetto di una disciplina completa. L'articolo 2 della legge sopra richiamata, definisce l'istituto in questione, come *"uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale il datore di lavoro ha il dovere di impartire o far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario a conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'attività nell'impresa medesima"*.

Negli anni 90 si è dato il via ad un complesso ed articolato intervento legislativo. Il riordino del sistema di formazione, nonché la sua integrazione con quello di istruzione ha costituito infatti oggetto degli interventi legislativi della riforma Bassanini e della legge n.196/1997 (il c.d. pacchetto Treu).

Questa ultima enuncia all'articolo 17 i motivi che rendono necessario "*un ampio processo di riforma della disciplina*" della formazione professionale; tra questi assume particolare importanza la necessità di assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione professionale con il sistema scolastico ed universitario e con il mondo del lavoro anche attraverso un più razionale utilizzo delle risorse. A tal fine si rendeva necessaria la semplificazione normativa, diretta a pervenire ad una organica disciplina della materia, anche con riferimento ai profili formativi di speciali rapporti di lavoro quali l'apprendistato ed il contratto di formazione e lavoro.

Con il pacchetto Treu la disciplina dell'apprendistato veniva notevolmente modificata e l'istituto veniva aperto a tutti i settori d'attività tramite l'abrogazione del divieto per il settore agricolo. Cambiava anche il limite minimo d'età del giovane apprendista, che non poteva essere inferiore ai 16 anni e veniva introdotto un nuovo limite massimo non superiore ai 24. Era ancora previsto che ai contratti d'apprendistato conclusi a decorrere da un anno in vigore della suddetta norma, fossero applicabili le agevolazioni contributive, a condizione però, che gli apprendisti partecipassero alle iniziative di formazione esterne all'azienda previste dai vari CCNL. Ulteriori agevolazioni erano concesse ai lavoratori impegnati in qualità di tutore nelle iniziative formative a favore degli apprendisti. La durata dell'apprendistato, per ciascuna categoria professionale, non poteva superare quella stabilita dai CCNL e comunque non poteva essere inferiore ai 18 mesi e superiore a 4 anni (5 per le imprese artigiane ma solo per le qualifiche ad alto contenuto

professionale).

Nel 2003 con la riforma Biagi del mercato del lavoro, si è voluto rilanciare l'apprendistato in tutti i settori produttivi. Il decreto legislativo n. 276 del 2003 ha disciplinato tre tipologie di apprendistato che assolvono funzioni diverse tra loro: il contratto di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, attraverso il quale si vuole coordinare il diritto-dovere alla istruzione e alla formazione con il principio costituzionale del diritto al lavoro; il contratto di apprendistato professionalizzante, diretto al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso una formazione sul lavoro e un apprendimento tecnico-professionale; il contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

L'obiettivo era quello di farne il canale privilegiato di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e porre fine alle molte ambiguità e alle gravi anomalie nell'utilizzo (improprio) e nello sviluppo dei contratti a contenuto formativo<sup>1</sup>. In assenza di una riforma organica del mercato del lavoro, i contratti a contenuto formativo avevano infatti finito con il rappresentare la principale valvola di sfogo alle persistenti rigidità nell'utilizzo dei contratti di lavoro standard.

***Articolo 49 del decreto legislativo 276/2003 e successive modifiche: l'apprendistato professionalizzante.***

Il decreto n. 276 del 2003 regola l'apprendistato professionalizzante tramite l'articolo 49 che

<sup>1</sup> Cfr. TIRABOSCHI, cit.

individua i principi che disciplinano il contratto, stabilendo in primo luogo che *"possono essere assunti, in tutti i settori di attività, con contratto di apprendistato professionalizzante, per il conseguimento di una qualificazione attraverso una formazione sul lavoro e la acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico-professionali, i soggetti di età compresa tra i diciotto anni e i ventinove anni"*.

### ***Durata del Rapporto***

Il terzo comma dell'articolo 49 (a seguito delle modifiche apportate dalla legge 133/2008<sup>2</sup>) stabilisce che *"contratti collettivi stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale o regionale stabiliscono, in ragione del tipo di qualificazione da conseguire, la durata del contratto di apprendistato professionalizzante che, in ogni caso, non può comunque essere superiore a sei"*. L'eliminazione del limite minimo temporale (di due anni, presente sino alla legge sopra richiamata) comporta la possibilità di porre in essere contratti di apprendistato c.d. stagionale o a cicli stagionali.

Bisogna ricordare che nel 2006 con Circolare Ministeriale<sup>3</sup> si era affermata l'impossibilità di utilizzare tale contratto per attività di carattere stagionale, in quanto incompatibili *"con il contenuto formativo dell'apprendistato diretto a far conseguire al lavoratore una determinata professionalità e che giustifica la durata minima di due anni del rapporto"*

2 Per il testo della Legge 133 del 2008 si veda *csmb.unimo.it Indice A-Z, voce Apprendistato*,

3 Testo della circolare rinvenibile in ADAPT, Bollettino speciale n. 8 del 2008

*di lavoro”.*

La novella introdotta con l'art. 23 comma 1 del dl 112/2008, confermando la scelta legislativa fatta con l'art. 49 del decreto legislativo n. 276 del 2003 elimina il pesante vincolo temporale e apre la strada alla contrattazione collettiva che potrà individuare percorsi formativi anche brevi, rispondendo alle esigenze sia delle imprese che dei lavoratori; si pensi, ad esempio, al settore del turismo dove l'apertura all'apprendistato stagionale è bilanciata dal diritto di precedenza nella assunzione, nella stessa azienda, nella stagione successiva e dalla previsione di un contenimento della durata del rapporto entro un periodo complessivo di 48 mesi consecutivi<sup>4</sup>.

### ***Procedura di assunzione e definizione del piano formativo individuale***

Le modalità di assunzione degli apprendisti sono regolate dal comma 4 dell'articolo 49 e generalmente i contratti collettivi si sono limitati a ripetere ciò che è contenuto nel dettato normativo, essendo questa materia squisitamente di competenza dei soggetti pubblici. L'art. 49, comma 4, lett. a), del d.lgs. 276/03 prevede che il contratto di assunzione dell'apprendista sia accompagnato da un piano formativo individuale; le Regioni hanno individuato in tale piano uno strumento strategico per valorizzare il ruolo formativo dell'apprendistato

---

4 CCNL del Turismo, 26 luglio 2007. Necessario sottolineare che, qualora il contratto seguisse la strada del comma 5 dell'articolo 49 ( formazione esterna) dovrebbe necessariamente osservare i principi dallo stesso comma previsti, tra cui quello della durata minima di formazione formale pari a 120 ore.



e hanno quindi previsto che esso sia soggetto ad una verifica *ex ante*, diretta a garantire la coerenza del percorso formativo previsto per l'apprendista con il profilo formativo di riferimento definito dalla Regione. In questo senso le amministrazioni si sono inserite in una linea che è stata tracciata per la prima volta nell'ambito del contratto collettivo per le imprese del settore terziario distribuzione e servizi<sup>5</sup>, che affida agli enti bilaterali il compito di esprimere un parere preliminare di conformità sui piani predisposti dalle imprese, prima di procedere alla stipula del contratto.

Il ruolo assegnato alle parti sociali e agli enti bilaterali appare assai importante poiché essi sono garanti del rispetto in generale della disciplina contrattuale in materia di apprendistato, compresi i programmi di formazione indicati dall'azienda ed i contenuti del piano formativo. Le Regioni, invece, hanno generalmente limitato la procedura alla verifica di conformità del piano formativo individuale rispetto al profilo formativo definito.

Occorre segnalare che non in tutte le regolamentazioni emanate è stato previsto tale passaggio di verifica del piano formativo individuale<sup>6</sup>; alcune hanno limitato la verifica alla regolarità formale di compilazione del piano formativo individuale (Friuli Venezia Giulia), altre hanno spostato l'oggetto della verifica dal piano formativo individuale generale

5 Testo del CCNL per i dipendenti da aziende del terziario distribuzione e servizi, in Bollettino Adapt n. 25 del 2004.

6 Nessuna previsione in tal senso è stata assunta in Piemonte, Emilia Romagna e Toscana; anche se per quanto riguarda il Piemonte occorre sottolineare che il sistema informatico predisposto per effettuare le comunicazioni di assunzione e quindi per compilare il Piano formativo non consente di introdurre profili o competenze diversi da quanto standardizzato nel Repertorio regionale.

che deve essere allegato al contratto di assunzione a quello di dettaglio (Val d'Aosta, Veneto).

Sulla scia della previsione della Circolare del Ministero del Lavoro n. 40/2004, otto amministrazioni hanno introdotto un secondo strumento di definizione del percorso formativo dell'apprendista, ossia un piano formativo individuale di dettaglio. Tale impostazione è dovuta al fatto che, generalmente, il piano formativo allegato al contratto viene compilato in maniera standardizzata, senza un approfondimento e una puntualizzazione circa il reale percorso di formazione in cui sarà inserito l'apprendista; inoltre, l'idea di poter progettare un percorso formativo individuale di durata pluriennale si scontra con una logica della programmazione formativa rispettosa dei tempi individuali di apprendimento, determinati anche dai contesti in cui si viene inseriti. Il piano di dettaglio consentirebbe invece di tener conto, nel quadro di un riferimento temporale generalmente pari ad un anno, di tale processo di maturazione nonché delle effettive possibilità di formazione espresse dal territorio. Proprio in virtù della maggiore complessità richiesta dalla elaborazione del piano di dettaglio, le Regioni hanno previsto talora un servizio di supporto alle imprese, affidato a strutture accreditate. Tale servizio può essere obbligatorio (Val d'Aosta), facoltativo (Liguria e Lazio), oppure limitato solo ad una parte dell'utenza potenziale, ossia quella selezionata per partecipare all'offerta di formazione messa a disposizione dalla Regione (Veneto).

***Il Tutor: figura chiave. Ultimi dati disponibili:  
40.000 tutor formati.***

Il X Rapporto ISFOL evidenzia che in Italia nel corso del biennio 2006/2007 sono stati formati circa 40.000 tutor, dato da cui si evince che circa 40.000 imprese hanno fatto formazione. Tale dato, non deve essere sottovalutato soprattutto se si considera che la figura del tutor è centrale nell'ambito dei contratti a contenuto formativo, in quanto garantisce (o dovrebbe garantire) la qualità formativa dell'esperienza lavorativa, dando concreta attuazione a due dei presupposti che sono alla base del rinnovato istituto dell'apprendistato: la valenza formativa dell'esperienza lavorativa e la necessità di uno stretto raccordo tra impresa e struttura formativa.

In verità, già nel 2000, con il decreto n. 22, il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, aveva stabilito che il ruolo del tutor può essere svolto dallo stesso datore di lavoro, se in possesso delle competenze adeguate, o da una persona che svolge attività lavorative coerenti con quelle dell'apprendista, con una adeguata esperienza lavorativa nel settore (almeno tre anni), inquadrato ad un livello contrattuale pari o superiore a quello che l'apprendista consegue alla fine del periodo di apprendistato, ha emanato le disposizioni relative alle esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore aziendale nell'apprendistato, delineandone nel dettaglio la figura professionale, definendone caratteristiche, ruolo e compiti, e istituzionalizzando azioni di formazione al fine di garantire la acquisizione delle competenze utili all'esercizio del ruolo.

Affinché il tutor possa adempiere ai propri compiti, l'art 3 del DM 28/2/2000 prevede la definizione da parte delle Regioni (di concerto con le organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e con i sindacati dei lavoratori, aderenti alle organizzazioni comparativamente più rappresentative) di specifici interventi formativi, di durata non inferiore ad 8 ore, diretti a sviluppare alcune competenze minime necessarie a svolgere un ricco e complesso insieme di funzioni, che devono essere svolte all'interno della impresa, e una serie di compiti e attività specifiche ad esse correlate.

Le competenze minime richieste al soggetto in questione consistono nel: **conoscere** il contesto normativo relativo ai dispositivi di alternanza; **comprendere** le funzioni proprie del ruolo e gli elementi di contrattualistica di settore e/o aziendale in materia di formazione; **gestire** l'accoglienza degli apprendisti, facilitandone l'inserimento nel contesto aziendale; **gestire** le relazioni con i soggetti esterni alla azienda coinvolti nel percorso formativo dell'apprendista, al fine di favorire una positiva integrazione tra la formazione extra aziendale e le esperienze di lavoro realizzate in impresa; **pianificare** e **accompagnare** i percorsi di apprendimento e socializzazione lavorativa facilitando la acquisizione delle competenze richieste dall'esercizio dell'attività lavorativa e agevolando il processo di apprendimento dell'apprendista durante l'intero percorso formativo; **valutare** gli apprendimenti e le competenze acquisite, nonché i progressi e i risultati conseguiti dal giovane apprendista nel corso del suo processo di inserimento e crescita professionale, ai fini della relativa certificazione rilasciata dalla impresa. Gli interventi formativi specifici rivolti

ai tutor aziendali devono dunque essere finalizzati allo sviluppo di tali competenze minime, tecnico-professionali e trasversali.

Del resto lo stesso articolo 49, comma 5, lettera e), del d.lgs. n. 276/03 dispone che, tra i principi che regolano il contratto di apprendistato, vi è quello della presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze.

### ***Tutele ed incentivi all'uso del contratto di apprendistato e risorse impiegate***

L'articolo 53 del d.lgs. n. 276 dispone che le categorie di inquadramento del lavoratore non potrà essere inferiore, per più di due livelli, alla categoria spettante, in applicazione del contratto collettivo nazionale di lavoro, ai lavoratori addetti a mansioni o funzioni che corrispondono alle qualifiche per le quali è finalizzato il contratto. Si enuncia, inoltre, che gli apprendisti non possono essere remunerati secondo tariffe di cottimo (articolo 49 comma 4 lettera b).

Annualmente viene impegnata per l'apprendistato una quantità significativa di risorse pubbliche, destinate a coprire l'onere delle agevolazioni contributive concesse alle imprese che assumono apprendisti o che trasformano il contratto a tempo indeterminato, la riduzione della tassazione sui salari degli apprendisti e i costi relativi alla erogazione delle attività formative pubbliche e dei servizi collegati. Infatti, per tutta la durata del contratto di apprendistato la azienda ha diritto ad una sostanziale esenzione dei contributi previdenziali ed assistenziali. Nel 2006 la quota richiesta alle imprese è

stata pari ad un contributo settimanale di € 2.988, mentre l'aliquota a carico dell'apprendista è stata determinata pari al 5,54%. La legge finanziaria per il 2007 (l. 296/06) ha rivisto le agevolazioni economiche concesse alle imprese per i contratti di apprendistato che sono state rideterminate in misura pari al 10% della retribuzione; nel caso di imprese con numero di occupati pari o inferiore a nove, tale onere contributivo viene ridotto nei primi due anni contrattuali (1,5% nel primo anno di contratto, 3% nel secondo anno). Gli sgravi contributivi previsti per i datori di lavoro che assumono con contratto di apprendistato sono finanziati con risorse stanziare a livello centrale, mentre le spese relative al sistema di formazione sono coperte tramite risorse erogate a livello regionale, provenienti in gran parte da trasferimenti statali o legate al FSE. Nel quadro della spesa per le politiche del lavoro l'apprendistato ha un peso consistente se si pensa che il costo sostenuto per le sottocontribuzioni e per la formazione costituisce il 37,3% del totale speso per gli incentivi sull'occupazione (comprensivi della spesa per la formazione professionale), il 32,5% della spesa totale per le politiche attive per il lavoro e il 12,6% della spesa per politiche attive e passive.

I primi due indicatori risultano entrambi in crescita nell'ultimo anno disponibile rispetto al 2005. Passando ad analizzare nello specifico le spese relative al finanziamento dei sistemi regionali di formazione per l'apprendistato, si rileva che nel 2006 sono stati impegnati dalle amministrazioni regionali/provinciali circa di 125,6 milioni di euro, con un decremento delle risorse impegnate del 21,6% rispetto all'anno precedente; per il 2007, invece, le risorse impegnate ammontano ad oltre 180 milioni

di euro, con un incremento pari al 43,4%.

***Elementi discussi: il comma 5 dell'articolo 49 e conseguente conflitto di competenze tra Stato-Regioni ed il ruolo della contrattazione collettiva, anche alla luce delle modifiche introdotte dal d.l. 112/2008.***

Elemento caratterizzante (e discusso) del contratto di apprendistato è costituito dai profili formativi; il quadro di suddivisione delle competenze normative tra Stato e Regioni è disegnato dal comma 5 dell'articolo 49 in base al quale al primo spetta la regolazione degli aspetti privatistici del contratto e alle seconde quella dei profili formativi, da esercitarsi alla luce di una serie di criteri indicati dal legislatore stesso. Alle Regioni e alle province autonome di Trento e Bolzano, d'intesa con le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano regionale, è rimessa la previsione del monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, di almeno centoventi ore per anno, diretta alla acquisizione di competenze di base e tecnico-professionali, inoltre alle stesse è rimesso il riconoscimento della qualifica professionale ai fini contrattuali, la registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo ed infine la regolazione della presenza di un tutor con formazione e competenze adeguate.

Dalla lettura del testo originale dell'articolo 49, si evince come la questione dell'intreccio delle competenze fra Stato e Regioni sia di primaria importanza; nell'ambito della regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante, infatti, la

contrattazione collettiva poteva incidere sia sugli aspetti più direttamente legati al contratto, che sulla formazione, aspetto di competenza delle Regioni. Infatti, si stabilisce che spetta alla contrattazione collettiva l'individuazione della durata del contratto e la *“determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna e interna alle singole aziende, anche in relazione alla capacità formativa interna rispetto a quella offerta dai soggetti esterni”*.

Per lungo tempo (in realtà ancora oggi la diatriba non è del tutto risolta) vi è stata una forte incertezza con riferimento al profilo della effettiva ripartizione delle competenze in materia come delineate a seguito della riforma del Titolo V della Costituzione. Le Regioni, che ritenevano violata la propria competenza esclusiva in materia, hanno promosso ricorso alla Corte Costituzionale che si è pronunciata con la sentenza n. 50/2005<sup>7</sup>: la Corte ha rilevato, in primo luogo, che tutta la materia dell'apprendistato è oggetto di una *“concorrenza di competenze”* fra Stato e Regioni e per risolvere il conflitto, ha preliminarmente distinto tra formazione professionale esterna ed interna facendo rientrare la prima nella competenza residuale regionale e la seconda nel sinallagma contrattuale e quindi nell'ordinamento civile<sup>8</sup>.

7 Vedilo In M. TIRABOSCHI *La sfida dell'Apprendistato professionalizzante*, Bollettino Speciale Adapt, 2008, n. 8.

8 Si veda la disposizione dell'articolo 117 comma 2, lettera l) della Costituzione. Sulla distinzione tra formazione interna ed esterna si è focalizzato l'interesse sia delle Regioni e delle province autonome, che delle imprese. In una prima fase il dibattito si è focalizzato sulla ricerca di una definizione del carattere di "formalità" della formazione, adeguata a consentirne la realizzazione all'interno delle imprese. L'espressione "formazione formale", infatti, nel 2000 era stata definita dalla Commissione



La Corte, illustrando una sorta di percorso biunivoco tra i due tipi di formazione, ha rilevato l'inevitabile interferenza tra i soggetti istituzionali interessati, stabilendo che tale interferenza debba essere gestita tramite la corretta attuazione del principio della *leale collaborazione* (art. 120 comma secondo della Costituzione), l'unico strumento idoneo a garantire la possibilità di una corretta regolazione dei rapporti tra tutti gli attori aventi diritto ad intervenire.

Altro aspetto interessante è quello collegato alla determinazione della durata del percorso formativo; il decreto legislativo 276 del 2003 indicava quale criterio per la definizione delle regolamentazioni da parte delle Regioni e Province Autonome la *"previsione di un monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, di almeno centoventi ore per anno"*. Il secondo elemento importante da rispettare nella regolamentazione dei profili formativi è costituito dal rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione e della articolazione della formazione, esterna e interna alle singole aziende, anche in relazione alla capacità formativa interna rispetto a quella offerta dai soggetti esterni,

---

Europea come *"quella che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute"*, mentre l'apprendimento *"dispensato sul luogo di lavoro"* veniva definito *"non formale"*. Nel 2004 la stessa Commissione ha adottato una definizione più estensiva di *"apprendimento formale"*, identificandola come quella che *"avviene in un ambiente organizzato e strutturato (scuola, centro di formazione oppure sul lavoro) ed esplicitamente progettato come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse)"*.

di cui il comma 5 lettera b) dell'articolo 49.

Compete quindi alla contrattazione collettiva valutare la capacità formativa delle aziende e la scelta tra formazione interna ed esterna all'azienda. È chiaro infatti che, in tale scelta, è opportuno tenere conto delle indicazioni degli attori collettivi che sono gli unici in possesso delle informazioni necessarie a tale valutazione.

### ***Il comma 5-bis: la contrattazione collettiva a livello nazionale quale strumento di "copertura" dell'inerzia delle Regioni***

Data la inerzia delle Regioni nel regolare il contratto oggetto di analisi (per un quadro chiaro delle normative emanate a livello regionale si veda la Tabella 1), il c.d. pacchetto competitività (Legge 80 del 2005)<sup>9</sup> ha introdotto il comma 5-*bis*, integrando il testo dell'articolo 49. Il comma in esame consente alla fonte contrattuale di esercitare una "*competenza provvisoria*" in attesa della emanazione delle leggi regionali, pur lasciando immutata la "*competenza definitiva*" delle Regioni in materia. Pertanto, in quei territori in cui il processo di implementazione dell'apprendistato professionalizzante non si è ancora completato con l'emanazione di una legge e degli atti di regolamentazione necessari, le parti sociali (a livello nazionale) hanno la possibilità di dettare le regole di attuazione della formazione in apprendistato.

<sup>9</sup> Per il testo della Legge 80 del 2005 si veda Indice A-Z di Adapt, voce Apprendistato, Documentazione Nazionale, 14 maggio 2005 - Legge n. 80 - Conversione in legge, con modificazioni, del d.l. 14 marzo 2005 n. 35, recante disposizioni urgenti nell'ambito del piano di azione per lo sviluppo economico, sociale e territoriale.

Il ruolo, seppur sussidiario, attribuito dalla l. n. 80/05, può essere esercitato nell'ambito dei limiti individuati dallo stesso quadro normativo: valgono anche per la contrattazione collettiva i criteri e principi direttivi di cui al comma 5 dell'art. 49<sup>10</sup>.

Con il comma 5-*bis* si assiste, quindi, al primo passo diretto alla "fortificazione" del ruolo della contrattazione collettiva nella regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante, effetto consolidatosi ancora di più con l'introduzione del comma 5-*ter* ad opera del decreto legge 112/2008.

Tabella 1.

**Regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante a livello regionale**

<b>Regolamentazione per via legislativa</b>	a) Regioni che hanno varato la legge e gli atti di regolamentazione	Piemonte, Provincia di Bolzano, Provincia di Trento, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Umbria, Lazio, Puglia, Sardegna
	b) Regioni che hanno varato la legge e stanno definendo gli atti di regolamentazione	Lombardia, Veneto, Molise, Basilicata

<sup>10</sup> Previsione di un monte ore di formazione formale, interna o esterna alla azienda, di almeno centoventi ore per anno; riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali; registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo; presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

	c) Regioni in cui è in corso l'iter per l'approvazione della legge di regolamentazione	Campania, Calabria
<b>Regolamentazione per via amministrativa</b>	d) Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali per tutti i settori con CCNL rinnovato	Valle d'Aosta, Veneto, Liguria, Abruzzo, Campania
	e) Regioni che hanno promosso attuazioni transitorie e sperimentali in settori specifici	Lombardia, Sicilia

### ***Il comma 5-ter e il ruolo della contrattazione collettiva***

La disciplina introdotta dal comma 5-*ter* affianca<sup>11</sup> il quadro preesistente e riguarda specificamente il caso in cui la formazione sia esclusivamente aziendale. In tale circostanza, alle parti sociali, o agli enti bilaterali, viene devoluto dal legislatore nazionale il compito di definire tutti i contenuti della formazione da erogare nel contratto di apprendistato: dalla stessa definizione di "formazione esclusivamente aziendale", fino alla sua durata; dalle modalità di erogazione, sino alla qualifica da conseguire.

11 M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato di alta formazione dopo la legge n. 133 del 2008*, in *DRI*, 2008, n. 4 p. 1055: l'autore afferma che "il comma 5-ter dell'art. 49 del d.lgs. 276/2003 che non vuole metter e in discussione il modello di apprendistato professionalizzante sin qui conosciuto, ma più semplicemente porre le premesse per la costruzione di un sistema sussidiario rispetto alla attuale offerta pubblica."

Il fondamento giuridico della novella si rinviene nella sentenza n. 50/2005 la quale afferma che *la competenza esclusiva delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale riguarda l'istruzione e la formazione professionale pubbliche che possono essere impartite sia negli istituti scolastici a ciò destinati, sia mediante strutture proprie che le singole Regioni possano approntare in relazione alle peculiarità delle realtà locali, sia in organismi privati con i quali vengano stipulati accordi. La disciplina della istruzione e della formazione professionale che i privati datori di lavoro somministrano in ambito aziendale ai loro dipendenti [...], da ritenere essenziale con riguardo alla causa mista propria dei contratti a contenuto formativo, di per sé non è compresa nell'ambito della suindicata competenza né in altre competenze regionali. La formazione aziendale rientra invece nel sinallagma contrattuale e quindi nelle competenze dello Stato in materia di ordinamento civile [...]*<sup>12</sup>.

Il dettato normativo ha immediatamente ingenerato contenzioso sul piano della ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni, con particolare riferimento alla legittimità di un sistema sussidiario (e parallelo) di apprendistato gestito dai con-

12 Trattandosi di percorsi formazione esclusivamente aziendale, il costo della stessa non dovrà *obbligatoriamente* ricadere sulle Regioni, anche se non mancano già sistemi regionali che finanziano senza problemi percorsi formativi aziendali, esempio quello emiliano. Cfr. D. PAPA, *I nuovi chiarimenti ministeriali sull'apprendistato professionalizzante*, in *DRI*, n.4, 2008, pp.1177-1186; l'autore analizza la Circolare Ministeriale 27 del 2008, e laddove afferma che la formazione interna può essere affidata a soggetti esterni all'azienda "purché tale formazione non implichi finanziamenti pubblici", riporta parte della circolare stessa in cui si legge che le singole Regioni, nell'ambito della loro autonomia, possono decidere di riservare forme di finanziamento o altre agevolazioni anche alle imprese che attuino formazione esclusivamente aziendale ai sensi di quanto previsto dal comma 5-ter.

tratti collettivi (a qualsiasi livello) a quello governato dalle Regioni. Le Regioni ricorrono contro il comma 5-*ter* affermando che la Corte costituzionale, con sentenza 50 del 2005, nel distinguere tra formazione esterna e formazione interna, ha utilizzato un approccio *funzionale* e non *materiale* e per tale ragione il testo della sentenza non può essere fondamento giuridico di una scissione netta tra competenze dello Stato e competenze delle Regioni; le stesse affermano inoltre che la formazione aziendale dovrà ad ogni modo adeguarsi ai profili formativi della Regione e di conseguenza l'intesa deve comunque sussistere ed operare in base al principio della leale collaborazione. Dalla lettura dei ricorsi delle Regioni si evince altresì che queste generalizzano la nozione di apprendistato, in quanto, ad esempio, nel ricorso della Regione Piemonte<sup>13</sup> si afferma che "*detto apprendistato, insomma, è forzatamente sottratto alle discipline di fonte regionale e, al tempo stesso, rimane abilitato a produrre effetti nel sistema pubblico di istruzione e di istruzione e formazione professionale*", quando, in realtà il comma 5-*ter* regola l'apprendistato professionalizzante che si differenzia dall'apprendistato ex articolo 48 (per espletamento del diritto-dovere di istruzione) e dall'apprendistato ex articolo 50 (apprendistato in alta formazione) in quanto finalizzato all'acquisizione di una qualifica contrattuale che, come noto, rientrando nel sinallagma contrattuale, è materia di competenza esclusiva dello Stato; competenza delegata alla contrattazione collettiva, mostratasi sino ad ora più propensa nella regolamentazione della materia.

---

13 Cfr. Bollettino Speciale Adapt n. 8 del 18 novembre 2008, *La sfida dell'Apprendistato professionalizzante*, a cura di M. TIRABOSCHI.

***La Regione Veneto: regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante in una realtà caratterizzata dalle piccole e medie imprese.***

Come affermato nel corso del Seminario "Il nuovo apprendistato: bilancio e prospettive"<sup>14</sup> dalla Dott.ssa Donazzan, Assessore delle Politiche della istruzione e delle formazione e del Lavoro della Regione Veneto, questa si caratterizza per essere la prima in Italia per la alternanza scuola-lavoro e la seconda per il numero di apprendisti occupati. Ciò è dovuto probabilmente al contesto socio-culturale e soprattutto al contesto produttivo che caratterizza la area di riferimento, ricca di piccole medie imprese che hanno consentito un approccio inizialmente sperimentale che ha portato all'emanazione della legge regionale n. 3 del 2009<sup>15</sup> che regola l'apprendistato professionalizzante agli articoli 42 e 45. Tale legge percepisce in toto la disciplina presente a livello nazionale in materia, specificando al comma 2 lettera c) dell'articolo 42 le caratteristiche che rendono una impresa idonea a garantire formazione interna (presenza di risorse umane con la capacità di trasferire competenze, tutor con competenze tecnico professionali adeguate ed infine locali idonei ai fini del corretto svolgimento della formazione), definendo all'articolo 43 la formazione formale e specificando al comma 3 dell'articolo 45 che le disposizioni della stessa legge non si applicheranno nell'ipotesi in cui si ricorra al modello di apprendistato ex articolo 49 comma 5-*ter* del d.lgs. n. 276

---

14 "Il nuovo apprendistato: bilancio e prospettive", Tenutosi a Roma il 1 luglio 2009 organizzato da ADAPT, Università Roma tre e ISFOL.

15 Per il testo integrale della Legge n. 3 del 2009 in materia di occupazione e mercato del lavoro si veda Bollettino ADAPT, 2009, n. 10.

del 2003, validando in tal modo la scelta compiuta dal legislatore nazionale.

Come emerge dalla tabella sottostante (Tabella 2) la Regione Veneto ha una quota percentuale di occupati con contratto di apprendistato professionalizzante pari al 48,5%, tra le più elevate dell'intero territorio nazionale.

*Tabella 2.*

**Ripartizione percentuale degli apprendisti occupati per tipologia di contratto di apprendistato - anno 2007 coinvolti in formazione**

Tipologia di contratto di apprendistato					
Regione	Diritto dovere	Professionnalizzante	Alto	I.196/97	Totale
Piemonte	10,2	43,3	0,3	46,2	100
Valle d'Aosta	2,3	36,6	0,0	61,1	100
Lombardia	6,7	47,2	0,3	45,8	100
Trentino Alto Adige	14,0	30,6	0,3	55,1	100
<i>Prov. Bolzano</i>	<i>31,3</i>	<i>16,1</i>	<i>0,7</i>	<i>51,9</i>	100
<i>Prov. Trento</i>	<i>4,1</i>	<i>38,9</i>	<i>0,0</i>	<i>56,9</i>	100
Veneto	7,2	48,3	0,1	44,4	100
Friuli Venezia Giulia	7,4	43,2	0,1	49,2	100
Liguria	5,3	41,4	0,5	52,7	100
Emilia Romagna	4,5	41,6	0,1	53,8	100
Toscana	6,4	43,7	0,1	49,7	100
Umbria	5,9	44,7	0,2	49,3	100
Marche	5,1	36,0	0,1	58,7	100



Lazio	13,0	48,6	4,0	34,4	100
Abruzzo	7,8	35,0	0,2	57,1	100
Molise	13,2	26,0	0,1	60,6	100
Campania	19,5	46,6	0,5	33,5	100
Puglia	11,2	30,3	0,3	58,2	100
Basilicata	11,6	34,6	0,7	53,2	100
Calabria	18,5	43,8	0,5	37,2	100
Sicilia	14,9	37,1	0,2	47,8	100
Sardegna					
<b>Italia</b>	<b>8,9</b>	<b>43,0</b>	<b>0,6</b>	<b>47,5</b>	<b>100</b>

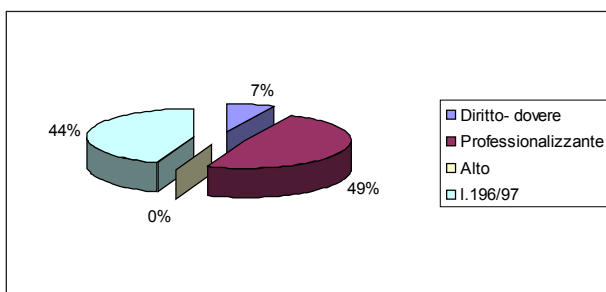
Fonte: elaborazione Isfol su dati Inps

Tuttavia, le diverse percentuali delle Regioni sono di difficile interpretazione, dato che le variabili che entrano in gioco nel determinare la possibilità di far ricorso alla una o alla altra tipologia di contratto sono molteplici. Un elemento significativo si rinviene nella eventuale emanazione da parte di ogni singola Regione della regolamentazione ex d.lgs. n. 276/03. Inoltre, è evidente che, visto il peso determinante della contrattazione collettiva nella disciplina dell'apprendistato professionalizzante, in virtù del ruolo sussidiario riconosciuto dalla l. 80/05, anche la composizione per settori e comparti dei sistemi produttivi locali ha un peso significativo nel determinare tali quote. Ad esempio, visto il ritardo con cui sono stati rinnovati i CCNL del comparto artigiano, è possibile ipotizzare che

nelle aree dove l'uso di tali contratti è più ampio, (data anche la dimensione ridotta delle imprese), la quota di apprendisti ex l. n. 196/97 sia conseguentemente maggiore. Viceversa, una ampia diffusione dell'apprendistato nel settore del terziario potrebbe favorire un rialzo della quota relativa al contratto professionalizzante visto che i principali contratti del settore sono stati rinnovati già nel 2004.

#### *Grafico 1*

#### **Ripartizione percentuale degli apprendisti occupati per tipologia di contratto di apprendistato nella Regione Veneto - anno 2007**



Il primo passo nell'implementare la disciplina dell'apprendistato da parte della Regione Veneto è avvenuto tramite la delibera della Giunta regionale n. 197 del 2005 la quale ha disciplinato l'apprendistato professionalizzante costituendo il "*primo passo sperimentale per rendere operativo un contratto di lavoro a carattere formativo che riveste un'importanza significativa nel contesto veneto e di procedere successivamente alle definitiva regolamentazione dei profili formativi all'interno del contratto di apprendistato professionalizzante*"<sup>16</sup>. Suc-

<sup>16</sup> Per il testo della delibera si veda [www.csmb.unimo.it](http://www.csmb.unimo.it), Indice A - Z, Voce Apprendistato

cessivamente alla approvazione della Direttiva, la Regione Veneto e le Parti sociali del territorio hanno siglato un protocollo di intesa per la attuazione dell'apprendistato professionalizzante<sup>17</sup>; il documento regolando la durata della formazione formale (di cui fornisce anche la definizione), le modalità attraverso le quali viene erogata, elencando gli elementi caratterizzanti il piano formativo individuale e tutti gli aspetti caratterizzanti l'apprendistato professionalizzante, fornisce i primi necessari indirizzi operativi.

La Regione Veneto è intervenuta successivamente sulla regolamentazione del contratto in esame con la DGR n. 3434 del 2007<sup>18</sup>. Tale delibera si caratterizza per la incentivazione e il sostegno alla formazione formale interna all'impresa, realizzata attraverso il finanziamento di un voucher di assistenza alle imprese, che consenta loro di avvalersi della consulenza di specialisti di formazione per la progettazione delle attività e la verifica degli apprendimenti e gli aspetti amministrativi (c.d. "formazione interna assistita"); inoltre incentiva il ruolo dei tutor aziendali, centrali nella realizzazione di parte del percorso di formazione formale all'interno dell'impresa stessa.

Con il piano annuale degli interventi regionali in materia di mercato del lavoro, informazione e orientamento al lavoro, formazione professionale e

---

17 Testo Protocollo d'intesa sottoscritto il 25 gennaio del 2004, in <http://www.apprendiveneto.it/ApprendiVeneto/LinkClick.aspx?link=Documenti%2fDGR+apprendistato+professionalizzante.pdf&tabid=171&mid=582>

18 Testo pubblicato su [www.apprendiveneto.it/APPRENDIVENETO/LinkClick.aspx?link=DGR\\_direttiva\\_2008.pdf&tabid=171&mid=582](http://www.apprendiveneto.it/APPRENDIVENETO/LinkClick.aspx?link=DGR_direttiva_2008.pdf&tabid=171&mid=582)

sostegno alla occupazione, approvato con DGR n. 583 nel 2008<sup>19</sup>, si individuano le linee di intervento e gli obiettivi che le strutture regionali competenti devono perseguire nel 2008 e nel 2009, e si è sostanzialmente convalidato il precedente modello, apportando delle modifiche alla formazione interna assistita. Aspetto che merita di essere rilevato è costituito dalla necessità di intervento sul sistema di gestione che ha importanti ricadute pratiche sulla attività dei servizi e sugli utenti. In particolare la Giunta Regionale ha stanziato a favore del sito internet della Regione "*Apprendiveneto*"<sup>20</sup>, 150.000 euro diretti ad implementare la funzione di tale strumento.

In materia di formazione interna alle aziende, la Regione Veneto ha inizialmente regolato tale aspetto tramite la DGR n. 197 del 28 gennaio 2005<sup>21</sup>, il quale dà facoltà alle aziende di costruire i moduli formativi sulla base dei profili professionali di riferimento oppure di utilizzare i progetti previsti per la formazione esterna. La azienda deve però possedere una serie di requisiti minimi<sup>22</sup> necessa-

19 Testo Delibera Giunta Regionale, sottoscritta l'11 marzo del 2008, in

<http://www.pdconsiglio Veneto.org/public/DGR/dgr%203632.pdf>

20 La Regione utilizza le nuove tecnologie di rete e mira a realizzare una revisione strutturale del sistema di apprendistato, attraverso l'integrazione dei sistemi CO Veneto ( l'applicativo informatico attraverso il quale i datori di lavoro effettuano le comunicazioni obbligatorie relative all'instaurazione, trasformazione ed estinzione dei rapporti di lavoro), Apprendiveneto ( applicativo che gestisce la parte relativa alla formazione per gli apprendisti) e AROF ( Anagrafe Regionale Obbligo Formativo per la gestione delle informazioni).

21 Per il testo della Delibera della Giunta Regionale Veneto si veda Indice A-Z di Adapt, voce Apprendistato, Documentazione Regionale, *28 gennaio 2005 - Regione Veneto - Deliberazione della Giunta, in materia di apprendistato professionalizzante. Primi indirizzi operativi.*

22 Fra i requisiti minimi si rinvengono la presenza di risorse

ri alla erogazione della formazione formale ed altri requisiti di tipo quantitativo e qualitativo che, nel caso in cui permettano di raggiungere un punteggio minimo, consentiranno all'azienda di erogare al proprio interno la formazione trasversale.

Inoltre la DGR stabilisce che, qualora la azienda possieda capacità formativa interna per le competenze professionalizzanti dovrà necessariamente erogarle al proprio interno, mentre nel caso di possesso di capacità formativa interna per le competenze trasversali potrà invece decidere se avvalersi comunque della formazione esterna. Secondo tale approccio, essendo l'azienda che assume l'apprendista a stabilire come/dove effettuare la formazione formale, sarà la stessa a dover sostenere i costi per l'effettuazione della formazione. Alla Regione compete la regolazione del sistema generale (definendo la formazione formale e specificando i requisiti necessari all'impresa per realizzare la formazione all'interno) ed, inoltre, può intervenire con misure di supporto alle imprese per i costi sostenuti per la formazione.

La disciplina veneta in materia è tendenzialmente immutata; con DGR n. 3434 del 2007 si è voluto incentivare il ricorso alla formazione interna, tramite il finanziamento di voucher di assistenza alle imprese, che consenta loro di avvalersi della consulenza di specialisti di formazione per la progettazione delle attività, per la verifica degli apprendimenti e tutti gli aspetti amministrativi (c.d. "formazione umana idonee a trasferire competenze adeguate, tutor aziendale con competenze adeguate e locali idonei alla formazione; inoltre si deve tener conto del grado di strutturazione dell'azienda, dimensione della formazione erogata dalla stessa nel biennio precedente, indicatori di certificazione qualità e presenza di un piano di formazione del personale.

zione interna assistita”); inoltre si è proceduto alla incentivazione della presenza dei tutor aziendali, figura essenziale per la formazione formale all’interno dell’impresa.

La formazione formale esterna a finanziamento pubblico, invece, viene normalmente affidata a strutture accreditate dalla Regione/Provincia; generalmente si fa riferimento a quelle strutture formative che sono state accreditate per la macro-tipologia “Formazione continua” e spesso viene richiesto a tali soggetti di esperire un passaggio ulteriore per essere inseriti nel Catalogo dei fornitori della offerta formativa per l’apprendistato. Il modello organizzativo della formazione esterna è basato sulla definizione di Cataloghi territoriali (generalmente progettati in relazione ai profili valicati dalla Regione) della offerta, che contengono l’elenco delle agenzie formative accreditate per i singoli settori/profili e talvolta anche la specificazione dei singoli moduli che possono essere offerti. Le strutture accreditate a erogare attività formative per gli apprendisti talvolta sono autorizzate ad erogare anche servizi formativi aggiuntivi che fanno riferimento a due ambiti: supporto alle imprese per la definizione del Piano Formativo Individuale, generale o di dettaglio, e quindi per la composizione del percorso di formazione generalmente a partire da un Catalogo di offerta (Val d’Aosta, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Liguria); supporto alle imprese, che possiedono determinati requisiti, per la progettazione e realizzazione del percorso di formazione interno (tra queste la Regione Veneto)<sup>23</sup>.

---

23 Questi elementi fanno riferimento alla formazione esterna erogata con finanziamento pubblico; accanto a questa, alcune regolamentazioni regionali contengono provvedimenti relativi alla formazione comunque esterna all’impresa, ma finanziata

Nella Regione Veneto, in particolare, la formazione formale esterna si realizza presso strutture formative accreditate, individuate nell'ambito di Cataloghi provinciali, che erogano le attività nei confronti degli apprendisti titolari di voucher. Le imprese individuano, nell'ambito del Catalogo dell'offerta e in relazione al settore e alla qualifica dell'apprendista, i moduli da frequentare. Le strutture accreditate, inoltre, possono assistere le imprese titolari di voucher di accompagnamento nella predisposizione del PFID.

### **Conclusioni**

Dalla analisi sin ora svolta, si può senz'altro concludere che la realtà veneta, dopo un periodo di sperimentazioni, sostanzialmente caratterizzato da incertezza nell'implementazione dello strumento dell'apprendistato (che oltre ad essere una tipologia contrattuale, svolge primariamente un ruolo di *placement*), sta ora recependo le modifiche apportate dal decreto legge n. 112 del 2008 in maniera attiva<sup>24</sup>, consentendo, molto probabilmente alla Regione, di consolidare i buoni risultati raggiunti sin dalle prime sperimentazioni<sup>25</sup>.

### **Riferimenti bibliografici**

COMANDÈ D., *Il diritto al lavoro al "plurale"*.

dall'impresa stessa senza alcun contributo pubblico.

24 Si veda l'emanazione della legge n. 3 del 2009 della Regione stessa, *cit.*

25 Prima della crisi economica in atto, la Regione Veneto si distingueva da una quasi totale assenza di disoccupazione, per non contare che è la prima Regione in Italia per l'alternanza scuola- lavoro e la seconda per numero di apprendisti.

*Regioni e modello regolativi differenziati dell'apprendistato professionalizzante*, in *DRI*, 2008, n. 4, pp.997-1030.

GAROFALO, *Formazione e Lavoro tra diritto e contratto. L'occupabilità*, Cacucci, 2004.

ISFOL, *Politiche e offerte per la formazione iniziale e permanente, Apprendistato: un rapporto plurale, X Rapporto di Monitoraggio*, 2009, in

PAPA D., *I nuovi chiarimenti ministeriali sull'apprendistato professionalizzante*, in *DRI*, n.4, 2008, pp.1177-1186.

SARACINI P., *Apprendistato, contrattazione collettiva e riforma del mercato del lavoro*, in DE LUCA TAMAJO R. - RUSCIANO M. - ZOPPOLI L. (a cura di), *Mercato del lavoro. Riforma e vincoli del sistema*, ES, 2004.

TIRABOSCHI M., *Apprendistato stagionale*, in TIRABOSCHI M. (a cura di), *Le nuove leggi civili- La riforma del lavoro pubblico e privato e il nuovo welfare*, pp. 95-100.

TIRABOSCHI M., *L'apprendistato professionalizzante e l'apprendistato di alta formazione dopo la legge n. 133 del 2008*, in *DRI*, 2008, n. 4, pp.1050-1075.

TIRABOSCHI M., *La sfida dell'Apprendistato professionalizzante*, Bollettino Speciale Adapt n. 8 del 18 novembre 2008.

TOMMASINO G., *L'apprendistato e i percorsi formativi del lavoro*, in *Diritto del mercato del lavoro*, 2007, fasc.3, pp.563-586.



## **Documentazione**

CCNL per i dipendenti da aziende del terziario distribuzione e servizi, in Bollettino Adapt n. 25 del 2004.

20 gennaio 2005, Deliberazione della Giunta Regione Veneto n. 197 in materia di apprendistato professionalizzante. Primi indirizzi operativi, Indice A-Z di Adapt, voce Apprendistato, Documentazione Regionale.

14 maggio 2005 - Legge n. 80 - Conversione in legge, con modificazioni, del d.l. 14 marzo 2005 n. 35, recante disposizioni urgenti nell'ambito del piano di azione per lo sviluppo economico, sociale e territoriale, in *Indice A-Z di Adapt, voce Apprendistato, Documentazione Nazionale*.

6 agosto 2008 - Legge n. 133, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria, in GU, 21 agosto 2008, n. 195, suppl. ord. n. 196 – Estratto: art. 23, Testo del decreto-legge coordinato con la legge di conversione, in *Indice A-Z di Adapt, voce Apprendistato, Documentazione Nazionale*.

Delibera Giunta Regionale n. 583, sottoscritta l'11 marzo del 2008, in <http://www.pdconsiglio-veneto.org/public/DGR/dgr%203632.pdf>

Legge Regione Veneto n. 3 del 2009 "Disposizioni in materia di occupazione e mercato del lavoro", in Bollettino Adapt n. 10 del 24 marzo 2009.

## **VALIDARE L'APPRENDIMENTO NON-FORMALE E INFORMALE: UN COMPITO ANCHE PER LE PMI**

**Lisa Rustico**

### ***Quali competenze per il mercato del lavoro?***

In Europa le novità sulla validazione dell'apprendimento non-formale e informale nel settore privato hanno finora richiamato l'attenzione soprattutto delle grandi aziende, che si sono qualificate a livello comunitario e internazionale per lo scambio di buone pratiche. Tuttavia, tra i casi italiani che hanno raggiunto tale visibilità, è degno di nota il progetto VAI – Valorizzare l'apprendimento formale e informale nelle PMI – finanziato dal Programma Leonardo da Vinci 2000-2006. Il successo del progetto, in realtà, non dovrebbe essere una sorpresa poiché le piccole e medie imprese e l'artigianato, che costituiscono l'ossatura del sistema produttivo italiano, hanno da sempre riservato un ruolo privilegiato al momento formativo, a partire dalla centralità della figura dell'apprendista di bottega. I processi di trasmissione dei saperi e delle competenze si sono largamente svolti – e si svolgono – in modalità non-formali e informali (le definizioni seguono nel testo), dall'operaio più anziano al garzone, secon-

do le attività che chiameremmo oggi di *mentoring* o *on-the-job training*<sup>1</sup>. Questo, peraltro, rappresenta il valore aggiunto della produzione artigianale italiana, che rischia di andare perso se le competenze che crea rimangono invisibili e non trasmissibili.

L'importanza della validazione emerge anche considerando che una forza lavoro qualificata e aggiornata è indispensabile per un sistema produttivo che sia in grado di rispondere ai rapidi cambiamenti del mercato globale, che sappia stare sul mercato, vincere la concorrenza, e che sia al passo con i ritmi della società della conoscenza. Una società dove il sapere e il saper fare devono essere continuamente aggiornati, lungo tutto l'arco della vita, lavorativa e non solo.

Dunque, per una azienda, anche medio-piccola, e per i suoi lavoratori diventa prioritario saper cogliere, individuare, rendere visibili e riconoscere tutte le competenze – comunque e dovunque acquisite – coerenti con gli obiettivi lavorativi. Si moltiplicano così le occasioni di apprendimento, che superano, senza per questo sminuirli, i tradizionali luoghi della formazione (scuola, università e istituzioni formative). Si impara attraverso i contratti a contenuto formativo (l'apprendistato in primo luogo), i corsi di formazione continua, la formazione professionale. Inoltre, la vera novità in Europa – che per le PMI italiane inedita non è – sta nel riconoscere una valenza potenzialmente formativa anche alle occasioni “non tradizionali” di apprendimento: dallo svolgimento dell'attività produttiva in azienda,

---

1 Di Niola Stefano, 2009, *Apprendistato professionalizzante. Riflessioni per la strutturazione di una iniziativa di valorizzazione della formazione aziendale attraverso FAD e training on the job*, in Dossier ADAPT “Il nuovo apprendistato: bilancio e prospettive”, n. 6 24/06/09

all'apprendimento a fianco del tutor, dalla vita personale alle occasioni di aggregazione sociale.

Per fare chiarezza, secondo le definizioni comunitarie come riportate dall'Isfol<sup>2</sup>, l'apprendimento formale è quello che si svolge negli istituti di istruzione e formazione e porta all'ottenimento di diplomi e qualifiche riconosciute; l'apprendimento non-formale è quello che si svolge (anche) al di fuori delle principali sedi della istruzione e formazione e di solito non dà accesso a un certificato ufficiale. Si apprende non-formalmente sul luogo di lavoro, in attività di organizzazioni o gruppi della società civile o anche nei sistemi formali. L'apprendimento informale, invece, si acquisisce nella vita quotidiana e non è necessariamente intenzionale, al contrario delle due tipologie definite sopra. Alla luce della sua natura "accidentale", crea competenze che restano spesso invisibili, anche al medesimo soggetto che le possiede.

L'invito dall'Europa consiste, dunque, nell'identificare, valutare e riconoscere competenze meno "visibili" rispetto a quelle acquisite attraverso i percorsi formativi tradizionali. Oggi, infatti, la società della conoscenza percepisce e riconosce come un costo l'invisibilità dei risultati dell'apprendimento, ossia come un problema che interessa lo sviluppo di competenze a tutti i livelli, dall'individuo, all'azienda, alla società<sup>3</sup>.

In altri termini, se mutano i contenuti della formazione richiesta ai lavoratori dalle aziende, è necessario ridefinire cosa sia "formazione", e

2 Il riferimento è al *Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente del 2000* della Commissione Europea. Le definizioni sono riportate in Isfol, 2006, pagg. 22-23.

3 Bjørnavåld Jens, 2002

quali siano le arene “legittimate” per il suo svolgimento. Relativamente al primo punto, secondo il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (Cedefop), a fianco delle tradizionali competenze tecniche (l’uso di un mezzo di produzione, la conoscenza di una lingua straniera, l’uso di un software, la conduzione di un macchinario), il mercato del lavoro in Europa richiederà sempre più competenze trasversali, le cosiddette *soft skills*<sup>4</sup> (modi di lavorare, principi organizzativi, gestione dei rapporti con i clienti, auto-organizzazione, progettazione di eventi, flessibilità organizzativa, risposta immediata a un problema). In merito ai luoghi “legittimati” alla formazione, invece, è necessario attuare l’ottica dell’apprendimento permanente, durante tutto l’arco della vita di un individuo e in tutti i “mondi di vita” (*lifelong lifewide learning*).

A questi temi è dedicata la letteratura in materia di validazione dell’apprendimento non-formale e informale<sup>5</sup>, nel settore pubblico, in quello privato e nel terzo settore. La letteratura, tuttavia, non si ferma allo studio teorico delle nuove arene formative, ma analizza vere e proprie metodologie per la validazione, e la loro qualità. Peraltro, il tema non è solamente oggetto di discussione teorica ma investe le relazioni industriali: Apprendimento e competenze si intrecciano con le relazioni industriali poiché formazione e mercato del lavoro sono due mondi vicini e in avvicinamento nelle società europee che richiedono e richiederanno lavoratori sempre più qualificati<sup>6</sup> così come la capacità degli attori del

4 Cedefop, 2008

5 Riferimenti bibliografici su <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications.html>

6 È dimostrato dalle proiezioni di Cedefop (2009) dell’offerta di competenze fino al 2020.

sistema di relazioni industriali di modernizzare le tecniche di tutela del lavoro incentrandole sempre meno su aspetti formali per valorizzare, piuttosto, diritti post-moderni come quello della formazione e della crescita professionale anche attraverso una profonda rivisitazione delle mansioni e degli inquadramenti professionali.

### ***I modelli di apprendimento nelle PMI: vincoli e opportunità***

Il processo di apprendimento in azienda (il *workplace learning*) non è un processo monolitico ma si compone di tante fasi e altrettanti aspetti diversi: ci sono i momenti di formazione formale (si pensi alle ore di formazione in apprendistato), o non-formale (ad esempio ciò che si impara a fianco del tutor) e anche informale (il cosiddetto curriculum invisibile, ossia che si apprende nei momenti di relazioni informali sul posto di lavoro, ad esempio nelle pause). I processi di apprendimento nelle PMI e nelle micro-imprese sono caratterizzati da tratti peculiari che vale la pena di descrivere<sup>7</sup>. In breve, alcune caratteristiche degli assetti organizzativi - produttivi delle PMI, quali i processi logistici poco strutturati e le dimensioni ristrette delle risorse, favoriscono lo sviluppo di forme di apprendimento in modalità non-formale e informale. Non manca, tuttavia, una componente di formazione formale, come i contratti di apprendistato, le cui potenzialità formative sono solo limitatamente comprese e realizzate nel nostro Paese<sup>8</sup>. All'interno di questo qua-

---

7 Gli elementi di maggiore ispirazione sono tratti da Fondartigianato, 2006

8 Isfol, 2009

dro si possono identificare i vincoli e le opportunità dei processi formativi nelle PMI.

Dal punto di vista degli ostacoli, nelle imprese medio - piccole può essere problematico riconoscere la figura del tutor formativo: data le ridotte dimensioni numeriche dei prestatori di lavoro subordinato, è difficile selezionare una persona che possa seguire la formazione, ad esempio, di un apprendista. A questo problema si intreccia il profilo organizzativo: come riuscire a conciliare gli spazi fisico-temporali per la formazione e quelli della produzione. Un altro ostacolo riguarda i costi – economici e burocratici – della formazione, percepiti ancor più onerosi se manca una cultura della formazione, lacuna che rappresenta l'ostacolo principale alla valorizzazione dell'apprendimento non-formale e informale. Altro profilo – comune a grandi e piccole aziende – è la capacità di identificare, anticipare e prevedere i fabbisogni di competenze. In generale, alla luce di queste difficoltà e della diffusa mancanza di consapevolezza del valore della formazione, le aziende faticano a trovare la motivazione e le capacità per validare le competenze acquisite attraverso i vari canali, formale, non-formale e informale.

Tuttavia, l'apprendimento continuo è un pilastro dei processi produttivi nelle piccole e medie imprese e offre in quanto tale una serie di opportunità. Come approfondito dal già citato studio di Fondartigianato, le opportunità che la formazione offre alle PMI consistono nel rilancio della figura dell'imprenditore e dei quadri dirigenti come fonte di promozione – o vincolo – di iniziative di formazione e come responsabile per la diffusione della con-

sapevolezza del valore dell'apprendimento. Inoltre, lo stesso imprenditore si trova coinvolto in fitte reti sociali, dipendenti da e intrecciate con la dimensione territoriale. A questo livello di *governance*, gli attori locali (parti sociali, formatori, distretti industriali, ecc.) potrebbero essere coinvolti in una offerta formativa più dinamica, basata sulle interazioni fra gli attori stessi. Il lavoratore, infine, potrebbe essere ripensato secondo il concetto di "persona umana", target della formazione, con le capacità, le esigenze, i limiti individuali. Va aggiunto che la gestione e l'organizzazione del suo lavoro, dunque, beneficerebbe di una riformulazione innovativa e attuale della tradizionale distinzione tra teoria, tecnica e prassi<sup>9</sup>.

Un efficace esempio pratico di cosa si intenda a livello europeo per "apprendimento non-formale" e "informale" nelle piccole e medie imprese, può essere quello dell'edilizia<sup>10</sup>. Si tratta di un settore che comprende una varietà di momenti produttivi: dalla costruzione, al restauro, alla progettazione ingegneristica. Inoltre, è continuo il cambiamento dei materiali utilizzati, delle attrezzature a disposizione, per adattarsi ai cambiamenti tecnologici o semplicemente al mercato, e prima ancora della sede di svolgimento delle prestazioni lavorative (da un cantiere all'altro anche in brevi archi temporali). La flessibilità richiesta, intesa come competenza del lavoratore del settore edile, si esprime nel diffuso utilizzo di contratti a termine anche in questo settore. Tale varietà e dinamicità si riflettono sulla natura dei problemi da risolvere quotidianamente sul luogo di lavoro: si tratta cioè di situazioni di

9 Per una trattazione diffusa, Bertagna G., 2006

10 L'esempio è spiegato da Martina Ni Cheallaigh, DG EAC, 2006



potenziale apprendimento continuo, di natura non-formale e informale, trasversale a tutti i livelli, dal management all'operaio specializzato. Tutti questi bisogni portano alla creazione di specifici moduli di formazione, sia per gli operai che per i quadri. In questi senso la validazione nel settore edile ha grosse potenzialità per le aziende e per i lavoratori, tra cui che molto spesso sono rappresentati gruppi svantaggiati come lavoratori poco qualificati o immigrati. Per questo i progetti nell'edilizia ricorrono nel Programma Leonardo e nelle linee di finanziamento del Fondo Sociale Europeo, e spesso riguardano proprio la promozione dell'apprendimento non-formale o informale o la validazione delle esperienze acquisite.

Lo stesso ragionamento fatto per il caso del settore dell'edilizia (la necessità di apprendere ad adattarsi ai cambiamenti, a usare nuovi strumenti e macchinari, a interagire con persone di provenienza sociale e geografica eterogenea, ecc.), vale in altri settori, e ancor più, per i motivi detti, in una impresa media, piccola e micro.

La validazione, inoltre, può rappresentare uno strumento da utilizzare in momenti di crisi economica: identificare, riconoscere e validare le competenze della forza lavoro in azienda può supportare la razionalizzazione della gestione delle risorse umane attraverso un efficace ed efficiente utilizzo delle competenze (ad esempio attuando processi di flessibilità funzionale, ossia interna alla azienda).

Dunque, l'apprendimento nelle PMI non rappresenta un momento statico e monodimensionale, ma rientra in un quadro ricco e composito che ha

le carte in regola per avviare processi di messa in trasparenza e valorizzazione delle opportunità di apprendimento nelle piccole e medie imprese.

### ***La validazione dell'apprendimento nei documenti comunitari***

I termini più volte richiamati nel testo apprendimento “non-formale” e “informale” sono definiti dal Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (Cedefop)<sup>11</sup>: traducendo e riassumendo, l'apprendimento non-formale è ciò che l'individuo impara volontariamente in attività programmate (lavoro, studio) ma che non è esplicitamente formulato in termini di obiettivi formativi. L'apprendimento informale, invece, si acquisisce involontariamente nelle attività quotidiane legate al lavoro, la famiglia o il divertimento, e non è strutturato in obiettivi formativi.

La possibilità di “mettere in trasparenza” e certificare non solo titoli ma nuclei di competenze comunque acquisite rappresenta un elemento innovativo: nei sistemi di istruzione e formazione tale opportunità può favorire la flessibilità dei percorsi formativi e professionalizzazione e aprire un maggiore dialogo tra i sistemi di apprendimento (scuola, università, sistema di formazione professionale) e il mercato del lavoro.

Il tema della validazione dell'apprendimento non-formale e informale fa parte dell'agenda europea dall'inizio degli anni Novanta, nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Come già accennato, la società della conoscenza espande

11 Commissione Europea DG EAC – Cedefop, 2008

lo spettro di esperienze formative dell'individuo, richiedendo di utilizzare tutta la conoscenza, le abilità e le competenze disponibili, indipendentemente da dove e come siano state acquisite. Riferimenti al tema della validazione si trovano sin dal 2002 nella Comunicazione della Commissione sul *lifelong learning*, nella Risoluzione sulla cooperazione avanzata nella istruzione e formazione professionale (Dichiarazione di Copenhagen)<sup>12</sup>. Tuttavia, i documenti chiave sono i Principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non-formale e informale (2004) e le Linee guida europee (2008). I Principi sono riassumibili nei diritti individuali (tra cui la volontarietà del processo di validazione), gli obblighi delle parti interessate, incluse le clausole per la garanzia della qualità, e i valori della fiducia, della credibilità, della legittimità. Le Linee guida, invece, contengono la *ratio* della validazione, e si soffermano sul tema centrale della garanzia della qualità; il documento analizza anche alcune pratiche di validazione da una prospettiva nazionale, organizzativa e individuale. Le linee guida europee, in sintesi, dovrebbero orientare gli Stati membri nella comprensione della struttura del processo della validazione, i metodi di valutazione, e nell'individuazione dei professionisti responsabili di tale processo.

Nonostante che il tema della validazione sia discusso a livello europeo da più di qualche anno, non tutti i paesi membri hanno attuato la costruzione di un sistema di validazione dell'apprendimento a livello nazionale: anzi, accanto alle buone pratiche e agli Stati che stanno lavorando in questa

---

12 Un valido riferimento a livello internazionale, inoltre, è l'Indagine OCSE, 2006-2008

direzione, alcuni paesi hanno da poco introdotto nel dibattito nazionale per le riforme il tema della certificazione dell'apprendimento non-formale e informale.

Tornando a considerazioni di natura teorica, la Commissione Europea, e il Cedefop<sup>13</sup> articolano il processo di validazione delle competenze in tre passaggi: la identificazione, la valutazione e il riconoscimento (o validazione) dell'apprendimento non-formale e informale. Le prime due fasi consistono in un momento di riflessività sul processo dell'apprendimento e hanno l'obiettivo di indicare i punti di forza e di debolezza di una carriera formativa, offrendo spunti per il miglioramento personale. Il riconoscimento, invece, è legato ai risultati dell'apprendimento, alla loro formalizzazione e certificazione. I tre momenti della validazione non sono sempre chiaramente distinguibili, ad esempio per l'incompletezza del processo qualora non porti al conseguimento di un certificato formale. Ad ogni modo, se è vero che si può analizzare separatamente ogni fase della validazione, la qualità di ciascuna di esse dipende da quelle precedenti. Un esempio del funzionamento del processo di validazione è offerto dal caso EQUAL MACERATA analizzato in seguito.

Il metodo comunitario per la promozione della validazione dell'apprendimento non-formale e informale si basa sulla cooperazione aperta, lo scambio di esperienze nazionali, e la diffusione di esperienze pilota. Infatti, il Consiglio Europeo sostiene la diffusione e lo scambio di buone pratiche nei paesi membri, riportate nello *European Inven-*

---

13 Cedefop, 2000

*tory on validation of non-formal and informal learning*<sup>14</sup>. Si tratta di una raccolta realizzata per Cedefop e la Commissione Europea di informazioni dettagliate (dal 2002) sulle esperienze di validazione dell'apprendimento "atipico" in 32 paesi parte del processo Istruzione e Formazione 2010, nel settore pubblico, privato e nel terzo settore. Da questo Inventario e dal relativo compendio sul settore privato sono tratte le esperienze italiane descritte nel paragrafo che segue.

### ***Validazione dell'apprendimento non-formale e informale nelle aziende italiane***

Al contrario di quanto avviene in altri paesi europei in Italia non è ancora diffuso un sistema di validazione dell'apprendimento delle competenze acquisite in contesti non formali e informali<sup>15</sup>. Tuttavia, già nel Patto per il Lavoro del 1996 governo e parti sociali riconoscevano la certificazione delle competenze acquisite attraverso i vari percorsi formativi come un obiettivo prioritario per il Paese. Inoltre, il decreto legislativo n. 276/2003 aveva lanciato dispositivi, come il Libretto formativo per il cittadino, finalizzati alla valorizzazione e certificazione delle competenze individuali, nell'ottica della personalizzazione dei percorsi formativi. Dunque, sembrerebbe esistere un quadro dotato delle caratteristiche per indirizzare lo sviluppo di pratiche di validazione coerenti e omogenee a livello nazionale. Tuttavia, oggi assistiamo a esperienze regionali frammentate, anche in riferimento all'applicazione del Libretto formativo. La mancanza di un

---

14 ECOTEC, 2007

15 Ferrari A., 2008

quadro nazionale delle qualifiche (titoli di studio), di un insieme di standard delle competenze da validare sono due delle principali lacune che hanno finora ostacolato la piena realizzazione dei principi europei sulla validazione.

A fronte di queste criticità, il nostro paese può vantare alcune esperienze di livello comunitario, e cioè i già citati progetti VAI (Valorizzare l'apprendimento formale e informale nelle PMI) e EQUAL MACERATA, anche PMI e e-skills CNA -Comunicazione e Terziario Avanzato.

Prima di descrivere nel dettaglio il Progetto VAI, calibrato sulle piccole e medie imprese, un accenno alla esperienza EQUAL MACERATA<sup>16</sup>, che ha coinvolto grandi aziende, può offrire alcuni spunti di riflessione. EQUAL MACERATA prevede «la sperimentazione diretta in azienda di un modello di valorizzazione delle Risorse Umane basato sull'analisi dei fabbisogni aziendali e denominato VPL (*Validation of Prior Learning* ovvero Validazione delle Competenze Acquisite)»<sup>17</sup>. Dopo una prima fase di informazione del lavoratore sui benefici della validazione, nel breve e nel lungo termine, si passa ad una rassegna di tutte le competenze acquisite dal beneficiario del VPL: durante corsi di formazione formale, lavori precedentemente svolti, nelle attività del tempo libero (ad esempio ruoli di responsabilità nel terzo settore). Segue un arco di tempo di tre settimane destinate alla compilazione del portfolio delle competenze, un documento che raccoglie le evidenze dei risultati dell'apprendi-

16 EQUAL Macerata <http://web.equalmacerata.it/?area=menu&id=0>

17 Provincia di Macerata, Informazioni sul VPL per le aziende, [http://library.sinp.net/xstandard/equal\\_data/attachment/opuscolo\\_aziende.pdf](http://library.sinp.net/xstandard/equal_data/attachment/opuscolo_aziende.pdf)

mento acquisiti attraverso le varie esperienze formative e lavorative dell'individuo. Dunque, si registrano tutte le competenze, comunque acquisite, con o senza una corrispondenza formale, ossia il riconoscimento in un titolo di studio. Successivamente, un valutatore interno alla azienda valuta le competenze registrate nel portfolio e la documentazione che ne prova l'evidenza e la genuinità rispetto a determinati standard (cosa deve saper fare un lavoratore che ricopre un dato profilo professionale). La valutazione impegna metà giornata lavorativa, a carico dell'azienda, e si conclude con l'enucleazione delle lacune di competenze, da colmare attraverso i piani formativi individualizzati, realizzati internamente alla azienda. La presenza di standard di qualità delle competenze condivisi dai partner del progetto garantisce il riconoscimento e la potenziale trasferibilità delle competenze a livello internazionale. L'opuscolo del progetto EQUAL MACERATA evidenzia anche i benefici aziendali di questo processo, ma il riferimento è a impianti di produzione di grandi dimensioni. In breve, grazie al VPL il datore di lavoro può conoscere meglio la realtà organizzativa, il funzionamento, e i fabbisogni di competenze dell'azienda. Una maggiore conoscenza permette di programmare azioni più consapevoli per aumentare la produttività (ricollocare lavoratori in base alle competenze, riorganizzare efficacemente le risorse umane nelle emergenze) e migliorare la comunicazione aziendale interna ed esterna (ad esempio, riflettendo sulle proprie abilità, capacità e competenze, i lavoratori aumentano la propria auto-stima e sono più propensi a collaborare e a essere produttivi, anche investendo in maggiore formazione).

## **Il Progetto VAI**

Il progetto VAI interessa da vicino il mondo delle piccole e medie imprese. Avviato nell'ottobre del 2003 e si è concluso il 30 settembre 2005. Finanziata dal Programma Leonardo da Vinci 2000-2006, questa esperienza ha dimostrato la potenzialità delle piccole e medie imprese italiane nel mettere in luce le competenze acquisite sul luogo di lavoro, oltre che nel saper creare reti e guadagnare visibilità a livello comunitario (il progetto coinvolse Italia, Francia, Spagna, Regno Unito e Repubblica Ceca).

Il progetto<sup>18</sup> si colloca nel contesto del Quadro Comune di Riferimento del Programma Leonardo da Vinci, con riferimento alla Priorità 1 (Valorizzare l'apprendimento) e all'Obiettivo 3 (promuovere e rafforzare il contributo della formazione professionale al processo di innovazione, al fine di migliorare la competitività e l'imprenditorialità, anche nella prospettiva di nuove possibilità di occupazione). VAI si focalizza sull'identificazione di nuove forme di promozione dell'apprendimento all'interno delle PMI. In generale lo scopo comune era contribuire a definire le linee di priorità identificate nel documento "Rendere un'Area Europea di apprendimento permanente una realtà"<sup>19</sup> proponendo una metodologia di interventi identificati nei documenti citati.

Al Progetto hanno partecipato professionisti della formazione come FORMARE (Ente di formazione di emanazione datoriale), CRIA (Spagna), CEEFIA (Francia), IAGO (Inghilterra), CKP

18 Le informazioni riportate riproducono in parte il contenuto delle informazioni disponibili online al sito <http://www.smile.it/progetti/vai.html>

19 Commissione Europea, 2001



(Repubblica Ceca), associazioni imprenditoriali (CNA e FEDERLAZIO), enti di natura sindacale come ERFAP (Ente Regionale per la Formazione e l'Addestramento Professionale, Lazio) e l'Associazione SMILE (sistemi e metodologie innovativi per il lavoro e l'educazione). Della partnership hanno fatto parte anche enti bilaterali come EBLA (Ente Bilaterale lavoro e Ambiente, in qualità di capofila), PMI (EXA TEAM) e società informatiche (SERVIZI D'AZIENDA).

L'obiettivo generale del progetto<sup>20</sup>, condiviso dalla rete internazionale di partner, era individuare metodologie e strumenti che consentissero di valorizzare le forme di apprendimento – anche non-formale e informale – nelle imprese piccole e medie in Europa. Inoltre, il progetto si proponeva di individuare e creare le condizioni che favorissero le opportunità di apprendimento permanente. Infine, con riferimento alla realtà delle PMI e pensando alle necessità di imprenditori, lavoratori e lavoratrici, e in generale colui che apprende (il *learner*), VAI mirava a realizzare il desiderio di «riconoscimento e valorizzazione di tutte le forme di apprendimento», con particolare enfasi sulle modalità non-formali ed informali. Quattro obiettivi, dunque: informazione alle aziende e ai lavoratori sulle modalità di apprendimento e sui relativi benefici; identificazione di pratiche di apprendimento non-formali e informali che esistono o che potrebbero essere implementate nell'azienda; valutazione e valorizzazione di tali pratiche a livello individuale e/o aziendale, e delle competenze così acquisite.

---

20 Per gli obiettivi del progetto:  
[http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///Eventi/Leonardo/EBLA\\_VAI.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///Eventi/Leonardo/EBLA_VAI.pdf)

A fronte di questi macro-scopi, gli obiettivi specifici del progetto erano cinque: un repertorio europeo di prassi formative; uno strumento di indagine che permettesse alle PMI di valutare le prassi già esistenti; un insieme di strumenti e metodi (il KIT VAI) per il riconoscimento dei risultati formativi in termini di competenze già acquisite; la definizione delle *skill* di un consulente-modello per la valorizzazione dell'apprendimento, in grado di fornire supporto alle PMI e ai lavoratori nella validazione; la messa a punto di un modello generale di intervento (il MODELLO VAI).

Analizzando il terzo obiettivo specifico, si trattava di progettare, implementare e verificare un insieme di strumenti e metodi (il KIT VAI) per far emergere tutte le modalità di apprendimento esistenti nelle piccole e medie imprese europee. Rendendo visibili le competenze acquisite in vari assetti, il IT VAI avrebbe promosso la consapevolezza, soprattutto ai livelli dirigenziali delle PMI, dell'importanza e del ruolo della formazione. In altre parole, i vari dispositivi sono stati pensati per incoraggiare nuove «opportunità di apprendimento - interne o esterne alle società, in una prospettiva di apprendimento permanente e al fine di valorizzare gli sforzi individuali nell'apprendimento stesso»<sup>21</sup>.

Il MODELLO VAI, invece, si basava su alcuni principi fondamentali: l'apprendimento può avere luogo in ogni tipo di situazione (*lifewide learning*); il trasferimento di conoscenze è trasversale a più aree applicative; la importanza di rendere visibile la conoscenza, di per sé intangibile, anche ai fini della valenza psico-formativa per l'individuo. Il MO-

---

21 <http://www.smile.it/progetti/vai.html>

DELLO VAI comprendeva tre elementi: un insieme di strumenti che permettessero di identificare i risultati dell'apprendimento acquisito dai lavoratori in modalità informale e non-formale; la possibilità di analizzare il bagaglio di competenze acquisite, attraverso metodologie e strumenti comuni; una guida pratica corredata di standard di processo che accompagnasse il lavoratore nella compilazione delle tappe del proprio percorso di apprendimento e delle competenze acquisite. La guida avrebbe contenuto una lista dei criteri per il riconoscimento dell'apprendimento individuale, una griglia di autovalutazione, sulla base del modello standard di curriculum vitae.

La valorizzazione dell'apprendimento informale nelle PMI, da realizzare perseguendo gli obiettivi sopra illustrati, è stata pensata in vista delle necessità di tre gruppi di soggetti destinatari. Innanzitutto, per supportare e promuovere processi di apprendimento non-formali e informali nelle PMI, il modello prevede una figura specifica, interna o consulente, il Facilitatore degli Apprendimenti Informali, per il quale sono descritte le competenze ed è definito un percorso di apprendimento su misura. A questo ed altri consulenti aziendali sono destinati i modelli, metodi, strumenti che aiutino a individuare, riconoscere e incoraggiare tutte le modalità di apprendimento, anche quelle non-formali e informali. Secondo, come già ripetuto, è stata riconosciuta l'importanza di creare consapevolezza sulla valenza dell'apprendimento in tutte le sue forme nella società della conoscenza, e incoraggiare i quadri dirigenziali a ricercare la competitività anche attraverso la promozione di nuove occasioni di formazione. Infine, il progetto VAI pensava ai lavo-

ratori occupati nelle PMI o microimprese artigiane le cui competenze spesso apprese in modo non-formale o informale necessitano di visibilità, riconoscimento e validazione. Lo scopo, cioè era offrire ai lavoratori la possibilità di vedere riconosciuti le loro conoscenze ed esperienze anche quando acquisite mediante percorsi atipici di apprendimento. Lo strumento era una guida su come descrivere i propri percorsi di apprendimento e le proprie conoscenze in termini di competenze e per identificare un percorso di apprendimento personalizzato che consentisse di migliorare le proprie competenze.

Le attività concrete hanno portato alla realizzazione degli obiettivi del Progetto, tanto da farlo registrare tra le buone pratiche del Fondo Sociale Europeo<sup>22</sup>, sono: un piano di lavoro telematico (la creazione di un sito web e di una piattaforma per lo scambio di informazioni tra i partner del progetto, la diffusione dei risultati, ecc.), un sistema di monitoraggio, la individuazione e la valutazione delle metodologie delle prassi di apprendimento nelle PMI dei paesi partner, soprattutto con riferimento a quelle informali. Il rapporto finale di VAI esamina anche i metodi per il riconoscimento delle competenze già acquisite, la sperimentazione di un percorso formativo per il Facilitatore dell'apprendimento informale, e le difficoltà incontrate nel percorso di ciascuna PMI, raccolte durante una serie di workshop sperimentali. I risultati raggiunti sono stati raccolti in un CD ROM contenente il KIT VAI.

Il Progetto VAI, per concludere, ha permes-

<sup>22</sup> Buone Pratiche del Fondo Sociale Europeo, pagina del progetto VAI

[http://www.buonepratichefse.it/bp/presentazione/dettaglio\\_secondo\\_livello.php?COD\\_ID\\_PROGETTO=5RceYxf4F0QXPj7ZDdHyHh4N&id=DZQ%3D&area=MueZvTIFUzbh](http://www.buonepratichefse.it/bp/presentazione/dettaglio_secondolivello.php?COD_ID_PROGETTO=5RceYxf4F0QXPj7ZDdHyHh4N&id=DZQ%3D&area=MueZvTIFUzbh)

so di identificare e riconoscere il bagaglio di conoscenze di ciascun lavoratore, da utilizzare in modo più consapevole ed efficiente rispetto alle esigenze e occasioni produttive. Dal punto di vista del lavoratore, una maggiore consapevolezza può essere utile rispetto alle nuove opportunità di lavoro, anche interne alla azienda, da affrontare colmando eventuali lacune formative e compilando gli spazi del curriculum vitae relativi ai risultati dell'apprendimento non-formale e informale. Infine, il progetto conteneva una valenza di natura "psicologica" e un potenziale di natura sociale poiché valorizzava le attività lavorative quotidiane, anche ai fini della inclusione o del reinserimento di determinate fasce deboli sul mercato del lavoro.

### ***Conclusioni***

L'esperienza del Progetto VAI dimostra le potenzialità delle piccole e medie imprese italiane nel realizzare esperienze di validazione dell'apprendimento non-formale e informale. Le competenze così acquisite sono particolarmente familiari alla realtà delle PMI italiane, tradizionalmente caratterizzate da processi "informali" di trasmissione del sapere. Oggi le aziende hanno l'opportunità di proseguire le esperienze formative formali, non formali e informali (a fianco del tutor, durante lo svolgimento dell'attività lavorativa, nella vita privata, ecc.), e realizzare la certificazione degli apprendimenti a cui esse portano.

Tuttavia, in Italia l'assenza di un approccio omogeneo, un quadro normativo e regole organizzative condivise, ostacola la creazione di un siste-

ma nazionale di validazione e ne limita i potenziali benefici. Per questo, è indispensabile che le azioni future nel campo della validazione dell'apprendimento siano costruite sulla base di obiettivi comuni.

Una ulteriore riflessione sugli ostacoli attuali alla implementazione del processo di validazione in Italia riguarda la concezione e utilizzo dello stesso come strumento per la certificazione di *tutti* gli esiti dell'apprendimento, formali, non-formali e informali. I processi analizzati e sperimentati nei progetti qui descritti, dunque, rappresentano solo una porzione del ventaglio di potenzialità della validazione: anche le competenze acquisite tramite l'apprendimento formale hanno bisogno di essere messe in trasparenza, valutate e riconosciute. In altri termini, i benefici della validazione delle *skill* non-formali e informali potrebbero – e dovrebbero – interessare anche le competenze acquisite in assetto formale, ad esempio in contratto di apprendistato, con la formazione continua o durante un contratto di inserimento lavorativo.

In Italia lo strumento che può rispondere a questa esigenza c'è: si tratta del Libretto formativo del cittadino, introdotto dall'art. 2 del d.lgs. n. 276 del 2003, «in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché ricono-

sciute e certificate».

La norma, allineata con le più recenti tendenze europee, richiama, in primo luogo, la formazione in apprendistato. Vale la pena concentrarsi su questo “contratto” perché offre, oltre alle ore di formazione tradizionale, una esperienza di apprendimento non-formale e informale, in assetto lavorativo. E, come ci insegna l'Europa, le competenze così acquisite devono essere messe in luce e valorizzate, purché debitamente validate.

Le migliori esperienze europee di validazione dell'apprendimento non-formale e informale nel settore privato, pertanto, comprovano gli insegnamenti del Cedefop: non solo i processi di apprendimento superano i modi e i luoghi “tradizionali”, ma emergono anche altri attori “legittimati” a fare e a gestire la formazione.

Relativamente al settore privato, dunque, le buone pratiche di validazione riconosciute a livello comunitario e internazionale evidenziano il ruolo e la potenzialità formativa delle aziende. Un principio che trova riscontro e conferma nella lunga esperienza delle piccole e medie imprese italiane nel formare giovani apprendisti, trasmettendo loro competenze e saperi decisivi per il sistema produttivo del Paese. L'intrinseco legame tra formazione e PMI ha trovato riscontro e legittimazione nelle recenti modifiche dell'apprendistato professionalizzante. L'art. 23 del d.l. n. 112 del 2008, che introduce il comma 5-*ter* dell'art.49 d.lgs. 276/2003, ha dato nuovo risalto al ruolo formativo delle imprese medio - piccole attraverso il concetto di “formazione esclusivamente aziendale”, che la contrattazione collettiva – anche a livello aziendale – definisce,

e ne traccia i contenuti e i profili generali. Il nuovo assetto normativo in materia di apprendistato professionalizzante delega la libertà e la responsabilità relative ai processi di apprendimento anche al mondo produttivo e al sistema delle relazioni industriali. Una scelta nuova per l'Italia ma in linea con le più recenti tendenze europee in tema di formazione e apprendimento permanente, che, come più volte ripetuto, testimoniano e promuovono la condivisione di responsabilità tra istituzioni formative e mercato del lavoro nel campo della formazione.

### **Riferimenti bibliografici**

Bertagna G., 2006, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino

Bjørnavåld Jens, 2001, *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning*, in Cedefop, Vocational training No. 22 January- April 2001

Cedefop, 2009, *Future skill supply in Europe. Medium-term forecast. Synthesis Report* in Boll. Adapt n. 17, 15/06/2009

Cedefop, 2008, *Future skill needs. Medium-term forecast. Synthesis Report*, in Boll. Adapt n. 7, 25/02/2008

Cedefop, 2007, *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*, in Boll. Adapt n. 24, 07/07/2008

Cedefop, 2000, *Making learning visible*



Commissione Europea, 2000, *Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente* [http://www.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)

Commissione Europea, 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, COM(2001)678 definitivo*

Consiglio Europeo – Istruzione, 2002, *Risoluzione sulla Cooperazione avanzata nella Istruzione e Formazione Professionale (Dichiarazione di Copenhagen)*

Consiglio Europeo, 2004, *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non-formale ed informale, 9600/04*

ECOTEC, 2007, *European Inventory on validation of non-formal and informal learning, Private sector compendium*

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/secotralcompendia/2008/privatesectorcompendium.pdf>

ECOTEC, 2007, *European Inventory on validation of non-formal and informal learning* <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications.html>

European Commission DGEAC – Cedefop, 2008, *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning*

Ferrari Alessandra, 2008, *La validazione de-*

*gli apprendimenti in Italia: un percorso in cerca di conclusione* [http://www.valutare.org/newsletter/settembre08/1\\_4\\_Alessandra\\_Ferrari.pdf](http://www.valutare.org/newsletter/settembre08/1_4_Alessandra_Ferrari.pdf)

Fondartigianato, 2006, *Report finale del progetto A-LZ/MFC febbraio-giugno 2006 "Percorsi innovativi di formazione continua per lavoratrici e lavoratori delle imprese artigiane"* [http://library.sinp.net/xstandard/equal\\_data/attachment/opuscolo\\_aziende.pdf](http://library.sinp.net/xstandard/equal_data/attachment/opuscolo_aziende.pdf)

Isfol, 2009, *Apprendistato: X Rapporto di monitoraggio*, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it)

Isfol, 2007, *Il libretto formativo del cittadino. Dal decreto del 2005 alla sperimentazione: materiali e supporti metodologici*, Collana Studi e Ricerche

Isfol, 2006, *Esperienze di validazione dell'apprendimento non-formale e informale in Italia e in Europa*, Collana Studi e Ricerche

Ni Cheallaigh Martina – DG EAC, 29 settembre 2006, *La validazione dell'istruzione e della formazione non formali e informali : le iniziative dell'Unione Europea*

OECD, 2006-2008, *Recognition of non-formal and informal learning*

[http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_37136921\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_39263238_37136921_1_1_1_37455,00.html)

Provincia di Macerata, *Informazioni sul VPL per le aziende*

[http://library.sinp.net/xstandard/equal\\_data/attachment/opuscolo\\_aziende.pdf](http://library.sinp.net/xstandard/equal_data/attachment/opuscolo_aziende.pdf)

### **Normativa italiana citata**

Decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria*

Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*

Legge 14 febbraio 2003, n. 30, *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*

### **Siti Internet consultati**

Buone Pratiche del Fondo Sociale Europeo,  
[http://www.buonepratichefse.it/bp/presentazione/home\\_page.php](http://www.buonepratichefse.it/bp/presentazione/home_page.php)

ECOTEC, <http://www.ecotec.com/europeainventory>

Lifelong learning program Italia, [http://www.programmallp.it/llp\\_home.php?id\\_cnt=1](http://www.programmallp.it/llp_home.php?id_cnt=1)

Progetto VAI, <http://www.smile.it/progetti/vai.html>

Seminario Buone Pratiche Leonardo Da Vinci, Roma, 21-22 ottobre 2008

[http://www.programmaleonardo.net/llp/materiali/EBLA\\_VAI.pdf](http://www.programmaleonardo.net/llp/materiali/EBLA_VAI.pdf)

[www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it)

## L'ALFABETTIZZAZIONE NELLA PICCOLA E MEDIA IMPRESA: IL MODELLO FORMATIVO DELL'EMBEDDED LEARNING<sup>1\*</sup>

Paolo Federighi, Vanna Boffo, Francesca Torlone<sup>2\*\*</sup>

### **Premessa**

Questo contributo si articola su tre principali obiettivi. In primo luogo, intendiamo fornire al lettore le informazioni di base circa il tipo di approccio adottato cercando di definire una prospettiva di *embedded learning* in impresa. Passiamo, quindi, alla presentazione di alcuni casi di studio concernenti il concreto svolgimento di azioni di alfabetizzazione sul luogo di lavoro, per concludere con i risultati di una attività di studi comparati in merito alla figura del formatore impegnato in attività di *embedded learning* in impresa.

---

1\* Questo contributo si fonda sugli studi svolti presso la Cattedra di Educazione degli adulti, Facoltà di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi di Firenze e, in particolare, sui materiali empirici raccolti ed elaborati nel 2009 nel corso di un'indagine svolta per conto della Commissione Europea-Procurement procedure EAC/27/2008 e del Progetto CELiNE, *Content Embedded Literacy Education for New Economy*, (2007 LLP-LdV-TOI-2007-RO-012).

2\*\* I contributi degli autori sono così suddivisi: Paolo Federighi ha steso la *Premessa* e il *Capitolo I*, Francesca Torlone il *Capitolo II*, Vanna Boffo il *Capitolo III*.

## **La formazione sul luogo di lavoro**

### **Un nuovo modello di formazione mentre si lavora**

La formazione nella piccola e media impresa italiana è in parte consistente affidata alla formazione sul lavoro, e non può essere altrimenti per ragioni di efficacia e di sostenibilità.

Il deterioramento delle condizioni formative della forza lavoro in ingresso, il valore sempre più genericamente indicativo delle certificazioni e delle qualifiche, l'accrescersi della componente immigrata, accompagnata dalle sfide poste dall'innovazione e dalla concorrenza rendono necessario l'aumento dell'efficacia delle politiche formative aziendali a partire dalla stessa formazione sul lavoro.

I dati relativi ai livelli di istruzione della forza lavoro forniscono un quadro preoccupante per le imprese che necessitano di *skilled workers*: il 47% (pari ad 11 milioni e 706 mila) ha un titolo di studio inferiore alla scuola media superiore. In assenza di una politica pubblica di prevenzione e contrasto del fenomeno – quel poco che esiste non ha alcun impatto sul fenomeno – i costi sono trasferiti sulle famiglie e sulle imprese, così come la scelta delle azioni da porre in essere.

Il problema ha carattere generale, ma si pone con particolare forza nelle imprese in cui i bassi livelli di performance rispetto ad alcune competenze di base (comunicazione, *numeracy*, scrittura...) impediscono lo sviluppo della professionalità degli addetti, o almeno di quelli in possesso di un

potenziale di crescita significativo per l'azienda.

Le imprese, comprese quelle di piccole e medie dimensioni, possono adottare politiche aziendali per valorizzare le risorse umane ricorrendo a modalità di formazione sul lavoro capaci di potenziare le competenze di base dei loro addetti: la soluzione risiede nelle nuove forme di *embedded learning* (Littlejohn, Michael: 2006, in Italia anticipata negli anni '70 negli scritti di Filippo M. De Sanctis sulle valenze educative nei luoghi di lavoro).

Non si tratta di addossare all'impresa il compito di compensare i deficit in termini di competenze prodotte dal sistema scolastico. Tuttavia, l'impresa che conosce le proprie risorse umane, il loro indice di abilità lavorativa individuale ed il loro potenziale di crescita professionale può procedere ad una segmentazione della popolazione aziendale ed investire per il potenziamento della professionalità, concentrando gli interventi laddove i ritorni attesi sono maggiori.

Attraverso la gestione intenzionale dell'*embedded learning* si può trasformare l'impresa nel luogo migliore in cui apprendere, non solo il mestiere, ma anche le competenze e conoscenze presenti in impresa (Chia-an Chao, Roger Li-chung Yin:2003, ma anche Eraut M.:2004).

L'*embedded learning* si basa sull'utilizzo dei processi educativi informali presenti all'interno dell'impresa e che ne costituiscono parte integrale ai fini formativi. La gestione mira a costruire percorsi di apprendimento sia strutturato che accidentale mentre si lavora (Johnson, D.: 2000). La sua efficacia si basa sulla considerazione che maggiore è la

contestualizzazione dell'apprendimento rispetto al lavoro o ad uno specifico compito produttivo, maggiore è la motivazione individuale di apprendere (perché i fatti oggetto di studio sono *embedded* nella memoria spaziale e naturale - Kolb, D.:1984 e Munby H., Hutchinson Nancy L., Chin P.:2002-).

Se poi, questi processi sono legati al business dell'impresa, la conoscenza che viene acquisita è proprio quella di cui il lavoratore necessita per eseguire il proprio lavoro o il proprio compito. In questo modo il *critical learning* viene reso disponibile *just in time*, proprio nel momento in cui è necessario, rafforzando attraverso l'esecuzione del compito la sua dimensione formativa, senza scindere i momenti della formazione da quelli del lavoro (almeno in parte).

Un simile modello formativo lascia intravedere vantaggi e livelli di efficienza particolarmente alti. Esso si caratterizza per l'immediatezza delle risposte, la collaborazione e il pieno utilizzo delle reti di scambio di saperi interne all'impresa, l'utilizzo dell'insieme degli strumenti di comunicazione, l'integrazione della formazione con i processi di gestione delle conoscenze in impresa.

### ***Tre forme di Embedded Learning***

L'*Embedded Learning*, l'apprendere mentre si lavora, è una pratica che può svilupparsi in tre diverse direzioni:

1. Nella sua modalità "duale", l'*Embedded Learning* viene praticato attraverso forme integrate di alternanza studio-lavoro. L'esempio non può

essere tratto dall'apprendistato nella modalità praticata in Italia, ma piuttosto – a titolo di esempio – al modello della formazione duale introdotta da tempo in alcuni Stati Europei (la Germania e l'Austria, in primo luogo). In questo caso, abbiamo istituzioni formative pubbliche di vario grado (fino all'Università) aperte esclusivamente ai lavoratori iscritti dalla stessa azienda da cui dipendono, che frequentano attività formative il cui scopo è di porli in condizione di comprendere e svolgere una specifica attività lavorativa – di norma complessa – in azienda. Nel caso di corsi lunghi – anche fino a tre anni – abbiamo l'alternanza di 6 mesi di studio seguiti da 6 mesi di lavoro.

2. Nella sua modalità di sviluppo di specifiche competenze (di messa a livello), la particolarità consiste nell'organizzazione di attività svolte nel luogo di lavoro, al fine di accelerare gli apprendimenti dei soggetti interessati. In questo caso, un lavoratore viene posto intenzionalmente, per un periodo determinato, a svolgere una attività lavorativa che può dar luogo allo sviluppo di determinate competenze. Le scuole di mestiere realizzate anche all'interno di alcune aziende italiane ne sono un esempio. In questi casi le aziende predispongono percorsi individuali, anche della durata di due o tre anni, a seconda della complessità delle competenze che si intendono far acquisire ad un individuo. Si tratta di percorsi programmati, strutturati attorno alle attività lavorative effettivamente svolte dall'interessato, accompagnate da una figura di *mentor*, costellate da una alternanza di attività lavorative e momenti sia riflessivi che di sistematizzazione. Questo tipo di modalità si presta sia allo svolgimento di attività volte alla acquisizione di competenze professionali



(per garantire ad esempio la successione rispetto ad alcune figure chiave dell'azienda), che alla acquisizione di competenze di base e trasversali.

3. Nella sua modalità totalmente integrata, ovvero priva di momenti programmati di sistematizzazione, l'*Embedded Learning* si verifica nei momenti in cui lo svolgimento di una attività lavorativa richiede l'immediata acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di apprendimenti da parte del soggetto. Questo può verificarsi in modo naturale e spontaneo essendo parte dei comportamenti degli addetti. In questo caso, siamo di fronte a forme di *self directed learning*, ovvero di soggetti che hanno l'opportunità e la capacità di avanzare nel proprio processo di crescita professionale. I comportamenti individuali virtuosi sono però rafforzati da analoghi comportamenti organizzativi. A questo fine le imprese si dotano di reti e supporti (documentari, di controllo e gestione della qualità, di accumulazione e distribuzione delle informazioni, etc.) cui l'interessato può accedere nel momento in cui ne ha bisogno, durante l'esecuzione della propria attività lavorativa, al fine di evitare errori o imperfezioni.

### ***L'Embedded Learning in pratica***

Il modello duale è particolarmente efficace per i nuovi assunti, mentre le altre modalità si riferiscono a due target principali.

La modalità totalmente integrata interessa applicazioni rivolte principalmente agli *knowledge workers* e basate sulla gestione delle conoscenze al fine di produrre nuove conoscenze. In concreto,

nel momento in cui un lavoratore ha la necessità di acquisire conoscenze per l'esercizio delle proprie attività professionali, la loro disponibilità viene assicurata trasformando questi momenti in *techeable moments*. Così l'esigenza di disporre di istruzioni trova risposte nella rete di relazioni formali esistenti in azienda e viene accompagnata dalla possibilità di avvalersi di ulteriori supporti (da materiale didattico cartaceo o *on line* a *coach* a esperti). Queste applicazioni sono oggi supportate anche da appositi *software* di *workplace collaborative learning* prodotti dalle principali aziende del settore informatico.

Il secondo modello può essere finalizzato allo sviluppo della professionalità e delle sue fondamenta (le diverse forme di alfabetizzazione), in questo senso esso può rivolgersi ad una popolazione aziendale più vasta. Esso è funzionale alla formazione delle competenze di base che stanno a fondamento dell'occupabilità delle persone, ovvero non solo di quelle strettamente tecniche che servono per svolgere una mansione specifica utile ad un'impresa in un momento dato, ma anche quelle che servono all'addetto a progredire, a crescere professionalmente ed a portare il proprio contributo alla definizione e attuazione delle strategie di sviluppo aziendale. Le *skills* su cui si basa l'occupabilità di una persona possono riguardare oggetti quali: l'alfabetizzazione nei diversi campi (matematico, linguistico, comunicativo), la comunicazione e la gestione delle relazioni interpersonali sia sul luogo di lavoro che rispetto ai clienti, il lavoro in *team*, il *problem solving*, la capacità di iniziativa, la capacità di pianificare e organizzare, l'autogestione, oltre che le competenze tecnologiche che contribuisco-

no all'efficace esecuzione di un compito.

### ***Progettare l'Embedded Learning in impresa***

L'impresa che si appresta ad adottare modelli di *Embedded Learning* fa una scelta che comporta, a livello di politiche formative, lo spostamento dell'attenzione dalla formazione al lavoro. Più in particolare la focalizzazione della propria attenzione verso l'utilizzo intenzionale del lavoro come leva formativa. Il vantaggio è di legare la formazione al business e di aumentare le ore di formazione senza diminuire quelle di lavoro. Allo stesso tempo, va detto che questo è possibile a condizione che si sappia progettare e gestire lo sviluppo della qualità educativa del lavoro e, quindi, del clima educativo di una impresa.

Progettare *l'Embedded Learning* in impresa comporta alcuni passaggi che possono essere essenziali. Li elenchiamo di seguito in ordine di successione temporale:

1. Elaborare o, comunque, possedere una propria mappa delle professioni chiave che è necessario presidiare attraverso la costante disponibilità di nuovi addetti pronti ad assumere e ad assolvere tali compiti. Questo aiuta a comprendere quali sono le formazioni specifiche di cui l'azienda ha necessità.

2. Dotarsi o possedere il quadro delle condizioni educative e delle potenzialità di sviluppo di ciascuno dei propri addetti. Questo si può svolgere

sia attraverso forme di *assessment* che attraverso colloqui di sviluppo, svolti almeno annualmente da ciascun capo con i propri addetti. Lo scopo è di disporre di un quadro preciso degli obiettivi personali e professionali che ciascuna persona può darsi nel corso dell'anno e, quindi, di scegliere e orientare verso la formazione i maggiori potenziali in condizioni di necessità.

3. Definire e organizzare percorsi formativi individuali per ciascuno degli interessati. Qui non si tratta di mettere in piedi corsi o lezioni, ma piuttosto di strutturare l'insieme delle attività che si succederanno nel tempo per raggiungere gli obiettivi formativi voluti. In primo luogo, si tratta di decidere di attribuire al proprio staff e, in primo luogo, alla dirigenza ed ai capi il compito di far crescere professionalmente le persone. Il Capo va profilato come colui che deve: conoscere le Risorse umane (ascoltandole, parlandoci, motivandole, valutandole), curarne la crescita professionale sul lavoro (accompagnandoli di fronte a nuove sfide, adattando le mansioni al *life cycle*, costruendo azioni di crescita attraverso la gestione delle relazioni) curarne la crescita professionale (informazione, formazione, partecipazione a reti) utilizzare i dispositivi di autovalutazione ed i risultati di valutazioni esterne. Oltre al Capo è necessario che venga individuato un *Mentor* (aziendale e non a seconda delle disponibilità) che prenda in cura la persona e si faccia garante metodologico dell'attuazione del percorso formativo di crescita. Inoltre, devono essere individuate altri attori che possono favorire la crescita in ragione del loro ruolo di agenti di innovazione nell'impresa (dai fornitori

ai manutentori).

4. Scegliere il percorso di *Embedded Learning* da adottare. L'alternativa può essere individuata tra la prevalenza di un approccio più orientato all'acquisizione di competenze per l'esecuzione di un compito, oppure orientato maggiormente verso la crescita delle competenze personali del soggetto interessato.

5. Predisporre i concreti percorsi formativi previsti per il soggetto interessato e l'eventuale messa a punto dei materiali di appoggio. Qui si tratta di definire i contenuti formativi delle attività lavorative assegnate, il loro alternarsi con incontri di sistematizzazione con il *Mentor* o con altri soggetti, le occasioni di sistematizzazione e formalizzazione dei saperi acquisiti e la loro valutazione e riconoscimento.

### ***I ROI dell'Embedded Learning***

L'*embedded learning* è una componente chiave della crescita della professionalità e delle persone in un'impresa ed è la chiave delle strategie di sviluppo, in particolare nelle piccole e medie imprese. La tesi è che nell'*embedded learning* il rapporto costi/benefici è il più favorevole. Parlare di ROI della formazione è complicato, ma non impossibile (Conner, Marcia L.:2002). La complessità deriva dal fatto che il ROI implica uno sforzo di misurazione

$$\frac{(total\ benefit - total\ costs)}{total\ costs} = \text{---} \times 100 = ROI$$

Il calcolo del total benefit si riferisce al danno risparmiato dall'impresa, ai guadagni conseguenti alla formazione. La formula esposta è la più semplice, anche se non esaustiva. Per essere completa, essa dovrebbe tener conto anche dei ritorni di tipo non finanziario (il benessere individuale, la riduzione degli incidenti sul lavoro, etc.) e, inoltre, sul fronte dei costi, andrebbero valutati i costi della non formazione. Il problema non è costituito dall'impossibilità del suo calcolo, quanto piuttosto dalla sua complessità che, in ultima analisi, significa alti costi (anche in termini di sviluppo della ricerca in materia, peraltro ben studiata nei paesi in cui c'è una elevata attenzione alla formazione delle HR. Si veda in proposito il lavoro del ROI Institute e di altri ricercatori orientati ad usare metodi di analisi degli investimenti ripresi dal mondo della finanza e che stabiliscono un diretto rapporto tra risultati organizzativi, formazione e sviluppo attraverso l'uso di *logic frameworks* e di *systems dynamics modeling*). In questa sede, utilizzare la formula minimalista costituisce in ogni caso un utile punto di riferimento.

Nel campo della formazione, il ROI è spesso utilizzato più come auto legittimazione che in funzione del miglioramento continuo delle politiche e degli interventi formativi aziendali. In realtà, in Italia, la formazione non si è mai occupata di ROI e poco di lavoro (ad eccezione di autori quali Visalberghi, De Sanctis e Bocca).

Per quanto concerne il ROI dell'*embedded learning* alcune considerazioni possono, comunque, essere avanzate.

L'*embedded learning*, almeno in parte, costituisce un costo che, comunque, ogni tipo di

impresa affronta dal momento che – anche se inconsapevolmente e sulla base di dinamiche incontrollate – fa lavorare una serie di persone che crescono o deperiscono in ragione dei modelli di gestione adottati e di quello che imparano dal lavoro che svolgono. La gestione intenzionale richiede solamente un *modesto investimento aggiuntivo* il cui scopo è accrescere il livello di gestione e la garanzia di successo degli investimenti già assunti dall'azienda.

Esso ha, almeno in ipotesi ed a determinate condizioni, *costi più bassi* della formazione “corsuale”. Qui non si calcolano più le spese di iscrizione ad un corso – perché non ci sono – le ore di insegnamento, le missioni, etc. Qui, anche se possono crescere i costi diretti (in quanto il tutor o il *mentor* è un uomo dell'azienda e perché l'*embedded learning* richiede un lavoro di progettazione e programmazione accurata), si annullano i costi indiretti ed i costi di opportunità in quanto la formazione si svolge mentre si lavora.

Esso, se ben gestito, fornisce una maggiore *trasparenza rispetto ai ritorni* perché è programmato in ragione dei ritorni attesi, rispetto a ciascun individuo interessato e per questo si basa su percorsi formativi individuali, su “contratti di apprendimento” personali.

Esso è programmato e progettato rispetto a specifici *business goals* e, quindi, se le azioni formative programmate e progettate sono pertinenti, i loro effetti sono misurabili in ragione del loro raggiungimento. Ovviamente, l'impresa conoscerà i ritorni solo se ha interesse a valutarli ed a misurare l'impatto delle sue politiche di formazione e svilup-

po delle HR (spesso questo non si verifica).

### ***Alcuni casi di studio di alfabetizzazione sul luogo di lavoro***

#### ***Caratteristiche comuni dei casi selezionati***

In riferimento al secondo modello di *embedded learning* sopra descritto, si riportano alcuni esempi raccolti nel corso di uno studio comparativo condotto a livello europeo.<sup>3</sup> Oggetto di indagine, in particolare, è stato l'insieme di misure, dispositivi, iniziative, interventi, azioni (a livello locale, nazionale e settoriale) a supporto della qualificazione dei *low skilled workers*. L'analisi dei casi ha dato evidenza della diversità delle impostazioni adottate.

I tre casi scelti hanno in comune l'obiettivo di creare forme di apprendimento *embedded* nei processi di produzione aziendale. L'apprendimento sviluppato internamente al contesto lavorativo diventa strumentale allo sviluppo di competenze e abilità volte a generare conoscenze in grado di assicurare all'organizzazione una migliore capacità di adattamento e di risposta alle perturbazioni imposte dall'ambiente esterno. In quest'ottica, la riqualificazione dei lavoratori – anche con processi di apprendimento attivati internamente al contesto organizzativo – diventa un elemento distintivo dell'impresa che ne condiziona la crescita e la soprav-

3 Lo studio, dal titolo "*Inventory of outreach strategies to enable people to go one step up (i.e. to obtain a qualification at least one step above their present qualification level)*", ha visto indagati 33 Paesi e si è svolto sul tema dell'alfabetizzazione degli adulti e dell'innalzamento delle qualifiche, in riferimento ai livelli definiti dal Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2008).



vivenza e ne supporta la capacità di fronteggiamento degli effetti della globalizzazione (Rapporto WTO-ILO, 2007).

Lo studio di diverse esperienze va considerato come uno stimolo per verificare i punti di forza e di debolezza, i fattori di successo di ciascun intervento e valutarne la trasferibilità.

### ***A scuola in azienda***

L'esperienza interessa il gruppo Danone, produttore e fornitore mondiale di beni alimentari. *Evoluance* (Evoluzione) è un programma di qualificazione intrapreso nel 2004 – tutt'ora in corso – e finalizzato a supportare le componenti non qualificate dell'azienda nell'accesso ad un diploma nazionale o nell'inserimento in una procedura di VAE – *Validation des acquis de l'expérience* (la certificazione delle competenze comunque e dovunque acquisite). L'esperienza si inserisce all'interno di un contesto, quale quello francese, che ha sempre mostrato – a partire dalla legge del 1971 – una forte attenzione alla definizione ed allo sviluppo di politiche di formazione professionale continua dei lavoratori dipendenti. Tali politiche:

- nascono dalla negoziazione con le parti sociali (i cui risultati vengono di regola tradotti in normativa statale),

- si basano su contributi versati dalle aziende e finalizzati alla formazione<sup>4</sup>,

<sup>4</sup> Nel sistema francese un ruolo centrale è affidato alle parti sociali ed una importante azione regolatrice è riconosciuta ai poteri pubblici imponendo alle imprese un obbligo normativo (risalente alla legge Delors del 1971) di contribuzione finanziaria

- sono gestite da organismi bilaterali (OPCA- *Organismes Paritaires Collecteurs Agréés*, simili ai Fondi Paritetici Interprofessionali previsti nel sistema italiano), espressione delle parti sociali, autorizzati dallo Stato ed incaricati della raccolta e della gestione delle risorse provenienti dai contributi delle imprese e del finanziamento dei piani formativi concordati tra le parti.

Anche parte dell'offerta formativa per gli adulti promossa dal Ministero dell'Educazione è finalizzata – di fatto, anche se non esclusivamente – alla formazione continua dei lavoratori.

Da un punto di vista storico, non possiamo non ricordare che proprio nel 2004 (quando ha preso avvio il programma *Evoluance* del gruppo Danone), il sistema di formazione professionale continua francese ha subito sostanziali modifiche, a seguito di un accordo interprofessionale siglato all'unanimità da associazioni imprenditoriali e organizzazioni sindacali nel settembre 2003, poi tradotto in norma statale (Legge Fillon-L. 4 maggio 2001, n.391 relativa alla formazione professionale per tutto l'arco della vita e al dialogo sociale). In virtù del nuovo assetto normativo (che razionalizza dispositivi già esistenti e introduce elementi di novità), l'accesso dei lavoratori alle iniziative formative si realizza esclusivamente:

---

al sistema, proporzionale alla massa salariale di ciascuna impresa. Una possibilità per le aziende di assolvere quest'obbligo è quella di effettuare un versamento destinato al finanziamento del piano di formazione ad un organismo bilaterale (OPCA) composto in modo paritetico dalle parti sociali. Quanto deciso a livello di OPCA, in termini di priorità formative e distribuzione delle risorse, rende concreto e trasparente il risultato del processo di negoziazione che si svolge a livello settoriale, le cui prerogative sono state ulteriormente rafforzate con la riforma del 2004.

- su *iniziativa dell'impresa*, nell'ambito del Piano di formazione (*Plan de formation*) che può essere autonomamente programmato ed elaborato dall'impresa, oppure può avvalersi dell'assistenza e del sostegno degli OPCA (dispositivo già previsto prima della riforma).

- su *iniziativa autonoma del lavoratore*, nel quadro del congedo di formazione, al quale hanno diritto tutti i lavoratori (*CIF-Congé Individuel de Formation*),<sup>5</sup> il congedo per il bilancio delle competenze (*CBC-Congé bilan de compétences*) e il congedo di validazione dell'esperienza acquisita (*CVAE-Congé pour Validation des Acquis de l'Expérience*). Trattasi di dispositivi già esistenti.

- su *iniziativa del dipendente in accordo con il datore di lavoro*, attraverso l'esercizio del Diritto individuale di formazione (*DIF-Droit Individuel à la Formation*)<sup>6</sup> o attraverso i Dispositivi di professionalizzazione (*Contratti*<sup>7</sup> o *Periodi di professionalizza-*

---

5 Diritto individuale che permette di seguire percorsi formativi della durata massima di un anno (lavoratori con contratti a tempo pieno) e di 1.200 ore (lavoratori con contratti a tempo parziale). Il DIF consente al lavoratore di costruire e realizzare un progetto individuale di professionalizzazione. Durante il congedo, la retribuzione viene sospesa ed i costi del corso sono a carico del lavoratore. Nel solo caso in cui la scelta formativa del lavoratore sia condivisa dall'OPCA cui l'azienda è affiliata, è questo organismo che eroga la retribuzione (nella misura dell'80-90% della retribuzione ordinaria) e si fa carico dei costi dell'intervento formativo.

6 Al lavoratore è riconosciuto il diritto di disporre di 20 ore l'anno per la propria professionalizzazione che può cumulare su un periodo di sei anni.

7 Previsti per giovani di età compresa tra i 16 e i 25 anni, nonché per adulti in cerca di lavoro, i contratti di professionalizzazione prevedono una azione formativa obbligatoria non inferiore a 150 ore e non superiore al 25% della durata complessiva del contratto (la durata minima può essere compresa tra i 6 ed i 12 mesi).

zione<sup>8</sup>), entrambi introdotti dalla riforma del 2004.

Rispetto a tale sistema – in fase di ulteriore revisione – l'esperienza del gruppo Danone si inserisce all'interno di interventi formativi attivati dall'impresa mediante l'utilizzo di Piani di formazione. L'obiettivo della politica formativa aziendale è stato quello di rafforzare il riconoscimento del valore formativo di interventi pianificati non solo per profili manageriali, ma anche per la restante forza lavoro impegnata nelle varie unità produttive dislocate a livello mondiale. Innalzamento del livello di competenze di base e qualificazione formale dei lavoratori sono obiettivi riferiti a quest'ultima categoria di occupati. Nella sede francese, il gruppo ha quindi intrapreso una iniziativa riservata ai lavoratori meno qualificati e volta all'aggiornamento delle loro competenze di base e professionali, secondo le esigenze dei processi produttivi in atto sul lavoro. E' dunque il lavoratore che apprende e cerca di incrementare la capacità di conseguire i risultati cui aspira l'impresa, ma è anche l'organizzazione che apprende mediante l'acquisizione della consapevolezza del legame tra miglioramento, cambiamento e apprendimento. Tale combinazione di apprendimenti consente di costruire ambienti in cui tutti i membri sono incoraggiati a sviluppare sé stessi e l'organizzazione a riconfigurarsi dinamicamente in funzione degli stimoli interni (ed esterni) ricevuti (Senge, 1990).

In ordine alle modalità di organizzazione e sviluppo dei percorsi formativi, coerentemente con

---

8 L'obiettivo è quello di realizzare percorsi formativi, della durata non inferiore a 150 ore, per la permanenza sul lavoro di lavoratori con basse/inadeguate qualifiche, over 45 o con una anzianità di servizio superiore a 20 anni, invalidi, donne al rientro dal congedo di maternità, aspiranti imprenditori.

un sistema che ha da tempo sperimentato forme di coinvolgimento di vari attori (amministrazione centrale ed Enti territoriali, organizzazioni sindacali e imprenditoriali, imprese, enti di formazione, individui, esperti di bilancio), nell'esperienza Danone si riscontra la partecipazione di diversi soggetti nelle fasi di promozione, pianificazione, implementazione e finanziamento dell'intervento. Si tratta di:

- Direzione Risorse Umane del Gruppo e delle unità produttive
- Rappresentanti delle parti sociali di settore
- Operatori e tecnici dell'OPCA settoriale (Agefaforia)
- Membri del *Comité d'Entreprise*, rappresentanti dei lavoratori e dell'azienda
- Agenzia Nazionale per la Lotta contro l'illetteratismo (ANLCI-*Agence Nationale de Lutte contre l'Illetrisme*)
- Personale di inquadramento a contatto con i lavoratori
- Operatori attivi nelle procedure di Certificazione delle competenze acquisite.

La concertazione dunque si è manifestata fondamentale nella definizione delle macro-regole e delle scelte di sistema, mentre l'azienda ha conservato un ruolo di cruciale importanza nella identificazione dei bisogni e delle strategie di qualificazione, nonché nella analisi delle caratteristiche del personale e dei gap formativi. Tale processo ha consentito di pianificare ed implementare, negli

stabilimenti del gruppo, misure finalizzate a favorire il recupero delle competenze di base e l'ottenimento di una certificazione (diploma di base o specializzazione) attraverso la fruizione di corsi interni o esterni (della durata di 23 ore annue), di sistemi di bilancio di competenze e di validazione delle competenze acquisite. Questo grazie al coinvolgimento dei livelli centrali di amministrazione con cui sono stati siglate convenzioni-quadro.

Il processo di apprendimento attivato integra momenti di recupero delle competenze di base, fasi di bilancio – realizzate mediante interviste di sviluppo personale, orientamento e definizione di piani di azione – e procedure di validazione (*Passport de Compétences*).

Al termine dell'apprendimento la valutazione viene realizzata nell'ambito dei sistemi nazionali di istruzione e lavoro (per la VAE). In particolare la valutazione avviene:

- con esami di profitto per il conseguimento del diploma rilasciato dal Ministero dell'Istruzione (CFG-*Certificat de formation générale*);

- attraverso le procedure di validazione delle competenze acquisite (bilancio e certificazione) per il riconoscimento di qualifiche professionali (CAP-*Certificat d'Aptitudes Professionnelles* / BTS-*Brevet de techniciens supérieur*).

In termini di risultati conseguiti dal dispositivo Evoluance dal momento dell'attivazione (2004) 670 lavoratori sono stati coinvolti ed hanno conseguito un diploma, mentre per altri (250) i percorsi formativi sono tutt'ora in corso.

## ***Apprendere la lingua sul lavoro***

Alla Passage gGmbH- di Amburgo è in corso un piano di attività formative volte al miglioramento delle competenze linguistiche e relazionali (*soft skills*) dei soggetti occupati da tempo in azienda, con particolare riferimento a rifugiati e lavoratori stranieri. Intrapresa nel 2007 ed in corso di realizzazione, l'esperienza tedesca è caratterizzata da una attenzione forte alle abilità e competenze linguistiche da un lato, ed alle capacità relazionali e comunicative dei lavoratori dall'altro. Entrambe le tipologie di competenze costituiscono strumenti essenziali per conseguire obiettivi in ambito sia individuale che professionale. Dal punto di vista dell'organizzazione, la capacità comunicativa e di gestione delle dinamiche relazionali gioca un ruolo chiave nelle relazioni interne ed esterne (con clienti, fornitori, etc).

I percorsi attivati in impresa per favorire l'apprendimento della lingua tedesca da parte dei lavoratori stranieri ed il conseguente sviluppo delle loro competenze relazionali coinvolgono la gestione delle risorse umane, hanno impatto sui processi di *change management* e sul *knowledge management* e, non ultimo, contribuiscono all'implementazione delle strategie di business nella misura in cui supportano i membri dell'organizzazione nello svolgimento delle mansioni assegnate. Ecco, dunque, che l'impresa autonomamente decide su chi investire in un'ottica di crescita professionale della risorsa e di ritorno aziendale per l'organizzazione. Ne risulta che l'apprendimento non è più un processo autonomo e distinto rispetto al lavoro, ma tende ad assimilarsi ad esso in una sorta di interazione

dinamica tra sapere individuale ed organizzativo. I ruoli dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento linguistico (membri dell'organizzazione, impresa, docenti) tendono ad integrarsi e combinarsi in una dinamica di sviluppo ed attivazione di nuove conoscenze. Il tutto all'interno del medesimo contesto lavorativo.

Nella attivazione e conduzione di questo modello tanto più l'organizzazione è coinvolta e ne definisce nel dettaglio i descrittori (es. obiettivi, tempi, risultati) tanto maggiore sarà il livello di efficienza e beneficio che l'organizzazione medesima ne potrà trarre in termini di attivazione e condivisione di nuove esperienze e nuovi saperi. In questo caso, accanto alle competenze linguistiche i membri dell'organizzazione acquisiscono, maturano e sviluppano anche competenze trasversali finalizzate al potenziamento dello spirito collaborativo, del senso di appartenenza, della flessibilità rispetto ai cambiamenti, dell'attitudine creativa, della capacità di relazionarsi con il gruppo di lavoro (e con l'esterno) e del desiderio di crescita professionale. Similmente a quanto riscontrato nel contesto organizzativo francese, anche il caso tedesco mette in luce il ruolo dell'organizzazione nella definizione dei gap linguistici di ogni singolo lavoratore in modo da definire un percorso ad hoc che garantisca il raggiungimento degli obiettivi dell'individuo (apprendimento linguistico) e dell'impresa (miglioramento delle performance e dell'ambiente lavorativo).



*L'esperienza ha interessato al momento 20 lavoratori.*

### **L'intervento pubblico**

A titolarità ministeriale è il programma finlandese NOSTE, istituito per il periodo 2003-2007, con gli obiettivi, condivisi anche con i rappresentanti imprenditoriali,<sup>9</sup> di:

- migliorare l'occupazione e lo sviluppo di carriera di adulti in possesso del titolo di istruzione primaria;

- incrementare l'accesso alla formazione permanente (rispetto alla media dei Paesi nordici i dati della Finlandia risultavano essere i più bassi). Al riguardo, la percentuale di utenti che il Governo si è prefissato di raggiungere – nell'arco di tempo di attuazione del programma – è del 10%;

- combattere la diminuzione della forza lavoro causata dal pensionamento dei *baby boomers*;

- aumentare, in generale, il tasso di occupazione e combattere la tendenza del "*China-phenomenon*" –come viene chiamata in Finlandia- che affida a contesti lavorativi esteri la realizzazione di prodotti e servizi a condizioni economiche più vantaggiose.

I destinatari degli interventi finanziati sono identificati in adulti di età compresa tra i 30 ed i 59 anni senza istruzione secondaria. Il 20% di tale bacino di utenza è rappresentato da individui senza qualifiche, per lo più di sesso maschile, single o divorziati e non sempre stipendiati (Kokkila, 2003:41).

9 Un accordo collettivo tra Governo, parti sociali e rappresentanti imprenditoriali è stato siglato nel 2003.

Molti hanno preso parte ad attività e percorsi formativi senza tuttavia giungere al conseguimento di un titolo o di un diploma.

Attraverso l'iniziativa NOSTE i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro<sup>10</sup> hanno finanziato attività formative e di sensibilizzazione gestite a livello regionale e locale (in tutto 59 progetti), con il supporto di una molteplicità di soggetti (agenzie formative, centri di formazione professionale e tecnica, istituti di istruzione superiore, centri municipali di educazioni degli adulti, associazioni, centri per l'impiego, imprese). Interventi di *work-based learning* sono stati definiti e realizzati per di più per target con bassi livelli di scolarizzazione, per promuoverne il senso di appartenenza ad una organizzazione ed accrescere valori di responsabilità sociale.

Ciascuna delle iniziative Noste prevede un insieme di interventi, realizzati anche per la promozione del rientro in percorsi di istruzione e formazione. Tra gli altri, sono previsti e finanziati interventi di sensibilizzazione che, mediante gli strumenti radio-telefonici, internet, giornali/riviste, promuovono ampie attività di comunicazione ed informazione per raggiungere capillarmente il territorio ed operare in stretta rispondenza alla domanda del mercato del lavoro locale. In questo caso, la collaborazione con gli esponenti imprenditoriali ed il loro coinvolgimento nella definizione delle *skills* necessarie e richieste dai processi produttivi e dai mutamenti del mercato del lavoro si è rivelata di fondamentale importanza ed ha contribuito al successo dell'iniziativa. A questi interventi si aggiungono iniziative – strutturate in alcuni casi internamente ai contesti organizzativi-

<sup>10</sup> Nel 2008 ha supportato l'iniziativa anche il Ministero dell'Economia.

di orientamento – anche individuale – *counselling*, supporto e guida alle scelte individuali nella costruzione del proprio percorso professionale.

Un progetto è stato inoltre gestito a livello nazionale dall'Organizzazione del Sindacato dei Lavoratori (SAK), dove è forte la presenza di lavoratori *low-skilled* esposti al rischio di espulsione dal mercato del lavoro.

Alcuni dati più recenti relativi ai livelli di partecipazione sono forniti di seguito.<sup>11</sup> In linea generale, su un bacino complessivo di 350.626,<sup>12</sup> gli interventi attivati hanno consentito di raggiungere 25.205 utenti (7.2%, a fronte di un 11% inizialmente programmato).

Tabella 1

**Partecipazione dell'utenza femminile:**

2007	2006	2005
60%	57%	67%

Tabella 2

**Partecipazione degli imprenditori:**

2007	2006	2005
3,8%	5,0%	3,4%

Tabella 3

**Partecipazione dell'utenza adulta in cerca di occupazione**

2007	2006	2005
13%	10%	7,0%

11 I dati sono tratti dall'indagine Europea dal titolo "*Inventory of outreach strategies to enable people to go one step up (i.e. to obtain a qualification at least one step above their present qualification level)*" (2009).

12 Dati al 31.12.2002.

L'allocazione annuale iniziale di risorse è stata pari a 12 milioni di euro.<sup>13</sup> Il 16% è stato destinato, nel primo anno, alla pianificazione ed alla realizzazione di attività per lo sviluppo e l'innalzamento dei livelli di istruzione. Negli anni a seguire, tale percentuale sui fondi NOSTE è a volte aumentata (25% nel 2004), a volte diminuita (15% nel 2006) oppure rimasta stabile al 16% (2005).

Impatto e successo di tale iniziativa sono da ricondurre ai diversi soggetti coinvolti ed alla diversità di interessi di cui gli stessi sono portatori: da un lato interessi privatistici "*market-oriented*", dall'altro interessi "*state-directed*" perché riconducibili agli enti ministeriali finanziatori, che ne prevedono l'estensione e l'allargamento ad ulteriori interventi di istruzione e formazione per adulti (Antikainen, 2005).

### ***Alfabetizzazione in impresa. La formazione dei "formatori" sul luogo di lavoro***

#### **Embedded Learning e cura della formazione dei "formatori"**

La figura professionale del formatore, come anche quella dell'educatore ha subito una trasformazione tanto radicale, quanto repentina negli ultimi dieci anni, soprattutto nei paesi occidentali che hanno visto modificarsi profondamente gli accessi al mondo dell'occupazione e del lavoro. Anche senza essere esperti di mutazioni sociologiche è sotto gli occhi di ogni cittadino del mondo occidentale il cambiamento a cui la cosiddetta globalizzazione

---

<sup>13</sup> La disponibilità finanziaria per gli anni successivi è stata di 40 milioni di euro all'anno.

ci ha costretto (Bauman, 2007). Non è esente da questo radicale cambiamento nemmeno il mondo della formazione e, in modo particolare, la formazione che viene compiuta sul luogo di lavoro, anche nelle piccole e medie imprese. Il cambiamento del contesto, ovvero il mutamento delle condizioni lavorative, incide in maniera rilevante, forse fondamentale, sul cambiamento delle soggettività, degli uomini e delle donne che si trovano sui luoghi di lavoro e che, con intenzionalità più o meno marcata, percepiscono i cambiamenti epocali a cui siamo fortemente ancorati (Cambi, 2006).

Una gigantesca ragnatela di comunicazioni dalla metà degli anni Novanta ha incrementato, ogni giorno, le dinamiche di complessità, via via crescenti, dei paesi occidentali. Non è cosa da poco perché la complessità ha invaso le vite degli uomini e delle donne e ha rarefatto le relazioni interpersonali a favore di quelle mediate. Ha favorito gli scambi fra risorse umane, sollecitando anche quelle non richieste a venire alla luce: si pensi a tutto il campo sterminato e incalcolabile delle immigrazioni. Flussi di viaggiatori, flussi migratori, complessità sociale e civile che rendono le scelte di ogni cittadino sempre più ardue e difficile (Bauman, 2009).

Dunque, a ben vedere, conviviamo con cittadinanze-altre, sfondi complessi di situazioni di vita altrettanto reticolari, ma anche complessità delle comunicazioni e loro virtualizzazione. Migrazioni, complessità, comunicazioni sono tre voci per declinare la globalizzazione, il fenomeno sociologico che coinvolge ogni cittadino del mondo occidentale, ma a questo punto, anche le cittadinanze orientali e medio orientali. Non possiamo uscire da

questo che è, certamente, l'unico mondo che abbiamo a disposizione, l'unico mondo possibile e altamente probabile. In un contesto di tal genere dove gli uomini, le merci, i processi educativi vengono spesso tagliati dalle politiche per le risorse umane, chiedersi quale sia il senso della propria vita di formazione sembra sempre più arduo. Eppure, dovremmo ben sapere che educazione e formazione equivalgono a crescita sociale ed economica, equivalgono a benessere ambientale, personale e comunitario (Beck, 2008).

La formazione è elemento centrale per tutto l'arco della vita, per il bambino, l'adolescente, ma anche per ogni adulto che si trova a dover decidere della propria esistenza o che attraversa crisi dettate dai radicali ed epocali cambiamenti sociali ed economici. La formazione, non sempre al modo di un nutrimento necessario per la vita, è diventata in questo nostro tempo globalizzato ed economicamente disastroso un mezzo per poter affrontare le sfide del tempo presente ed una preparazione per il tempo futuro.

Un modo per affrontare un nodo importante che sempre più emerge dai contesti formativi è percepire, ma anche rendere e facilitare la formazione situata, la formazione che nel mondo anglosassone viene detta *embedded*. Se affrontiamo il tema, sempre più diffuso, ma poco approfondito nel contesto delle ricerche italiane, sia in campo economico che pedagogico, della formazione in età adulta e sul luogo di lavoro è necessario ancorare i saperi e le conoscenze che si vanno a trasferire partendo dal luogo di riferimento del soggetto con i quali si attua la formazione.

Dunque, trattando la vasta tematica della formazione in età adulta sul luogo di lavoro la modalità più consona attraverso cui osservare, ma anche costruire formazione è quella di situarla, contestualizzarla, ancorarla ad un luogo, ad un modo di essere sul luogo di lavoro che riproduce sempre conoscenze e in questa riproduzione crea competenze e, soprattutto, abilità e capacità che, come afferma Nussbaum, rendono la vita degna di essere vissuta e il soggetto, l'individuo, la persona atta a interpretarla (Nussbaum, 2003).

La letteratura specializzata ci induce a credere che si possa parlare di formazione sul luogo di lavoro solamente facendo ricorso ad una generica nozione di apprendimento sul luogo di lavoro, appunto un *embedded learning*, ma a ben vedere il processo di apprendimento è così indissolubilmente legato al contesto vitale e personale dell'interiorità del soggetto che l'*embedded learning* non è solo un alibi sull'apprendere per poter parlare del coinvolgimento dell'uomo nel proprio contesto lavorativo. L'*embedded learning* è una modalità didattico-formativa che promette il vero trasferimento di conoscenza. Tuttavia, senza avere profonda e piena consapevolezza della propria presenza come soggetto, e come soggetto capace di cambiamento, non potremo avere la percezione forte del proprio sé come lavoratori, nell'intenzionalità comunicativa di uno scambio con le strutture esterne al sé, siano esse, percezioni, oppure azioni, oppure esperienze materiali e sociali (Beck, 2008).

Dunque, formare sul luogo di lavoro significa soprattutto *formar-si* nel contesto produttivo dove ci si trova ad agire e a fare esperienza. Il *formar-*

si, però, è una *auto-formazione* dal momento che il dar-si forma è sempre un imparare a dare forma alla propria interiorità ed esteriorità, alla propria persona umana. Formar-si sul luogo di lavoro significa prendersi cura di se stessi come soggetti portatori di una propria profonda e specifica individualità. La formazione, intesa come *auto-formazione* sul luogo di lavoro, implica prendere in considerazione almeno due aspetti della conoscenza che troppo spesso sono rimasti separati e divisi, anzi, gli uni ignorati agli altri. Da una parte, la conoscenza di sé, dall'altra, la conoscenza disciplinare, come potremo chiamare la competenza sul luogo di lavoro che tanta parte riveste nelle specializzazioni e nel mondo occidentale sia dei lavoratori della conoscenza, sia anche di tutti coloro cioè che, in ogni caso, si trovano a farsi carico dei cambiamenti rapidi e simultanei delle forme di lavoro e dei modi di esecuzione/sperimentazione di un lavoro.

Questi due aspetti hanno bisogno di essere accompagnati come parte assolutamente determinante di ogni processo formativo. Non si darà conoscenza se non come conoscenza situata e ancorata alla quotidianità, personale del singolo e sociale della comunità dei lavoratori. Una conoscenza *embedded*, o meglio, ancorata al processo interno e intenzionalmente percepito, di ogni luogo, mondo e modo di produzione.

Il concetto di *embedded*, però, ha origini nobili e antichissime. Il sapere proviene dall'uomo e a lui ritorna, il sapere proviene dal fare, il sapere è indissolubilmente legato al manipolare, all'azione, alla sperimentazione. Il sapere giace sulla parola che è teoria del sapere, ma non potrebbe essere



conoscenza se non di qualcosa che si attiva, che si sperimenta, che si produce. Il sapere, anche il linguaggio, il calcolo, la forma del dire, sta dentro ciò con cui ogni giorno agiamo, le cose, gli oggetti, le pratiche, le esperienze. Non c'è separazione fra la conoscenza degli oggetti o dei mezzi di produzione e l'atto con cui ogni soggetto apprende su e con questi oggetti, queste pratiche, queste azioni. Azione, detto, prassi e teoria sono un modo diverso di guardare lo stesso oggetto: il mondo e anche l'uomo, il mondo con l'uomo. L'*embedded learning* ha nobilissime origini, John Dewey lo proponeva come unica modalità di insegnare il sapere, diveniva un mezzo di conoscenza agganciato alla vita e alla quotidianità. Certo Dewey lo affermava come necessità vitale per riformare la scuola e per rivedere il lavoro dell'insegnante, ma se andiamo a rileggere *Scuola e società* (1998), *Democrazia e Educazione* (2000), e proviamo a operare una trasposizione di quello che Dewey affermava essere la cortina oltre la quale la scuola non avrebbe più potuto procedere oltre, la metodologia di un apprendimento che deve emergere dagli oggetti, dai fatti e dalle azioni del luogo dove ci si trova ad apprendere e a vivere, il parallelo può essere felicemente usato. La scuola doveva portare la vita in classe e gli studenti dovevano imparare a sentirsi in modo naturale cittadini della Terra-Patria. Insegnare in contesti di Piccole e medie imprese significa riflettere sugli strumenti metodologico-didattici che più possono avvicinare le due parti di soggetto che apprende *nel fare* e *con il fare* e che, anzi, trova nella condizione lavorativa il senso emergente dalle "cose" con cui sta lavorando che sta forgiando e che sta producendo.

I contesti di lavoro, allora, anche nelle pic-

cole e medie Imprese, soprattutto, anzi, in quei luoghi dove la formazione potrebbe sembrare sottrarre il tempo alla produzione divengono i contesti privilegiati per favorire l'inserimento lavorativo dei soggetti, per favorire la riqualificazione, per favorire l'aggiornamento necessario e indispensabile. Come? Proprio attraverso l'*Embedded Learning* che, senza togliere al tempo di lavoro, lo riqualifica attraverso la riflessività, la capacità critica e l'apprendimento auto-formativo. Oltre a ciò un ulteriore elemento degno di considerazione potrà essere la diffusione di una cultura del lavoro come prevenzione, come consapevolezza della sicurezza, come dimensione dell'appartenenza al luogo di lavoro che deve consegnare il sapere della trasferibilità delle informazioni, delle conoscenze e dei saperi specifici.

In tal modo l'alfabetizzazione di un immigrato, sia intesa come apprendimento della lingua che come apprendimento di nuove tecnologie informatico-digitali, ha luogo *a partire da e dentro*, appunto *embedded*, la stessa azione di lavoro, usando i tempi del lavoro e il luogo di lavoro come scenario ricchissimo e coinvolgente del sapere umano.

*La cura dell'apprendimento: l'azione, Learning*

La figura del formatore che agisce una azione di *Embedded Learning* è di particolare rilievo per costruire i percorsi di apprendimento in azienda. A tal fine, il formatore deve essere un professionista dell'educazione che sia consapevole dei processi produttivi che sottostanno al lavoro aziendale. Deve avere, dunque, una buona for-

mazione disciplinare, dove appunto i saperi sono quelli che riguardano l'impresa e il fine della sua esistenza. Accanto alle competenze disciplinari dovrà saper gestire le relazioni, dovrà essere capace di comprendere e spiegare i messaggi comunicativi soprattutto di tipo implicito che, nel contesto di lavoratori adulti, tanto rendono difficili i rapporti e le relazioni sul luogo di lavoro. Infine le capacità didattiche, più che le competenze e le conoscenze in ambito didattico-educativo, sono molto importanti e permettono l'attuabilità proprio dell'apprendimento *embedded*.

Potremo parlare di alfabetizzazione nei contesti aziendali secondo tre tipologie, come ha messo ben in rilievo Paolo Federighi nella prima parte del presente lavoro. Le tipologie di alfabetizzazione sono distinte anche dalle risoluzioni apprenditive che vengono intraprese. Conseguentemente, la figura del formatore che avvicina e interpreta le tre azioni formative deve adeguarsi al contesto di apprendimento, alla tipologia di soggetti in apprendimento e ai contenuti medesimi dell'apprendimento. Ognuna di queste tre parti, individuando lo scenario formativo, ha un fine diverso e implica il coinvolgimento di saperi, relazioni e contenuti che sostengono un implicito educativo di cui ogni soggetto, particolarmente in età adulta, è portatore.

Prima di procedere ad un approfondimento della figura del "formatore" in contesti di *Embedded Learning*, è importante ricordare che, almeno in linea generale, le due tipologie di alfabetizzazione a cui si può fare riferimento riguardano, da una parte, l'alfabetizzazione di ritorno o primaria per i soggetti che devono effettivamente acquisire le co-

noscenze di base per raggiungere i primi livelli di istruzione (EQF1 e EQF2), dall'altra l'alfabetizzazione può riguardare l'ingresso nel mondo del lavoro o una specializzazione da raggiungere per migliorare le proprie capacità lavorative. La percezione dell'uso di questa nuova modalità apprenditiva è molto forte, proprio valutando la presenza europea di tanti esempi che ci attestano la diffusione dell'attenzione profonda ai contesti lavorativi e, soprattutto, alla loro qualità dinamico-relazionali.

La differente tipologia di alfabetizzazione, in realtà, non è detto che debba essere scissa anche nella quotidianità, infatti è stata da noi osservata secondo la duplice modalità, a causa di obiettive diversità che la progettazione di azioni formative in contesti *Embedded* comporta.

### *Il formatore Embedded*

Nel primo caso, preso in considerazione dalla suddivisione di Paolo Federighi, in un contesto duale di alternanza scuola lavoro, il formatore è situato esternamente al contesto lavorativo e si presuppone che il lavoratore trovi fuori quei contenuti formativi che dovranno essere, poi, esplicitati sul luogo di lavoro. La formazione di VET *teacher*, cioè di *Vocational Educational Teacher*, è presente nel contesto del sistema formativo italiano, ma all'interno dei sistemi scolastici formali. In tal caso la formazione degli insegnanti che lavorano nelle scuole professionali è talvolta difficilmente orientata all'azione educativa di tipo *embedded*. Per il particolare contesto italiano, la materia riguarda la formazione dei docenti in ingresso e *in itinere*. Sap-

priamo come le scuole professionali rappresentino una frontiera della formazione. L'urgenza delle problematiche di carattere comunicativo-relazionale e di disagio scolastico che dominano nella scuola secondaria superiore ci porterebbe lontano dalle attuali riflessioni di carattere metodologico.

Nel secondo e nel terzo caso, invece, si può parlare di "formatori" che davvero possono agire sul luogo di lavoro. I parametri di analisi precedentemente indicati, le competenze/capacità disciplinari, le competenze/capacità relazionali-comunicative, le competenze/capacità organizzativo-didattiche, verranno adesso analizzati in dettaglio.

Nel secondo caso, il formatore agirà secondo una presenza costante e accertata sul luogo di lavoro. Come un professionista dell'educazione che possa al meglio interpretare la pratica dell'insegnamento *Embedded*, il formatore deve conoscere molto bene il contesto lavorativo, deve cioè essere competente riguardo al comparto produttivo del lavoratore. La tipologia di apprendimento *Embedded* si direziona alla formulazione di insegnamenti che prendono vita dagli strumenti della quotidianità lavorativa, dall'uso giornaliero di processi e di azioni che ogni lavoratore agisce anche inconsapevolmente. Il formatore deve, allora, conoscere i meccanismi interni dei comparti produttivi, deve conoscere gli ambienti di lavoro, deve essere consapevole delle scelte lavorative operate dall'azienda e, a partire da queste conoscenze, deve operare una didattica metacognitiva e riflessiva. Cosa significa?

Innanzitutto, la vicinanza dell'azione di insegnamento al contesto di produzione permette

di non avere una separazione fra saperi, sarebbe opportuno che non ci fosse nemmeno una separazione di luoghi e che per più aziende dello stesso settore potesse essere organizzata una formazione dove il “formatore” non è solo un docente, ma un soggetto che affianca i lavoratori in piccoli gruppi, dentro, o comunque, molto vicino al luogo di lavoro. La conoscenza linguistica oppure matematica o anche specializzata inizia dagli strumenti di lavoro ordinari. Se è necessario che i soggetti da alfabetizzare imparino la lingua del luogo perché provenienti da culture altre, l'apprendimento deve essere costruito a partire da e dentro una riflessione contestualizzata. In tal modo, non solo si incrementa la conoscenza della pratica lavorativa e si avvicina il lavoratore ad essa, ma si sollecita la capacità riflessiva che ogni adulto possiede in ragione proprio della propria adultità. Oltre a ciò, si sostiene la capacità di pensiero metacognitivo, si sottolinea la possibilità che l'apprendere sia davvero un apprendere di tipo interdisciplinare e trasversale che, dunque, comporta capacità innovativa nel trasferimento di conoscenze da una settore all'altro del sapere.

Il fine dell'apprendere non è solamente determinato dall'imparare un processo di produzione, una serie di azioni meccaniche o l'uso di una lingua che permetta la comunicazione e, dunque, un miglioramento delle condizioni di comprensione e di vita sociale del lavoratore. Il fine di una tal genere di formazione riguarda il rafforzamento nel soggetto di una consapevolezza autoformativa che possa far emergere la disponibilità a continuare in un percorso personale di apprendimento, che possa anche sostenere la motivazione all'apprendimento

dopo averne compreso le potenzialità per lo sviluppo del proprio benessere nella vita sociale e personale. Il fine è quello di apprendere ad apprendere, come già Luhman (2002) aveva indicato, ma con una chiave in più per aprire il vasto arcipelago della formazione interiore. Senza far leva su quest'ultima, attraverso la comunicazione intersoggettiva e intrasoggettiva non si avrà alcun tipo di processo di apprendimento.

Il formatore deve, in tal senso, avere una capacità comunicativo-relazionale consapevole delle dinamiche interpersonali e delle dinamiche di gruppo. Deve avere il coraggio di saper ascoltare profondamente i propri discenti che stanno operando su se stessi un vero e proprio processo di cambiamento e di trasformazione. Deve saper accompagnare tale processo con la cura di colui che affianca e che sostiene. Da questo punto di osservazione anche il formatore in azienda deve conoscere e avere piena consapevolezza delle pratiche e dei processi che permettono le azioni di sostegno e affiancamento del lavoratore. L'attenzione è il primo e principale livello di interazione, ma anche il più importante strumento per la costruzione della relazione interpersonale. L'attenzione significa portare cura verso l'altro, appunto *a-tendere* in direzione del proprio discente. Senza attenzione alcun processo apprenditivo potrà essere messo in atto con la ragionevole speranza che possa andare a buon fine. L'attenzione, la cura dell'attenzione, la cura del dettaglio comunicativo sono strumenti che ciascuna persona dovrebbe sviluppare, con una percezione etico-morale trasparente e coerente con le azioni agite. L'attenzione è precedente ancora alla capacità osservativa, senza la quale

non è possibile agire l' *Embedded Learning* che, altrimenti, potrebbe diventare una pratica conformante e vuota di contenuti. L'osservazione è uno strumento per distinguere i contesti lavorativi, per comprenderne le peculiarità, per farne emergere le situazioni e le azioni significative. Solamente dopo un esercizio attento e osservativo profondo il formatore può ascoltare i soggetti in apprendimento e promuovere una comunicazione empatica che permette di agire la capacità di apprendere dall'altro attraverso il sentire e il capire.

L'empatia è lo strumento senza il quale non si dà comunicazione umana, l'empatia è presente anche in una comunicazione *up down* quale è quella che frequentemente in azienda e in ogni contesto di lavoro gli adulti agiscono nelle relazioni gerarchiche. Anche una relazione fra il dirigente e i propri impiegati può essere empatica, se lo è il livello di produttività cresce, perché le relazioni umane sono fonte di benessere e se c'è un benessere ambientale i soggetti sono più stimolati ad agire e ad attivare tutte le proprie risorse interne. L'empatia si può imparare e si può insegnare e in questo scambio reciproco si attivano i processi di mentalizzazione che comportano la capacità dei soggetti di saper prevedere i comportamenti propri e altrui. La relazione di lavoro si basa sulla capacità di saper prevedere il comportamento. Tuttavia, molto spesso questa è una consapevolezza che gli adulti non sanno di possedere. Non viene percepita perché in realtà si tende a nascondere tutto ciò che ha a che vedere con la cognizione emotiva. Ogni relazione lavorativa è anche una relazione educativa e, dunque, centrata sui dati delle proprie percezioni e dei propri sentimenti. La loro conoscenza renderebbe



molti rapporti di lavoro più proficui.

Il formatore deve saper gestire i processi di apprendimento anche dal punto di vista emozionale e deve sapere molto bene che i dati emotivo-affettivi possono alterare e cambiare i contesti di apprendimento come anche quelli di lavoro.

Infine il formatore deve saper condurre l'azione didattico-formativa secondo una organizzazione del lavoro didattico che si avvalga delle conoscenze derivate dall'educazione in età adulta. Le metodologie dialogico-conversazionali o quelle dell'analisi narrativa possono essere di miglior impatto nei contesti lavorativi con migranti o soggetti che hanno bassi livelli di istruzione di base. In tal senso, il lavoro in piccoli gruppi omogenei per comparti produttivi può facilitare l'apprendimento linguistico attraverso tecniche dialogiche e di osservazione della realtà. L'uso delle narrazioni può essere efficace per partire proprio dalla vita quotidiana dei soggetti.

Con lavoratori che devono, invece, apprendere l'uso delle nuove tecnologie per poterle poi far divenire un mezzo di costruzione sociale e di avanzamento di livello lavorativo, tecniche che richiamano il *problem solving*, lo studio di caso, la sperimentazione e l'attività laboratoriale possono essere di più efficace applicazione.

Prima di passare all'analisi di una proposta di *curricolo* per l'*Embedded Learning* è necessario presentare un rapido passaggio sulla figura del mentore aziendale che al modo dei maestri artigiani affianca il lavoratore nell'apprendimento contestualizzato e mirato di nuove competenze. Il lavoro,

appunto, che in tal caso viene svolto dal lavoratore esperto è quello di un *tutor*, oppure di *coach*, tutti modi alternativi di ri-chiamare il ruolo di un soggetto che si pone sostanzialmente al fianco del lavoratore e lo educa a nuovi apprendimenti sul luogo di lavoro. Il mentore è certamente più indicato laddove abbiamo da perseguire un contesto di specializzazione e dove le conoscenze trasformate in competenze e, successivamente, in capacità, sono di livello strategico per l'azienda. L'investimento, allora, sarà garantito dalla creazione di una nuova figura specializzata. Il mentore avrà le medesime capacità del formatore, ma dovrà possedere, a maggior ragione, una capacità comunicativo-didattica molto raffinata. Dovrà soprattutto essere capace di trasferire un sapere aperto e dovrà essere in grado di dividerlo. Queste sono capacità che assommano ad una professionalità non solo esplicita sul piano delle conoscenze disciplinari, ma anche sul piano etico-morale. Sarà infatti necessaria una capacità di condivisione che nasce dal senso di una responsabilità personale e da una consapevolezza piena del tempo di lavoro e dello spazio di azione personale e sociale che si attiva durante l'azione di insegnamento.

#### *Un esempio di curriculum per l'Embedded Learning*

Daremo conto adesso di un modello di *curriculum* elaborato da un gruppo di ricerca che ha visto unire le esperienze formative in materia di *Embedded Learning* di sei paesi europei come Italia, Svezia, Norvegia, Germania, Romania e Grecia (CELINE, 2007). Il percorso complessivo è costituito da sei tematiche che, attraverso modalità

didattiche espressamente pensate per l'educazione degli adulti, toccano altrettanti campi di alfabetizzazione. Il *curriculum* è composto dai seguenti moduli di lavoro didattico: 1. *Alfabetizzazione, vita e apprendimento nei contesti della New Economy*; 2. *Alfabetizzazione nei contesti di vita e di lavoro*; 3. *Il processo di Embedded Teaching e Learning centrato sul lavoratore*; 4. *Contenuti per l'Embedded Teaching*; 5. *L'apprendimento Embedded di competenze ICT sul luogo di lavoro*; 6. *Una pratica riflessiva*.

Come è possibile evincere dagli argomenti proposti la pratica didattico-formativa dell'alfabetizzazione sul luogo di lavoro viene declinata sia dal punto di osservazione del formatore che del lavoratore. Non potrebbe esistere un apprendimento *sul* luogo di lavoro senza un insegnamento altrettanto *embedded*. Questa osservazione non è peregrina, ma richiama l'importanza della presenza in azienda di un formatore, *tutor* o mentore che siano, in grado di entrare nei processi profondi delle pratiche di lavoro, ma anche nei percorsi di vita che hanno portato il soggetto fino al luogo di lavoro. Infatti, un'altra risorsa dell'*Embedded Learning* risiede proprio nella possibilità di coniugare come implicito educativo i percorsi di vita con i processi di produzione. L'alfabetizzazione passa per la comunicazione interpersonale, per la possibilità di raggiungere la comprensione di innovazione, per la capacità di esprimere le proprie idee, ma anche per la possibilità di raggiungere nuovi saperi che sono utili allo sviluppo produttivo. E' necessario partire dal basso, dal soggetto che usa i materiali, dal soggetto che lavora in *team*, dal soggetto che riesce ad esprimere il proprio benessere sul luogo

di lavoro se vogliamo che lavoratori con un basso titolo di studio, ma anche dirigenti, e quadri, possano essere consapevoli e pienamente partecipi dei cambiamenti che mercati di lavoro ad altissima flessibilità richiedono al lavoratore, ma anche all'uomo che ogni lavoratore è.

Dal punto di vista didattico, ogni modulo del *curriculum* può essere sviluppato in 2-4 ore di lavoro che possono essere costruite secondo le esigenze dell'azienda e dei lavoratori coinvolti, partendo in ogni caso, come linea guida, dall'attività lavorativa svolta nel contesto di provenienza dei soggetti. Le pratiche di lavoro sono pensate in riferimento ai ruoli agiti all'interno dell'impresa. Per lavoratori a basso livello di istruzione, per esempio, sarà utile e necessario imparare a leggere testi di istruzione, sarà importante capire il significato delle istruzioni di lavoro, sarà fondamentale comprendere le direttive da seguire sia orali che scritte. Il problema dell'alfabetizzazione non riguarda imparare a leggere, scrivere, comunicare, contare, usare uno strumento informatico, o almeno non solo. La grande sfida che si pone di fronte è rendere i soggetti capaci di interpretare quelle istruzioni, al fine di comprendere i processi che sottostanno alle pratiche lavorative.

L'alto tasso di incidenza delle pratiche di *Embedded Learning* che sempre più imprese adottano in Europa è un segno forte che solamente con una nuova capacità critica ogni lavoratore si farà pieno carico della propria capacità produttiva e si renderà pienamente consapevole che lo sviluppo della cittadinanza democratica deve transitare dall'apprendere e dal formar-si. In tal senso la

capacità riflessiva che pratiche di insegnamento e apprendimento *embedded* veicolano rendono i lavoratori, a qualsiasi livello, persone che possono guidare e guidar-si non solo nel proprio percorso individuale, ma anche nel processo di costruzione professionale e collettivo.

### **Riferimenti bibliografici**

Antikainen, A. (2005), *Between Empowerment and Control: A State Intervention into Participation in Adult Education in Finland*, European Education, Volume 37, Nr 2/Summer 2005, pages 21-31

Blinder, A.S. (2006), *Offshoring: The Next Industrial Revolution?*, Foreign Affairs, March-April 2006, Vol. 85-Nr 2, pagg.113-128

Chia-an Chao, Roger Li-chung Yin (2003), *From Workplace Learning to Knowledge Management: Implications for Organizational Advancement*, Indiana State University and University of Wisconsin-Whitewater

Conner, Marcia L., (2002), "How do I measure return on investment (ROI) for my learning program?" *Training & Learning FAQs*. Learnativity.com. April 5, 2002

De Sanctis, F.M. (1976), *Educazione in età adulta*, Firenze, La Nuova Italia

Eraut M. (2004), *Informal learning in the workplace*, University of Sussex, UK, *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2, July 2004

European Commission (2009), *Inventory of outreach strategies to enable people to go one step up (i.e. to obtain a qualification at least one step above their present qualification level)*, in fase di pubblicazione

Fuller A., Ashton, D., Felstead A., Unwin L., Walters S., Quinn M. (2002), *The Impact of Informal Learning at Work on Business Productivity*, University of Leicester, The Centre for Labour Market Studies Group, Faculty of Education, Queen's University, May 2002

Geffroy, M. T. (2002), *Lutter contre l'illettrisme: rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à la secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*. La Documentation Française Paris,

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000766/0000.pdf>

ILO (2008), *Conclusions on skills for im-*

*proved productivity, employment growth and development*, International Labour Office, Geneva

ILO-WTO (2007), *Trade and Employment: Challenges for Policy Research*. Geneva: International Labour Organization

ISFOL (2008), *Sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente. Misure e azioni in Francia, Germania, Regno Unito, Svezia*, Vol.I-II, I libri del Fondo Sociale Europeo

ISFOL (2008), *Rapporto 2008 sulla formazione continua*

Johnson, D. (2000), *The use of learning theories in the design of a work-based learning course at masters level*. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 129-133.

Kolb, D. (1984), *Experiential learning*. London: Prentice Hall

Kokkila, H. (2003), *Elinikäiseksi oppijaksi aikuisiällä? Vailla toisen asteen tutkintoa olevien 30-54-vuotiaiden osallistuminen aikuiskoulutukseen ja käsitykset koulutustarpeesta (Becoming to a Lifelong Learner? Participation in adult education and*

*subjective needs for education of the people with low educational level*): Sosiologian laitoksen raportteja 1/2003, Joensuun yliopisto (Department of Sociology, University of Joensuu)

La Mura Flores, T. e Kops, A. (2007), *Jetzt habe ich das verstanden! Innerbetriebliche Weiterbildung Deutsch am Arbeitsplatz in einem norddeutschen Produktionsbetrieb*, Hamburg

Littlejohn, Michael (2006), *Embedded Learning*, Training & Development, Business Publications, [www.bnet.com](http://www.bnet.com)

Macpherson K. and Windsor K.(2004), *Workplace Learning through Core Competencies*, TAFENSW Western Institute, The seventh Australian VET Research Association Conference, "Learner & Practitioner - the Heart of the Matter", 17-19 March 2004, Rydges Eaglehawk Resort, Canberra

Munby H., Hutchinson Nancy L., Chin P. (2002), *Workplace Learning: Metacognitive Strategies for Learning in the Knowledge Economy*, Co-op Education and Workplace Learning

Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del*



*Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, GUCE 2008/C 111/01.

Richman, H. edited by (2009), *Formal Training and Informal Learning. Some Considerations affecting the future relationships between "formal training and informal learning"*, in *Virtualage*, giugno 2009

Schulz, I. B. et al. (2007), *Manual on Second Language Training with Asylum Seekers and Refugees*, Hamburg

Senge, P.M. (1990), *The Fifth Discipline*, New York: Doubleday, BK Publishers, Inc, San Francisco

Tosey, P., & McNair, S. (2001), *Work-related learning*. In P. Jarvis (Ed.), *The age of learning: education and the knowledge society* (pp. 95-108). London: Kogan Page.

### **Riferimenti sitografici**

[www.agesfatoria.info/interview.php?interview\\_id=1](http://www.agesfatoria.info/interview.php?interview_id=1) (06/09)

[www.anlci.gouv.fr](http://www.anlci.gouv.fr) (06/09)

[www.deutsch-am-arbeitsplatz.de](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de) (06/09)

[www.greta.ac-versailles.fr/docs\\_pdf/article\\_danone.pdf](http://www.greta.ac-versailles.fr/docs_pdf/article_danone.pdf) (06/09)

[www.halde.fr/spip.php?page=article&id\\_article=9129](http://www.halde.fr/spip.php?page=article&id_article=9129) (06/09)

[www.opf.fi/pageLast.asp?path=1,436,2220,22219](http://www.opf.fi/pageLast.asp?path=1,436,2220,22219) (06/09)

[www.orientation-formation.fr](http://www.orientation-formation.fr) (06/09)

### **Riferimenti bibliografici**

Barton D. Appleby Y. Hodge R. Tusting K. (2007 ). *Literacy, Lives and Learning*. Routledge, London

Barton D. Hamilton M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in the communities*. Routledge, London.

Bauman Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Laterza, Roma-Bari.

Bauman Z. (2009). *L'arte della vita*. Laterza, Roma-Bari.

Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Il Mulino, Bologna.

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Utet. Torino.

Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Raffaello Cortina, Milano.

Dewey J. (1998). *Scuola e società*. La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze.

Luhman N. Schorr E. (2002). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Armando, Roma.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina, Milano.

Nussbaum M.C.. (2001). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Carocci, Roma.

Nussbaum M.C. (2008). *Giustizia e aiuto materiale*. Il Mulino, Bologna.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli, Milano.

### **Riferimenti sitografici**

Progetto CELiNE, *Content Embedded Literacy Education for New Economy*, (2007 LLP-LdV-TOI-2007-RO-012) in [www.celine-project.eu](http://www.celine-project.eu) (06/09)

Pratiche di alfabetizzazione sul luogo di lavoro

[www.nordiska.su.se/skriftbruk/engindex](http://www.nordiska.su.se/skriftbruk/engindex) (06/09)

Il portale del Regno Unito per l'*Embedded Learning*

[www.rwp.qia.oxi.net/embeddedlearning/index.cfm](http://www.rwp.qia.oxi.net/embeddedlearning/index.cfm) (06/09)

Competenze di base per la vita nei luoghi di lavoro

[www.totallyskilled.uk](http://www.totallyskilled.uk) (06/09)



## I DATI ISTAT SULL'APPRENDISTATO

### Centro Studi Sintesi

La rilevazione dei dati riferiti all'apprendistato e l'indagine sull'utilizzo di questa tipologia contrattuale, è questione che può ingannare nel caso in cui si prescinda dal tipo di metodologia utilizzata. Lo si evince se si confrontano i valori forniti dall'Istat raccolti attraverso l'indagine campionaria della rilevazione continua della forza lavoro e quelli utilizzati dall'Inps, sui quali si sono pronunciati gli autori degli articoli qui presentati e che derivano da una banca dati cosiddetta "amministrativa". Questo secondo metodo di rilevazione considera l'effettivo utilizzo del contratto attraverso il conteggio oggettivo di alcuni strumenti come il versamento dei contributi da parte dei dipendenti piuttosto che le dichiarazioni ufficiali dei datori di lavoro. In questo modo nessun eventuale passaggio contrattuale può sfuggire alla rilevazione anche se si rischia di conteggiare più volte uno stesso soggetto che nell'arco di un anno sottoscrive più contratti lavorativi di apprendistato e che quindi transita in una situazione contrattuale simile. Attraverso l'indagine campionaria utilizzata

dall'Istat, le informazioni vengono raccolte intervistando ogni trimestre un campione di quasi 77 mila famiglie, pari a 175 mila individui. Pur venendo diffusi con cadenza trimestrale, i dati sulla forza lavoro sono comunque rilevati in maniera continua durante ogni settimana dell'anno: ciò costituisce il presupposto per una più ampia valutazione sia dei cambiamenti reali e percepiti dal soggetto intervistato nella condizione professionale, sia dei fenomeni di mobilità territoriale.

La rilevazione Istat, pubblicamente fruibile, permette dunque di indicare, con buona significabilità, una stima dei soggetti con contratto di apprendistato calcolando il dato medio annuo come media dei quattro trimestri. A differenza della metodologia che si basa sulla banca dati amministrativa dell'Inps non disponibile pubblicamente al 2008, tuttavia, essa non permette di sondare la situazione precedente o successiva al momento in cui si fa la rilevazione concedendo la sola possibilità di raccogliere un dato temporaneo. Volendo servirsi di una metafora, dunque, per quanto riguarda i dati dell'Istat si può parlare di una fotografia mentre per quelli utilizzati dall'Inps di una sorta di filmato in cui è possibile andare oltre l'istantanea e seguire l'evoluzione del fenomeno in un determinato lasso di tempo.

Fatta questa premessa metodologica, si deve appunto sottolineare che l'utilizzo delle due diverse banche dati ci fornisce una stima discorde del numero di apprendisti nel 2008: 638.807 secondo l'Inps, 275.339 secondo l'Istat. Utilizzando questi ultimi, è possibile fornire alcune ulteriori indicazioni sul mondo dell'apprendistato e sulle sue

sfumature interne.

Partendo dai dati generali che riguardano la situazione degli occupati in Italia, si possono comprendere le proporzioni tra le diverse figure contrattuali e, in particolare, il peso di quella relativa all'apprendistato. Quest'ultima tipologia incide poco sull'insieme degli occupati, appena l'1,2% del totale mentre l'indice è di poco superiore se riferito agli stranieri in Italia (1,7%).

Per quanto riguarda le classi d'età, la più affollata risulta essere quella compresa tra i 15 e i 24 anni con un valore prossimo al 70% e con un'incidenza superiore da parte dei maschi (72,8%) rispetto a quella delle femmine (65,6%); rimane alto anche il peso degli occupati tra i 25 e i 30 anni (30%), ma in questa fascia d'età si inverte il rapporto di forza tra i due generi essendo più numerose le donne rispetto agli uomini con un'incidenza rispettiva del 34,1% e del 27%.

La strada dell'apprendistato come soluzione d'ingresso nel mondo del lavoro è scelta soprattutto dagli uomini (57,6%) e in misura proporzionalmente minore dalle donne (42,4%). Per quanto riguarda il livello di istruzione degli apprendisti, pur essendo bassa l'incidenza dei laureati ferma al 7%, quello dell'apprendistato risulta essere un contratto offerto a persone mediamente ben istruite poiché quasi nel 60% dei casi si tratta di occupati che detengono il diploma di scuola media superiore.

In media, il contratto di apprendistato dura circa 35 mesi, praticamente tre anni, mentre il numero medio di ore lavorative settimanali è fermo a 38. Come prevedibile, sono pochi quelli che si di-



cono contrari ad un lavoro a tempo indeterminato (6,7%) e sono invece la stragrande maggioranza coloro che spiegano la loro situazione contrattuale come scelta obbligata per non aver trovato un lavoro a tempo determinato che risulta ampiamente preferibile al 93,3% degli interpellati.

Con riferimento ai vari settori di attività, gli apprendisti si concentrano soprattutto nell'industria della trasformazione (manifattura) con un'incidenza del 26,8%, poi nel commercio con il 24,5%, nell'edilizia con il 14,6% e nei servizi alle imprese con un peso pari al 10,8% del totale, facendo così risultare marginali le presenze negli altri settori di attività.

Per quanto riguarda l'aspetto dimensionale delle aziende, la soluzione contrattuale dell'apprendistato è adottata soprattutto dalle piccole imprese (51,8%) e cioè da quelle che accolgono al massimo dieci addetti. Generalmente, più aumenta la dimensione, più diminuisce l'incidenza degli apprendisti tra gli occupati delle rispettive aziende.

E' abbastanza equamente distribuita la presenza di quelli per cui l'apprendistato rappresenta la prima esperienza lavorativa (45,9%) e quelli per cui lo stesso non costituisce il primo impiego della propria carriera (54,1%) mentre è quasi assoluta la percentuale di coloro che non svolgono alcuna altra attività aggiuntiva o parallela (99,1%).

Tutto sommato, sono pochi quelli che dichiarano di aver partecipato a corsi di formazione professionale riconosciuti dalla Regione (16,7%) e viceversa molti coloro che si dicono ancora estranei alle attività formative proposte (81,7%).

Infine, tra le dieci professioni in cui si dicono coinvolti gli apprendisti interpellati, prevale quella degli esercenti e degli addetti alle vendite al minuto (13,2%) seguiti a distanza dagli artigiani e dagli operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni (7,4%).

### Situazione occupati - Italia 2008

Tipologia contrattuale	N	%
<b>Dipendenti tempo indeterminato</b>	<b>15.122.666</b>	<b>64,6%</b>
di cui tempo pieno	13.085.901	55,9%
di cui tempo parziale	2.036.765	8,7%
<b>Dipendenti tempo determinato</b>	<b>2.323.191</b>	<b>9,9%</b>
Cfl	130.962	0,6%
<b>Apprendistato</b>	<b>275.339</b>	<b>1,2%</b>
Contratto individuale di lavoro a termine	1.580.202	6,8%
Interinale o somministrazione lavoro	119.454	0,5%
Altro	217.234	0,9%
<b>Autonomi</b>	<b>5.493.751</b>	<b>23,5%</b>
<b>Collaboratori</b>	<b>465.080</b>	<b>2,0%</b>
Collaborazione coordinata e continuativa	370.070	1,6%
Prestazione d'opera occasionale	95.009	0,4%
<b>Totale</b>	<b>23.404.689</b>	<b>100,0%</b>

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Situazione occupati stranieri - Italia 2008**

<b>Tipologia contrattuale</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Dipendenti tempo indeterminato</b>	<b>1.253.512</b>	<b>71,6%</b>
di cui tempo pieno	1.000.977	57,2%
di cui tempo parziale	252.535	14,4%
<b>Dipendenti tempo determinato</b>	<b>231.581</b>	<b>13,2%</b>
Cfl	15.836	0,9%
<b>Apprendistato</b>	<b>28.941</b>	<b>1,7%</b>
Contratto individuale di lavoro a termine	141.804	8,1%
Interinale o somministrazione lavoro	24.638	1,4%
Altro	20.362	1,2%
<b>Autonomi</b>	<b>247.634</b>	<b>14,1%</b>
<b>Collaboratori</b>	<b>18.243</b>	<b>1,0%</b>
Collaborazione coordinata e continuativa	12.916	0,7%
Prestazione d'opera occasionale	5.327	0,3%
<b>Totale</b>	<b>1.750.969</b>	<b>100,0%</b>

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Numero apprendisti per classi d'età - Italia 2008**

<b>Età</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
15-24	192.135	69,8%
25-34	82.605	30,0%
35-44	599	0,2%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Numero apprendisti per sesso - Italia 2008**

<b>Sesso</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Maschio	158.463	57,6%
Femmina	116.876	42,4%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Numero apprendisti per classi d'età e sesso - Italia 2008**

<b>Età</b>	<b>Maschio</b>	<b>Femmina</b>	<b>% Maschi</b>	<b>% Femmine</b>
15-24	115.430	76.705	72,8%	65,6%
25-34	42.733	39.873	27,0%	34,1%
35-44	300	299	0,2%	0,3%
Totale	158.463	116.876	100,0%	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Numero apprendisti per titolo di studio - Italia 2008**

<b>Titolo di studio</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Nessun titolo	687	0,2%
Licenza elementare	2.414	0,9%
Licenza media	84.698	30,8%
Diploma superiore	163.454	59,4%
Laurea	19.206	7,0%
Post Laurea	4.880	1,8%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Durata media del contratto (mesi):** 35,60

**Numero medio di ore lavorative (settimana):** 38,26

### Volontarietà di un lavoro a tempo determinato

	<b>N</b>	<b>%</b>
Non voglio un lavoro a tempo indeterminato	18.537	6,7%
Non ho trovato un lavoro a tempo determinato	256.362	93,3%
Totale	274.899	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

### Apprendisti per settore di attività - Italia 2008

<b>Settore d'attività</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Agricoltura, caccia e pesca	1.113	0,4%
Industria dell'energia	2.658	1,0%
Industria della trasformazione	73.793	26,8%
Industria delle costruzioni	40.258	14,6%
Commercio	67.433	24,5%
Alberghi e ristoranti	20.764	7,5%
Trasporti e comunicazioni	7.019	2,5%
Intermediazione monetaria e finanziaria	7.755	2,8%
Servizi alle imprese	29.620	10,8%
Pubblica amministrazione	1.245	0,5%
Istruzione, sanità ed altri servizi sociali	5.284	1,9%
Altri servizi pubblici, sociali	18.396	6,7%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

### Dimensione dell'azienda (Numero di addetti) - Italia 2008

Numero addetti	N	%
Fino a 10	142.613	51,8%
Da 11 a 15	34.847	12,7%
Da 16 a 19	33.078	12,0%
Da 20 a 49	11.938	4,3%
Da 50 a 249	29.657	10,8%
Oltre 250	14.040	5,1%
np	9.167	3,3%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

### L'apprendistato come primo contratto - Italia 2008

	N	%
Sì	126.194	45,9%
No	149.018	54,1%
Totale	275.212	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

### Altra attività svolta parallelamente - Italia 2008

	N	%
Sì, un altro lavoro	2.572	0,9%
Sì, più di uno	0	0,0%
No	272.767	99,1%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

**Partecipazione a corsi di formazione professionale della Regione**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Sì	46.000	16,7%
No	224.874	81,7%
Non sa	1.364	0,5%
NR	3.101	1,1%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)

### Le 10 professioni che coinvolgono più apprendisti - Italia 2008

Professione	N	%
Esercenti ed addetti alle vendite al minuto	36.294	13,2%
Artigiani ed operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni	20.499	7,4%
Esercenti ed addetti alla ristorazione ed ai pubblici esercizi	15.831	5,7%
Professioni qualificate nei servizi personali ed assimilati	14.206	5,2%
Meccanici artigianali, montatori, riparatori e manutentori di macchine fisse e mobili (esclusi gli addetti alle linee di montaggio industriale)	13.999	5,1%
Personale di segreteria ed operatori su macchine di ufficio	13.821	5,0%
Personale con funzioni specifiche in campo amministrativo, gestionale e finanziario	12.278	4,5%
Tecnici dell'amministrazione e dell'organizzazione	11.556	4,2%
Personale addetto alla gestione degli stock, degli approvvigionamenti e alla gestione amministrativa dei trasporti	8.686	3,2%
Artigiani ed operai specializzati addetti alle costruzioni e al mantenimento di strutture edili	7.685	2,8%
Totale	275.339	100,0%

Elaborazione Centro Studi Sintesi su dati Istat (Rcfl - Rilevazione continua forze lavoro)





Questo numero di Quaderni è stato realizzato  
grazie alla fattiva collaborazione e il prezioso contributo di







# Offriamo più semplicità alle piccole imprese.

## PROGETTO PICCOLE IMPRESE. CONTI SEMPLICI, FINANZIAMENTI VELOCI.

### DUE CONTI CORRENTI SU MISURA.

**Conto Business Illimitato:** 30 euro al mese, inclusi tutti i costi di gestione (i costi di gestione sono i costi di registrazione delle operazioni, e non comprendono le eventuali commissioni sui singoli servizi e operazioni).

**Conto Business Light:** 10 euro al mese, fino a 30 operazioni al trimestre, senza costi di gestione.

### PRESTOBUSINESS, IL FINANZIAMENTO VELOCE.

Da 5.000 a 75.000 euro, da 2 a 5 anni più 1 anno di eventuale preammortamento.

Zero spese di istruttoria.

Zero spese di incasso rata.

Risposta in 5 giorni lavorativi dalla presentazione della domanda completa di tutta la documentazione necessaria.

[www.piccoleimprese.intesasnapaolo.com](http://www.piccoleimprese.intesasnapaolo.com)



Cassa di Risparmio di Venezia è una banca del gruppo  
INTESA  SANPAOLO



CASSA DI RISPARMIO  
DI VENEZIA



# Salta in sella a BiciConto

Il nuovo conto di investimento  
che Ti regala una bicicletta



Sponsor e Banca Ufficiale  
83° Giro d'Italia



Banca Popolare  
di Novara



Aut. Min. Ric.



# Liberi di gestire il vostro denaro ovunque, per spendere il tempo come vi pare.

ARMANDO TESTA



**CB Direct. La chiave per entrare  
in banca sempre e ovunque.**



Via Internet, telefono o cellulare potrete effettuare le vostre operazioni su conti e investimenti ed ottenere tutte le informazioni che desiderate.

Una comodità irrinunciabile per controllare, gestire ed essere sempre aggiornati sulle vostre operazioni e risparmi senza dover rinunciare al rapporto personale con la vostra agenzia. Per informazioni vi aspettiamo presso le nostre filiali, sul nostro sito [www.creberg.it](http://www.creberg.it) oppure al **numero verde 800.20.30.40**. CB Direct del Credito Bergamasco, più facile la vita.



**CREDITO BERGAMASCO**

Gruppo Bancario Popolare di Verona-S.Geminiano e S.Prospiero



**BANCO SAN MARCO**







# CREDITO COOPERATIVO VENETO



Oggi le banche di **Credito Cooperativo del Veneto** operano con oltre 480 sportelli, offrendo prodotti e servizi moderni e innovativi ma conservando quelle peculiarità della tradizione del Credito Cooperativo che le hanno sempre contraddistinte: cortesia e sincerità, fiducia e trasparenza verso Soci e Clienti.


Sede **Credito Cooperativo Veneto**  
Via Longhin 1 Padova



 **CREDITO  
COOPERATIVO**

*Differente per forza.*





# Fiducia.

Il rapporto di fiducia con i clienti è il patrimonio più importante della nostra banca: un patrimonio che oggi si consolida e si rinnova con l'aggregazione di CARIVE nel Gruppo CARDINE.

Oggi possiamo rispondere alle esigenze di ciascuno di Voi con migliore efficienza ed una gamma di servizi ancora più articolata ed innovativa.

Perché con CARIVE la fiducia dà sempre ottimi risultati.



CASSA DI RISPARMIO DI VENEZIA SpA

 GRUPPO Cardine











