

APPRENDISTATO TRA FORMAZIONE E OCCUPAZIONE. AUTONOMIA COLLETTIVA E COSTRUZIONE DELLE PROFESSIONALITÀ NEL LAVORO CHE CAMBIA

di Giorgio Impellizzieri
Assegnista di ricerca in Diritto del lavoro
presso l'Università di Modena e Reggio Emilia

SOMMARIO: 1. Trasformazioni del lavoro e fabbisogni professionali: l'apprendistato tra potenzialità e limiti – 2. Proposta interpretativa della ricerca: l'apprendistato come “sistema” regolato dall'autonomia collettiva – 3. Opzione metodologica e piano della ricerca: lo studio della contrattazione collettiva – 4. Lo stato di implementazione del disegno legislativo – 5. Le norme collettive di “sistema” dell'apprendistato – 6. Segue: il contributo pluriforme delle istituzioni bilaterali – 7. La regolazione collettiva del rapporto individuale di apprendistato – 8. Considerazioni conclusive.

1. Trasformazioni del lavoro e fabbisogni professionali: l'apprendistato tra potenzialità e limiti

Sul finire del Novecento, con la progressiva parabola discendente del contratto di formazione e lavoro ⁽¹⁾ e la controversa affermazione del tirocinio formativo e di orientamento ⁽²⁾, l'apprendistato è tornato stabilmente al centro del dibattito politico e sindacale. Non tanto per una riscoperta delle sue origini storiche o per una rivalutazione in chiave identitaria di un istituto tradizionale del diritto del lavoro, quanto piuttosto in una prospettiva marcatamente pragmatica, come possibile «prototipo del contratto di inserimento» nel mercato del lavoro ⁽³⁾. In questo senso, l'apprendistato è stato investito di una funzione eminentemente occupazionale, quale strumento idoneo a sostenere l'accesso dei giovani al

⁽¹⁾ Cfr. M. DELFINO, *Gli interventi comunitari in materia di contratti di formazione e lavoro fra diritto della concorrenza e politiche sociali*, in *DLM*, 2003, n. 1.

⁽²⁾ Cfr. P.A. VARESI, *Il «pacchetto Treu» (l. 24 giugno 1997, n. 196). IV. Ricerca, formazione, occupazione – Commento all'art. 18*, in *NLCC*, 1998, n. 5-6.

⁽³⁾ M. NAPOLI, *Autonomia individuale e autonomia collettiva nelle più recenti riforme*, in *DLRI*, 2004, n. 104, p. 587.

lavoro in un contesto – quello italiano – caratterizzato da tassi di occupazione giovanile strutturalmente inferiori rispetto alla media europea ⁽⁴⁾.

A rafforzare tali aspettative ha contribuito il riferimento, ricorrente nei discorsi pubblici e nelle scelte di policy, alle esperienze maturate in altri ordinamenti europei, nei quali l'apprendistato appariva in grado di garantire non solo elevati livelli di occupazione, ma anche una maggiore capacità di tenuta nei cicli economici negativi, proprio in ragione dell'investimento sistematico in competenze e professionalità. Nel passaggio dal c.d. diritto del lavoro della crisi al diritto del lavoro della flessibilità normata ⁽⁵⁾, l'istituto è stato così circondato da una sorta di aura "redentrica", come se la generalizzazione del suo utilizzo potesse, da sola, contribuire a colmare il divario tra sistema produttivo e sistema dell'istruzione e della formazione, e persino a sostenere la ripresa complessiva del mercato del lavoro.

Questo atteggiamento ha alimentato una stagione di riformismo continuo e disorganico. Piccoli e grandi interventi normativi si sono succeduti nel tempo ⁽⁶⁾, talora stratificando discipline appena introdotte, talaltra cancellandole repentinamente, nella costante speranza di stimolare la diffusione dell'apprendistato presso le imprese. L'effetto complessivo è stato però quello di rendere particolarmente incerto e frammentato il quadro normativo e istituzionale di riferimento, con ricadute non trascurabili sulla concreta utilizzabilità dell'istituto ⁽⁷⁾.

La «continuità di attenzione» ⁽⁸⁾ riservata all'apprendistato non si è infatti tradotta in una sua effettiva diffusione, né nella forma professionalizzante né, soprattutto, nelle declinazioni più strutturate e nella dimensione duale. Da un lato,

⁽⁴⁾ M. BIAGI, M. TIRABOSCHI, *La rilevanza della formazione in apprendistato in Europa: problemi e prospettive*, in *DRI*, 1999, n. 1.

⁽⁵⁾ G. GIUGNI, *Giuridificazione e deregolazione nel diritto del lavoro italiano del lavoro italiano*, in *DLRI*, 1986, n. 30, p. 317 ss.; M. D'ANTONA, *Contrattazione collettiva e autonomia individuale nei rapporti di lavoro atipici*, ivi, 1990, pp. 529-565; T. TREU, *Politiche del lavoro e strumenti di promozione dell'occupazione: il caso italiano in una prospettiva europea*, in M. BIAGI (a cura di), *Mercati e rapporti di lavoro. Commentario alla legge 24 giugno 1997, n. 196. Norme in materia di promozione dell'occupazione*, Giuffrè, 1997, pp. 3-20.

⁽⁶⁾ Dall'avvio del processo di modernizzazione delle leggi sul mercato del lavoro fino alla normativa vigente si contano 11 modifiche sostanziali alla normativa nazionale: l. n. 196/1997; d.lgs. n. 276/2003; d.l. n. 35/2005; l. n. 247/2007; l. n. 133/2008; d.lgs. n. 167/2011; l. n. 92/2012; d.l. n. 76/2013; d.l. n. 104/2013; d.l. n. 34/2014; d.lgs. n. 81/2015.

⁽⁷⁾ M. WEISS, *Formazione professionale in Germania: il sistema duale*, in *DRI*, 2014, n. 1, spec. p. 299, rileva come proprio la stabilità del quadro giuridico-istituzionale sia il tratto determinante del sistema dell'apprendistato in Germania. Si veda, per il caso italiano, M. D'ONGHIA, *L'ennesimo (inutile) intervento del legislatore sul contratto di apprendistato*, in *RGL*, 2014, n. 4, I, p. 757, che definisce «schizofrenico» il legislatore e «dannosi» ed «estemporanei» i continui interventi di riforma.

⁽⁸⁾ P.A. VARESI, *Il monitoraggio dell'apprendistato: risultati e problemi aperti*, in *DRI*, 2009, n. 4, pp. 949-956, qui p. 950.

l'intensa attività riformatrice ha contribuito a rafforzare, tra i datori di lavoro, la percezione di una eccessiva complessità gestionale del contratto di apprendistato ⁽⁹⁾, soprattutto se comparata a schemi giuridici alternativi ritenuti più snelli e meno vincolanti, quali i tirocini, i contratti di collaborazione o, in passato, il lavoro a termine privo di causale e il lavoro intermittente per i giovani. Dall'altro lato, nel persistente bilanciamento tra finalità formative e finalità occupazionali, ha finito per prevalere nettamente la seconda, con l'effetto di ridurre l'apprendistato, nel migliore dei casi, a uno strumento di compensazione delle carenze del sistema di istruzione e, nel peggiore, a un mero schermo formale per rapporti di lavoro sostanzialmente ordinari ⁽¹⁰⁾, come dimostrato anche dalla giurisprudenza ⁽¹¹⁾ e dalle prese di posizione delle organizzazioni sindacali ⁽¹²⁾.

In questa prospettiva, lo stesso apprendistato professionalizzante, introdotto con la riforma del 2003 e successivamente razionalizzato nel Testo Unico del 2011, appare come l'evoluzione di una logica già propria del contratto di formazione e lavoro: una figura contrattuale nella quale la componente lavoristica tende a prevalere su quella formativa, secondo quella dinamica di «poca formazione e tanto lavoro» che la dottrina ha efficacemente messo in luce ⁽¹³⁾. Non sorprende, dunque, che, nonostante la qualificazione legislativa dell'apprendistato come «modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro» ⁽¹⁴⁾, i dati di monitoraggio continuino a registrare una diffusione

⁽⁹⁾ G. ZILIO GRANDI, M. SFERRAZZA, *Legge n. 78/2014 e politiche del lavoro*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona" – IT, 2014, n. 220, p. 12.

⁽¹⁰⁾ F. CARINCI, *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi unico")*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona" – IT, 2012, n. 145, p. 13. In questo senso anche L. ZOPPOLI, *I contratti di formazione e lavoro da strumento pseudo-formativo a tecnica "debole" di governo della precarietà*, in AA.VV., *Studi in onore di Pietro Rescigno*, Giuffrè, 1998, vol. 4, p. 823, per il quale l'apprendistato e gli altri schemi giuridici con contenuto formativo altro non sono stati che «navicelle pilota destinate a portare carichi di flessibilità».

⁽¹¹⁾ Dallo studio delle massime redazionali consultabili presso banche dati e osservatori giurisprudenziali emerge come, dal punto di vista quantitativo, il principale oggetto di contenzioso in materia di apprendistato sia proprio l'effettività o meno dell'attività formativa, seguito dai profili di diritto antidiscriminatorio, l'esercizio della facoltà di recesso al termine del periodo formativo e il riconoscimento dell'anzianità di lavoro in relazione al periodo di apprendistato. Si vedano, *ex multis* e limitatamente ai tempi più recenti, Cass. 13 marzo 2024, n. 6704, in *DRI*, 2024, n. 3, secondo cui «senza un piano formativo scritto, il contratto di apprendistato non può considerarsi valido; la mancanza di tale documento comporta la nullità del contratto» (massima redazionale); App. Milano 25 gennaio 2024, in *RGL Giurisprudenza Online*, secondo cui il contratto di apprendistato deve essere caratterizzato da una finalità formativa, la cui assenza determina il diritto del lavoratore all'instaurazione di un normale rapporto di lavoro subordinato.

⁽¹²⁾ Si vedano in particolare le audizioni informali dei rappresentanti di Cgil, Cisl e Uil, nell'ambito dell'esame della proposta di legge C 2902 Gribaudo recante modifiche al d.lgs. n. 81/2015, e altre disposizioni concernenti la disciplina del contratto di apprendistato, tenutesi nella seduta del 26 aprile 2022 presso la XI Commissione Lavoro pubblico e privato della Camera dei Deputati.

⁽¹³⁾ U. ROMAGNOLI, *Dal lavoro ai lavori*, in *LD*, 1997, n. 1, pp. 3-14, qui p. 6.

⁽¹⁴⁾ Art. 1, comma 1, lett. b, l. n. 92/2012.

limitata dell'istituto, soprattutto nelle sue forme più coerenti con il modello dell'alternanza formativa, mentre il disallineamento tra fabbisogni professionali delle imprese e offerta di lavoro permane e, in alcuni casi, si accentua.

Il confronto comparato rafforza ulteriormente questo quadro critico. Il divario tra l'Italia e gli altri Paesi europei non riguarda soltanto i tradizionali modelli di apprendistato consolidati nell'area di lingua tedesca, ma anche ordinamenti che, pur partendo da tradizioni differenti, hanno recentemente investito con decisione su questo strumento, come dimostra l'esperienza francese ⁽¹⁵⁾, anche nel settore pubblico e in linea con le raccomandazioni delle istituzioni europee e internazionali in tema di apprendistato di qualità.

A fronte di tale scenario, la riflessione scientifica sull'apprendistato ha accompagnato, seppur in modo selettivo, le principali fasi dell'evoluzione normativa dell'istituto, concentrandosi a lungo sulla ricostruzione della fattispecie giuridica, sulla causa del contratto, sulla sua durata e sulla complessa ripartizione di competenze tra Stato e Regioni ⁽¹⁶⁾. Una volta raggiunto un relativo assestamento di questi nodi fondamentali – grazie all'intervento del legislatore, della giurisprudenza ordinaria e costituzionale – l'attenzione dottrinale si è progressivamente ridotta, spostandosi prevalentemente sui profili applicativi e lasciando sullo sfondo una riflessione più ampia sul funzionamento complessivo dell'istituto.

Come se, esaurita la fiducia in una capacità “salvifica” dell'intervento normativo ⁽¹⁷⁾ e in assenza di una chiara strategia legislativa, si fosse fatta strada l'idea che un apprendistato di qualità non possa realmente attecchire nel contesto economico, sociale e culturale italiano. Tuttavia, proprio dal punto di vista del giurista del lavoro, resta aperto uno spazio di indagine che va oltre il rapporto individuale di apprendistato e che riguarda il sistema di presupposti normativi e istituzionali entro cui tale rapporto è chiamato a operare, nella convinzione che «il problema dell'apprendistato come effettivo strumento formativo non sta nel

⁽¹⁵⁾ In Francia il numero complessivo di apprendisti è in enorme crescita, per un totale di 1.042.500 unità nel 2024: un totale più che raddoppiato rispetto al numero di contratti di apprendistato attivati nel 2018 (436.833 unità), anno dell'entrata in vigore della *loi n. 2018-771 du 5 septembre 2018, Pour la liberté de choisir son avenir professionnel*. Cfr. DARES, *Le contrat d'apprentissage*, 2025. Sulle riforme adottate dal legislatore francese si veda il dossier curato da J.M. LUTTRINGER, *Réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage*, in *DS*, 2018, n. 12.

⁽¹⁶⁾ Si vedano, su tutti, le trattazioni di riferimento per gli studiosi della materia, di F. CARINCI, *op. cit.*, la monografia di D. GAROFALO, *Formazione e lavoro tra diritto e contratto. L'occupabilità*, Cacucci, 2004, e quella di P.A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Franco Angeli, 2001. E, con queste, la successiva produzione scientifica di tutti e tre gli AA. menzionati che, con contributi a volume o saggi su rivista, hanno commentato sistematicamente le novelle legislative sopraggiunte negli ultimi venti anni.

⁽¹⁷⁾ F. CARINCI, *op. cit.*, p. 8.

contratto, ma al di fuori»⁽¹⁸⁾. Al di fuori: non solo «nel sistema d'istruzione complessivo»⁽¹⁹⁾ ma anche, a ben vedere e per quanto è di competenza a un giurista del lavoro, nel sistema giuridico-istituzionale che del contratto individuale è presupposto ai fini della agibilità giuridica dell'istituto rispetto all'autonomia negoziale individuale. Un sistema a sua volta articolato in «vari sottosistemi che interagiscono (o dovrebbero) tra di loro» – istruzione, formazione professionale regionalizzata, servizi per l'impiego, bilateralismo, politiche aziendali di reclutamento, incentivi all'occupazione – che l'apprendistato «incrocia» in modo paradigmatico, svelandone al contempo contraddizioni e potenzialità⁽²⁰⁾.

Da qui l'esigenza di volgere lo sguardo, accanto alla fonte legislativa, a quella duplice dimensione extra-statale, regionale e collettiva, che ha sinora ricevuto un'attenzione marginale ma che appare centrale per comprendere se e in che misura l'apprendistato possa ancora rappresentare una leva credibile di governo delle transizioni professionali.

L'esigenza di una rinnovata riflessione sull'apprendistato emerge infatti con particolare evidenza se si sposta lo sguardo oltre la dimensione del rapporto individuale di lavoro, per interrogarsi sugli assetti istituzionali e di sistema entro cui l'istituto è chiamato a operare. È su questo piano, infatti, che l'apprendistato rivela un ruolo almeno potenziale di primo piano rispetto alla crescente difficoltà di allineare i fabbisogni professionali espressi dalle imprese con le competenze effettivamente disponibili sul mercato del lavoro. Le trasformazioni dell'impresa e dell'organizzazione del lavoro – alimentate dal progresso tecnologico, dalla transizione ecologica e dalla crisi demografica – hanno reso sempre meno fluido l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Non si tratta, tuttavia, di una difficoltà riconducibile a una congiuntura economica negativa o a una scarsità di occasioni occupazionali, considerato l'andamento positivo dei tassi di occupazione degli ultimi anni, quanto piuttosto di un profondo disallineamento tra le competenze richieste per operare nei nuovi contesti produttivi e quelle di cui dispongono i lavoratori, sia all'ingresso nel mercato del lavoro sia nel corso delle successive fasi della carriera⁽²¹⁾.

⁽¹⁸⁾ F. CARINCI, *op. cit.*, p. 4.

⁽¹⁹⁾ *Ibidem*.

⁽²⁰⁾ A proposito dei "sottosistemi" che determinano (e sono determinati dal) le vicende dell'apprendistato si veda l'intervista a Domenico Garofalo in M. TIRABOSCHI, *Giovani e lavoro: la scommessa dell'apprendistato. Intervista a Domenico Garofalo*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Venti anni di Legge Biagi*, ADAPT University Press, 2023, pp. 122-132, qui p. 122, ma anche p. 123, p. 124 e 132.

⁽²¹⁾ Si veda in particolare S. CIUCCIOVINO, *L'intermediazione alla prova dello skill mismatch*, in *LD*, 2023, n. 2, p. 316, che insiste a che il processo di intermediazione della domanda e dell'offerta di lavoro «non si condens[i] né si esaurisc[a] nel mettere in relazione le due parti del rapporto di lavoro per la conclusione del contratto di lavoro» ma deve allargarsi «all'allineamento delle

I mutamenti in atto hanno inciso in modo strutturale sui modelli organizzativi aziendali, completando quella lunga transizione dal paradigma fordista all'economia della conoscenza già avviata alla fine del secolo scorso. Il lavoro svolto all'interno di organizzazioni sempre più liquide e reticolari, spesso mediate da infrastrutture digitali complesse, richiede livelli elevati di competenze e attribuisce un peso crescente alla dimensione professionale individuale. La prestazione lavorativa tende così a essere valutata non soltanto attraverso parametri standardizzati di tipo quantitativo – tempo di lavoro, mansioni, mezzi – ma anche, e sempre più, sulla base di elementi qualitativi e soggettivi, quali professionalità, capacità di adattamento e risultati. Le competenze richieste sono, per loro natura, mutevoli e strettamente connesse alle transizioni digitale ed ecologica, come dimostrano, in via esemplificativa, i processi di riqualificazione in atto nel settore automotive o l'impatto dell'intelligenza artificiale e dell'automazione avanzata nella logistica.

A questo quadro si aggiunge una difficoltà di reperimento che non riguarda soltanto i profili ad alta intensità tecnologica, ma investe anche mansioni e settori tradizionali, nei quali si registra una crescente scarsità di manodopera qualificata. In tale scenario aumentano sensibilmente i costi di transizione e gli attriti nell'incontro tra domanda e offerta di lavoro, o, più precisamente, tra competenze offerte e competenze richieste. I sistemi ordinamentali dell'istruzione e della formazione professionale, pur interessati da riforme non marginali, faticano a rispondere in modo tempestivo e quantitativamente adeguato alla nuova domanda di competenze. I dati empirici confermano questo scarto: una quota significativa delle imprese dichiara difficoltà nel reperimento dei profili professionali necessari, soprattutto nei settori strategici per la transizione digitale e green, mentre le sedi istituzionali di monitoraggio del mercato del lavoro segnalano un disallineamento strutturale tra domanda e offerta di lavoro ⁽²²⁾.

In risposta a tali criticità, il legislatore ha progressivamente intensificato le politiche del lavoro orientate all'acquisizione di nuove competenze, mentre la riflessione giuslavoristica ha riscoperto il nesso tra diritto del lavoro e formazione, rileggendo quest'ultima come una vera e propria tutela transizionale, funzionale sia alla ricollocazione nei mercati esterni del lavoro sia alla prevenzione

competenze domandate e offerte anche per soggetti già occupati». Si tratta, invero, di una riformulazione del paradigma del *lifelong learning* di provenienza comunitaria per il quale le attività formative non sono più da relegare alla sola fase iniziale dell'esistenza della persona ma possano dispiegarsi anche nella vita adulta e anche in costanza di un rapporto di lavoro. Si veda, tra i primi a introdurre il tema nel dibattito giuslavoristico, M. BIAGI, *Un diritto in evoluzione. Riflessioni sulla legge n. 196/1997, Norme in materia di promozione dell'occupazione*, in M. BIAGI (a cura di), *op. cit.*, pp. 21-36.

⁽²²⁾ Cfr. CNEL, *XXV Rapporto. Mercato del lavoro e contrattazione collettiva*, approvato il 18 aprile 2024, spec. pp. VIII-IX.

dell'obsolescenza professionale nei mercati interni ⁽²³⁾. In questo contesto, particolare attenzione è stata riservata alla formazione continua, anche in ragione delle sperimentazioni avviate dalla contrattazione collettiva ⁽²⁴⁾ e del progressivo riconoscimento di un diritto soggettivo alla formazione come forma di tutela post-moderna del lavoratore ⁽²⁵⁾.

Meno centrale, almeno nel dibattito recente, è rimasto l'apprendistato, nonostante esso presenti caratteristiche che lo rendono particolarmente idoneo a fronteggiare i problemi sopra delineati. Storicamente concepito come strumento di riallineamento tra fabbisogni professionali del sistema produttivo e offerta di lavoro, l'apprendistato consente di integrare in modo strutturale lavoro e formazione, non solo nella fase di primo ingresso nel mercato del lavoro ma anche nelle transizioni occupazionali successive. La possibilità, prevista anche dall'ordinamento nazionale, di ricorrere all'apprendistato per soggetti adulti beneficiari di strumenti di sostegno al reddito rafforza ulteriormente questa vocazione, collocando l'istituto in una prospettiva che va oltre la tradizionale dimensione giovanile ⁽²⁶⁾.

L'apprendistato assume rilievo laddove costituisce uno dei pochi istituti in grado di assicurare il coinvolgimento diretto e strutturale delle parti sociali nella definizione dei contenuti e degli obiettivi dei percorsi formativi. In questo senso,

⁽²³⁾ Il riferimento è al paradigma teorico dei mercati transizionali del lavoro. Si veda in tema L. CASANO, *Contributo all'analisi giuridica dei mercati transizionali del lavoro*, ADAPT University Press, 2020, e i contributi raccolti in S. CIUCCIOVINO ET AL., *Flexicurity e mercati transizionali del lavoro. Una nuova stagione per il diritto del mercato del lavoro?*, ADAPT University Press, 2021. Si veda da ultimo A. ALAIMO, R. DI MEO, *Politiche attive del lavoro e formazione nella doppia transizione: impresa, sindacato e contrattazione collettiva*, in *DLRI*, 2025, n. 186; T. TREU, *Formazione e politiche del lavoro nelle transizioni*, Working Paper CSDLE "Massimo D'Antona" – IT, 2025, n. 501.

⁽²⁴⁾ Per una analisi della regolazione collettiva della formazione professionale nei diversi settori contrattuali sia concesso il rinvio a G. IMPELLIZZIERI, *La formazione dei lavoratori nei contratti collettivi tra vecchi e nuovi modelli*, in *LG*, 2023, n. 3, pp. 247-256. Si veda anche, per una ricognizione più aggiornata, A. MOSTARDA, *Le tecnologie digitali a supporto della formazione professionale: profili normativi e di relazioni industriali*, in *Federalismi.it*, 2025, n. 17, spec. pp. 249-253; A. PIOVESANA, *La professionalità nella contrattazione collettiva*, in M. BROLLO, C. ZOLI, P. LAMBERTUCCI, M. BIASI (a cura di), *Dal lavoro povero al lavoro dignitoso. Politiche, strumenti, proposte*, ADAPT University Press, 2024, pp. 434-453.

⁽²⁵⁾ Ampia la trattazione in dottrina con riguardo al c.d. diritto soggettivo alla formazione introdotto nel contratto collettivo dell'industria metalmeccanica. In tema si veda S. CIUCCIOVINO, *La formazione continua nel settore metalmeccanico: dal diritto soggettivo alla formazione al sistema dell'apprendimento permanente*, in T. TREU (a cura di), *Commentario al contratto collettivo dei metalmeccanici*, Giappichelli, 2022, pp. 83-98; F. DI NOIA, *Formazione continua (art. 7, Titolo VI)*, in V. BAVARO, F. FOCARETA, A. LASSANDARI, F. SCARPELLI (a cura di), *Commentario al Contratto collettivo nazionale dei metalmeccanici*, Futura, 2023, pp. 662-670; A. MOSTARDA, *Formazione professionale*, in G. ZILIO GRANDI (a cura di), *Commentario al CCNL Metalmeccanici 5 febbraio 2021*, Giappichelli, 2021, pp. 123-133. In una prospettiva più ampia, anche in chiave comparata, si veda C. VALENTI, *Il diritto soggettivo alla formazione continua dei lavoratori: un'analisi delle buone pratiche nel panorama internazionale*, in *LLI*, 2021, n. 1, C., pp. 54-88.

⁽²⁶⁾ Art. 47, comma 4, d.lgs. n. 81/2015.

esso si presenta come uno strumento potenzialmente idoneo a superare l'obiezione, spesso rivolta ai sistemi formativi pubblici e privati, della loro scarsa capacità di adattamento alle esigenze concrete delle imprese. Tale potenzialità risulta particolarmente evidente nell'apprendistato di tipo duale, che presuppone una collaborazione organizzata tra imprese e istituzioni formative e che favorisce non solo la formazione del singolo lavoratore, ma anche la circolazione di conoscenze e competenze a livello aziendale e settoriale.

A ciò si aggiunge un apparato di incentivi economici che, attraverso riduzioni contributive e regimi retributivi specifici, riduce il costo dell'investimento formativo per le imprese, rendendo l'apprendistato uno strumento teoricamente accessibile anche a realtà di dimensioni medio-piccole. Resta tuttavia aperta la questione – che costituisce il filo conduttore di questo lavoro – se e in che misura tali potenzialità siano effettivamente valorizzate all'interno dell'attuale assetto normativo e, soprattutto, della regolazione collettiva dell'istituto.

2. Proposta interpretativa della ricerca: l'apprendistato come “sistema” regolato dalla autonomia collettiva

L'attuale punto di approdo della travagliata evoluzione legislativa dell'apprendistato in epoca post-corporativa è una disciplina breve, composta da soli sette articoli, inserita nel decreto legislativo n. 81/2015, al capo V (artt. 41–47) ⁽²⁷⁾. Le previsioni ricalcano in larga parte il previgente Testo Unico del 2011 ⁽²⁸⁾, ma la loro collocazione sistematica è significativa: l'apprendistato viene

⁽²⁷⁾ A commento della disciplina legislativa oggi vigente si vedano C. ALESSI, *Flessibilità del lavoro e giovani*, in *RGL*, 2015, n. 2, I; D. GAROFALO, *L'apprendistato nel decreto legislativo n. 81/2015*, cit.; S. FAGNONI, P.A. VARESI, *I contratti di apprendistato e la loro ulteriore differenziazione (artt. 41-47, d.lgs. n. 81/2015 e art. 32, d.lgs. n. 150/2015)*, in M. MAGNANI, A. PANDOLFO, P.A. VARESI (a cura di), *I contratti di lavoro. Commentario al d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81, recante la disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*, Giappichelli, 2016, pp. 185-230; V. LUCIANI, *op. cit.*; A. LASSANDARI, *L'apprendistato*, in L. FIORILLO, A. PERULLI (a cura di), *Tipologie contrattuali e disciplina delle mansioni. Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81*, Giappichelli, 2015, pp. 207-261; M. TIRABOSCHI, *L'apprendistato dopo il Jobs Act*, in F. CARINCI (a cura di), *Jobs Act: un primo bilancio. Atti del XI Seminario di Bertinoro-Bologna del 22-23 ottobre 2015*, ADAPT University Press, 2016, pp. 306-330.

⁽²⁸⁾ Per un commento sistematico della riforma si veda M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè, 2011. In tema, con commenti analitici alla disciplina, si veda anche F. CARINCI, *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto “speciale” a contratto “quasi unico”)*, cit., spec. pp. 54-83; M. D'ONGHIA, *Il Testo Unico sull'apprendistato*, in *RGL*, 2012, n. 1, I; P.A. VARESI, *Il Testo Unico sull'apprendistato. Note sui profili formativi*, cit.

inserito all'interno di una "disciplina organica dei contratti di lavoro", con il rischio – almeno sul piano della percezione e della lettura dominante – di riassorbirne la portata istituzionale in una logica di mero "contratto" incentivato. Eppure, proprio la snellezza del testo legale, spesso descritta come tratto qualificante, può essere intesa come il segnale di una scelta regolatoria diversa: la legge non pretende di esaurire la disciplina dell'istituto, ma predispone un'architettura essenziale, che rinvia strutturalmente a Regioni, Ministero e soprattutto parti sociali la costruzione delle condizioni di operatività dell'apprendistato.

Per cogliere questa architettura è utile distinguere, all'interno delle disposizioni del capo V, tra norme immediatamente prescrittive del rapporto individuale e norme a valenza organizzativa, rivolte a soggetti pubblici e collettivi. Le prime incidono direttamente sull'autonomia privata individuale, conformando obblighi, divieti e condizioni minime: forma scritta, durata, regimi di recesso, limiti numerici, sanzioni amministrative, regole di computo, incentivi e vincoli alla stabilizzazione. Esse assicurano una cornice minima di legalità e di tutela, ma non esauriscono il funzionamento dell'istituto.

Le seconde, invece, non regolano immediatamente il sinallagma, bensì abilitano e chiamano in causa soggetti diversi dal legislatore statale per la costruzione di una infrastruttura che precede e rende possibile il contratto individuale: standard formativi e standard professionali, raccordi con i sistemi di classificazione e inquadramento, repertori e procedure di attestazione e certificazione delle competenze, nonché dispositivi di governance e coordinamento multilivello.

In questa prospettiva, la "dimensione di sistema" dell'apprendistato non è una suggestione esterna alla disciplina vigente, ma una sua proprietà interna, disseminata nel disegno normativo. Il riparto di competenze tra Stato e Regioni, assestatosi con il Testo Unico del 2011 e confermato nel 2015, ne è un tassello decisivo: la formazione professionale, soprattutto nei percorsi duali, è strutturalmente condizionata dalla regolazione regionale e dalla capacità di garantire un'offerta formativa coerente con i livelli essenziali definiti a livello statale. Il Ministero del lavoro, dal canto suo, svolge una funzione di raccordo che, almeno nelle intenzioni del legislatore, dovrebbe rendere comunicanti i linguaggi della formazione e quelli del mercato del lavoro: la definizione degli standard formativi, la cura di strumenti di trasparenza e riconoscibilità delle competenze e, soprattutto, il progetto di un Repertorio delle professioni costruito sulla base dei sistemi classificatori dei contratti collettivi, concepito come cerniera tra standard formativi e standard professionali.

È tuttavia nel rinvio all'autonomia collettiva che l'apprendistato manifesta la sua cifra più peculiare. A differenza di altre tipologie contrattuali disciplinate dal

decreto legislativo n. 81/2015, l'apprendistato è costruito attorno a un rapporto tra legislatore e fonte collettiva che non è meramente integrativo o derogatorio⁽²⁹⁾: il rinvio dell'art. 42, comma 5, può essere qualificato come rinvio "integrale", perché la regolazione dell'istituto – salvo limiti e principi inderogabili – è rimessa alle parti sociali come fonte piena e legittima, in una logica di sussidiarietà orizzontale che valorizza la formazione come bene privato condiviso e, al contempo, collettivo⁽³⁰⁾.

Da questa lettura discendono due conseguenze. La prima è che le parti sociali non sono chiamate soltanto a regolare i profili espressamente menzionati dalla legge (retribuzione, durata, tutor, modalità di formazione, stabilizzazione), ma possono disciplinare ulteriori elementi strutturali dell'istituto, anche attraverso procedure di validazione degli apprendimenti e meccanismi organizzativi che rendano praticabile l'apprendistato in termini settoriali.

La seconda, più problematica ma decisiva, è che l'assenza di una disciplina collettiva adeguata rischia di rendere in concreto impraticabile il ricorso all'apprendistato, non solo quando manchi una disciplina dell'istituto nel contratto collettivo "selezionato" dal rinvio, ma anche quando il datore applichi contratti non sottoscritti da organizzazioni comparativamente più rappresentative.

In questo quadro, il rinvio selettivo non equivale a una imposizione di efficacia generalizzata del contratto collettivo, ma opera secondo una logica promozionale: condiziona l'accesso a un istituto speciale e al suo corredo di incentivi al rispetto di standard regolatori fissati dalla contrattazione comparativamente più rappresentativa, secondo una tecnica ormai diffusa nel diritto del lavoro contemporaneo.

È qui che la tesi dell'apprendistato come leva per rilanciare il protagonismo delle parti sociali acquista una base più solida, seppur da maneggiare senza enfasi. Uno sguardo comparato mostra infatti che, nei contesti in cui l'apprendistato è considerato una *best practice* consolidata, l'istituto viene concepito anzitutto come programma o schema inserito nel sistema di istruzione e formazione professionale, dotato di una governance partecipata e multilivello. Nei modelli dell'area germanofona, l'apprendistato non è semplicemente un contratto individuale: è un canale istituzionale attraverso cui si costruiscono e si aggiornano profili professionali, standard e obiettivi di apprendimento, e si

⁽²⁹⁾ I. ALVINO, *I rinvii legislativi al contratto collettivo. Tecniche e interazioni con la dinamica delle relazioni sindacali*, Jovene, 2018, spec. p. 129

⁽³⁰⁾ Si veda Cass. ord. 20 dicembre 2022, n. 37215, in *Italggiure*, che distingue tra il rinvio di legge alla contrattazione collettiva operato dal d.lgs. n. 167/2011, identico a quello del d. lgs. n. 81/2015, da quello operato dalle leggi previgenti segnalando come il legislatore del 2011 abbia «inteso delegare alla disciplina contrattuale l'intera materia dell'apprendistato» (considerato n. 2, enfasi aggiunta).

raccordano stabilmente scuole e imprese ⁽³¹⁾. In tali sistemi, l'intervento delle associazioni datoriali e delle organizzazioni sindacali – spesso attraverso organismi bilaterali o camere – non è un elemento accessorio, ma una condizione di funzionamento del dispositivo, perché consente di rendere flessibile e “manutenibile” nel tempo il raccordo tra formazione e fabbisogni produttivi, governando al contempo l'equilibrio, non privo di tensioni, tra competenze specifiche e competenze trasferibili ⁽³²⁾.

Un cenno alla storia dell'istituto rafforza ulteriormente questa impostazione. In molti passaggi della sua parabola, l'apprendistato è stato un meccanismo di regolazione e controllo del mercato prima ancora che uno strumento di formazione individuale: nella fase corporativa e pre-industriale come dispositivo di governo dell'accesso ai mestieri; nella fase industriale come terreno di contesa e regolazione collettiva, nella consapevolezza che incidere su numero di apprendisti, durata e condizioni della qualificazione significava influire sull'offerta di lavoro e, indirettamente, su salari e condizioni di impiego ⁽³³⁾. Senza mitizzare il passato, questa lezione suggerisce che l'apprendistato mantiene una vocazione istituzionale: può funzionare come canale di costruzione sociale delle professionalità e, dunque, come leva per un protagonismo delle parti sociali che non si riduce alla regolazione del rapporto individuale, ma incide sulla struttura dei mercati settoriali del lavoro.

⁽³¹⁾ Cfr. J.P. GEHIN, P. MEHAUT, *The German Dual System: A Model for Europe*, in *Industrielle Beziehungen*, 1995, vol. 2, n. 1; T. DEISSINGER, *The German dual system – a model for Europe*, in *Education + Training*, 1997, vol. 39, n. 8; G. BOSCH, *The Dual System of Vocational Training in Germany. Is it still a Model?*, in D.-G. TREMBLAY, P. DORAY (a cura di), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*, Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 91-114; S. HUMMELSHEIM, M. BAUR, *The German dual system of initial vocational education and training and its potential for transfer for Asia*, in *Prospects*, 2014, vol. 44, n. 2. Ma sulla “trasferibilità” di un modello di apprendistato da un ordinamento all'altro si veda T. LEWIS, *The problem of cultural fit – what can we learn from borrowing the German Dual System*, in *Journal of Comparative and International Education*, 2007, vol. 37, n. 4, e soprattutto M. WEISS, *op. cit.*, p. 299, che, sul tema, non ha mancato di esprimere «profondi dubbi in merito, in quanto questo sistema è radicato nella mentalità e nella cultura tedesca e necessita di una infrastruttura articolata per un funzionamento adeguato. Detta infrastruttura è legata indissolubilmente alla dimensione tedesca e pertanto non è semplice implementarla altrove».

⁽³²⁾ Cfr. H. STEEDMAN, *Challenges and change: apprenticeship in German Speaking-Europe*, in T. DOLPHIN, T. LANNING (a cura di), *Rethinking Apprenticeship*, IPPR, 2011, pp. 93-105; C. SUJUNG, B. SUHYUN, J. SEONGJI, *A Comparative Study of the Vocational Education Training in Germany, Switzerland and Austria*, in *Journal of Vocational Education Research*, 2016, vol. 35, n. 6; T. DEISSINGER, P. GONON, *op. cit.*

⁽³³⁾ In tema si veda la recente opera di ricomposizione delle vicende dell'apprendistato dalla prospettiva storico-economica realizzata da M. COLOMBO, *Contributo allo studio del moderno apprendistato. Una lezione dal passato su mestieri, innovazione, corpi intermedi*, ADAPT University Press, 2025.

3. Opzione metodologica e piano della ricerca: lo studio della contrattazione collettiva

La conseguenza metodologica della prospettiva sin qui delineata è lineare: se il diritto positivo disegna l'apprendistato come istituto a forte implementazione collettiva, non è possibile comprenderne la conformazione effettiva – e tantomeno valutarne la capacità di rispondere ai nuovi bisogni dei lavoratori e alle trasformazioni del lavoro – senza analizzare sistematicamente la contrattazione collettiva ⁽³⁴⁾.

Le poche indagini sin qui condotte sui testi contrattuali si sono spesso concentrate, in modo comprensibile, sulla ricomposizione dello statuto giuridico dell'apprendista, comparando i trattamenti economici e normativi con quelli dei lavoratori qualificati ⁽³⁵⁾. Questo profilo resta centrale anche nel presente lavoro: la durata del periodo formativo, i trattamenti salariali, la ripartizione del tempo tra lavoro e formazione, la disciplina del tutor e le regole sulla conferma in servizio sono elementi che plasmano concretamente la causa mista del contratto e, con essa, lo spazio della componente formativa.

Tuttavia, in una lettura giuridico-istituzionale, la ricerca non si arresta alla parte normativa del contratto collettivo. Primaria attenzione viene dedicata anche alle disposizioni che operano come norme di organizzazione: non solo quelle tradizionalmente riconducibili alla parte obbligatoria (impegni reciproci, organismi paritetici, bilateralismo), ma anche quell'area di clausole a metà tra normativo e obbligatorio che agiscono a livello "precontrattuale" ⁽³⁶⁾, incidendo sulle condizioni di agibilità dell'istituto senza tradursi immediatamente in regole del singolo rapporto. Rientrano qui, ad esempio, la definizione delle qualifiche conseguibili tramite apprendistato e il loro aggancio ai sistemi di classificazione e inquadramento; gli standard professionali o gli indicatori che orientano i piani

⁽³⁴⁾ M. NAPOLI, *Autonomia individuale e autonomia collettiva alla luce delle più recenti riforme*, in AA.VV., *Autonomia individuale e autonomia collettiva alla luce delle più recenti riforme. Atti delle Giornate di studio di Diritto del lavoro. Abano Terme-Padova, 21-22 maggio 2004*, Giuffrè, 2005, pp. 43-44. Si veda anche V. LUCIANI, *La riforma dell'apprendistato: rapporto con il contratto a tutele crescenti e riordino delle fonti di regolazione*, in *DRI*, 2016, n. 3, p. 739 ma anche p. 742, secondo il quale «al giurista che si misura nello studio dell'apprendistato» deve essere chiesto di realizzare «una ricostruzione organica e sistematica dell'istituto, al fine di fornire una rigorosa e chiara chiave di lettura della disciplina, in un ambito caratterizzato dal concorso di una pluralità di fonti di regolazione».

⁽³⁵⁾ M. POLVERARI, A. LA PORTA, *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*, Nuove Edizioni Operaie, 1976, spec. pp. 17-55.

⁽³⁶⁾ F. LISO, *Autonomia collettiva e occupazione*, in AA.VV., *Autonomia collettiva e occupazione. Atti del XII Congresso nazionale di Diritto del lavoro. Milano 23-25 maggio 1997*, Giuffrè, 1998, p. 68, che identifica così quel tipo di clausole contrattuali che, pur avendo valenza normativa e non obbligatoria, non entrano direttamente nel contenuto del regolamento del contratto individuale.

formativi; il ruolo di enti bilaterali e fondi interprofessionali nella progettazione, gestione e monitoraggio dei percorsi; le procedure di attestazione, validazione e certificazione delle competenze. È in questo insieme di clausole “infrastrutturali” che si misura se le parti sociali abbiano sviluppato la dimensione di sistema dell’apprendistato oppure se, in continuità con un’impostazione diffusa nel passato italiano, si siano limitate a governare l’apprendistato come contratto speciale tra altri contratti speciali.

Il piano di lavoro segue coerentemente questa impostazione. Dopo una prima verifica dello stato di implementazione del disegno legislativo nei diversi contratti collettivi di categoria (*infra*, par. 4), l’analisi si articola lungo due assi complementari: da un lato, l’analisi delle norme collettive di “sistema” e del ruolo delle istituzioni bilaterali, per indagare la presenza e l’effettività di quelle infrastrutture settoriali che rendono praticabile l’apprendistato come dispositivo di transizione e non come mero contenitore incentivato (*infra*, parr. 5 e 6); dall’altro lato, la ricomposizione dello statuto giuridico dell’apprendista attraverso l’esame sistematico delle clausole che incidono direttamente sul rapporto individuale (durata, retribuzione, formazione, tutor, stabilizzazione) (*infra*, par. 7).

L’analisi del materiale contrattuale, individuato in un corpus di 75 contratti collettivi di categoria selezionati secondo precisi criteri metodologici ⁽³⁷⁾, è condotta assumendo come “logica interiore” della lettura l’interazione tra volontà delle parti e disegno legislativo ⁽³⁸⁾: ciascuna clausola è esaminata non come regola isolata, ma nel suo collegamento con il sistema complessivo che le parti costruiscono (o non costruiscono) intorno all’apprendistato, e dunque nella sua capacità di dare attuazione (o di smentire) il rinvio “integrale” previsto dalla legge.

4. Lo stato di implementazione del disegno legislativo

⁽³⁷⁾ oggetto della presente indagine sono settantacinque contratti collettivi di categoria, selezionati sul totale di 1.033 contratti collettivi nazionali depositati presso l’archivio nazionale dei contratti collettivi di lavoro istituito ai sensi dell’articolo 17 della legge n. 936/1986 presso il Cnel. Questa selezione si giustifica sulla base di tre criteri: 1) maggiore copertura in termini di lavoratori a cui si applicano i contratti collettivi; 2) piena rappresentazione dei diversi settori economici; 3) sottoscrizione da parte delle federazioni di settore appartenenti alle confederazioni sindacali “storiche” (Cgil, Cisl e Uil), in considerazione del rinvio di legge ai contratti collettivi sottoscritti dalle organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative sul piano nazionale (supra, parte I, capitolo II, § 4).

Più precisamente, seguendo i criteri di classificazione Ateco, cioè quella particolare tassonomia delle attività economiche e produttive gestita dall’Istat e utilizzata per fini statistici, di tassazione e, più in generale di referenziazione (), sono stati selezionati i contratti collettivi che, per ciascun “macro-settore” economico, trovano applicazione ad almeno ventimila rapporti di lavoro o che, comunque, pur al di sotto di questa soglia, risultino i maggiormente applicati

⁽³⁸⁾ G. GIUGNI, *Introduzione allo studio della autonomia collettiva*, cit., p. 46.

Operazione preliminare all'analisi del ruolo svolto dalle parti sociali nell'attuazione dell'apprendistato è la verifica del grado di implementazione del rinvio legislativo alla contrattazione collettiva. Tale accertamento consente non solo di ricostruire lo stato di attuazione della disciplina nei diversi settori, ma anche di valutare, in una prospettiva di diritto delle relazioni industriali, se e come l'autonomia collettiva abbia assunto la funzione di governo dell'istituto che il legislatore le ha esplicitamente attribuito.

Sotto questo profilo, l'esperienza applicativa mostra un quadro a luci e ombre. Da un lato, rispetto a fasi storiche precedenti ⁽³⁹⁾, la quasi totalità dei contratti collettivi nazionali di categoria oggi contiene una disciplina dell'apprendistato, almeno con riferimento alla tipologia professionalizzante. La presenza di una regolazione collettiva può dunque dirsi, in termini formali, largamente generalizzata. Dall'altro lato, tuttavia, tale recezione appare spesso tardiva e, soprattutto, scarsamente innovativa, risolvendosi in molti casi in un adeguamento meramente nominale della disciplina pattizia al nuovo quadro normativo introdotto dal decreto legislativo n. 81/2015.

L'analisi dei contratti collettivi mostra infatti che, nella maggior parte dei settori, la disciplina dell'apprendistato professionalizzante è rimasta sostanzialmente invariata rispetto a quella definita all'indomani del decreto legislativo n. 167/2011. Le parti sociali, pur intervenendo formalmente a recepire la nuova fonte legislativa, hanno raramente colto l'occasione per aggiornare contenuti, standard professionali e assetti organizzativi dell'istituto. Ne risulta una regolazione che, pur consentendo l'utilizzabilità del contratto, non sembra riflettere una consapevole assunzione della funzione economica e sociale dell'apprendistato quale leva per il governo delle transizioni professionali.

Questo dato assume rilievo non solo sul piano delle relazioni industriali, ma anche su quello strettamente giuridico. La scelta del legislatore del 2015 di prevedere un regime transitorio privo di un termine finale ha infatti consentito la sopravvivenza indefinita di discipline collettive ancorate a fonti legislative abrogate. Se tale soluzione ha avuto l'effetto, innegabilmente pragmatico, di evitare vuoti regolatori e di non ostacolare l'utilizzo dell'istituto, essa ha al

⁽³⁹⁾ Secondo le rilevazioni del tempo, la l. n. 25/1955 è stata recepita soltanto in 1/3 dei contratti collettivi. Cfr. M. POLVERARI, A. LA PORTA, *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*, Nuove Edizioni Operaie, 1976, spec. pp. 17-55. Si vedano anche, più recentemente e con riguardo all'attuazione del d.lgs. n. 276/2003, le osservazioni contenute all'interno dei rapporti Isfol per gli anni 2001-2012 che segnalano una attuazione diffusa della riforma contenuta nella legge Biagi ma comunque dilatata nel tempo e limitata esclusivamente, salvo sparute eccezioni, all'apprendistato professionalizzante.

contempo favorito l'inerzia dell'autonomia collettiva, cristallizzando assetti regolatori risalenti nel tempo.

Il problema non si esaurisce, peraltro, nella perdurante efficacia delle clausole collettive compatibili con lo *ius superveniens* ⁽⁴⁰⁾. In presenza di profili di discontinuità tra la disciplina del 2011 e quella del 2015, il mancato intervento della contrattazione collettiva può determinare veri e propri vuoti regolatori, tali da incidere direttamente sulla possibilità di utilizzare l'apprendistato in alcune sue articolazioni. In questi casi, né il regime transitorio previsto dalla legge né i principi generali in materia di concorso tra fonte legale e fonte collettiva appaiono idonei a colmare integralmente le lacune.

Tali criticità emergono con particolare evidenza con riguardo all'apprendistato duale. Nonostante la sua introduzione risalga a oltre venti anni fa, e nonostante il legislatore abbia progressivamente ampliato e rafforzato questo canale formativo, la sua disciplina collettiva resta largamente incompleta ⁽⁴¹⁾. Solo una minoranza dei contratti collettivi nazionali di categoria regola in modo organico l'apprendistato di primo e terzo livello; nella maggior parte dei settori la materia è del tutto assente o trattata in modo frammentario, mediante rinvii generici, clausole programmatiche o deleghe a futuri accordi.

Il dato è particolarmente significativo se si considera che l'apprendistato duale è, per sua natura, la tipologia che più richiede una infrastruttura collettiva di supporto: raccordo con i sistemi formativi, definizione di standard professionali, coordinamento tra imprese, enti di formazione e istituzioni bilaterali. L'assenza di una disciplina pattizia non rappresenta, dunque, una mera lacuna tecnica, ma incide direttamente sulla capacità dell'istituto di operare come strumento di integrazione tra formazione e lavoro.

A differenza di quanto previsto per l'inerzia regionale, che il legislatore ha inteso neutralizzare mediante meccanismi di supplenza, la legge non contempla

⁽⁴⁰⁾ Cfr. P. TOMASSETTI, *Profili di diritto transitorio nel concorso tra legge e contrattazione collettiva*, in *ADL*, 2019, n. 1, I, spec. 63-64, in cui sono tipizzate tre diverse ipotesi di concorso tra legge e contrattazione collettiva, in termini di diritto transitorio: «(1) ipotesi di deregolazione legale e regolazione contrattuale in concorso, ovvero clausole della contrattazione collettiva che, di fronte a interventi di delegificazione operati dal legislatore, continuano a prevedere maggiori restrizioni nell'uso della flessibilità; (2) ipotesi di regolazione contrattuale e successiva regolazione legale in concorso; (3) ipotesi di regolazione legale e deregolazione contrattuale in concorso, ovvero clausole della contrattazione collettiva che, di fronte a interventi di giuridificazione operati dal legislatore, continuano a prevedere maggiori margini di flessibilità».

⁽⁴¹⁾ Più precisamente, meno di un contratto su tre dei CCNL esaminati disciplina integralmente l'apprendistato duale e il dato sale leggermente se si considerano i contratti collettivi che regolano almeno l'apprendistato di primo livello che, come si è visto, seppur sempre poco diffuso, è comunque più utilizzato dalle aziende italiane, rispetto all'apprendistato di alta formazione e ricerca. Tra quelli che, pur mediante rinvii o deleghe, intervengono in materia di apprendistato, alcuni delegano la regolazione dell'istituto agli accordi interconfederali, altri ad intese territoriali e, in altrettanti casi, rinvia alla disciplina definita per l'apprendistato professionalizzante.

alcuna soluzione per il caso di mancato intervento della contrattazione collettiva. Ciò solleva un interrogativo di fondo sull'utilizzabilità dell'apprendistato duale nei settori in cui il contratto collettivo applicato non ne disciplini i profili essenziali. Le soluzioni prospettate dalla prassi amministrativa ⁽⁴²⁾, che ammettono il rinvio a contratti collettivi di settori affini, appaiono problematiche sia sul piano delle fonti sia su quello della logica dell'ordinamento intersindacale, fondato sull'unitarietà e inscindibilità della disciplina collettiva.

Sotto il profilo costituzionale, inoltre, non può trascurarsi che il rinvio ampio operato dal legislatore alla contrattazione collettiva implica il riconoscimento di uno spazio di autonomia che comprende anche la scelta di non regolare una determinata tipologia contrattuale. Negare in radice tale possibilità significherebbe ridurre la libertà sindacale a una mera funzione esecutiva della volontà legislativa, in contrasto con l'impostazione pluralistica che caratterizza il diritto delle relazioni industriali.

Ne deriva che l'inerzia della contrattazione collettiva in materia di apprendistato duale non è un fenomeno neutro, né semplicemente contingente. Essa incide direttamente sulla configurazione dell'istituto, limitandone la diffusione e svuotando, almeno in parte, la portata del disegno legislativo. È proprio a partire da questa constatazione che si rende necessario spostare l'attenzione dall'analisi delle singole clausole contrattuali alla più ampia dimensione delle norme collettive di sistema e al ruolo delle istituzioni bilaterali, cui è dedicato il paragrafo che segue.

5. Le norme collettive di “sistema” dell'apprendistato

Ricostruita la fisionomia complessiva della disciplina dell'apprendistato nei diversi settori e chiarito il modo in cui la contrattazione collettiva ha esercitato – o omesso di esercitare – le deleghe legislative, è possibile concentrare l'analisi sulle clausole collettive che, al di là della regolazione immediata del rapporto individuale, concorrono a definire la struttura istituzionale dell'istituto.

In questa prospettiva, un ruolo centrale è svolto dal rapporto tra apprendistato e sistemi di classificazione e inquadramento del personale, che rappresentano il principale dispositivo attraverso cui l'autonomia collettiva organizza il mercato del lavoro settoriale come «mercato di qualifiche» ⁽⁴³⁾. È in questo snodo che l'apprendistato rivela, in modo più netto, la propria natura non riducibile a una

⁽⁴²⁾ Int. Min. lav. 5 febbraio 2013, n. 4.

⁽⁴³⁾ G. GIUGNI, *Mansioni e qualifica nel rapporto di lavoro*, Jovene, 1963, p. 120.

semplice tipologia contrattuale di ingresso, ma riconducibile a un meccanismo di costruzione e riproduzione ordinata delle professionalità.

Nel sistema delineato dal decreto legislativo n. 81/2015, il collegamento tra apprendistato e classificazione non è implicito né meramente funzionale, ma assume un carattere strutturale ed esplicito. L'articolo 44, comma 1, subordina infatti l'attivazione dell'apprendistato professionalizzante all'individuazione di una qualifica contrattuale di riferimento riconducibile ai sistemi di classificazione previsti dai contratti collettivi. La legge non si limita, dunque, a richiedere che il lavoratore sia adibito a determinate mansioni o che nel contratto individuale siano indicati categoria e livello, come accade nella disciplina generale del rapporto di lavoro subordinato, ma impone che il percorso formativo dell'apprendista sia agganciato *ex ante* a uno standard professionale collettivamente definito. L'autonomia individuale è chiamata a operare entro un quadro conformativo predisposto dall'autonomia collettiva, che non si esaurisce nella determinazione dei trattamenti economici, ma individua l'assetto delle professionalità e i percorsi legittimi di accesso ad esse.

Questo rinvio strutturale è ulteriormente rafforzato dall'articolo 44, comma 2, che attribuisce alla contrattazione collettiva il potere di modulare durata, contenuti e modalità della formazione «in ragione del tipo di qualificazione professionale ai fini contrattuali da conseguire». La qualifica non è, dunque, solo l'esito finale del percorso di apprendistato, ma ne costituisce il criterio ordinatore: è la posizione nel sistema classificatorio a determinare la durata del contratto, il monte ore formativo, l'intensità e l'articolazione dell'apprendimento. In questo senso, l'apprendistato si configura come un istituto intrinsecamente dipendente dalla qualità e dalla coerenza dei sistemi di classificazione e inquadramento, dai quali trae legittimazione e significato.

Il disegno legislativo avrebbe dovuto trovare il suo compimento nell'articolo 46 del decreto legislativo n. 81/2015, che eleva i sistemi di classificazione del personale a punto di riferimento comune per la costruzione di un Repertorio delle professioni finalizzato ad armonizzare qualifiche e qualificazioni professionali acquisite in apprendistato. Pur rimasto inattuato, tale dispositivo rivela con particolare chiarezza l'intenzione del legislatore di collocare l'apprendistato al crocevia tra standard formativi e standard professionali, riconoscendo alla contrattazione collettiva un ruolo centrale nella definizione dell'ordinamento professionale settoriale. L'apprendistato avrebbe dovuto rappresentare il luogo di raccordo tra i percorsi di istruzione e formazione, da un lato, e il sistema delle qualifiche contrattuali, dall'altro, consentendo una circolazione ordinata delle competenze tra mercati interni ed esterni del lavoro.

In questo quadro, i sistemi di classificazione e inquadramento e l'apprendistato possono essere letti come istituti coessenziali. I primi svolgono una funzione di riconoscimento e articolazione delle professionalità, individuando ruoli, livelli e posizioni giuridiche all'interno dell'organizzazione produttiva; il secondo opera come processo di costruzione progressiva di tali professionalità, traducendo la capacità professionale in potenza in capacità professionale in atto ⁽⁴⁴⁾. È proprio attraverso l'apprendistato che il sistema classificatorio viene alimentato, aggiornato e riprodotto nel tempo, evitando di ridursi a una griglia statica e meramente descrittiva.

L'analisi della contrattazione collettiva mostra tuttavia che questo raccordo strutturale è realizzato in modo diseguale. In molti settori, la disciplina dell'apprendistato si limita a un aggancio nominale alle qualifiche contrattuali, senza che i profili formativi siano effettivamente calibrati sulle declaratorie di inquadramento. In altri, invece, la contrattazione utilizza l'apprendistato come luogo privilegiato di specificazione dei contenuti professionali, arrivando a descrivere in modo più analitico le competenze, le conoscenze e le abilità richieste rispetto a quanto avvenga nei sistemi di classificazione. In questi casi, l'apprendistato finisce per svolgere una funzione supplente, divenendo lo spazio in cui la professionalità viene definita in termini sostanziali, mentre la classificazione resta ancorata a formulazioni più generiche.

Il problema si accentua alla luce dell'evoluzione dei sistemi di classificazione, sempre più orientati verso modelli per competenze, ruoli e famiglie professionali, che attenuano il riferimento rigido alla mansione ⁽⁴⁵⁾. Questa trasformazione, se da un lato apre spazi di maggiore flessibilità e adattabilità, dall'altro pone interrogativi rilevanti sulla compatibilità con un istituto – come l'apprendistato –

⁽⁴⁴⁾ C. ALESSI, *op. cit.*, pp. 92-93. In termini analoghi M. GRANDI, *Nuove riflessioni sull'oggetto del contratto di lavoro*, in AA.VV., *Scritti in onore di Edoardo Ghera*, Cacucci, 2008, spec. pp. 505-507, secondo cui nel contratto di apprendistato la qualifica rappresenta «l'attitudine professionale in potenza». Ma si veda già D. NAPOLETANO, *Il lavoro subordinato*, Giuffrè, 1955, p. 266, che parla evocativamente di «qualifica in embrione».

⁽⁴⁵⁾ Si veda P. TOMASSETTI, *Competenze e formazione nei sistemi di inquadramento di nuova generazione*, in *RGL*, 2022, n. 2, I, pp. 193-194, che, più precisamente, riscontra una transizione «dalle mansioni alle competenze» in tutti quei sistemi di inquadramento nei quali «particolare rilevanza è assegnata, accanto alle conoscenze e alle abilità tecnico-professionali, alle competenze trasversali e digitali [...] sottoposte a un percorso di certificazione valevole non già ai fini dell'inquadramento retributivo di base, quanto in funzione di riconoscere ai lavoratori un corrispettivo economico a fronte dell'acquisizione di nuove professionalità»; A. MATTEI, *Categorie dei prestatori di lavoro e professionalità*, Giappichelli, 2023, p. 208, secondo cui la moderna organizzazione del lavoro è caratterizzata da una perdita di centralità dell'elemento della mansione che «viene non sostituito ma affiancato da una messa a disposizione del prestatore che ha ad oggetto non (tanto) un compito predefinito o assegnato (il *cosa fare*), ma un insieme immateriale di conoscenze, competenze e caratteristiche professionali comuni a più mansioni (il *come fare*)». Ma si veda già F. GUARRIELLO, *op. cit.*, spec. pp. 79-190.

strutturalmente finalizzato all'acquisizione di una qualifica determinata. La tensione tra specializzazione e polivalenza, tra percorso formativo finalizzato e professionalità trasversale, non è tuttavia insuperabile, a condizione che la contrattazione collettiva assuma consapevolmente il compito di modellare l'apprendistato in coerenza con i nuovi paradigmi classificatori, evitando che l'istituto resti ancorato a repertori professionali obsoleti.

È dunque sul terreno del raccordo tra apprendistato e sistemi di classificazione che si misura la capacità dell'autonomia collettiva di dare vita a un vero "sistema" di costruzione delle competenze. Laddove tale raccordo è solido e dinamico, l'apprendistato opera come meccanismo ordinato di ingresso, sviluppo e riconoscimento delle professionalità; laddove, invece, il collegamento è debole o meramente formale, l'istituto tende a scivolare verso una funzione ancillare di flessibilità in entrata, perdendo la sua valenza istituzionale. È a partire da questo snodo che diventa possibile interrogarsi sul contributo delle istituzioni bilaterali e sugli strumenti di governance collettiva chiamati a presidiare, nel tempo, la coerenza del sistema.

A ben vedere, il rilievo sistematico dei sistemi di classificazione e inquadramento nel disegno dell'apprendistato non si esaurisce nella loro funzione ordinatrice del mercato del lavoro settoriale, ma investe direttamente la dimensione soggettiva della professionalità e, con essa, i nuovi bisogni dei lavoratori in un contesto di trasformazione dei processi produttivi e delle traiettorie occupazionali. La centralità attribuita alla qualifica contrattuale di destinazione non risponde soltanto a un'esigenza di coerenza giuridica dell'istituto, ma riflette una precisa opzione di politica del diritto: ancorare il percorso formativo dell'apprendista a standard collettivamente definiti significa offrire al lavoratore una prospettiva di riconoscimento e di spendibilità della professionalità che travalica il singolo rapporto di lavoro.

In questo senso, l'apprendistato può essere letto come uno degli strumenti attraverso cui l'autonomia collettiva tenta di rispondere a bisogni che oggi assumono un rilievo crescente: il bisogno di orientamento professionale in mercati del lavoro sempre meno lineari; il bisogno di trasparenza rispetto alle competenze richieste e acquisite; il bisogno di continuità e trasferibilità delle competenze in un contesto segnato da transizioni frequenti tra occupazioni, imprese e settori. I sistemi di classificazione, se coerentemente integrati con l'apprendistato, assolvono a questa funzione di "bussola" collettiva, consentendo al lavoratore di collocare la propria esperienza formativa all'interno di un ordinamento professionale riconoscibile, e non come episodio isolato o puramente aziendale.

Da questo punto di vista, la relazione tra apprendistato e classificazione non va letta solo in chiave statica – come semplice collegamento tra un contratto formativo e una qualifica finale – ma in chiave dinamica, come rapporto tra processi di costruzione della professionalità e bisogni emergenti di adattabilità, occupabilità e sviluppo continuo delle competenze. La progressiva evoluzione dei sistemi classificatori verso modelli per competenze, ruoli e famiglie professionali rende questo raccordo ancora più decisivo: laddove la classificazione si fa meno descrittiva e più aperta, l'apprendistato diventa il luogo privilegiato in cui la professionalità prende forma concreta, attraverso la traduzione degli standard professionali in percorsi di apprendimento effettivi.

È proprio in questa prospettiva che acquista rilievo analitico la nozione di “tasso di corrispondenza” tra sistemi di classificazione e standard professionali dell'apprendistato. Tale parametro consente di misurare il grado di integrazione effettiva dell'istituto nel sistema contrattuale di settore, valutando quanto le qualifiche contrattuali individuate nei sistemi di inquadramento trovino un riscontro coerente nei profili formativi predisposti dalla contrattazione collettiva. Un tasso elevato di corrispondenza segnala l'esistenza di un sistema apprendistato maturo, in cui formazione e professionalità dialogano in modo strutturato; un tasso basso, al contrario, rivela una frattura tra i due piani della regolazione, con il rischio che l'apprendistato resti privo di un reale ancoraggio professionale.

L'analisi dei contratti collettivi mostra, sotto questo profilo, una situazione fortemente diseguale. In alcuni settori, il raccordo è solido e consente di coprire una quota significativa delle qualifiche contrattuali attraverso percorsi di apprendistato chiaramente definiti; in altri, invece, la corrispondenza è solo parziale o addirittura assente, con standard professionali numericamente ridotti o formulati in modo tale da non integrarsi con la complessità dei sistemi classificatori. In questi casi, il lavoratore-apprendista si trova esposto a un duplice rischio: da un lato, quello di seguire un percorso formativo che non conduce a una professionalità chiaramente riconoscibile; dall'altro, quello di vedere la propria esperienza confinata all'interno del singolo contesto aziendale, senza adeguate possibilità di valorizzazione esterna.

Il tasso di corrispondenza diventa così non solo uno strumento descrittivo, ma anche un criterio di valutazione dell'effettività della risposta che l'autonomia collettiva fornisce ai bisogni di sicurezza professionale e di mobilità qualificata dei lavoratori. Laddove il sistema funziona, l'apprendistato contribuisce a costruire percorsi di ingresso e sviluppo coerenti, capaci di accompagnare le transizioni professionali; laddove il raccordo è debole, l'istituto perde gran parte della sua

funzione di garanzia e si riduce a un meccanismo di flessibilità contrattuale in entrata.

In questa prospettiva, il rafforzamento del legame tra apprendistato e sistemi di classificazione non rappresenta un mero problema tecnico di coordinamento normativo, ma una scelta strategica di relazioni industriali. È attraverso tale legame che l'autonomia collettiva può riaffermare il proprio ruolo nel governo delle trasformazioni del lavoro, offrendo ai lavoratori non solo un accesso agevolato all'occupazione, ma un percorso di costruzione della professionalità capace di rispondere alle esigenze di riconoscimento, continuità e spendibilità che caratterizzano i mercati del lavoro contemporanei.

6. Segue: il contributo pluriforme delle istituzioni bilaterali

Un contributo potenzialmente decisivo alla razionalizzazione del raccordo tra apprendistato e sistemi di classificazione – e, più in generale, alla implementazione del «sistema» dell'apprendistato in una prospettiva di relazioni industriali – può derivare dalle numerose istituzioni bilaterali istituite a livello di categoria, nazionale e territoriale, e, in taluni casi, anche a livello aziendale ⁽⁴⁶⁾.

Se è vero che il sistema dell'apprendistato prende forma solo quando la disciplina dell'istituto riesce a trascendere la regolazione del singolo rapporto per innestarsi in una infrastruttura stabile di standard professionali, procedure condivise, presidi organizzativi e strumenti di accompagnamento, la bilateralità rappresenta uno dei luoghi più naturali in cui tale infrastruttura può essere costruita, mantenuta e resa operativa nel tempo.

Il riferimento è, da un lato, alla fitta rete di organismi paritetici – Osservatori, Commissioni, Comitati – che, su impulso delle parti sociali, costituiscono una vera e propria variante procedurale della contrattazione collettiva, orientata a rendere dinamico il sistema contrattuale non soltanto nella fase genetica della stipulazione, ma anche in quella, spesso trascurata, della sua amministrazione, interpretazione, aggiornamento e adattamento; dall'altro lato, alle forme di bilateralità più istituzionalizzata che, quali soggetti giuridici autonomi, dispongono di risorse economiche e sono in grado di erogare prestazioni e servizi a favore delle imprese e dei lavoratori.

⁽⁴⁶⁾ Cfr. L. BELLARDI, *Le istituzioni bilaterali tra legge e contrattazione collettiva: note di sintesi e prospettive*, in L. BELLARDI, G. DE SANTIS (a cura di), *La bilateralità fra tradizione e rinnovamento*, Franco Angeli, 2011, pp. 7-32, qui p. 7.

In questa seconda accezione, la bilateralità non è soltanto metodo di governance pattizia, ma anche organizzazione in senso proprio, capace di trasformare rinvii normativi e clausole programmatiche in dispositivi operativi.

L'analogia strutturale tra apprendistato e bilateralità è evidente. Entrambi gli istituti trovano nella contrattazione collettiva la fonte privilegiata – benché non esclusiva – di regolazione e di impulso; entrambi sono chiamati a operare su un terreno che eccede la dimensione del singolo rapporto di lavoro, collocandosi a livello settoriale o territoriale; entrambi, infine, sono funzionali alla costruzione e alla riproduzione di professionalità, competenze e mestieri all'interno di mercati del lavoro governati dalle parti sociali. Non a caso, già il decreto legislativo n. 276/2003 aveva qualificato gli enti bilaterali come «sedi privilegiate per la regolazione del mercato del lavoro», assegnando loro, tra le altre, funzioni di intermediazione e soprattutto di programmazione e attuazione della formazione professionale in azienda ⁽⁴⁷⁾. Il decreto legislativo n. 81/2015, pur senza costruire un modello compiuto di governance bilaterale dell'apprendistato, ha confermato questa traiettoria, prevedendo il coinvolgimento della bilateralità sia nella predisposizione di moduli e formulari per i piani formativi individuali, sia nel finanziamento dei percorsi formativi aziendali degli apprendisti per il tramite dei fondi paritetici interprofessionali e dei fondi bilaterali. Si tratta di previsioni essenziali ma altamente significative, perché riconoscono che l'effettività dell'apprendistato dipende anche dalla qualità delle sue infrastrutture procedurali e finanziarie.

Muovendo da questa base normativa, la contrattazione collettiva ha progressivamente ampliato il raggio di azione della bilateralità, attribuendole compiti ulteriori nella gestione e nello sviluppo del sistema dell'apprendistato. In primo luogo, un ruolo centrale è assunto dall'attività di amministrazione e validazione procedurale del contratto di apprendistato, che trova la sua espressione più tipica nel rilascio dei pareri di conformità sui piani formativi individuali. Si tratta di una funzione che, pur collocandosi sul piano tecnico-procedurale, incide direttamente sul momento genetico del contratto e sul controllo della sua corretta attivazione. Attraverso il parere di conformità, l'ente bilaterale è chiamato a verificare il rispetto delle condizioni normative e

⁽⁴⁷⁾ Art. 2, comma 1, lett. h. Per un inquadramento su natura e funzioni degli enti bilaterali si vedano i contributi di Carinci, Cester, Del Punta, Mariucci, Romagnoli, Scarponi, Zilio Grandi contenuti in *LD*, 2003, n. 2 (fascicolo monografico *Gli enti bilaterali: mercato del lavoro e rappresentanza sindacale*); L. BELLARDI, G. DE SANTIS (a cura di), *op. cit.*, e in particolare i contributi di Bellardi, Bavaro e Varesi; M. NAPOLI, *Gli enti bilaterali nella prospettiva di riforma del mercato del lavoro*, in *Jus*, 2003, n. 2; M. NAPOLI, *Riflessioni sul ruolo degli enti bilaterali nel decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276*, *ivi*, 2005, n. 1-2; S. LEONARDI, *Gli enti bilaterali tra autonomia e sostegno normativo*, in *DLRI*, 2004, n. 103; D. GAROFALO, *Il ruolo istituzionale degli enti bilaterali*, in *DML*, 2023, n. 1, I.

contrattuali di utilizzo dell'istituto – dalle quote di conferma e contingentamento alla coerenza del piano formativo con gli standard settoriali – svolgendo una funzione di filtro che, a seconda dei modelli contrattuali, può assumere carattere obbligatorio o eventuale. Al di là delle questioni di legittimità giuridica che tale funzione solleva, ciò che rileva in questa sede è il suo significato sistemico: il parere di conformità rappresenta uno dei punti in cui la bilateralità può trasformarsi da semplice supporto amministrativo a vero e proprio presidio di qualità dell'istituto, contribuendo – almeno in potenza – a evitare utilizzi meramente opportunistici dell'apprendistato.

In secondo luogo, l'analisi dei contratti collettivi mostra come la bilateralità sia frequentemente coinvolta in attività di osservazione, monitoraggio e manutenzione del sistema. Una parte significativa della contrattazione collettiva affida a enti bilaterali, Osservatori o Commissioni paritetiche il compito di raccogliere dati sull'utilizzo dell'apprendistato, analizzare i fabbisogni professionali emergenti, monitorare l'andamento dell'occupazione giovanile e formulare proposte di aggiornamento dei profili formativi e delle classificazioni. Questa dimensione, che si colloca a metà strada tra funzione conoscitiva e funzione propositiva, è particolarmente rilevante se si considera che una delle principali criticità del sistema italiano dell'apprendistato risiede proprio nella scarsa manutenzione degli standard professionali e nella loro inadeguatezza rispetto ai mutamenti tecnologici e organizzativi.

In questo senso, la bilateralità potrebbe costituire il luogo istituzionale deputato a garantire quella manutenzione continua che né il legislatore né le singole imprese sono in grado di assicurare da soli. Tuttavia, come emerge dalla mappatura della contrattazione collettiva, il coinvolgimento di tali organismi è fortemente diseguale: accanto a settori in cui Osservatori e Commissioni svolgono un ruolo strutturato e riconoscibile, permangono ampie aree in cui tali previsioni restano sulla carta o si traducono in attività meramente formali.

Un terzo ambito, ancora più rivelatore della dimensione sistemica della bilateralità, riguarda il tema dell'attestazione della formazione e della certificazione delle competenze. La possibilità di rendere riconoscibili, trasparenti e spendibili le competenze acquisite in apprendistato rappresenta infatti uno snodo cruciale per qualificare l'istituto non solo come strumento di inserimento occupazionale, ma come meccanismo collettivo di costruzione delle professionalità. Eppure, proprio su questo terreno la contrattazione collettiva appare esitante. Nella maggior parte dei casi, le discipline contrattuali si limitano a prevedere forme di registrazione dell'attività formativa svolta, spesso attraverso format standardizzati allegati agli accordi, senza introdurre veri dispositivi di validazione degli apprendimenti. L'attestazione resta così confinata a una

dimensione interna al rapporto, priva di reale valore esterno, e non si traduce in un titolo o in una evidenza spendibile nei mercati del lavoro. Rari sono i casi in cui la bilateralità è coinvolta in modo sostanziale nella certificazione delle competenze, e ancor più marginali risultano le esperienze di raccordo tra apprendistato e sistemi pubblici di certificazione.

Questa debolezza è tanto più significativa se si considera che l'apprendistato avrebbe potuto costituire il principale punto di connessione tra il sistema contrattuale delle classificazioni e il sistema pubblicistico di certificazione delle competenze. Il mancato decollo del Repertorio delle professioni previsto dall'articolo 46 del decreto legislativo n. 81/2015 ha lasciato irrisolto questo nodo, mantenendo una frattura tra i due mondi. In tale contesto, la recente apertura del legislatore al coinvolgimento dei fondi interprofessionali e dei fondi bilaterali nel sistema di certificazione delle competenze potrebbe rappresentare, almeno in astratto, un'occasione per rilanciare il ruolo delle parti sociali su questo terreno. Tuttavia, le prime esperienze regolatorie mostrano come tale coinvolgimento rischi di rimanere burocratico e scarsamente integrato con l'apprendistato, riproducendo le medesime diffidenze che storicamente hanno accompagnato il tema della certificazione.

Nel complesso, il quadro che emerge dalla mappatura della contrattazione collettiva è quello di una bilateralità ampiamente presente, ma raramente pienamente valorizzata come leva di governo del sistema dell'apprendistato. Nella maggior parte dei settori, essa opera come struttura di coordinamento parziale, utile a garantire una certa coerenza procedurale e un minimo di presidio amministrativo, ma ancora priva – salvo eccezioni – di una effettiva capacità di direzione e di integrazione dei diversi sottosistemi che compongono l'apprendistato. Proprio questa distanza tra potenzialità istituzionale e utilizzo concreto costituisce uno degli snodi centrali per valutare il contributo delle parti sociali al governo delle transizioni professionali attraverso l'apprendistato e prepara il terreno per un'analisi più ravvicinata delle singole funzioni attribuite alla bilateralità nella regolazione collettiva dell'istituto.

7. La regolazione collettiva del rapporto individuale di apprendistato

A completamento dell'analisi delle norme di organizzazione e di struttura che consentono di leggere l'apprendistato come un "sistema" giuridico-istituzionale modellato dall'autonomia collettiva, occorre ora spostare l'angolo di osservazione su un secondo livello di regolazione, diverso ma strettamente connesso: quello delle clausole contrattuali che disciplinano il rapporto tra apprendista e datore di

lavoro e che, proprio perché ricorrenti e standardizzate nei diversi settori, concorrono a definire uno statuto giuridico dell'apprendista. Con questa espressione non si intende la somma indistinta di tutte le regole applicabili al rapporto (tutele previdenziali, incentivi, licenziamenti, salute e sicurezza, ecc.), né una ricostruzione esaustiva del "contratto individuale" di apprendistato, ma l'insieme di quelle previsioni che incidono sui tratti qualificanti dell'istituto e ne determinano l'equilibrio funzionale: la durata del periodo formativo, il sistema retributivo, la consistenza e le modalità della formazione, il ruolo del tutor, fino ai meccanismi di stabilizzazione. Sono, in altri termini, norme che operano come "norme di comando" sul piano del rapporto individuale, ma che, nell'attuare e precisare il disegno legislativo, assumono anche una proiezione collettiva, nel senso di una dimensione giuridica che orienta il funzionamento dell'istituto oltre i confini delle singole pattuizioni e contribuisce a governare, in chiave istituzionale, l'incontro tra domanda e offerta di lavoro nei mercati settoriali. È tuttavia da questa stessa trama che affiora la tensione strutturale del modello italiano: l'apprendistato professionalizzante tende a essere governato come canale di ingresso e, sempre più, di stabilizzazione, mentre la sua specialità formativa resta spesso affidata a dotazioni minime, omogenee e poco calibrate sugli standard professionali da conseguire; in parallelo, la progressiva convergenza dei salari degli apprendisti verso quelli dei lavoratori qualificati – se letta congiuntamente alla scarsa differenziazione dei tempi formativi e alla debolezza delle regole sulle modalità di erogazione e sul tutoraggio – rende meno credibile, sul piano sostanziale, l'idea di un sinallagma in cui la minore retribuzione compensi un effettivo onere formativo ⁽⁴⁸⁾ e, anzi, alimenta il rischio che la formazione resti una clausola "rituale" più che un contenuto esigibile.

In questo quadro, la disciplina delle quote di conferma (relativa al numero di apprendisti da confermare in servizio prima di procedere a nuove assunzioni in apprendistato) rappresenta il punto di massima densità regolativa e, insieme, il segnale più netto della traiettoria assunta dall'autonomia collettiva: da strumento antiabusivo concepito dal legislatore, essa diventa nelle mani delle parti sociali un indicatore identitario del contratto di apprendistato come canale di occupazione stabile, con soglie spesso molto superiori al minimo legale e con un'attività di manutenzione negoziale più vivace rispetto ad altri segmenti della disciplina. Il risultato complessivo è ambivalente e merita di essere esplicitato: da un lato, questa torsione "occupazionale" può rafforzare la qualità dell'inserimento, contenere pratiche opportunistiche e riallineare l'istituto a una promessa di

⁽⁴⁸⁾ P.A. VARESI, *Il Testo Unico sull'apprendistato. Note sui profili formativi*, in *DRI*, 2011, n. 4, p. 1024.

stabilizzazione; dall'altro lato, se non è accompagnata da un parallelo irrobustimento della dimensione formativa – in particolare nella differenziazione della durata e del monte ore in relazione alle qualifiche, nella progettazione effettiva della formazione in situazione, nella definizione di requisiti e compiti del tutor, e nei dispositivi di attestazione e validazione degli apprendimenti – rischia di trasformare l'apprendistato in una variante contrattuale del lavoro subordinato ordinario, dove la "specialità" è affidata più a presidi formali e a incentivi che a una costruzione robusta della professionalità; ed è proprio su questo crinale che si misura, in ultima analisi, la capacità della contrattazione collettiva di tenere insieme, senza appiattimenti, le due finalità che l'ordinamento continua a pretendere dall'istituto: essere, insieme, un meccanismo di transizione occupazionale e un'infrastruttura di formazione professionalizzante coerente con i sistemi di classificazione e con la domanda di competenze espressa dalle trasformazioni produttive.

Sul piano retributivo, la torsione lavoristica emerge innanzitutto dalla progressiva normalizzazione del trattamento economico dell'apprendista rispetto a quello del lavoratore qualificato. In una larga maggioranza dei contratti collettivi esaminati, il sottoinquadramento o la percentualizzazione della retribuzione non è più calibrata sulla effettiva intensità e durata del percorso formativo, ma segue traiettorie standardizzate e poco differenziate tra profili professionali anche molto diversi. Le scale retributive tendono a concentrarsi in pochi scaglioni (spesso due o tre), con percentuali che raggiungono rapidamente valori elevati (80–90% del livello di destinazione già dopo il primo anno), indipendentemente dalla complessità della qualifica da conseguire. In non pochi casi, soprattutto nei settori manifatturieri più strutturati e nei servizi avanzati, il costo dell'apprendista si avvicina sensibilmente a quello del lavoratore qualificato ben prima della conclusione del periodo formativo. Questo dato, letto isolatamente, potrebbe apparire come un rafforzamento della tutela economica; tuttavia, se incrociato con la scarsa differenziazione dei percorsi formativi, rivela un mutamento di funzione dell'istituto: la retribuzione non è più il corrispettivo di una capacità produttiva "in fieri", ma assume i tratti di un salario quasi pieno, sganciato dall'effettivo avanzamento della professionalità. In altri termini, la leva retributiva viene utilizzata per rendere l'apprendistato "appetibile" come rapporto di lavoro, più che per sostenere un investimento formativo strutturato.

Una dinamica analoga si riscontra sul versante della durata del periodo di apprendistato. Sebbene l'articolo 44 del d.lgs. n. 81/2015 rimetta espressamente alla contrattazione collettiva la determinazione della durata in funzione della qualifica di destinazione, l'analisi dei testi contrattuali mostra una forte tendenza all'omologazione. Molti contratti collettivi prevedono durate standard (tre anni,

talvolta quattro) applicabili a interi blocchi di qualifiche, senza distinguere tra profili a contenuto tecnico elevato e mansioni che richiedono competenze più circoscritte. In diversi settori del terziario e dell'artigianato, la durata è fissata in modo rigido e generalizzato, con margini di adattamento minimi o del tutto assenti. Ne deriva una compressione della funzione formativa della durata: il tempo dell'apprendistato non è progettato come tempo necessario all'acquisizione di specifiche competenze, ma come periodo "ordinario" di inserimento e prova, funzionalmente analogo – per struttura e aspettative – a un contratto a tempo indeterminato con clausole di ingresso agevolato.

È tuttavia nella disciplina della formazione che la torsione lavoristica risulta più evidente. Sul piano quantitativo, una parte significativa dei contratti collettivi si limita a richiamare i minimi legali o a rinviare genericamente alle disposizioni regionali, senza articolare un monte ore formativo coerente con le qualifiche di riferimento. Anche laddove sono previsti obblighi formativi più consistenti, essi sono spesso formulati in termini astratti e indifferenziati, non accompagnati da una reale progettazione dei contenuti. Sul piano qualitativo, la formazione professionalizzante è frequentemente descritta attraverso elenchi generici di competenze o attività ("conoscenze tecnico-operative", "capacità relazionali", "sicurezza sul lavoro"), che difficilmente assumono valore conformativo del rapporto. In molti casi, il piano formativo individuale – pur formalmente richiesto – resta uno strumento di mera compliance amministrativa, privo di una funzione effettiva di guida del percorso di apprendimento. La presenza, in oltre la metà dei contratti collettivi, di moduli standardizzati allegati al testo contrattuale rafforza questa impressione: tali moduli riproducono schemi ministeriali essenziali, senza personalizzazione settoriale né collegamento stringente con i sistemi di classificazione.

La figura del tutor o referente aziendale conferma ulteriormente questa tendenza. Nella maggior parte delle discipline collettive, il tutor è previsto come requisito formale di legittimità del contratto, ma raramente è dotato di un profilo giuridico sostanziale. Le clausole si limitano spesso a indicarne la necessaria presenza o a richiamarne i compiti in termini generici, senza definire requisiti di professionalità, carichi di responsabilità, tempi dedicati o forme di riconoscimento. Solo in pochi settori – tipicamente quelli con una tradizione formativa più consolidata – il tutor è inserito in una architettura formativa più ampia, con collegamenti agli enti bilaterali o ai sistemi di monitoraggio. Nel resto dei casi, il tutor appare come un presidio formale, funzionale alla legittimazione del contratto più che alla qualità del processo formativo.

Infine, la stabilizzazione e le quote di conferma rappresentano il punto in cui la torsione lavoristica diventa esplicita e intenzionale. Qui la contrattazione

collettiva investe con decisione, spesso innalzando le percentuali rispetto ai minimi di legge e introducendo meccanismi di controllo più stringenti. Questo dato segnala chiaramente dove le parti sociali concentrano il loro capitale negoziale: sulla funzione occupazionale dell'apprendistato come canale privilegiato di accesso stabile al lavoro. La stabilizzazione diventa il criterio principale di successo dell'istituto, mentre l'esito formativo resta sostanzialmente presunto e non verificato. Non a caso, i meccanismi di attestazione e certificazione delle competenze sono marginali, poco sviluppati e raramente collegati alla conclusione del periodo di apprendistato: la trasformazione del rapporto avviene per decorso del tempo, non per accertamento della professionalità acquisita.

Nel complesso, questi elementi consentono di formulare un risultato netto: la contrattazione collettiva italiana tende a costruire uno statuto dell'apprendista fortemente orientato alla dimensione lavoristica, in cui retribuzione, durata e stabilizzazione sono disciplinate in modo puntuale e crescente, mentre la formazione – pur evocata come finalità costitutiva – resta spesso affidata a clausole generiche, a rinvii esterni o a strumenti amministrativi. L'apprendistato viene così progressivamente ricondotto a un modello di “lavoro con formazione incorporata”, piuttosto che a un vero percorso di qualificazione professionalizzante strutturato, con evidenti ricadute sulla sua capacità di fungere da infrastruttura collettiva di costruzione delle competenze.

8. Considerazioni conclusive

L'analisi condotta muove dalla scelta di leggere l'apprendistato non come una mera tecnica contrattuale di inserimento lavorativo, ma come un'istituzione del mercato del lavoro, dotata di una propria razionalità sistemica e chiamata a presidiare l'incontro tra domanda e offerta di professionalità attraverso la leva della formazione. Questa impostazione trova fondamento tanto nella storia dell'istituto quanto nell'osservazione comparata: nei contesti in cui l'apprendistato ha svolto una funzione strutturante, esso si è affermato come architettura giuridico-istituzionale complessa, nella quale convergono regole pubbliche, autonomia collettiva, politiche formative e dispositivi di governance del mercato del lavoro.

Anche nell'ordinamento italiano il legislatore, soprattutto a partire dal Testo Unico del 2011 e poi con il decreto legislativo n. 81/2015, ha progressivamente abbandonato una concezione dell'apprendistato centrata sul solo rapporto individuale, prefigurando un disegno di sistema fondato su standard professionali, standard formativi, sistemi di classificazione e inquadramento e sul

raccordo con i repertori delle professioni. In questo quadro, il rinvio alla contrattazione collettiva assume un significato che trascende la funzione integrativa della norma legale: alle parti sociali viene attribuita una funzione istituzionale, volta a rendere operativa l'infrastruttura dell'apprendistato e a governarne il funzionamento nel tempo.

I risultati della ricerca mostrano tuttavia come questo disegno sia rimasto in larga misura incompiuto. A distanza di dieci anni dalla riforma, l'apprendistato continua a essere prevalentemente interpretato e regolato come strumento di inserimento occupazionale, mentre la dimensione di sistema, che avrebbe dovuto integrare formazione, classificazioni professionali e politiche del lavoro, risulta attuata in modo diseguale e frammentario. Tale scarto è particolarmente evidente nell'apprendistato duale, che rimane marginale e scarsamente integrato nei sistemi scolastici e universitari, nonostante rappresenti, sul piano teorico, il fulcro del modello legislativo.

L'analisi di settantacinque contratti collettivi nazionali conferma questa lettura. L'intervento delle parti sociali si concentra sugli elementi più tradizionali dello statuto dell'apprendista – durata, retribuzione, obblighi di stabilizzazione – mentre restano debolmente presidiati i profili che definiscono la qualità e l'effettività della formazione. Il monte ore formativo risulta mediamente contenuto e poco differenziato in relazione alla complessità delle qualifiche; le modalità di erogazione sono scarsamente progettate; la formazione esterna è spesso subordinata alla disponibilità dell'offerta pubblica; la figura del tutor, pur obbligatoria, rimane priva di una reale qualificazione contrattuale.

A ciò si aggiunge un basso tasso di corrispondenza tra standard formativi e sistemi di classificazione e inquadramento. In molti settori la formazione non è costruita in coerenza con le declaratorie professionali, che rimangono generiche o ancorate a modelli superati, impedendo all'apprendistato di funzionare come canale di costruzione e riconoscimento delle competenze. Anche il ruolo delle istituzioni bilaterali, pur formalmente presente, appare prevalentemente amministrativo: pareri di conformità, raccolta dei piani formativi, attività di monitoraggio, senza un effettivo coinvolgimento nella progettazione e valutazione degli esiti.

Il quadro è ulteriormente chiarito dall'evoluzione della disciplina retributiva e delle quote di conferma. La progressiva assimilazione salariale degli apprendisti ai lavoratori qualificati e l'innalzamento delle percentuali di stabilizzazione testimoniano una torsione lavoristica dell'istituto: l'apprendistato è sempre più concepito come anticamera del lavoro ordinario, misura di inserimento e di stabilizzazione, piuttosto che come percorso strutturato di apprendimento. Si tratta di una scelta comprensibile alla luce dei nuovi bisogni di sicurezza

occupazionale dei lavoratori e delle transizioni sempre più frequenti nel mercato del lavoro, ma che rischia di svuotare la funzione formativa dell'istituto, riducendola a requisito formale di legittimità del contratto.

In questo senso, l'apprendistato appare oggi come un "contratto senza sistema": un istituto che conserva la sua centralità quantitativa ma ha perso, nella pratica regolativa, la capacità di operare come infrastruttura collettiva di produzione delle competenze. La contrattazione collettiva, pur investita di un ruolo decisivo dal legislatore, ha esercitato tale funzione in modo selettivo, privilegiando la tutela occupazionale a scapito della costruzione di percorsi formativi coerenti con i mutamenti organizzativi e tecnologici del lavoro.

Le implicazioni di questo esito sono rilevanti anche sul piano metodologico. Lo studio dell'apprendistato mostra come le categorie tradizionali del diritto del lavoro non siano sufficienti a cogliere la complessità di istituti che operano al confine tra formazione e occupazione. L'apprendistato è il luogo in cui la contrattazione collettiva dispiega la propria funzione economico-istituzionale: non si limita a regolare lo scambio del lavoro, ma contribuisce a costruire il mercato del lavoro, definendo mestieri, professionalità e criteri di riconoscimento delle competenze.

Ripensare l'apprendistato significa allora ripensare il ruolo delle parti sociali nel governo delle transizioni professionali. In un'economia segnata da discontinuità, apprendimento permanente e mobilità, la professionalità non si costruisce esclusivamente nel contratto individuale, ma attraverso processi collettivi che integrano imprese, istituzioni formative e rappresentanza. L'apprendistato offre uno spazio privilegiato per sperimentare questa integrazione, senza rinunciare alle garanzie del diritto del lavoro né delegare impropriamente alle parti sociali compiti che non competono loro.

Il valore di questo studio risiede dunque non solo nella ricostruzione della disciplina vigente, ma nella proposta di una chiave di lettura dell'apprendistato come cartina di tornasole della capacità del nostro sistema di relazioni industriali di governare il lavoro che cambia. Rilanciare l'apprendistato come sistema significa, in ultima analisi, rilanciare una concezione della contrattazione collettiva come infrastruttura del mercato del lavoro e come strumento di costruzione attiva della professionalità.