L’apprendistato come sistema “collettivo” dell’incontro tra la domanda e l’offerta di lavoro: dal Cedefop alcuni spunti per il caso italiano

di Matteo Colombo, Giorgio Impellizzieri, Michele Tiraboschi

Qual è lo scopo dell’apprendistato? Uno strumento per favorire l’ingresso dei giovani nel mercato, un contratto utile ad abbattere il costo del lavoro, una leva per formare le professionalità di cui le imprese hanno bisogno?

Un recente rapporto del Cedefop, *Quality of apprenticeships in Europe*, offre utili elementi per sviluppare una prospettiva più ampia e coerente con la gloriosa storia dell’istituto: (ri)leggere cioè l’apprendistato come un sistema di sostegno allo sviluppo economico e sociale di un territorio o settore e, precisamente, come motore dell’innovazione tecnologica attraverso l’integrazione tra sistema formativo e mercato del lavoro (in tema si vedano le analisi del premio Nobel per l’economia Joel Mokyr, riprese in M. Colombo, *L’apprendistato come leva per favorire l’innovazione? Spunti a partire dagli studi di Joel Mokyr*, in Bollettino ADAPT, 20 ottobre 2025).

Non, dunque, un mero salario d’ingresso per i giovani, come capita spesso, soprattutto in Italia dove la dimensione formativa dell’istituto è ampiamente trascurata. Nel 2023 le assunzioni in apprendistato sono scese a 392.394, in calo del 4,4%. Il duale resta marginale: il primo livello conta in media annua 12.902 rapporti, il terzo appena 1.539, rispettivamente circa il 2,2% e lo 0,3% del totale. Sono dati che restituiscono l’immagine di un apprendistato ancora concepito prevalentemente come contratto incentivato, che fatica ad affermarsi come sistema di integrazione tra formazione e lavoro a sostegno dello sviluppo economico e sociale (vedi M. Colombo, *L’apprendistato in Italia: un declino inevitabile? Spunti a partire dall’ultimo rapporto INAPP-INPS*, in Bollettino Adapt, 5 ottobre 2026).

Per comprendere questa difficoltà occorre guardare non tanto e non solo alla normativa vigente, quanto alle relazioni che intercorrono tra imprese, istituzioni formative, attori della rappresentanza e pubblica amministrazione. La dimensione di sistema prende forma proprio nella interazione tra questi soggetti che, a vario titolo, costruiscono i mercati del lavoro (settoriali e territoriali) e che hanno tra le loro funzioni istituzionali anche la costruzione della professionalità, vera leva della produttività del lavoro, favorendo la circolazione delle conoscenze e il cambiamento tecnologico.

È una prospettiva che trova riscontro nella storia dell’istituto, quando la formazione al mestiere si inseriva in un “ordine collettivo” di regolazione dei processi economici e del lavoro (M. Colombo, *Contributo allo studio del moderno apprendistato. Una lezione dal passato su mestieri, innovazione, corpi intermedi*, ADAPT University Press, 2025). Questa lettura consente di interrogare anche gli assetti contemporanei dell’istituto, chiedendosi quali relazioni e quali istituzioni possano sostenere una simile funzione nelle economie di oggi.

Il rapporto Cedefop offre evidenze per esaminare alcune di queste condizioni. Il Cedefop confronta 34 schemi di apprendistato nei 27 Stati membri dell'Unione europea, in Islanda e in Norvegia, utilizzando i 14 criteri del quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità, adottato nel 2018. L'analisi considera condizioni di apprendimento e di lavoro e condizioni di sistema: dai contratti ai salari, dalla preparazione dei formatori al coinvolgimento delle parti sociali, fino al sostegno alle imprese e alla valutazione dei percorsi. Sono inclusi schemi stabilmente inseriti nei sistemi nazionali e finalizzati al conseguimento di qualificazioni formali di istruzione e formazione. Restano fuori quelli che conducono soltanto a qualificazioni professionali prive di valore nel sistema educativo. Per l'Italia sono quindi considerati il primo livello e l'alta formazione e ricerca, mentre è escluso il professionalizzante, che nel 2023 pure rappresentava il 97,5% dei rapporti.

L'esclusione riflette il perimetro dell'indagine, senza esprimere un giudizio sulla qualità del professionalizzante. Evidenzia però la distanza tra la configurazione prevalente dell'apprendistato italiano e quella assunta nella comparazione europea, nella quale il collegamento con il sistema educativo e il valore formale della qualificazione (nel professionalizzante, valida ai soli fini contrattuali) sono elementi costitutivi dell'istituto.

Tutti gli schemi analizzati prevedono un accordo scritto, risultati di apprendimento, un formatore aziendale e una remunerazione. Differisce però la consistenza dei dispositivi che sostengono la formazione sul lavoro. Soltanto il 41% fonda la formazione su standard specifici per l'apprendistato che esplicitano gli apprendimenti da sviluppare sul luogo di lavoro. Nel 53% dei casi manca un riferimento aggiuntivo dedicato alla componente aziendale: la traduzione degli standard generali in attività e obiettivi di apprendimento sul lavoro ricade così sulle singole istituzioni formative e imprese. Una criticità analoga riguarda i formatori aziendali. La loro individuazione è prevista ovunque, ma soltanto il 29% degli schemi stabilisce requisiti chiari sulle competenze pedagogiche. In meno della metà sono inoltre presenti dispositivi ulteriori rispetto ai contatti occasionali per sostenere la collaborazione tra docenti e formatori aziendali.

Questi scarti riguardano il rapporto tra apprendimento e organizzazione del lavoro e incidono, secondo il Cedefop, su quali attività affidare all'apprendista, con quale progressione e accompagnamento, e sulla verifica degli apprendimenti.

Anche il finanziamento concorre a definire queste condizioni, nella misura in cui garantisce risorse per la gestione di processi complessi e libera (parzialmente) le imprese dal costo della formazione che non poche volte scoraggia, tanto più in mercati del lavoro dinamici nei quali gli apprendisti, una volta formati, potrebbero portare il proprio patrimonio di competenze altrove. In 32 schemi su 34 sono previste forme di supporto economico alle imprese; soltanto in 13, pari al 41% di quelli che offrono tale supporto, però, gli incentivi risultano collegati alla qualità o agli esiti dei percorsi. Il Cedefop, sul punto, invita a legare l'investimento formativo nella preparazione dei tutor, nel tempo dedicato all'apprendimento, nonché nella collaborazione con le istituzioni formative e nella valutazione degli apprendimenti.

Il rapporto documenta soprattutto una presenza diffusa degli attori della rappresentanza di imprese e lavoro nella progettazione dei percorsi formativi secondo modalità di intervento differenti, che non misurano esclusivamente il ruolo della contrattazione collettiva ma anche le diverse forme di partecipazione istituzionale di sindacalisti e rappresentanti di impresa in organismi bilaterali o tripartiti (con la partecipazione dell'attore pubblico). Organizzazioni sindacali e associazioni datoriali partecipano alla definizione delle qualificazioni nel 94% degli schemi e dei curricula o standard nel 79%. Il coinvolgimento è però meno esteso nell'attuazione. Parti sociali o camere

intervengono nel monitoraggio della qualità della formazione aziendale nel 50% degli schemi e nell'accreditamento delle imprese formative nel 47%; la partecipazione delle parti sociali alla valutazione finale degli apprendisti è rilevata nel 62%.

Emerge, in questo ambito, uno scarto tra la definizione delle qualificazioni e il governo dei processi attraverso i quali vengono conseguite. La presenza della rappresentanza può collegare questi piani, traducendo i profili in percorsi praticabili e contribuendo anche alla portabilità delle competenze. In Danimarca, ad esempio, i comitati di mestiere delle parti sociali intervengono nell'approvazione delle imprese formative; nei Paesi Bassi le parti sociali partecipano alla fondazione SBB, che svolge questa funzione.

Il Cedefop osserva, nelle sue conclusioni, un'associazione tra una partecipazione più forte delle parti sociali o delle camere alle decisioni e al coordinamento, un maggiore coinvolgimento nell'attuazione e una copertura più ampia di diversi criteri di qualità. Pur senza dimostrare un rapporto causale, l'evidenza suggerisce di considerare le relazioni industriali parte delle condizioni attraverso le quali l'ambiente di lavoro diventa un contesto formativo.

Per l'Italia, questa lettura interessa tanto il consolidamento del duale quanto la dimensione formativa del professionalizzante. Il punto è costruire relazioni stabili tra sistema formativo e mercato del lavoro, attraverso le quali la formazione delle persone diventi parte delle traiettorie di sviluppo di un territorio o settore.

La contrattazione collettiva può collegare l'aggiornamento dei profili formativi all'evoluzione dei mestieri e dei sistemi di classificazione e inquadramento, precisare le modalità della formazione aziendale e qualificare il tutoraggio. Può inoltre mettere in relazione progressione degli apprendimenti, responsabilità affidate e crescita retributiva collegando la costruzione delle competenze al loro riconoscimento e alla distribuzione dei benefici dell'investimento formativo (vedi G. Impellizzieri, *Contributo allo studio giuridico del sistema dell'apprendistato*, seconda edizione, ADAPT University Press, 2025).

La bilateralità e le associazioni di rappresentanza, in questo senso, possono mettere a disposizione servizi di progettazione, preparazione dei tutor e verifica dei percorsi, rendendoli accessibili anche alle imprese più piccole. Le Regioni possono favorire il raccordo con l'offerta pubblica e la continuità degli interventi; le istituzioni formative possono concorrere alla lettura dei fabbisogni e alla progettazione dei percorsi, rinnovando i propri contenuti attraverso il confronto con il lavoro.

Queste relazioni assumono rilievo anche rispetto al cambiamento tecnologico, secondo la prospettiva tracciata in apertura. Un "sistema" di apprendistato può sostenere la costruzione collettiva delle competenze e la circolazione delle conoscenze tra formazione e imprese e tra imprese dello stesso settore, contribuendo alla diffusione di nuove pratiche e tecnologie. Può cioè offrire una piattaforma nella quale discutere come cambiano i mestieri, quali competenze sviluppare e quali responsabilità affidare alle persone. Formare significa, in questa prospettiva, creare anche le condizioni per introdurre e orientare l'innovazione.

Il confronto europeo invita dunque a interrogare la capacità italiana di organizzare l'apprendistato come sistema e non come un semplice contratto di inserimento di tipo professionalizzante apprezzato dalle imprese in virtù dell'abbattimento del costo del lavoro. La sua funzione di sostegno allo sviluppo tecnologico dipende infatti dalla continuità dell'integrazione tra formazione

e lavoro che è possibile solo se gli attori della rappresentanza di imprese e lavoro sono parte attiva del processo.

Matteo Colombo
Presidente Fondazione ADAPT
X*@colombo_mat*

Giorgio Impellizzieri
Assegnista di ricerca Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
X*@giorgioimpe*

Michele Tiraboschi
Professore Ordinario di diritto del lavoro
Università di Modena e Reggio Emilia
X*@MicheTiraboschi*

[*] Il presente articolo è stato pubblicato anche su *Bollettino ADAPT 19 ottobre 2026, n. 37.*