

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

Formazione, apprendimento, innovazione

- *formazione e processi di innovazione*
- *apprendistato e quarta rivoluzione industriale*
- *certificazione delle competenze*
- *diritto soggettivo alla formazione*

N. 2 aprile/maggio/giugno 2020

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Roberto Rizza, Ordinario di Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Associato di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Professore Associato Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brolo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Associato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Associato di Sociologia dell'organizzazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (*France*); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Área de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Research Fellow CRADLE, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Finland; **Francesco Seghezzi**, Direttore Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibilio**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Associato Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Emanuele Dagnino**; **Giorgio Impellizzeri**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Silvia Spattini**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy)
– Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it deal@unimore.it

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 2/2020

Editoriale

MATTEO COLOMBO, ELENA PRODI, <i>Apprendimento e innovazione: ricerche e analisi per ripensare il ruolo della formazione al tempo della quarta rivoluzione industriale</i>	1
---	---

Ricerche: *Formazione, apprendimento e innovazione*

MATTEO COLOMBO, <i>Apprendistato e IV rivoluzione industriale: una lezione dal passato</i>	5
ELENA PRODI, <i>Uno sguardo di prospettiva sui parchi scientifici e tecnologici italiani: innovazione, apprendimento condiviso, comunità</i>	36
MASSIMO MARCUCCIO, VANESSA LO TURCO, <i>L'innovazione aperta supportata da intermediari nelle PMI: riflessioni sulla funzione della formazione continua</i>	66
EMMANUELE MASSAGLI, <i>Dalla patente di cittadinanza al curriculum delle competenze. Appunti per un cambio di paradigma sul riconoscimento legale, sociale e professionale dei titoli di studio</i>	110
SANDRA D'AGOSTINO, SILVIA VACCARO, <i>Nuove tutele per i lavoratori: il diritto soggettivo alla formazione. Francia e Italia a confronto</i>	127

Editoriale

Apprendimento e innovazione: ricerche e analisi per ripensare il ruolo della formazione al tempo della quarta rivoluzione industriale

*Matteo Colombo**, *Elena Prodi***

Il presente fascicolo è dedicato al tema dell'apprendimento e al suo inscindibile legame con l'innovazione, legame esaltato dalle trasformazioni che interessano il mondo del lavoro contemporaneo. L'innovazione, infatti, è un fenomeno complesso e multidimensionale, irriducibile al solo innalzamento delle prestazioni offerte dall'impiego delle tecnologie: esso, da una parte, poggia necessariamente sulla disponibilità di lavoratori dotati delle competenze effettivamente abilitanti tali processi trasformativi, e dall'altra, si alimenta di relazioni che fuoriescono dal perimetro della singola impresa e dei suoi confini fisici.

Le direttrici lungo le quali viaggia l'innovazione richiedono quindi di essere ripensate all'interno di un approccio che sappia valorizzare i processi di apprendimento nei quali sono coinvolti i lavoratori e, più in generale, tutti i soggetti in formazione e, allo stesso tempo, collocate in un orizzonte geografico ed istituzionale ampio, nel quale diversi soggetti concorrono e collaborano – ognuno con un ruolo distinto – alla costruzione di veri e propri ecosistemi dell'innovazione e della formazione ⁽¹⁾.

Ciò che emerge, sia dalle analisi internazionali che da quelle che si concentrano sul nostro Paese, è la necessità di creare veri e propri

* Ricercatore ADAPT.

** PhD in Formazione della persona e mercato del lavoro, Assegnista di ricerca Emilia-Lab – La rete dei dipartimenti di economia delle università dell'Emilia-Romagna e ADAPT Fellow.

⁽¹⁾ R. C. NACAMULLI, A. LAZZARARA, *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, 2019.

sistemi per diffondere l'innovazione attraverso processi di formazione e apprendimento partecipati da diversi soggetti, i quali concorrono attivamente alla costruzione di processi di sviluppo condiviso: istituzioni formative e imprese, ma anche il sistema delle relazioni industriali, lo Stato, e tutti gli attori che compongono i moderni mercati del lavoro.

Tale variegata partecipazione trova giustificazione nel fatto che, per affrontare la complessità connaturata ai processi di innovazione contemporanei, diventa necessario che, a livello di sistema, si progettino strategie che sappiano coniugare competenze e capacità economiche, gestionali, pedagogiche, per la costruzione di canali che favoriscano i processi di innovazione, a partire dall'investimento in capitale umano, sulle competenze possedute dalle persone. Alcuni recenti studi hanno infatti evidenziato come anche le persone, e segnatamente quelle persone che lavorano all'interfaccia tra università e imprese, tra ricerca e produzione, costituiscano un importante veicolo per le operazioni di trasferimento tecnologico e di circolazione delle conoscenze ⁽²⁾. Peraltro, questo orientamento è in sintonia con il pensiero di B. Lundvall, uno dei primi studiosi a coniare l'espressione "sistemi di innovazione" ⁽³⁾. B. Lundvall sostiene infatti che sia possibile generare una spirale virtuosa tra innovazione e crescita solo a condizione a questo concetto venga data operatività in senso ampio, nella sua formulazione originale, intendendo l'innovazione sia nei termini di dotazione nazionale di infrastrutture per la ricerca, scienza e tecnologia, e capitali, ma anche in funzione della infrastruttura del mercato del lavoro, nonché la sua organizzazione attraverso la messa a punto di norme, istituzioni e dispositivi progettati per accrescere le competenze della persona che lavora in raccordo con il sistema di istruzione e formazione.

È evidente che la costruzione di questi sistemi di innovazione a livello locale richiede ripensamenti, anche radicali, in primis delle relazioni che sussistono sia tra gli attori sopra menzionati, ma anche degli strumenti concretamente messi in campo per favorire questi processi

⁽²⁾ E.M. IMPOCO e M. TIRABOSCHI, *La ricerca ai tempi delle economie di rete e di Industry 4.0. Contratti di ricerca e lavoro in impresa e nel settore privato*, Giuffrè, 2016.

⁽³⁾ B-Å. LUNDVALL, *National systems of innovation: toward a theory of innovation and interactive learning*. Pinter Publishers, London, 1992.

integrati di innovazione e apprendimento. Esempi concreti di come questo ripensamento abbia generato – o potrebbe generare – nuove logiche di diffusione dell’innovazione, sono raccolti nei contributi che compongono il presente fascicolo di Professionalità Studi.

Il contributo di Matteo Colombo, ripercorrendo le origini e la storia dell’apprendistato, propone una analisi di questo istituto nella sua dimensione (poco esplorata in letteratura) di sistema per l’incontro tra domanda e offerta di professionalità e di leva per l’innovazione, aprendo la strada a riflessioni molto attuali sul ruolo della rappresentanza e sulla centralità degli strumenti di riconoscimento e valorizzazione della identità professionale per il buon funzionamento dei mercati del lavoro odierni.

Il contributo di Elena Prodi è centrato sul dialogo tra ricerca e impresa, cifra distintiva di quei sistemi di innovazione che contraddistinguono i Paesi nei quali economia e società godono di buona salute, o che su questa collaborazione giocano il rilancio della loro economia quando questa subisce battute di arresto o la concorrenza dei mercati emergenti. È nel solco di questa riflessione che si colloca l’indagine dell’autrice sui parchi scientifici e tecnologici italiani associati ad APSTI. Il contributo offre uno sguardo di prospettiva sui parchi scientifici e tecnologici che hanno preso attivamente parte alla ricerca anche in funzione del ripensamento del loro ruolo dentro logiche di innovazione, apprendimento condiviso e costruzione di una comunità di riferimento.

L’articolo di Vanessa Lo Turco e Massimo Marcuccio affronta, attraverso una ricognizione della letteratura scientifica sull’argomento, il tema del rapporto tra formazione e open innovation (OI) nel contesto delle piccole e medie imprese: limiti e possibili sviluppi degli studi su un tema di estrema importanza nel contesto italiano sono presentati mettendo in luce le prime evidenze emerse dalla letteratura e da studi di caso, a partire dalla individuazione di modelli di competenze per l’OI.

Il contributo di Emmanuele Massagli affronta il tema, ancora troppo poco presente nel dibattito scientifico, dei meccanismi di validazione e riconoscimento nei percorsi di formazione formale, alla luce della rinnovata centralità delle competenze nel paradigma della quarta rivoluzione industriale.

Il contributo di Sandra D’Agostino e Silvia Vaccaro, presentato al Convegno internazionale promosso da ADAPT in collaborazione con l’International Labour Organisation (ILO) “Il lavoro non è una merce” oggi. Il valore del lavoro e le sue regole tra innovazione e tradizione

tenutosi a Bergamo dal 28 al 30 novembre 2019, colloca invece all'incrocio tra i paradigmi dei mercati transizionali, delle capabilities e del social investment l'analisi due dispositivi introdotti in Francia e in Italia per promuovere il diritto soggettivo alla formazione, rispettivamente il Compte Personnel de Formation e il diritto soggettivo alla formazione introdotto nel Ccnl per l'industria metalmeccanica.

Ricerche

Formazione, apprendimento e innovazione

Apprendistato e IV rivoluzione industriale: una lezione dal passato

*Matteo Colombo**

Sommario: **1.** Apprendistato e innovazione – **2.** L'apprendistato nel contesto europeo pre-industriale. – **2.1.** Apprendistato e sistema delle corporazioni. – **2.2.** La formazione degli apprendisti – **3.** La I rivoluzione industriale. – **3.1.** L'abolizione delle corporazioni e l'emergere del sistema capitalistico industriale. – **3.2.** Da apprendisti ad operai. – **4.** Apprendistato e IV rivoluzione industriale: un ritorno alle origini?

1. Apprendistato e innovazione

Il sistema delle corporazioni ⁽¹⁾, diffuso in tutta Europa nel periodo pre-industriale, venne progressivamente abolito a partire dal XVIII secolo. Con esso veniva meno la principale istituzione che, nei secoli precedenti, si era occupata di regolamentare e promuovere l'apprendistato quale strumento di accesso ai mestieri tramite la selezione e formazione dei giovani. Il declino di questo sistema venne

* *Ricercatore ADAPT. La presente ricerca è stata svolta nell'ambito del progetto di ricerca promosso dal Centro studi DEAL (Diritto Economia Ambiente e Lavoro) e da Fondazione ADAPT dal titolo Le normative di sicurezza e salute sul lavoro e le tutele assicurative alla prova della IV Rivoluzione industriale – Finanziamento INAIL (BRIC 2018 – ID 8), con l'obiettivo di indagare, per i profili che attengono all'apprendistato e in generale al metodo della c.d. alternanza formativa, gli scenari aperti dalla IV rivoluzione industriale sui processi di integrazione tra apprendimento, innovazione tecnologica e lavoro anche con riferimento alle problematiche della salute e sicurezza dei lavoratori.*

⁽¹⁾ “Corporazioni” è un termine improprio, in quanto utilizzato dai detrattori che volevano abolirle a partire dal XVIII secolo. In Italia, i nomi utilizzati erano “Arti”, “Universitas”, “Collegi”, “Società d’Arti”. Il termine corrispondeva alle “Guilds” inglesi, le “Zünfte” tedesche, ai “Metiers” francesi, ai “Gremios” spagnoli.

auspicato, tra gli altri, da Adam Smith, che giudicava le corporazioni un ostacolo alla promozione della libera concorrenza quindi, allo sviluppo economico. E questo a partire dall'apprendistato, uno strumento che stava nel cuore del sistema corporativo e che veniva reputato da Smith come inutile e anzi dannoso ⁽²⁾. Inutile perché incapace di formare adeguatamente i giovani allo svolgimento di un moderno mestiere. Dannoso perché finalizzato, grazie al controllo dell'accesso ai mestieri, alla sola difesa dei privilegi economici e sociali espressi dal sistema corporativo.

In un contesto storico ed economico contraddistinto dall'emergere e dal progressivo consolidarsi dei presupposti a fondamento della Rivoluzione industriale, quali la crescente divisione e specializzazione del lavoro e l'introduzione di nuove tecniche di produzione, il sistema delle corporazioni e l'apprendistato erano giudicati da Smith istituzioni da superare quale condizione per la costruzione di un vero e proprio moderno mercato del lavoro. Queste critiche sono oggi condivise anche da quegli autori che evidenziano come le competenze professionali guadagnate durante l'apprendistato erano facilmente ottenibili in breve tempo, anche al di fuori del sistema delle corporazioni; e di come quest'ultimo avesse come vero obiettivo la regolazione della concorrenza al fine di difendere i privilegi, economici e sociali, acquisiti anche attraverso il controllo dei canali di accesso ai mestieri tramite appunto l'apprendistato ⁽³⁾. Inoltre, con la progressiva diffusione di nuovi metodi produttivi, caratterizzati dalla crescente standardizzazione dei processi e dei prodotti, risultava superflua una

⁽²⁾ A. SMITH, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations*, Oxford University Press, 1975 (ma 1776), pp. 139 e ss.

⁽³⁾ Su questo punto sono note le osservazioni contenute S. OGILVIE, *Guilds, Efficiency and Social Capital: evidence from German Proto Industry*, in *The Economic History Review*, 2/2004, pp. 286-333. Nel testo l'autrice evidenzia come l'apprendistato era utilizzato dalle corporazioni come uno strumento per escludere dal mercato determinate categorie sociali: «The Württemberg worsted weavers' guilds used apprenticeship, journeymanship, and mastership regulations to exclude not only women and bastards, but also Jews, Catholics, Calvinists, Roma (male gypsies), foreigners, serfs, members of "untouchable" occupations, paupers, and increasingly anyone who was not the son of a local citizen or an existing guild», p. 308. Sul questo punto, si veda anche S. OGILVIE, *The economics of guilds*, in *Journal of Economic Perspectives*, 4/2014, pp. 169-192, e in particolare p. 183. Cfr. anche J. van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge University Press, 1988, p. 54 e ss.

formazione che andasse oltre un iniziale e contenuto periodo di addestramento professionale, utile all'acquisizione delle poche competenze necessarie per lo svolgimento della mansione ⁽⁴⁾. Gioco forza che il sistema delle corporazioni sia stato a lungo ritenuto un ostacolo oggettivo al progresso economico e sociale.

Recenti contributi identificano tuttavia nel sistema delle corporazioni e nell'apprendistato presenti nel contesto europeo pre-industriale uno degli elementi determinanti la diffusione e la promozione dell'innovazione ⁽⁵⁾, lo sviluppo economico e sociale, nonché la stessa I rivoluzione industriale ⁽⁶⁾. Una oramai considerevole letteratura di matrice storico-economica che indaga sui processi produttivi antecedenti alla I rivoluzione industriale non ha dubbi nell'indicare, tra i tanti meriti dell'apprendistato, la mobilità dei lavoratori, la condivisione e lo sviluppo delle conoscenze, gli investimenti in capitale umano e la costruzione di capitale sociale ⁽⁷⁾. Fattori, quest'ultimi,

⁽⁴⁾ Le critiche di Adam Smith, riguardanti in particolare la durata eccessiva dell'apprendistato e la sua scarsa valenza formativa, sono riprese in S. OGILVIE, *op. cit.*. In particolare, l'autrice raccoglie una testimonianza dell'inutilità della formazione controllata dalle gilde: «One eighteenth-century English observer declared that “a boy of common capacity would learn weaving, including dressing the warp and fixing it in the loom, in 6 months”, and another pointed out that since even a skilled occupation such as cloth dressing “could be learned in a little over twelve months, there was not the least occasion for seven years’ training”. Similar direct testi many survives for nearly every part of early modern Europe: most worsted and even many woollen-wares could be successfully woven, finished, and sold on export markets without formal guild», p. 303.

⁽⁵⁾ Non è questa la sede per inquadrare in termini specialistici e scientifici il concetto di innovazione. D'obbligo, sul punto, il rinvio a J.A. Schumpeter, *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*, 1911.

⁽⁶⁾ «The adoption of apprenticeship institutions that promoted the dissemination of knowledge, namely the guild and later on the market, lay at the heart of Western Europe's success. Many of the guild arrangements supported the spread of technological knowledge beyond the boundaries of individual guilds, a critical factor in the diffusion of technology across the European continent» in D. DE LA CROIX, M. DOEPKE, J. MOKYR, *Clans, Guilds, And Markets: Apprenticeship Institutions And Growth In The Pre-Industrial Economy*, IZA Working Paper, 2016, p. 43. Cfr. anche S.R. EPSTEIN, M. PRAK (a cura di), *Guilds, Innovation and the European Economy, 1400-1800*, Cambridge University Press, 2009.

⁽⁷⁾ Basti qui citare, per quanto riguarda le caratteristiche e i benefici connessi all'apprendistato nel contesto pre-industriale, M. PRAK, P. WALLIS (a cura di), *Apprenticeship in Early Modern Europe*, Cambridge University Press, 2020, spec. pp. 309 e ss.

determinanti per favorire la diffusione dell'innovazione in un contesto storico ed economico contraddistinto da scarsi investimenti in capitale fisso e dalla centralità delle competenze possedute dai lavoratori. Un contesto che, come è noto, mutò radicalmente al sorgere della I rivoluzione industriale: con esso, mutò anche il ruolo dell'apprendistato all'interno dei contesti produttivi e, più in generale, nella società del tempo. Se infatti nel periodo precedente corporazioni e apprendistato vengono indicati quali elementi capaci di favorire e diffondere l'innovazione, con la I rivoluzione industriale le prime sparirono, mentre il secondo, sganciato dal sistema corporativo, acquisì in non pochi Paesi europei (tra cui certamente l'Italia) finalità prevalentemente "occupazionali", cioè legate al contrasto all'emarginazione sociale e alla disoccupazione giovanile. Questa trasformazione, pur non determinando la scomparsa dell'istituto, ne fece venire meno le caratteristiche di innesco dei processi di diffusione e promozione dell'innovazione.

Scopo del presente contributo è quello di fornire spunti utili per ripensare funzione e potenzialità dell'apprendistato all'epoca della IV rivoluzione industriale con specifico riferimento alle tematiche della innovazione e della costruzione delle competenze e dei mestieri necessari a sostenere il nuovo paradigma economico. Se è vero che al mutare del contesto storico, economico e culturale, muta anche il valore e l'effettivo ricorso all'apprendistato ⁽⁸⁾, come si è visto con il sorgere della I rivoluzione industriale, sembra del resto plausibile chiedersi se, nel pieno di una nuova "grande trasformazione" ⁽⁹⁾, sia possibile ripensare la formazione in apprendistato non solo come uno strumento adeguato ad equipaggiare i giovani delle competenze richieste dal mercato, ma anche quale chiave per la diffusione dell'innovazione.

⁽⁸⁾ T. DEISSINGER, *Apprenticeship Cultures – a comparative view*, in D. HEMSWORTH, S. ROODHOUSE, *Apprenticeship: An Historical ReInvention for a Post Industrial World*, 2004, pp. 43-58 e spec. p. 43, dove si legge che: «Despite a number of "modern" intentions backing or promoting apprenticeships, societies cannot ignore the "historical character" of their respective vocational training systems. This implies that there is a cultural foundation for the general significance given both to apprenticeship as an institutional solution towards the problem of skill formation as well as to the interaction or even interdependence between the apprenticeship system and the systems of general and higher education respectively».

⁽⁹⁾ Il rimando è qui a F. SEGHEZZI, *La nuova grande trasformazione. Lavoro e persona nella quarta rivoluzione industriale*, Adapt University Press, 2017.

L'importanza di questa linea di ricerca trova conferma anche negli elementi caratterizzanti la nuova rivoluzione industriale che lasciano ipotizzare un ritorno al passato, una volta superate la centralità della fabbrica, la standardizzazione della produzione, la parcellizzazione del processo lavorativo⁽¹⁰⁾. È in questa prospettiva di analisi che meglio si comprende il fallimento delle recenti riforme dell'istituto, ancora pensato e progettato a livello giuridico e istituzionale, così come nei sistemi di relazioni industriali e dagli attori della rappresentanza, secondo categorie proprie della I rivoluzione industriale⁽¹¹⁾.

2. L'apprendistato nel contesto europeo pre-industriale

«In early modern Europe's towns and cities, apprentices were a large and important group. Perhaps 2-5 per cent of the population of the most larger cities were apprentices. As a share of the male labour force, apprentices were even more important: perhaps one in five workers in some trades were apprentices»⁽¹²⁾. I dati qui richiamati ci permettono di comprendere, quantomeno in termini quantitativi, l'importanza dell'apprendistato fino al XVIII secolo: in alcune occupazioni un lavoratore su cinque era un apprendista. Con questo termine si identificava un giovane che, sulla base di un accordo o di un contratto, si legava ad un maestro per impararne il mestiere, in cambio di lavoro, spesso non retribuito, presso la sua bottega. Il contratto era trilaterale in quanto siglato dall'apprendista, dal maestro e da una terza figura garante dell'accordo (di regola uno dei genitori dell'apprendista). Il contratto era siglato in forma di accordo privato e poi, in alcune città,

⁽¹⁰⁾ Per una esauriente ricostruzione del tema, si veda A. CIPRIANI, A. GRAMOLATI, G. MARI (a cura di), *Il lavoro 4.0, La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, 2018 e, in particolare, i seguenti contributi: F. BUTERA, *Industria 4.0 come progettazione partecipazione di sistemi socio-tecnici in rete*, pp. 81-116, M. COSTA, *Capitare l'innovazione. La formatività dell'agire umano*, pp. 213-224, e S. NEGRELLI, V. PACETTI, *Tecnologie, lavoro, organizzazione nell'Industria 4.0*, pp. 373-388.

⁽¹¹⁾ Per un raffronto comparato che evidenzia i limiti connessi all'utilizzo di queste categorie e, in particolare, alla visione teleologica che orienta l'apprendistato a rispondere in modo prevalente a "finalità occupazionali", si vedano M. BIAGI, M. TIRABOSCHI, *La rilevanza della formazione in apprendistato in Europa: problemi e prospettive*, in *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1/1999, pp. 85-116.

⁽¹²⁾ M. PRAK, P. WALLIS, *Introduction*, in M. PRAK, P. WALLIS, *op. cit.*, p. 11.

depositato presso gli archivi della corporazione del maestro o presso specifici uffici pubblici ⁽¹³⁾.

L'età per accedere ad un apprendistato era fissata dalle corporazioni e variava al variare del mestiere: mediamente, aveva inizio attorno ai 12-13 anni e poteva concludersi attorno ai 16-17 anni. Un altro elemento caratterizzante di questo rapporto, che oggi potremmo definire "formativo", era l'ospitalità che il maestro offriva all'apprendista, garantendogli vitto e alloggio. La durata dell'apprendistato era stabilita dalle corporazioni, tranne in Inghilterra dopo il 1563, anno del c.d. "Statuto degli Artificieri", prima legislazione "nazionale" avente a tema la regolamentazione dell'apprendistato, che ne fissava la durata nei sette anni ritenuti eccessivi da Smith. Concluso l'apprendistato, e dopo un ulteriore periodo di lavoro alle dipendenze del maestro, il giovane poteva aspirare a diventare maestro egli stesso, entrando così a pieno titolo nella corporazione e, soprattutto, nel mercato del lavoro, con la possibilità di aprire una propria bottega. Inoltre, in molti casi lo svolgimento di un apprendistato era anche condizione necessaria per l'acquisizione della cittadinanza, cioè per il godimento di determinati diritti civili e sociali locali ⁽¹⁴⁾.

A fronte di questa sintetica ricostruzione, è opportuno ora chiedersi con quali scopi, e attraverso quali strumenti, le corporazioni regolamentavano l'apprendistato, nonché quali erano i metodi con cui si svolgeva la formazione durante l'apprendistato.

2.1. Apprendistato e sistema delle corporazioni

Le corporazioni, come è noto, erano associazioni di mercanti e artigiani che condividevano lo stesso mestiere, sorte nel medioevo e diffuse in tutta Europa. Il loro obiettivo principale era quello di regolare la concorrenza: attraverso la previsione di uno specifico iter formativo a conclusione del quale era possibile essere riconosciuti come

⁽¹³⁾ È, ad esempio, quanto accadeva in epoca moderna a Venezia, dove i contratti, o accordi, di apprendistato erano registrati presso la Giustizia Vecchia. Sul punto si veda M. DAL BORGO, *La legislazione veneziana in materia di apprendistato*, in A. BELLAVITIS, M. FRANK, V. SAPIENZA, *Garzoni. Apprendistato e formazione tra Venezia e l'Europa in età moderna*, Universitas Studiorum, 2017, pp. 15-28.

⁽¹⁴⁾ P. WALLIS, B. DE MUNCK, C. CROWSTON, R. DE KERF, M. HOOGENBOOM, C. KISSANE, C. MINNS, M. PRAK, *Barriers to Citizenship and Trades in Early Modern Europe*, bEUcitizens Working Paper, 2015, e in particolare pp. 3-5.

appartenenti alla corporazione, e quindi abilitati all'esercizio libero della professione e all'apertura di una propria bottega; con la fissazione di specifici calmieri di prezzi; mediante l'individuazione e l'approvazione delle tecniche, degli strumenti e dei metodi con i quali era possibile svolgere il proprio mestiere ⁽¹⁵⁾. In un contesto economico e sociale contraddistinto dall'estrema volatilità dei prezzi e dalla fragilità dei mercati, il loro ruolo fu centrale in quanto permisero di superare molte delle diffuse asimmetrie informative ⁽¹⁶⁾, fissando standard qualitativi sia per la formazione dei lavoratori e per l'esercizio del loro mestiere, sia per il prodotto finale. Inoltre, è opportuno ricordare come le corporazioni tendessero a mantenere segrete le tecniche produttive, ad utilizzo esclusivo dei propri membri. Il "mestiere", nel contesto pre-industriale, vedeva quindi esaltata la sua dimensione etimologica di "mistero", per conoscere i segreti del quale era necessario lavorare a stretto contatto con chi ne possedeva "l'arte",

⁽¹⁵⁾ Per una ricostruzione del fenomeno corporativo nell'Europa pre-industriale, si veda J. LUCASSEN, T. DE MOOR, J. L. VAN ZANDEN, *The Return of the Guilds: Towards a Global History of the Guilds in Pre-industrial Times*, in *International Review of Social History*, Vol. 53, Supplement 16: The Return of the Guilds, 2008, pp. 5-18, H. SOLY, *The Political Economy of European Craft Guilds: Power Relations and Economic Strategies of Merchants and Master Artisans in the Medieval and Early Modern Textile Industries*, in *International Review of Social History*, Vol. 53, Supplement 16: The Return of the Guilds, 2008, pp. 45-73, e, specificatamente sul caso italiano, L. MOCARELLI, *Guilds Reappraised: Italy in the Early Modern Period*, in *International Review of Social History*, Vol. 53, Supplement 16: The Return of the Guilds, 2008, pp. 159-178.

⁽¹⁶⁾ Per quanto riguarda la definizione e gli effetti delle asimmetrie informative, si veda G. A. AKERLOF, *The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism*, in *The Quarterly Journal of Economics*, 3/ 1970, pp. 488-500 e, sul caso specifico dell'apprendistato, E. CERRITO, *Corporazioni e crescita economica (secc. XIXVIII). Tra divisione del lavoro e costruzione del mercato*, in *Studi storici* 2/2015, pp. 225-249, dove si legge che «La corporazione diviene così uno strumento per superare la trappola dell'asimmetria informativa e della sfiducia tra produttore e consumatore, nonché per coordinare innovazioni e incrementi di qualità che creano e ampliano il mercato. Lungi dall'essere l'antagonista del mercato, le corporazioni in re ricalcano la divisione del lavoro e presuppongono l'aspirazione a e costruiscono la possibilità di un mercato di prodotti qualitativamente validi e in competizione», p. 238. Cfr. anche S. C. WOLTER, P. RYAN, *Apprenticeship*, in E. A. HANUSHEK, S. MACHIN, AND L. WOESSMANN, (a cura di), *Handbooks in Economics*, Vol. 3, North-Holland, 2011, pp. 521-576.

in una trasmissione di conoscenze informale e realizzata attraverso la quotidiana condivisione dell'attività lavorativa ⁽¹⁷⁾.

Le corporazioni non avevano, però, funzioni esclusivamente economiche: fondamentale era anche il loro ruolo nella vita pubblica, politica e religiosa cittadina. Requisito per lo svolgimento libero di un mestiere era la cittadinanza locale, acquisita e regolamentata anche dal sistema corporativo: emerge così chiaramente l'intreccio tra economia, società, lavoro e cultura con cui operava il sistema delle corporazioni.

A tesi che ne hanno esaltato l'operato, fino a riconoscerne il ruolo fondamentale per lo sviluppo pre-industriale europeo ⁽¹⁸⁾, si contrappongono le posizioni di chi ne ha denunciato le tendenze monopolistiche e l'assoluta autoreferenzialità dell'operato ⁽¹⁹⁾. Uno degli elementi che rendono particolarmente complesso propendere per una tesi piuttosto che per l'altra è costituito dall'eterogeneità delle fonti documentali, dei luoghi, delle modalità operative e dei periodi storici.

Le corporazioni presenti nell'Italia del Nord erano diverse, per obiettivi, dimensioni e ruolo, da quelle tedesche, le quali a loro volta erano diverse da quelle dei Paesi Bassi o della Francia. Ciò nonostante, il ritratto tracciato in precedenza rimane valido, in quanto è possibile riconoscere alcune caratteristiche comuni alle diverse esperienze locali ⁽²⁰⁾. Esulando da una ricostruzione analitica del ruolo svolto dalle corporazioni nei diversi territori europei, è comunque possibile affermare che il loro obiettivo principale non era la diffusione e la promozione dell'innovazione, quanto piuttosto la tutela degli interessi

⁽¹⁷⁾ Cfr P. WALLIS, *Between apprenticeship and skill: acquiring knowledge outside the academy in Early Modern England*, LSE research online, 2018, e in particolare pp. 3-5.

⁽¹⁸⁾ Cfr, in particolare, S. R. EPSTEIN, *Craft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe*, in *The Journal of Economic History*, Vol. 58, 3/ 1998, pp. 684-713, e J.L. VAN ZANDEN, *The skill premium and the "Great Divergence"*, in *European Review of Economic History*, 1/2009, pp. 121-153.

⁽¹⁹⁾ S. OGILVIE, *Guilds, Efficiency and Social Capital: evidence from German Proto Industry*, *op. cit.* Le sue tesi sono ribadite anche in S. OGILVIE, *Can we Rehabilitate the Guilds? A Sceptical Re-Appraisal*, Cambridge University, 2007.

⁽²⁰⁾ Si veda in particolare M. PRAK, C. HARU CROWSTON, B. DE MUNCK, C. KISSANE, C. MINNS, R. SCHALK, P. WALLIS, *Access to the Trade: Monopoly and Mobility in European Craft Guilds in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, in *Journal of Social History*, 1/2020, pp. 1-32.

dei suoi associati ⁽²¹⁾, che erano gli artefici dell'innovazione. Che ciò portasse alla formazione di un monopolio, al di là dell'utilizzo improprio del termine in un contesto storico come quello in analisi, è in dubbio proprio per la natura stessa dell'economia medievale, dove una carestia, la difficile gestione delle scorte e le guerre potevano determinare crisi economiche e sociali di portata oggi inimmaginabile: le corporazioni agirono quindi piuttosto nel tentativo di tutelare il lavoro dei propri membri, regolando la concorrenza tra di essi, e sostenendo anche, in alcuni casi, gli associati in difficoltà. L'intenzione, quindi, non era quella di escludere la concorrenza ai fini del raggiungimento di obiettivi prettamente economici ed egoistici, ma di regolarla nel tentativo di costruire un mercato sostenibile e duraturo in un contesto altamente instabile.

Gli strumenti messi in campo dalle corporazioni erano molteplici: oltre a quelli già ricordati, due sono di particolare interesse per il tema oggetto del presente contributo: la regolazione di un periodo di "journeymanship", successivo all'apprendistato e precedente quello della maestranza, e la promozione della mobilità dei lavoratori ⁽²²⁾.

Per quanto riguarda il primo strumento, presente diffusamente nelle zone germanofone e in Inghilterra, esso stabiliva che prima di diventare maestro il giovane che aveva concluso il suo apprendistato doveva viaggiare e lavorare presso altri maestri, per poi superare una vera e propria "prova" davanti ad una commissione composta dai maestri appartenenti alla corporazione. In questo periodo, il giovane viaggiava, condivideva le proprie conoscenze, e ne acquisiva di nuove: nuove tecniche, nuovi strumenti, nuovi metodi lavorativi. In un periodo in cui

⁽²¹⁾ B. DE MUNCK, *Gilding golden ages: perspectives from early modern Antwerp on the guild debate, c. 1450 – c. 1650*, in *European Review of Economic History*, 15/2011, pp. 221–253.

⁽²²⁾ Per quanto riguarda il primo, si veda D. DE LA CROIX, M. DOEPKE, J. MOKYR, *op. cit.* Per quanto riguarda il secondo, C. M. BELFANTI, *Guilds, Patents, and the circulation of technical knowledge: northern Italy during the early modern age*, in *Technology and Culture*, 3/2004, pp. 569-589, K. DAVIDS, *Public Knowledge and Common Secrets. Secrecy and Its Limits in the Early-Modern Netherlands*, in *Early Science and Medicine*, Vol. 10, No. 3, Openness and Secrecy in Early Modern Science (2005), pp. 411-427, L.H. PEREZ, C. VERNA, *Dissemination of Technical Knowledge in the Middle Ages and the Early Modern Era*, in *Technology and Culture*, Vol. 47, 3/2006, pp. 536-565, K. DAVIDS, *Guilds, guildsmen and technological innovation in early modern Europe: the case of the Dutch Republic*, Conference Paper, 2000.

la conoscenza economicamente utile era prevalentemente una conoscenza tacita e incarnata ⁽²³⁾, e nel quale la diffusione della formazione formale era relegata ai pochissimi appartenenti al ceto nobiliare, la diffusione dell'innovazione era possibile solo attraverso la mobilità delle persone, in due sensi: con la condivisione e il confronto delle conoscenze, che permetteva di immaginare, sviluppare e realizzare tecniche innovative, e attraendo lavoratori e artigiani qualificati attraverso l'offerta di benefici economici.

Quest'ultimo è il secondo strumento utilizzato dal sistema delle corporazioni ed in grado di favorire la diffusione dell'innovazione nelle città europee ⁽²⁴⁾. Per poter introdurre nuove tecnologie, era necessario avere a disposizione il capitale umano in grado di saperle utilizzare, soprattutto in un contesto nel quale gli investimenti in capitale fisso erano decisamente più contenuti rispetto a quelli del periodo industriale: in altre parole, non era il possesso delle tecnologie ad essere il vero fattore abilitante i processi di innovazione, quanto piuttosto la disponibilità di lavoratori che quelle tecniche sapevano utilizzare e migliorare, e soprattutto insegnare ad altri ad usarle. Sono diversi gli esempi di accordi presi tra corporazioni, o istituzioni cittadine, e artigiani provenienti da contesti esteri ⁽²⁵⁾, a cui venivano offerte speciali licenze per esercitare il loro mestiere in esclusiva per un numero determinato di anni, insieme a prestiti a basso o senza interesse per favorire il loro stabilirsi in città. In cambio, veniva spesso chiesto loro di prendere uno o due apprendisti a cui trasmettere le loro conoscenze.

⁽²³⁾ «Attraverso i secoli e fino ad epoca recentissima le tecniche non si diffusero praticamente mai mediante l'informazione scritta. Il mezzo prevalente di diffusione fu la migrazione dei tecnici. La diffusione delle tecniche fu cioè un prodotto della diffusione del "capitale umano"». In C.M. CIPOLLA, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Il Mulino, 2002 (ma 1974), p. 215.

⁽²⁴⁾ K. DAVIDS, B. DE MUNCK, *Innovation and creativity in Late Medieval and Early Modern European Cities: an introduction*, in K. DAVIDS, B. DE MUNCK (a cura di) *Innovation and creativity in Late Medieval and Early Modern European Cities*, Ashgate, 2014, pp. 1-33.

⁽²⁵⁾ Si veda gli esempi raccolti in L. MOLÀ, *The Silk Industry of Renaissance Venice*, John Hopking University Press, 2004. Un altro esempio riguarda invece il Comune di Bologna, che grazie agli strumenti messi in campo (prestiti, esenzioni fiscali, riconoscimento della cittadinanza), in due anni riuscì ad attirare 150 artigiani del settore tessile. Cfr C.M. CIPOLLA, *op. cit.*, p. 107.

Attraverso l'istituzione del *journeymanship* e con le strategie di attrazione di artigiani e lavoratori qualificati, le corporazioni promossero quindi, seppur indirettamente, la diffusione e lo sviluppo dell'innovazione, almeno in due sensi: promuovendo il confronto, il dialogo e il reciproco scambio di conoscenze e tecniche tra i futuri maestri in un periodo in cui la conoscenza poteva solo essere "rubata con gli occhi" ⁽²⁶⁾, e favorendo la mobilità dei lavoratori, e quindi delle stesse tecniche e innovazioni, le quali venivano poi trasmesse e diffuse attraverso l'apprendistato.

Rispetto alle due tesi contrapposte sopra ricordate, sembra quindi che la verità sia un insieme di entrambe: le corporazioni avevano sì fini prevalentemente autoreferenziali (e non monopolistici in senso tecnico), ma per raggiungerli misero in campo degli strumenti grazie ai quali promossero la diffusione dell'innovazione nel contesto europeo, in particolar modo attraverso gli investimenti in capitale umano realizzati con l'apprendistato, il successivo periodo di *journeymanship*, e attraverso il sistema di patenti e licenze per attrarre artigiani e lavoratori qualificati, ai quali in cambio era chiesto di condividere le loro conoscenze.

2.2. La formazione degli apprendisti

Data la frammentarietà istituzionale dell'Europa pre-industriale, non è un'operazione semplice ricostruire e comparare le modalità con cui l'apprendistato era utilizzato, e le ragioni che ne sostanziano il ricorso. A livello locale, le diverse regolamentazioni intervenivano sulla durata dell'apprendistato, sulle modalità con cui andava redatto il contratto o l'accordo, sull'età minima richiesta agli apprendisti, sui soggetti che ne monitoravano lo svolgimento e fungevano da garanti, su quanto e se pagare il maestro o, al contrario, su quanto e se pagare

⁽²⁶⁾ Il mestiere doveva essere appreso direttamente dall'osservazione e dal lavoro con il maestro e con altri lavoratori: solo la mobilità delle persone poteva quindi permettere la disseminazione delle conoscenze: «The view that apprentices had to steal with their eyes corresponds with the longstanding interest in the "mysteries" or "secrets" of the trade, which were believed to be jealously guarded within the guild framework. It may, however, be argued that journeyman's travels from town to town [...] was in fact conducive to learning and disseminating new techniques» in B. DE MUNCK, S.L. KAPLAN, H. SOLY (a cura di), *Learning on the shop floor. Historical Perspectives on Apprenticeship*, Berghahn Books, 2007, p. 15.

l'apprendista. Raramente nel contratto o accordo di apprendistato era disciplinata la formazione erogata, preferendo invece riferirsi all'obbligo, in capo al maestro, di "insegnare il mestiere" al giovane⁽²⁷⁾. Rari erano anche i casi in cui, oltre alle competenze professionali, veniva insegnato all'apprendista a leggere, scrivere, fare di conto. Le capacità innovative dell'apprendistato non sono, quindi, da ricercare in prima battuta nelle modalità con cui ne era regolata la dimensione formativa.

L'analisi delle fonti, se si arrestasse alla lettura degli statuti e dei contratti di apprendistato, potrebbe dir poco della concreta e viva realtà di un apprendista di Lione, o di Venezia, o della Londra del XVII secolo. Fortunatamente, recenti studi⁽²⁸⁾ hanno permesso di sistematizzare le informazioni in nostro possesso, attraverso la realizzazione di banche dati in grado di ricostruire e comparare l'effettiva durata dei contratti, la provenienza geografica e sociale degli apprendisti, il loro percorso di apprendimento. Pur riconoscendo le diverse modalità con cui l'apprendistato era utilizzato nel variegato e frammentato contesto dell'Europa pre-industriale, è quindi oggi possibile tracciare i contorni di un modello di riferimento le cui caratteristiche, diversamente declinate, sono presenti in tutte le esperienze europee⁽²⁹⁾.

⁽²⁷⁾ Cfr in particolare M. PRAK, *An artisan "revolution" in late medieval and early modern Europe?*, Conference Paper, 2013, dove si legge che: «Guilds did not regulate the contents of the training as such. In some places, as for instance medieval Genoa or early modern Paris, this was left to separate notarial contracts, which would still be phrased in quite general terms, requiring the master to share "the secrets of the trade", or "mystery of the craft", with his apprentice» p. 10.

⁽²⁸⁾ Si segnalano in particolare G. COLAVIZZA, *A View on Venetian Apprenticeship from the Garzoni Database*, in A. BELLAVITIS, M. FRANK, V. SAPIENZA, *Garzoni. Apprendistato e formazione tra Venezia e l'Europa in età moderna*, Universitas Studiorum, 2017, pp. 235-259; e P. WALLIS, C. MINNS, *Rules and Reality: Quantifying the Practice of Apprenticeship in Early Modern Europe*, LSE Working Papers N. 118, 2009.

⁽²⁹⁾ Una ricostruzione sistemica del "modello europeo" di apprendistato è svolta in M. PRAK, P. WALLIS (a cura di), *Apprenticeship in Early Modern Europe*, Cambridge University Press, 2020, in particolare pp. 309 e ss. Si veda anche P. WALLIS, B. DE MUNCK, C. CROWSTON, R. DE KERF, M. HOOGENBOOM, C. KISSANE, C. MINNS, M. PRAK, *Contracting for Apprenticeship in Early Modern Europe*, bEUCitizen Working Paper, 2016, dove si legge che: «The core content of the (private) apprenticeship contract is fairly uniform around Europe – parties are identified (master, apprentices, parents or guarantors), as is trade and a commitment to "complete" training. Any

Un primo elemento utile a comprendere le effettive modalità di utilizzo dell'istituto è la flessibilità di cui godeva. Anche in contesti in cui la durata era particolarmente lunga, come nel caso inglese criticato da Smith, in realtà la durata reale dell'apprendistato era mediamente più breve dei tradizionali sette anni ⁽³⁰⁾. Ciò è dovuto a diversi fattori, non riducibili al semplice insuccesso del percorso formativo: se è pur vero che, in alcuni casi, l'apprendista decideva di andarsene contro la volontà del maestro o veniva cacciato, nella maggior parte di essi l'interruzione anticipata dell'apprendistato era concordata e accolta favorevolmente da entrambi ⁽³¹⁾. Questo perché l'apprendista decideva di cambiare maestro, per poter imparare nuove tecniche e proseguire così il suo percorso di crescita ⁽³²⁾ o perché, una volta guadagnate le competenze utili a svolgere il mestiere, rinunciava a tentare la "carriera" all'interno della corporazione e tornava ad esercitarlo nel Paese dal quale proveniva, oppure perché, più raramente, sceglieva di cambiare mestiere. L'interruzione, quindi, non coincideva con il fallimento dell'apprendistato il quale, al di là di quanto riportato negli statuti corporativi, era concretamente utilizzato nel contesto europeo in modo flessibile e per rispondere a diverse esigenze, sia dei giovani che degli stessi maestri, e per perseguire diversi obiettivi. Questa flessibilità aiuta a comprendere anche le dinamiche migratorie connesse all'apprendistato, che non era limitato ai figli dei maestri cittadini, ma attirava anche molti giovani dai territori limitrofi i quali poi spesso tornavano aprendo bottega. Era quindi anche uno strumento di mobilità sociale, che non escludeva ma anzi permetteva a giovani di famiglie

compensation received by the apprentice is described directly or by inference to local urban practice», p. 22.

⁽³⁰⁾ La flessibilità dell'istituto è ben descritta in P. WALLIS, *Apprenticeship and Training in Premodern Englan*, in *The Journal of Economic History*, 3/2008, pp. 832-861.

⁽³¹⁾ Vennero anche introdotti strumenti legali ed economici per impedire Per evitare danni economici a una delle due parti in caso di interruzione dell'apprendistato. Per un approfondimento sul caso inglese, si veda P. WALLIS, C. MINNS, *The price of human capital in a pre-industrial economy: Premiums and apprenticeship contracts in 18th century England*, in *Explorations in Economic History*, 3/ 2013, pp. 335-350.

⁽³²⁾ Il fatto che cambiare maestro non era una pratica così inusuale, ma anzi spesso redditizia in quanto permetteva all'apprendista un maggior ritorno formativo e in termini di capitale sociale, è attestata in R. SCHALK, *Splitting the bill. Matching schooling to Dutch labour markets, 1750-1920*, 2015, in particolare pp. 63 e ss.

meno abbienti di imparare un mestiere ed esercitarlo, garantendosi un reddito e l'ascensione sociale.

Il valore della formazione in apprendistato non si limitava all'apprendimento di un insieme di nozione tecniche: era invece un percorso educativo in senso pieno, che favoriva la costruzione dell'identità sociale del giovane ⁽³³⁾. Ciò a causa del fatto che il mestiere era, nel contesto in analisi, legato all'appartenenza alla società e alla vita pubblica. Imparare un mestiere non era quindi riducibile al semplice "imparare a lavorare", o a quello che potremmo definire un addestramento professionale: era invece un percorso di crescita umano e di inclusione sociale. Il valore educativo e civico, e non solo formativo ⁽³⁴⁾, permette quindi di comprendere il legame sussistente tra capitale umano e capitale sociale garantito dall'apprendistato: durante il suo percorso il giovane imparava non solo le tecniche utili all'esercizio del mestiere, ma entrava a far parte della società con un'identità riconosciuta, stringendo relazioni significative per la propria carriera e per sé stesso ⁽³⁵⁾. L'apprendista, nel suo percorso formativo, non doveva solo mostrare di possedere determinate competenze, ma prima di tutto vivere, agire e lavorare da uomo adulto, inserito nella struttura economica e sociale locale ⁽³⁶⁾. L'apprendistato nel contesto europeo pre-industriale era quindi uno strumento la cui valenza non si esauriva

⁽³³⁾ T.H.J. MARCHAND, *Muscles, Morals And Mind: Craft Apprenticeship And The Formation Of Person*, in *British Journal of Educational Studies*, 3/2008, 245-271. Così anche in G. ZAGO, *Il lavoro tra pensiero e azione: dalla bottega alla fabbrica*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2018, pp. 185-218, dove si legge che «Nel posto di lavoro il giovane maturava una formazione completa, poiché la bottega era, contemporaneamente, «luogo di saperi professionali», ma anche «di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali» che concorrevano alla formazione della personalità del giovane», p. 190.

⁽³⁴⁾ La distinzione è ripresa da G. BERTAGNA (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, 2018, e in particolare pp. 65-68.

⁽³⁵⁾ B. DE MUNCK, *From brotherhood community to civil society? Apprentices between guild, household and the freedom of contract in early modern Antwerp*, in *Social History*, 1/2010, pp. 1-20.

⁽³⁶⁾ Su questa tema si veda, in particolare, A. LEVENE, "Honesty, sobriety and diligence": *master-apprentice relations in eighteenth- and nineteenthcentury England*, in *Social History*, 2/2008, pp.183-200, D.F. LANCY, "First You Must Master Pain": *The Nature and Purpose of Apprenticeship*, in *Anthropology of work review*, 2/2012, pp. 113-126, e L. S. LYON, *Medieval English Apprenticeship as Business Education*, in *The School Review*, 8/1920, pp. 585-599.

nella sfera economica, ma che sconfinava in quella sociale, culturale e politica.

Per comprendere il valore innovativo della formazione in apprendistato è opportuno un breve approfondimento sull'epistemologia del lavoro nel contesto pre-industriale. La base epistemica della conoscenza economicamente utile era, nel contesto in analisi, prevalentemente o quasi esclusivamente legata a forme di conoscenza tacita. Apprendere era quindi imparare attraverso la *mimesis* ⁽³⁷⁾, l'osservazione del maestro e della sua opera, l'esercizio personale e la ripetizione dei gesti utilizzati, la condivisione quotidiana del lavoro. La percezione che scaturiva e alimentava il processo d'apprendimento nell'apprendistato era finalizzata al vedere "il tutto in ogni parte": in questo senso, l'invisibile nel visibile ⁽³⁸⁾, cioè l'opera da realizzare nel suo concreto e parziale realizzarsi. Questa modalità di percezione struttura conseguentemente un'idea di conoscenza che rende non solo possibili, ma necessari determinati metodi per acquisirla, quali, ad esempio, l'apprendistato. È una conoscenza "di senso" ⁽³⁹⁾, cioè orientato a comprendere per ogni azione svolta il suo collocarsi in un orizzonte più ampio e nel quale trovarne il significato. L'apprendista, concluso il suo percorso formativo, non acquisiva semplicemente "competenze", ma una specifica facoltà di giudizio: sul lavoro ben fatto e sulla qualità della sua opera – e di altri. Com'è facile notare, anche le categorie moderne di conoscenza teorica e conoscenza pratica sono inefficaci nel tentativo di descrivere l'apprendimento tipico dell'apprendistato nella società europea pre-industriale.

La capacità innovativa dell'apprendistato risiedeva quindi nel contesto organizzativo e nelle modalità con cui l'apprendimento era realizzato: collaborando con altri apprendisti, guardando e imitando il maestro, condividendo le proprie conoscenze e contribuendo alla costruzione di un "fare" partecipato e condiviso, l'apprendista acquisiva quella

⁽³⁷⁾ Sul concetto di *mimesis* come processo di apprendimento si veda, in particolare, S. BILLET, *Mimesis: learning through everyday activities and interactions at work*, in *Human Resources Development Review*, 4/2014, pp. 462-482.

⁽³⁸⁾ J. GAMBLE, *Modelling the Invisible: The pedagogy of craft apprenticeship*, in *Studies in Continuing Education*, 2/2001, pp. 185-200.

⁽³⁹⁾ Un apprendimento cioè finalizzato a comprendere il senso profondo della propria azione, irriducibile alla semplice ripetizione meccanica di gesti. Per un approfondimento sul "meaningful learning" si veda J.D. NOVAK, D.B. GOWIN, *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, 1984.

capacità di giudizio, di proattività e creatività riconosciute come fondamentali non solo per la diffusione, ma per la promozione dell'innovazione, cioè in un "fare" innovativo, non standardizzabile e avente sempre come orizzonte un totalità di senso, la bottega, nella quale l'apprendista arrivava a conoscere la totalità del processo produttivo e il proprio ruolo in esso, senza limitarsi ai compiti ai quali era assegnato ⁽⁴⁰⁾.

Concludendo, le corporazioni e soprattutto l'apprendistato permisero la diffusione dell'innovazione nel contesto europeo pre-industriale in quanto capaci di creare reti di relazioni significative in un mondo economicamente e socialmente instabile: relazioni tra giovani che viaggiavano e condividevano le loro conoscenze, relazioni tra città e territori garantite dalla mobilità dei lavoratori e quindi delle tecniche, relazioni tra apprendisti e maestri, tra mestieri e corporazioni, tra botteghe, lavoratori, cittadini.

Garantire ed incoraggiare lo scambio di conoscenze tra generazioni e territori attraverso la mobilità dei lavoratori era l'unico modo per promuovere la *diffusione* dell'innovazione. La totalità a cui faceva riferimento l'orizzonte formativo dell'apprendimento in bottega permetteva agli apprendisti non solo di imparare a svolgere determinati compiti, ma un mestiere in senso pieno: cioè conoscerne le tecniche produttive, saperle utilizzare, e soprattutto entrare in una rete di relazioni. L'investimento in capitale umano si traduceva così in investimento in capitale sociale.

È a questo livello che si comprende il ruolo giocato dalle corporazioni nella costruzione di un sistema dei mestieri, ai quali era connessa una specifica identità sociale e un percorso formativo. Mestieri irriducibili ad un insieme di competenze professionali, ma costituiti invece da un chiaro riconoscimento "pubblico", grazie al quale il lavoratore era parte di un sistema di relazioni economiche e sociali, nel quale si inseriva traducendo, in maniera originale e irripetibile, ciò che aveva appreso.

⁽⁴⁰⁾ B. DE MUNCK, *Artisans as knowledge workers: Craft and creativity in a long term perspective*, in *Geoforum*, 1/2019, pp. 227-237.

3. La I rivoluzione industriale

Alla rivoluzione industriale è connessa l'introduzione di nuove tecnologie che aumentarono drasticamente la produttività e favorirono l'introduzione di nuove modalità di organizzazione del lavoro. Se il contesto pre-industriale è contraddistinto da scarsi investimenti in capitale fisso la rivoluzione industriale vede invece la "macchina" acquisire un ruolo centrale all'interno del ciclo produttivo. Connessa all'innalzamento tecnologico è la progressiva divisione e specializzazione del lavoro. Questo nuovo modello organizzativo garantì l'aumento della produttività, al costo però di infrangere la "totalità" della bottega artigiana: al lavoratore era ora chiesto di svolgere un insieme di mansioni, non di conoscere e partecipare all'intero ciclo produttivo generando, per alcuni compiti particolarmente ripetitivi e standardizzati, i presupposti per le successive analisi che ne denunciarono l'effetto alienante⁽⁴¹⁾.

Questa nuova modalità di organizzare il lavoro pose le basi per i successivi tentativi di costruire una visione "scientifica" e rigorosa per la gestione del lavoro in fabbrica, portata a compimento solo nei secoli successivi⁽⁴²⁾. La produzione si spostò dalle botteghe alle fabbriche: non solo per sfuggire agli statuti delle corporazioni, la cui efficacia spesso si fermava alle mura cittadine, ma anche perché il nuovo modello di organizzazione del lavoro richiedeva diversi spazi – quelli della fabbrica, appunto – e nuovi lavoratori. Il fabbisogno di competenze medio-basse, la divisione del lavoro, la scarsa preparazione richieste per l'espletamento delle proprie mansioni generò inevitabilmente effetti significativi sull'apprendistato.

⁽⁴¹⁾ K. MARX, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, 2004 (ma 1844), in particolare pp. 68-70, così come citato in C. LECCARDI, *Percorsi di lettura sul lavoro/9 – Manoscritti economico-filosofici del 1844 di Karl Marx*, in Bollettino ADAPT n. 32/2019. Cfr. anche A. GRAMSCI, *Americanismo e fordismo*, in A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*. Volume terzo. Quaderni 12-29, Einaudi, 1977, 2137-2182.

⁽⁴²⁾ Compimento raggiunto con l'organizzazione del lavoro taylor-fordista: cfr. in particolare F.W. TAYLOR, *The Principles of Scientific Management*, Harper and Brothers, 1919, così come citato in F. SEGHEZZI, *op. cit.*, p. 31.

Sorprendentemente, però, quest'ultimo non tramontò definitivamente, ma si trasformò⁽⁴³⁾. È infatti riconosciuto l'alto numero di apprendisti che venne richiesto dalle fabbriche particolarmente innovative inglesi, proprio perché, per poter gestire le nuove tecniche introdotte, servivano lavoratori specializzati e attentamente preparati. Venne meno, però, come già anticipato, quello sguardo sulla totalità del processo produttivo e il controllo sulla propria opera tipici della bottega: l'apprendista, in altre parole, diventa sempre di più un giovane in formazione per diventare un lavoratore specializzato⁽⁴⁴⁾.

L'apprendista che usciva dalla fabbrica aveva ormai poco in comune con quello che lavorava a fianco a fianco del maestro nella bottega artigiana, sia per quanto riguarda la dimensione individuale del suo percorso formativo e educativo, sia per quanto riguarda la dimensione collettiva della società nella quale era inserito, travolta dagli effetti della rivoluzione. Questi elementi minarono quindi alle fondamenta non tanto l'apprendistato, che come visto sopravvisse e si trasformò, quanto piuttosto la sua capacità innovativa e gli elementi che la favorivano.

3.1. L'abolizione delle corporazioni e l'emergere del sistema capitalistico industriale

La rivoluzione industriale non è riducibile alla sola dimensione tecnica e produttiva. Essa fu accompagnata e favorita dal sorgere di una nuova mentalità, una nuova cultura, una nuova società, lentamente germinate già nei secoli precedenti⁽⁴⁵⁾.

⁽⁴³⁾ N. E. FELDMAN, K. VAN DER BEEK, *Skills choice and skills complementarity in eighteenth century england*, in *Exploration in Economic History*, 2016, pp. 94-113. In questo contributo si dimostra come, nel contesto inglese della I Rivoluzione Industriale, a nuove invenzioni era connesso un aumento del 1% del numero di apprendisti in settori ad alto contenuto tecnologico. Cfr in particolare p. 108.

⁽⁴⁴⁾ Si veda, su questo punto, P.A. VARESI, *I contratti di lavoro con finalità formative*, Angeli, 2007, nel quale si legge che «Dalla ricostruzione qui svolta emerge chiaramente come non è più il maestro-artigiano che presta la sua attività di insegnamento a favore dell'allievo, ma è l'allievo che, per addestrarsi, presta la propria attività a favore dell'imprenditore, con diritto alla retribuzione».

⁽⁴⁵⁾ «Se nel Seicento, all'epoca della Rivoluzione Scientifica, la branca del sapere più avanzata fu la meccanica, se la caratteristica stessa della Rivoluzione scientifica fu, come è stato detto, la "meccanizzazione della concezione del mondo" tutto ciò non fu

Sul piano culturale, due sono le caratteristiche della nuova mentalità europea che prende forma sul finire del XVII secolo: il razionalismo e l'individualismo. Con il primo termine si vuole intendere la crescente fiducia riposta nelle capacità della ragione umana quale strumento in grado di comprendere la totalità della realtà. Per raggiungere questo obiettivo era necessario applicare un rigoroso metodo scientifico, logicamente composto da catene di ragionamenti tra loro collegati. Questo metodo non si limitò, però, ad essere applicato sul piano teorico, ma frutto della sua bontà fu piuttosto la sua concreta applicazione pratica: l'esperienza, elemento cardine della c.d. "rivoluzione scientifica", le cui applicazioni tecniche mutarono profondamente il tessuto produttivo europeo⁽⁴⁶⁾. Questa mentalità non si diffuse quindi solamente tra gli intellettuali europei, ma i suoi effetti furono tangibili anche al di fuori della sfera culturale, data la quantità di invenzioni e scoperte del periodo che ebbero poi effetti dirompenti anche in ambito economico e sociale. Alla nuova centralità della ragione umana si collega l'emergere dell'individualismo, che generò a sua volta una sempre maggior insofferenza per quegli elementi politici e sociali che limitavano la libera iniziativa privata e la volontà dell'individuo: ad esempio, come ricordato in apertura, le corporazioni, bersaglio della critica di Adam Smith.

Sul piano economico si assistette al sorgere del capitalismo industriale. Non si parla infatti solo di "capitalismo", che secondo alcune analisi storiche è da far risalire a periodi precedenti la modernità, ma di "capitalismo industriale": la grande disponibilità di capitale permise la creazione delle prime grandi fabbriche dotate di tecnologie all'avanguardia, dove la nuova organizzazione del lavoro venne

un fatto aberrante e nuovo: fu la logica ed ultima conseguenza di un'attitudine mentale maturata nei secoli precedenti» C.M. CIPOLLA, *op. cit.*, p. 213.

⁽⁴⁶⁾ Esempio di questo "sguardo" è Cartesio, che fa derivare ogni conoscenza "chiara e distinta" dalla certezza deduttivo-matematica: «Quelle lunghe catene di ragionamenti, tutti semplici e facili, di cui sogliono servirsi i geometri per arrivare alle più difficili dimostrazioni, mi avevano indotto a immaginare che tutte le cose che possono rientrare nella conoscenza umana si seguono l'un l'altra allo stesso modo, e che non ce ne possono essere di così remote a cui alla fine non si arrivi, né di così nascoste da non poter essere scoperte; a patto semplicemente di astenersi dall'accettarne per vera qualcuna che non lo sia, e di mantenere sempre l'ordine richiesto per dedurre le une dalle altre» in CARTESIO, *Discorso sul Metodo*, (ma 1637), p. 23.

concretamente messa in atto ⁽⁴⁷⁾. Data la rinnovata centralità della tecnica, di cui il lavoratore correva il rischio di diventare una mera appendice, e contrariamente a quando accadeva nel contesto pre-industriale, solo gli imprenditori del tempo disponeva di risorse sufficienti per realizzare gli investimenti necessari ad acquisirla e metterla all'opera.

Insieme a questi fenomeni culturali ed economici se ne affiancarono anche di politici e sociali. Il XVIII secolo vide l'emergere dei primi Stati, in cui il potere venne centralizzato superando la frammentarietà tipica del contesto tardo medievale e moderno. A questo fenomeno è connesso il sorgere delle prime scuole pubbliche, che assolsero a quei compiti di formazione e costruzione dell'identità sociale prima connessi all'apprendistato ⁽⁴⁸⁾. Le corporazioni avevano un forte radicamento cittadino e locale, e un'influenza altrettanto estesa. Con la nuova geografia del lavoro che va formandosi con la I rivoluzione industriale, la produzione si sposta verso le campagne, riducendo così la sfera di influenza del sistema corporativo che, allo stesso tempo, viene sempre di più riconosciuto come un inutile ostacolo alla libera circolazione delle merci e alla costruzione di un mercato del lavoro aperto e modernamente inteso.

L'avvento dello Stato e l'accentramento del potere, i nuovi modelli produttivi che superarono la produzione artigiana, una nuova cultura individualistica e ostile a ogni limitazione della libera iniziativa economica furono quindi elementi determinanti il tramonto del sistema delle corporazioni, che vennero progressivamente abolite in tutta Europa ⁽⁴⁹⁾.

⁽⁴⁷⁾ La prima tesi è sostenuta in F. BRAUDEL, *La dinamica del capitalismo*, Il Mulino, 2006 (ma 1977), H. PIRENNE, *Storica economica e sociale del medioevo*, Newton Compton, 2012 (ma 1922), M. BLOCH, *Lavoro e tecnica nel medioevo*, Laterza editore, 2004 (ma 1959) la seconda in M. DOBB, *Studies In The Development Of Capitalism*, Routledge & Kegan, 1946, R. ROSDOLSKY, *The making of Marx's "Capital"*, Pluto Press Limited, 1977.

⁽⁴⁸⁾ Per la ricostruzione di questa dinamica nel contesto olandese in chiave storica, si veda R. SHALK, *Apprenticeships and craft guilds in the Netherlands, 1600–1900*, CGEH Working Paper Series, 2016.

⁽⁴⁹⁾ In poco più di un secolo, vennero abolite praticamente in tutta Europa: ad esempio, nel 1770 nel Granducato di Toscana, nel 1787 nel Ducato di Milano, in Francia nel 1791, in Olanda nel 1794, in Inghilterra lo Statuto degli Artificieri fu abolito nel 1813 e nello stesso anno le corporazioni furono abolite in Spagna, in Germania, dopo che il loro potere fu fortemente ridimensionato nel 1731, furono

Quest'ultime si erano mosse tentando di contrastare i cambiamenti in atto in ambito economico, politico e sociale. Già a partire dal XV secolo è possibile osservare, in diversi territori europei, un progressivo "irrigidirsi" delle regolamentazioni contenute all'interno degli statuti delle corporazioni, con l'intento di contrastare altri attori economici e, in ultima analisi, tutto ciò che non era da loro direttamente regolamentato e controllato (⁵⁰). Con l'aumento demografico e la accresciuta mobilità dei lavoratori anche il ruolo dell'apprendistato all'interno di questo sistema si limita ad essere, sempre di più, un meccanismo di controllo e trasmissione di potere all'interno degli appartenenti alla corporazione. È quindi possibile concordare con le critiche di Smith nel momento in cui si rivolgono ad un periodo storico in cui il sistema corporativo è ormai tutto ripiegato sulla difesa dei privilegi posseduti davanti all'emergere di una nuova cultura, economia, società. Ma, allo stesso tempo, è impossibile non riconoscere il valore delle tesi di quegli autori che evidenziano come con l'abolizione di questo sistema venne meno uno degli attori che contribuì al successo dell'apprendistato e alla mobilità dei lavoratori e delle loro conoscenze, i cui molteplici compiti vennero assunti da nuovi soggetti, pur senza mai arrivare a ricoprire con la stessa incisività lo stesso ruolo sociale, politico, culturale ed economico da esse incarnato, soprattutto in merito alla promozione dell'apprendistato quale via per l'accesso al mestiere, su base locale e territoriale (⁵¹).

definitivamente abolite nel 1871. Per approfondimenti si veda M. HOOGENBOOM, C. KISSANE, M. PRAK, P. WALLIS, C. MINNS, *Guilds in the transition to modernity: The cases of Germany, United Kingdom, and the Netherland*, in *Theory and Society*, 3/2018, pp. 255–291.

(⁵⁰) Il caso inglese è descritto in G. RICHARDSON, *Guilds, laws and markets for manufactured merchandise in latemedieval England*, in *Explorations in Economic History*, 41/2004, pp. 1-25, e in particolare p. 23. Per un approccio comparato, si veda H. SOLY, *op. cit.*

(⁵¹) Le corporazioni generano così, anche se spesso intenzionalmente, benefici localmente diffusi: «Guilds contributed to "clustering" mechanisms, creating knowledge spillovers that raised quality standards», in M. PRAK, *Corporatism and Social Models in the Low Countries*, in *Tijdschrift Voor Sociale En Economische Geschiedenis*, 2/2014, pp. 281-304, qui p. 290.

3.2. Da apprendisti ad “operai”

Non furono quindi esclusivamente le innovazioni tecnologiche a determinare la trasformazione dell'apprendistato, quanto il mutato contesto sociale ed economico, così come la diversa modalità di organizzazione del lavoro in fabbrica. Due fenomeni sono particolarmente utili ad approfondire ulteriormente questa trasformazione: la diffusione dei c.d. “*parish apprenticeship*” e il sorgere del moderno mercato del lavoro.

Per quanto riguarda il primo, con questo termine si identificano quegli apprendisti, orfani o poveri, a cui era assegnato un lavoro quale strumento per il loro inserimento o re-inserimento in società. Il fenomeno, diffuso soprattutto in Inghilterra ⁽⁵²⁾, era presente anche in altri territori ⁽⁵³⁾ europei. Si diffusero a partire dal XVIII secolo, anche a seguito di specifiche leggi emanate sul tema ⁽⁵⁴⁾, raggiungendo numeri ragguardevoli. Questi giovani non erano accolti presso le case dei maestri: non dovendo quindi pagare con il loro lavoro il vitto e l'alloggio, spesso ricevevano un salario. Allo stesso tempo, anche la valenza educativa del percorso era, evidentemente, diversa: il fenomeno *parish apprenticeships* attesta la trasformazione dei processi di apprendimento connessi all'apprendistato a mero addestramento professionale. Viene meno, o comunque si affievolisce, il rapporto tra capitale umano e capitale sociale: il rapporto maestro-apprendista non è più regolato *in loco parentis*. La valenza educativa dell'apprendistato si limita ora al tentativo di recupero ed inserimento o re-inserimento dei giovani nella società, più simile ad un meccanismo di controllo sociale ⁽⁵⁵⁾. Si passa quindi da una centralità del lavoro e delle relazioni che si instaurano nella bottega come vettori di formazione integrale della

⁽⁵²⁾ Per una ricostruzione complessiva del fenomeno si veda J. DUNLOP, *English apprenticeship and child labour, a history*, The MacMillan Company, 1912. Si veda anche A. LEVENE, *Parish apprenticeship and the old poor law in London*, in *The Economic History Review*, 4/2010, pp. 915-941; K. HONEYMAN, *The Poor Law, the Parish Apprentice, and the Textile Industries in the North of England, 1780–1830* in *Northern History*, 2/2007, pp. 115-140.

⁽⁵³⁾ R. SCHALK, *From orphan to artisan: apprenticeship careers and contract enforcement in The Netherlands before and after the guild abolition*, in *Economic History Review*, 3/2016, pp. 1–27.

⁽⁵⁴⁾ Ad esempio, il *Poor Relief Act* inglese del 1662.

⁽⁵⁵⁾ Cfr. in particolare R. JOHNSON, *Educational Policy and Social Control in Early Victorian England*, in *Past & Present*, 1/1970, pp. 96-111.

persona attraverso la costruzione di un'identità sociale legata ad un mestiere, ad una marginalità formativa messa in ombra dal tentativo di correggere e "raddrizzare" il percorso di giovani in situazioni di disagio. Inoltre, la retribuzione corrisposta all'apprendista lo rendeva più simile a un normale collaboratore della bottega artigiana, piuttosto che ad un discente in formazione.

Scompare, pertanto, la dimensione più profonda del mestiere, riducendosi il lavoro dei *parish apprenticeship* ad attività finalizzata al contrasto dell'emarginazione sociale e all'inserimento nel tessuto produttivo. Viene quindi a mancare, con il tramonto del sistema corporativo, un'istituzione in grado di regolare, collettivamente, i processi di apprendimento connessi al lavoro in modo tale da accompagnare i giovani ad un ingresso nel mercato del lavoro grazie ad un riconoscimento (pubblico) delle loro competenze, a favore invece di una crescente separazione: da una parte il lavoro e il mercato con le loro leggi, dall'altra la società che, per contrastare fenomeni problematici quali la disoccupazione o l'emarginazione, ricorre a strumenti come l'apprendistato, incentivandoli in modo tale da renderli attrattivi per il mondo delle imprese. È in questo periodo storico che va collocata la nascita della categoria teleologica ricordata in precedenza, quella cioè delle "finalità occupazionali" dell'apprendistato, ereditata dal contesto industriale e ancora oggi pienamente operativa.

Il sorgere del moderno mercato del lavoro permette infine di comprendere la trasformazione dell'apprendista in "normale" operaio. Con questa semplificazione si vuole evidenziare come, nella costruzione del mercato del lavoro che giunge a compimento nel Novecento industriale, la distanza oramai incolmabile tra capitalisti e lavoratori si era cristallizzata e stratificata, creando una gerarchia di compiti e mansioni rigida e immutabile. Una gerarchia nella quale l'apprendistato viene riletto attraverso il prisma del lavoro dipendente e della subordinazione – una categoria insufficiente per descrivere l'apprendistato nella bottega pre-industriale. Sia la riflessione giuslavoristica (⁵⁶), che gli studi di storia economica (⁵⁷), evidenziano e

(⁵⁶) S. DEAKIN, *The Contract Of Employment: A Study In Legal Evolution*, ESRC Centre for Business Research, University of Cambridge Working Paper N. 203, 2001, dove si legge che: «The artisanal form of production on which the Act was premised was fundamentally at odds with the emerging forms of factory employment that combined managerial coordination with an internal division of labour between

descrivono questa mutazione. Collegato a quest'ultimo punto è l'emergere del fenomeno della "rappresentanza": diffusasi con l'industrializzazione, e scaturente, secondo alcuni autori, dall'esperienza degli apprendisti europei (⁵⁸), si trovò in difficoltà nel tentativo di comprendere il senso e lo scopo dell'apprendistato nella nuova società industriale, di fatto accogliendo le critiche smithiane. La rappresentanza si preoccupò quindi di "normalizzarlo", insistendo sulla necessità di prevedere maggiori tutele lavorative e una migliore retribuzione per gli apprendisti, senza considerare la specificità del loro percorso formativo né riflettendo sul ruolo economico rappresentato dall'intreccio tra processi d'apprendimento ed esperienze di formazione al lavoro. Rimase sullo sfondo, sempre più sfocata, l'idea di apprendere per innovare, competere, educare, mentre le battaglie degli apprendisti si concentrarono, e sempre di più e si confusero, con quelle dell'emergente classe operaia (⁵⁹). Inoltre, nella fabbrica del periodo industriale la conoscenza economicamente utile era quella propria dei tecnici e degli scienziati che sapevano progettare le macchine e le tecniche impiegate: a gran parte della forza lavoro, invece, veniva semplicemente chiesto di offrire il proprio tempo, quale misura dell'altrimenti uniforme processo di ripetizione continua degli stessi gesti. Impossibile, quindi, pensare che in un'organizzazione del lavoro come questa l'apprendista acquisisse la conoscenza dell'intero processo produttivo, potendo quindi di conseguenza intervenire all'interno di esso ed innovare. Senza il rimando a questa totalità, l'apprendista diventò sempre più simile ad un lavoratore come gli altri.

workers of different skills and tasks. Neither of these was compatible with the legal framework of guild production», p. 10.

(⁵⁷) Su questo punto si veda, in particolare, A. MCKINLEY, *From Industrial Serf To Wagelabourer: The 1937 Apprentice Revolt In Britain*, in *International Review of Social History*, 1/1986, pp. 1-18, D. JACOBY, *The transformation of Industrial apprenticeship in United States*, in *The Journal of Economic History*, 4/1991, pp. 887-910, e H. GOSPEL, *The decline of apprenticeship training in Britain*, in *British Journal of Industrial Relations*, 1/1995, pp. 32-45.

(⁵⁸) J. LUCASSEN, T. DE MOOR, J. L. VAN ZANDEN, *op. cit.*, p. 15.

(⁵⁹) Cfr. in particolare P. RYAN, *Apprentice strikes in British metalworking, 1919-69: attributes and interpretation*, in CEDEFOP, *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Volume 1, 2002, pp. 46-65 e P. EIGENMANN, M. GEISS, *Doing it for them: corporatism and apprentice activism in Switzerland, 1880-1950*, in *History of Education*, 5/2016, pp. 570-586.

Questi processi, legati alle trasformazioni sul piano collettivo precedentemente richiamate, permettono quindi ora di tratteggiare i contorni dell'apprendistato "industriale": esso si ridusse ad essere un percorso di addestramento professionale di massa svolto in assetto lavorativo, finalizzato all'acquisizione standardizzata di competenze esito di una divisione e specializzazione del lavoro sempre crescente e spesso ottenibili in poco tempo, elemento quest'ultimo che determinò anche l'insorgere sindacale contro questa forma di impiego, in cui alla minore retribuzione non era più connesso alcun investimento in capitale umano o sociale. Solo nei Paesi germanofoni questa degenerazione dell'antico apprendistato artigiano suscitò una reazione culturale e politica che portò alla creazione di una nuova forma di apprendistato ⁽⁶⁰⁾, adatto per il lavoro di fabbrica, ma allo stesso tempo capace di conservare l'impostazione pedagogica e lo spirito collaborativo che avevano caratterizzato l'apprendistato in epoca pre-industriale ⁽⁶¹⁾.

⁽⁶⁰⁾ Per la ricostruzione la genesi del sistema duale tedesco: W.-D. Greinert, *Geschichte der Berufsbildung in Deutschland* in Arnold R. - Lipsmeier A. (edd.), *Handbuch der Berufsbildung. 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage*, VS Verlag, Wiesbaden 2006, pp. 499-508.

⁽⁶¹⁾ Uno dei principali ispiratori di questo modello fu, agli albori del XX secolo, Georg Kerschensteiner, pedagogista e riformatore scolastico di Monaco, considerato per l'influenza della sua opera sullo sviluppo successivo dell'apprendistato in Germania il "fondatore" del sistema duale tedesco (sulla figura e l'opera di Kerschensteiner, si veda C. WINCH, *Georg Kerschensteiner. Founding the dual system in Germany*, in *Oxford Review of Education*, 3/2006, pp. 381-396, e U. LAUTERBACH, *Apprenticeship, History and Development of*, in HUSÉN, TORSTEN, POSTLETHWAITE, T. NEVILLE (a cura di): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford. Pergamon 1994, pp. 310-318. Gli elementi salienti di questo modello erano (e sono tutt'ora): i) l'alternanza tra formazione aziendale e formazione scolastica, ii) la collaborazione fra le associazioni di categoria e le istituzioni pubbliche (Governo e Camere di Commercio). Questa collaborazione, assicurata da regole e contrappesi che danno vita ad un sistema di governance molto articolato, rende il modello tedesco capace di adattarsi ai cicli economici e di promuovere l'innovazione (sul tema si può leggere lo studio un po' datato, ma ancora utile di W. Streeck, *Social Institutions and Economic Performance. Studies on Industrial Relations*, in *Advanced Capitalist Economist*, SAGE, 1992, pp. 130-135).

4. Apprendistato e IV rivoluzione industriale: un ritorno alle origini?

La ricostruzione storica svolta non implica, deterministicamente, una serie di *policy* da adottare per promuovere un ripensamento dell'apprendistato quale strumento per favorire l'innovazione. Piuttosto, essa apre ad una serie di ulteriori percorsi di ricerca, di seguito brevemente presentati.

Se si considerano attentamente le dimensioni lungo le quali si dispiegarono gli effetti della I rivoluzione industriale, non riducibile ad un semplice sviluppo tecnologico ma da considerare quale un vero e proprio cambio di paradigma⁽⁶²⁾ sociale prima ancora che economico⁽⁶³⁾, emerge come i limiti dell'apprendistato non possano essere semplicisticamente imputati alle norme che disciplinano l'istituto, quanto piuttosto dalle modalità con le quali viene utilizzato e segnatamente dalle ragioni economiche e sociali che ne sostanziano il ricorso⁽⁶⁴⁾. È la stessa lezione del passato che mostra in modo chiaro come la forza vitale dell'apprendistato non vada ricercata nella sua dimensione occupazionale e contrattuale, quanto piuttosto nell'utilizzo che ne fecero le istituzioni sociali che lo regolamentarono, nella forma di conoscenza che permetteva di acquisire, e dal valore da quest'ultima ricoperto all'interno dei processi produttivi del tempo. Seguendo il metodo adottato finora, è possibile sistematizzare gli spunti emersi lungo due dimensioni di analisi, una riguardante prevalentemente gli attori chiamati a regolamentare l'apprendistato, e una invece inerente al valore dei processi d'apprendimento favoriti da tali percorsi.

⁽⁶²⁾ Cfr. T.S. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, 1962, così citato in F. SEGHEZZI, op. cit., p. 22.

⁽⁶³⁾ M. TIRABOSCHI, *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*, ADAPT University Press, 2019, in particolare p. 24 e ss.

⁽⁶⁴⁾ «Il problema dell'apprendistato come effettivo strumento formativo non sta nel contratto, ma al di fuori, nel sistema d'istruzione complessivo. Come concreto strumento occupazionale sta sì nel contratto, debitamente supportato da un ricco corredo di sgravi contributivi e normativi, ma solo per creare generazioni di giovani che l'oggi consumerà, lasciandoli senza domani» in F. CARINCI, *E tu lavorerai come apprendista (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")*, Working Paper "Massimo D'Antona", 145/2012, pp. 4.

Per quanto riguarda la dimensione collettiva-istituzionale, emerge con chiarezza il ruolo che potrebbe giocare il sistema delle relazioni industriali attraverso una regolazione dell'apprendistato che ne valorizzi il ruolo di accesso qualificato ai mestieri, agganciato ad un sistema di inquadramento che sappia collegare standard formativi ed occupazionali ⁽⁶⁵⁾ al fine di valorizzare le diverse metodologie di apprendimento messe in campo da tale strumento e le transizioni tra sistemi formativi e mondo del lavoro, e ad un efficace processo di certificazione delle competenze tale da favorirne la trasparenza e il riconoscimento anche di quanto appreso in contesti informali e non formali. Si tratterebbe, in sintesi, di pensare la rappresentanza in un orizzonte contraddistinto dal superamento della logica di scambio tra tempo di lavoro e salario, sfidandola invece ad un protagonismo attivo nella costruzione e nella regolazione dei mercati del lavoro ⁽⁶⁶⁾. Non si tratta, evidentemente, di replicare l'operato del sistema delle corporazioni pre-industriali, ma di ripensare la centralità della rappresentanza nel governo dell'accesso ai mestieri ⁽⁶⁷⁾. Tali spunti

⁽⁶⁵⁾ Sull'importanza del raccordo tra standard professionali e formativi per la formazione in apprendistato si veda, in particolare, L. RUSTICO, M. TIRABOSCHI, *Standard professionali e standard formativi*, in M. TIRABOSCHI (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè editore, 2011, pp. 423-444.

⁽⁶⁶⁾ Per una ricostruzione delle sfide poste alla rappresentanza dalle trasformazioni del lavoro, con particolare riferimento ad un loro rinnovato protagonismo sul fronte della formazione, messa in trasparenza e riconoscimento delle capacità professionali dei lavoratori, si veda il Capitolo terzo del testo curato da L. CASANO, *Contributo all'analisi dei mercati transizionali del lavoro*, ADAPT University Press, in corso di pubblicazione, e in particolare le considerazioni svolte nel § 3.3. La stessa A., nel prefigurare un ruolo più attivo della rappresentanza sul fronte della valorizzazione della identità professionale dei lavoratori, ricorda come anche nella sua evoluzione recente, e in particolare nella declinazione che ne dava il Testo Unico del 2011, l'apprendistato sembrava poter rappresentare un viatico per l'affermazione di un modello coordinato e cooperativo di regolazione delle transizioni occupazionali incentrato sulla qualificazione del lavoro, e più precisamente di un lavoro ancora definito a partire dai suoi contenuti professionali: è proprio nel Testo Unico del 2011, infatti, che per la prima volta (aggiungiamo noi, nella storia recente) si prefigura uno strumento di regolazione del mercato del lavoro (il Repertorio delle professioni) potenzialmente in grado di mettere in comunicazione i meccanismi di riconoscimento e valorizzazione della professionalità interni alle imprese con gli standard riconosciuti nei sistemi di istruzione e formazione, facilitando così le transizioni occupazionali.

⁽⁶⁷⁾ Non si tratta, d'altra parte, di una ipotesi avulsa dall'attuale quadro giuridico-istituzionale, se si considerano le più recenti evoluzioni della rappresentanza e in

sono necessariamente connessi ad un ripensamento del ruolo dell'apprendistato condiviso anche dal mondo della formazione e del lavoro, attori chiamati sempre di più ad un costante dialogo nel contesto della IV rivoluzione industriale⁽⁶⁸⁾: insieme ad essi, il sistema delle relazioni industriali potrebbe così contribuire alla realizzazione di percorsi di formazione e lavoro capaci di favorire la diffusione dell'innovazione, grazie alla costruzione di efficaci collegamenti tra processi di apprendimento, ricerca e la loro concreta applicazione nei contesti produttivi, sia in termini di creazione di reti locali tra scuole, università, e imprese, che di valorizzazione delle competenze possedute dai giovani e di accompagnamento al loro ingresso nel mercato del lavoro.

particolare la crescente diffusione di nuove forme di rappresentanza professionale (sul punto si veda B. CARUSO, *La rappresentanza delle organizzazioni di interessi tra disintermediazione e re-intermediazione*, in *Argomenti di Diritto del Lavoro*, 3/2017, pp. 555-579) a partire dalle associazioni professionali oggi disciplinate dalla Legge 14 gennaio 2013, n. 4 - Disposizioni in materia di professioni non organizzate, che hanno come scopo primario «valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche, agevolando la scelta e la tutela degli utenti nel rispetto delle regole sulla concorrenza» (art. 2, co.1). Tali associazioni intercettano i bisogni di rappresentanza dei “nuovi” professionisti che riguardano la valorizzazione della identità professionale, la protezione della libertà professionale, la tutela da forme sleali di concorrenza, il riconoscimento delle competenze. Si rimanda ancora a L. CASANO, *op. cit.*, e nello specifico alla riflessione proposta nel Capitolo secondo, per un approfondimento di tali aspetti.

⁽⁶⁸⁾ Cfr. in particolare F. PASTORE, *New Education Models for the Workforce of the Future*, IZA Policy Paper No. 143, 2018, dove si legge che «The new model of firm will resemble the Guilds model of merchant capitalism: in fact, it will involve production, labor and training in one place; and, at the same time, school-/university rooms will not be anymore the only place where to build knowledge», p. 7. Cfr. anche, per un ulteriore approfondimento sul punto e in particolare sulla connessione tra IV rivoluzione industriale e integrazione tra sistemi formativi e mondo del lavoro, M. TIRABOSCHI, F. SEGHEZZI, *Il Piano nazionale Industria 4.0: una lettura lavoristica*, in *Labour & Law Issues*, 2/2016, pp. I.1-I.41: «Lo stesso interesse crescente sull'alternanza, sull'apprendistato scolastico e di alta formazione, sul sistema duale e il tentativo di rilancio della non soddisfacente esperienza dei fondi interprofessionali per la formazione continua degli adulti non sono frutto del caso e, anzi, si muovono proprio in questa direzione che non è circoscritta alla sola formazione della persona e al contrasto della disoccupazione mediante interventi di orientamento e (ri)qualificazione professionale ma, più a fondo, riflette il radicale cambiamento dei contesti di ideazione, progettazione, produzione e sviluppo», p. I.16.

Anche lungo la dimensione progettuale e formativa è possibile trarre dalla ricostruzione svolta utili spunti per ulteriori ricerche sul tema, nell'ottica di un ripensamento dell'apprendistato quale vettore per la promozione e la diffusione dell'innovazione. Il metodo dell'alternanza formativa ⁽⁶⁹⁾ tra studio, ricerca e lavoro, proprio dell'apprendistato, torna ad essere centrale nei moderni contesti lavorativi, nei quali è sempre più richiesto ai lavoratori uno sguardo capace di quella totalità descritta a proposito del contesto pre-industriale: superando quindi ogni riduzione dell'apprendimento a semplice acquisizione di nozioni teoriche, e invece intrecciandolo con l'esperienza lavorativa, per favorire una conoscenza che non sia limitata allo svolgimento di un insieme ripetitivo di compiti e gesti, ma che favorisca invece il pensiero critico, la proattività, e quindi l'innovazione. Questo tipo di conoscenza non è acquisibile solo attraverso un percorso più o meno lungo di studio, ma richiede il reale coinvolgimento del discente in situazioni di compito e in assetto lavorativo, come accade nell'apprendistato: questo strumento può quindi tornare a ricoprire, oggi, un ruolo cruciale nel formare giovani ad una mentalità, ad un metodo, che favorisce il loro apporto innovativo nei contesti lavorativi nei quali sono inseriti. La formazione relazionale ⁽⁷⁰⁾ propria dell'apprendistato permette alle imprese di investire in capitale umano non limitandosi a fornire competenze generiche ai lavoratori, ma partecipando attivamente alla loro costruzione attraverso un proficuo dialogo con il sistema dell'alta formazione: l'*habitus* che scaturisce da questi processi di apprendimento dà prima di tutto ai giovani un metodo grazie al quale imparare a imparare, intersecando ricerca, studio, lavoro, in un circolo virtuoso e continuo nel tempo, favorendo allo stesso tempo l'instaurarsi

⁽⁶⁹⁾ Sul punto si rimanda, senza pretesa di esaustività, a E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016, e G. BERTAGNA (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem, 2003.

⁽⁷⁰⁾ Questa dimensione relazionale dell'apprendimento viene oggi esaltata dai moderni processi produttivi nei quali, secondo recenti contributi, il valore della conoscenza individuale dipende anche dalle competenze degli altri lavoratori con i quali l'individuo collabora: sul punto si veda F. M. H. NEFFKE, *The value of complementary co-workers*, in *Science Advances*, 5/2019, pp. 1-11.

di dinamiche collaborative e plurali, decisive per poter generare processi di innovazione ⁽⁷¹⁾.

Sono quindi principalmente due i percorsi di ricerca che si aprono a partire dalla ricostruzione fin qui svolta: uno relativo al ruolo giocato dal sistema di relazioni industriali nella regolamentazione dell'apprendistato e nella costruzione di un vero e proprio mercato dei mestieri, e uno legato alla specifica progettazione pedagogica ed organizzativa che richiedono percorsi duali in apprendistato, per dotare i giovani delle competenze abilitanti i processi di innovazione nei moderni contesti produttivi. Seguendo questi percorsi sarà possibile comprendere se, come, e a quali condizioni, l'apprendistato può tornare ad essere un fattore cruciale per la diffusione e la promozione dell'innovazione nel contesto della quarta rivoluzione industriale.

Abstract

Apprendistato e IV rivoluzione industriale: una lezione dal passato

Obiettivi: *L'articolo si propone di offrire spunti per ripensare il ruolo dell'apprendistato come leva per l'innovazione a partire da alcuni spunti tratti da una ricostruzione storica. Metodologia:* *L'articolo riprende i risultati offerti dalla letteratura storico-economica, indagando le caratteristiche principali di diversi*

⁽⁷¹⁾ Come ricordato in una recente intervento da P. Wallis: «Oggi la logica della grande fabbrica, dell'azienda novecentesca e della divisione verticale del lavoro, con la netta separazione tra lavoratori, tra competenze, tra ruoli, sembra in declino, a favore di una logica più simile a quella della bottega artigiana, sia per le dimensioni di tante micro e piccole imprese, che ora tornano ad essere competitive a livello globale grazie all'utilizzo di nuove tecnologiche, ma soprattutto per l'organizzazione del lavoro emergente da questi ambienti. Un'organizzazione non più rigidamente verticistica, ma più simile a quella della bottega dove lavoratori con diverse competenze e capacità collaborano per generare una massa critica capace di generare prodotti competitivi sui mercati. In contesti come questi, dove si chiede ai lavoratori di collaborare e costruire assieme conoscenze, l'apprendistato può essere un utile strumento proprio per favorire questo scambio e questa costruzione partecipata, nonché la trasmissione di conoscenze tra generazioni». In M. COLOMBO, *Alle origini dell'apprendistato: una prospettiva di lettura per comprenderne funzioni e valori all'epoca della IV rivoluzione industriale. A confronto con Patrick Wallis (London School of Economics) e Bert De Munck (Antwerp University)*, in M. COLOMBO (a cura di), *Apprendistato e mestieri. Una lezione dal passato per la IV rivoluzione industriale*, Bollettino Speciale ADAPT, n.2/2019.

modelli di apprendistato. **Risultati:** La ricerca evidenzia la possibilità offerta dalla quarta rivoluzione industriale di ripensare l'apprendistato e promuoverne la diffusione, offrendo spunti per ulteriori approfondimenti. **Limiti e implicazioni:** La ricostruzione storica svolta copre un lasso di tempo molto ampio: i modelli di apprendistato costruiti possono quindi essere imprecisi se declinati in un preciso contesto e periodo storico. **Originalità:** Rispetto alle categorie con cui attualmente si pensa l'apprendistato, l'articolo offre al dibattito, e in particolar al sistema delle relazioni industriali, un punto di vista sistemico originale con il quale leggere l'apprendistato come strumento per la promozione e la diffusione dell'innovazione.

Parole chiave: apprendistato, corporazioni, giovani, innovazione.

Apprenticeship and Fourth Industrial Revolution: A Lesson from the Past

Purpose: The article aims to offer insights to rethink the role of apprenticeship as a lever for innovation starting from some ideas taken from a historical reconstruction. **Methodology:** The article takes up the results offered by the historical-economic literature, investigating the main features of different apprenticeship models. **Findings:** The research highlights the possibility offered by the fourth industrial revolution to rethink apprenticeship and promote its diffusion, offering cues for further insights. **Research limitations/implications:** The historical reconstruction covers a very wide period of time: the apprenticeship models built can therefore be imprecise if declined in a precise context and historical period. **Originality:** Compared to the categories with which apprenticeship is currently considered, the article offers to the public debate, and in particular to the system of industrial relations, an original systemic point of view with which read apprenticeship as a tool for the promotion and dissemination of innovation.

Keywords: apprenticeship, guilds, young people, innovation.

Uno sguardo di prospettiva sui parchi scientifici e tecnologici italiani: innovazione, apprendimento condiviso, comunità

Elena Prodi*

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** Una prima analisi descrittiva dell'indagine condotta sui parchi scientifici e tecnologici italiani associati ad APSTI. – **3.** Conclusioni e alcuni spunti progettuali.

1. Introduzione

I parchi scientifici e tecnologici sono diventati nel corso degli ultimi decenni uno degli strumenti più diffusi e utilizzati dai Paesi sviluppati per favorire l'innovazione e lo sviluppo tecnologico nei contesti territoriali di riferimento ⁽¹⁾. Si tratta di esperienze relativamente recenti e in rapida evoluzione e devono spesso la loro origine all'iniziativa Ministeriale o degli Enti locali per rispondere ai problemi della competitività industriale attraverso la promozione del dialogo tra ricerca e industria. Si tratta perciò di “*policy-driven agglomerations*”, progettate con il fine di favorire nei territori il trasferimento dei risultati prodotti dalla ricerca accademica e la circolazione delle alte conoscenze ⁽²⁾.

* *PhD in Formazione della persona e mercato del lavoro, Assegnista di ricerca Emilia-Lab – La rete dei dipartimenti di economia delle università dell'Emilia-Romagna e ADAPT Fellow.*

⁽¹⁾ G. PETRONI, D. G. BIANCHI, *I parchi scientifici e tecnologici come strumenti d'innovazione territoriale*, in *Amministrare*, 3/2014.

⁽²⁾ K.F. HUANG, C.-M. J. YU, AND D.H. SEETOO, *Firm innovation in policy-driven parks and spontaneous clusters: the smaller firm the better?*, in *The Journal of Technology Transfer*, 37(5), 715–731, 2012; A. ALBAHARI, A. BARGE-GIL, S. PERÉZ-CANTO, A. MONDREGO, *The influence of Science and Technology Park*

I parchi scientifici e tecnologici rappresenterebbero perciò un modello di sviluppo dell'innovazione alimentato da un approccio collaborativo alla ricerca e di apprendimento situato, che vede le imprese coinvolte in relazioni di prossimità con organizzazioni e fonti di conoscenze (università e centri di ricerca su tutti) esogene all'azienda⁽³⁾. È questa nella sostanza l'identità dei parchi scientifici e tecnologici che emerge dalle definizioni offerte da una ampia fetta della letteratura scientifica. Infatti, *“proprio nella sua capacità di dar vita a efficaci collegamenti tra i diversi attori del processo innovativo locale, il Parco può assumere una grande importanza nello sviluppo delle economie regionali e locali”*⁽⁴⁾, grazie alla sua abilità di svolgere un'azione sistematica ed istituzionale di interfaccia tra governo locale, industria, università ed interessi della comunità. Viene così attribuito ai parchi il ruolo di *“driver dell'innovazione”* poiché sviluppando relazioni interorganizzative che coinvolgono le imprese, nonché i centri di ricerche, le università, gli enti e le istituzioni pubbliche, concorrono in modo determinante allo sviluppo dell'innovazione in contesti territoriali, coinvolgendo attori pubblici e privati.

I parchi scientifici e tecnologici sono stati per lungo tempo (e sono ancora) oggetto di indagine e studi internazionali e comparati. Eppure, nonostante la produzione di numerosi articoli scientifici e documenti di policy in materia, il dibattito accademico sui fattori che consentono a un parco di incidere sullo sviluppo delle economie regionali di riferimento è ancora insoluto. L'interesse degli studiosi e dei policymaker in relazione all'efficacia dei parchi è però cresciuto negli ultimi tempi anche in ragione degli ingenti investimenti che sono stati realizzati a favore della loro creazione. Il dibattito in corso circa l'efficacia di queste strutture intermedie si è rivelato però inconcludente poiché l'evidenza empirica raccolta è mista.

Tranne alcune virtuose eccezioni, anche in Italia il dibattito sui parchi scientifici e tecnologici è all'*impasse* e in alcuni casi queste esperienze

characteristics on firms' innovation results, Papers in Regional Science, vol. 97, 2, 2018.

⁽³⁾ H. W. CHESBROUGH, *Open Innovation: the new imperative for creating and profiting from technology*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2003.

⁽⁴⁾ R. CAPPELLIN, A. TOSI, *Politiche innovative nel Mezzogiorno e parchi tecnologici*, Franco Angeli, Milano, 1993.

sembrano avere registrato risultati non all'altezza delle aspettative ⁽⁵⁾. Le ragioni di questa evidenza mista e della conseguente paralisi in termini di interventi che mettano i parchi nelle condizioni di operare con efficacia sembrano molteplici e sono state attribuite dalla dottrina a un ampio ventaglio di fattori, tra i quali la *governance*, la composizione dei soci o dei consorziati del parco, i meccanismi di finanziamento, la *leadership del parco*, la localizzazione fisica distante dai centri abitati, la multisettorialità del parco e altro ancora. La ragione principale per la quale questo nodo resta ancora insoluto dipende anche dal fatto che molti studi condotti hanno avuto come obiettivo principale la valutazione degli effetti esercitati dai parchi sulle imprese fisicamente collocate dentro di essi. Le evidenze empiriche emerse hanno fatto affidamento prevalentemente sull'utilizzo di indicatori quantitativi (crescita del fatturato delle imprese interne al parco, aumento del numero dei dipendenti delle imprese insediate nel parco...) che non consentono di cogliere puntualmente la dimensione qualitativa del fenomeno.

Non vi è pertanto accordo da parte della comunità scientifica rispetto agli elementi che concorrono a sancire il successo di un parco scientifico e tecnologico. Tuttavia, studi recenti hanno spostato la loro attenzione verso la dimensione qualitativa del fenomeno. I nuovi approcci misurano l'esito del lavoro dei parchi lungo la dimensione relazionale e della "rete" che, legando i centri di aggregazione agli *stakeholder*, beneficia non solo le imprese ospitate dal parco ma tutto il territorio di riferimento. Tra questi approcci, L. Lecluyse, M. Knockaert e A. Spithoven si sono interrogati se la difficoltà dei parchi scientifici e tecnologici di dispiegare a pieno il loro potenziale dipenda anche dalla incapacità di queste strutture di trovare una formula gestionale che metta in relazione l'operato del parco con il "sistema di innovazione" locale, ossia un sistema che si compone sia delle infrastrutture dedicate alle attività di ricerca scientifica e tecnologica e ai capitali, ma anche ai mercati del lavoro locali e della filiera

⁽⁵⁾ C. CANTÙ, *Innovazione e prossimità relazionale. Il contesto dei parchi scientifici tecnologici*, Franco Angeli, Milano, 2014; G. PETRONI, D. G. BIANCHI, *I parchi scientifici e tecnologici come strumenti d'innovazione territoriale*, in *Amministrare*, 3/2014

formativa ⁽⁶⁾. Infatti, secondo una parte minoritaria della dottrina, forti criticità, di origine soprattutto culturali, che potrebbero pregiudicare il buon funzionamento dei parchi sono legate proprio alla poca importanza attribuita in fase di progettazione degli stessi al fatto che le persone sono un importante veicolo per il trasferimento tecnologico: e in particolare le persone che lavorano all'interfaccia tra università e imprese, tra ricerca e produzione, ossia la popolazione dei ricercatori c.d. non accademici e industriali ⁽⁷⁾. Questo orientamento è in sintonia con il pensiero di B-Å. Lundvall, uno dei primi studiosi a coniare l'espressione "sistemi di innovazione". B-Å. Lundvall sostiene che sia possibile generare una spirale virtuosa tra innovazione e crescita solo a condizione a questo concetto venga data operatività in senso ampio, nella sua formulazione originale, intendendo l'innovazione sia nei termini di dotazione nazionale di infrastrutture per la ricerca, scienza e tecnologia, e capitali, ma anche in funzione della infrastruttura del mercato del lavoro, nonché la sua organizzazione attraverso la messa a punto di norme, istituzioni e dispositivi progettati per accrescere le competenze della persona che lavora in raccordo con il sistema di istruzione e formazione. ⁽⁸⁾.

Allo stato non ci sono studi che indagano la relazione tra parchi scientifici e tecnologici e mercati del lavoro nei territori di riferimento. Tutt'al più, alcuni recenti studi si sono concentrati sulle strategie e iniziative condotte dai parchi per attrarre al loro interno talenti e personale altamente qualificato per tramite dell'offerta di servizi legati ad attività di incubazione di nuove imprese e start-up, ad attività di

⁽⁶⁾ L. LECLUYSE, M. KNOCKAERT, A. SPITHOVEN, *The contribution of science parks: a literature review and future research agenda*, The Journal of Technology Transfer, Springer, vol. 44(2), 559-595, 2019

⁽⁷⁾ E.M. IMPOCO e M. TIRABOSCHI, *La ricerca ai tempi delle economie di rete e di Industry 4.0. Contratti di ricerca e lavoro in impresa e nel settore privato*, Giuffrè, 2016

⁽⁸⁾ B-Å. LUNDVALL, *National systems of innovation: toward a theory of innovation and interactive learning*. Pinter Publishers, London, 1992). D. ARCHIBUGI AND B-Å. LUNDVALL, (EDS.), *The Globalising Learning Economy: Major Socio-Economic Trends and European Innovation Policy*, Oxford: Oxford University Press, 2001; B-Å. LUNDVALL, C. CHAMINADE, K.J. JOSEPH AND J. VANG LAURIDSEN (EDS.), *Handbook on Innovation Systems in Developing Countries: Building Domestic Capabilities in a Global Setting*, Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, 2009.

matching tra potenziali mentors e mentees, o alla semplificazione delle pratiche burocratiche e amministrative per giovani stranieri (⁹).

Una riflessione sui legami che intrecciano l'operato degli intermediari dell'innovazione, quali sono i parchi scientifici e tecnologici, con le dinamiche dei mercati del lavoro (e in particolare di quelli di ricerca, che pure rappresentano un tassello importante dell'architettura dei sistemi regionali di innovazione) non sembra quindi esistere mentre si tratta di un tema importante dentro il complesso quadro delle ragioni e dei fattori che hanno compromesso la messa a regime sul territorio italiano di una rete di ecosistemi interconnessi popolati di progettisti e ricercatori (¹⁰). E ciò anche a discapito del fatto che diversi studi hanno sottolineato come uno dei più importanti servizi che un parco possa offrire alle sue aziende insediate sono proprio i contatti con le università, anche per ingaggiare e assumere professionisti, ricercatori e giovani di talento (¹¹). Professionalità che sono “*crucial for the growth and development of firms and their performance*” in forza del fatto che “*because of their skills, knowledge, creativity, professional competence, communication and leadership ability are capable of adding value to the companies and taking them to a higher level –high performers–, or even having the potential to become such agents of business transformation –high potentials–*” (¹²).

Il dialogo tra ricerca e impresa è dunque la cifra distintiva di quei sistemi di innovazione che contraddistinguono i Paesi nei quali economia e società godono di buona salute, o che su questa collaborazione giocano il rilancio della loro economia quando questa subisce battute di arresto o la concorrenza dei mercati emergenti. È nel solco di questa riflessione che è stata condotta la presente indagine sui

(⁹) E. CADORIN, M. KLOFSTEN, A. ALBAHARI AND H. ETZKOWITZ, *Science Parks and the attraction of talents: activities and challenges*, NCBS, 2018

(¹⁰) D. BARBERIS, *Innovazione e collaborazione come motori di sviluppo industriale del territorio: parchi scientifici e tecnologici e poli di innovazione*, in HROnLine, n. 7, 2014

(¹¹) M. THUNNISSEN, P. BOSELIE AND B. FRUYTIER, *A review of talent management: “infancy or adolescence?”*, *International Journal of Human Resource Management*, 24(9), 1744–1761, 2013; A. MCDONNELL, D. G. COLLINGS, K. MELLAHI, R. SCHULER, *Talent management: a systematic review and future prospects*, *European J. International Management*, 11(1), 86–128, 2017

(¹²) E. CADORIN, M. KLOFSTEN, A. ALBAHARI AND H. ETZKOWITZ, *Science Parks and the attraction of talents: activities and challenges*, NCBS, 2018, 2.

parchi scientifici e tecnologici italiani associati ad APSTI, i cui primi risultati sono presentati nel prossimo paragrafo.

2. Una prima analisi descrittiva dell'indagine condotta sui parchi scientifici e tecnologici associati ad APSTI

Allo stato, l'esperienza italiana dei parchi scientifici e tecnologici, “*si presenta notevolmente disomogenea, tanto che ogni parco scientifico e tecnologico presenta caratteristiche quasi uniche*”⁽¹³⁾. In effetti l'evidenza empirica⁽¹⁴⁾ indica la coesistenza, all'interno del panorama nazionale (vedi la tabella 1), di molteplici casistiche che si differenziano tra di loro in virtù di alcuni elementi strutturali e ambientali, come ad esempio la composizione della compagine che ha attivato l'iniziativa del parco, il ventaglio di servizi per l'innovazione offerti, la vocazione settoriale o multisettoriale, la solidità dei legami operativi con le università e le istituzioni che conducono ricerca e, non meno importante, le specificità del territorio in cui il parco è insediato. Esito della combinazione di questi fattori sono un novero di funzioni e modalità operative evidentemente differenti che consentono, semplificando la complessità della realtà, di suddividere i parchi in tre gruppi distinti. Da un lato, vi sono parchi di grandi dimensioni che rappresentano un punto di aggregazione spaziale e di co-localizzazione di soggetti eterogenei che conducono ricerca, come ad esempio imprese altamente innovative, laboratori di ricerca pubblici, spin-off e start up: è il caso dei due parchi italiani più antichi, Tecnopolis presso Valenzano (Bari) e l'Area Science Park a Trieste.

⁽¹³⁾ F. CESARONI E A. GAMBARDELLA, *Dai contenitori ai contenuti: i parchi scientifici e tecnologici in Italia*, in C. ANTONELLI (A CURA DI), *Conoscenza tecnologica. Nuovi paradigmi dell'innovazione e specificità italiana*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 1999, 269.

⁽¹⁴⁾ Sia consentito di rimandare a E. PRODI, *I centri di competenza per Industria 4.0: la “lezione” dei parchi scientifici e tecnologici*, *Professionalità Studi*, n. 1/2017.

Tabella 1 - I parchi scientifici e tecnologici in Italia

	Parco scientifico e tecnologico	Località	Fondazione
1	Area Science Park*	Trieste	1978
2	Bioindustry Park Silvano Fumero*	Torino	1992
3	CalPark	Cosenza	1992
4	Centuria RIT	Cesena	1994
5	ComoNExT*	Como	2010
5	Consorzio Area Tech Coroglio*	Napoli	2008
7	Environment Park*	Torino	1997
8	Fondazione Novara Sviluppo*	Novara	2001
9	Friuli Innovazione*	Udine	1999
10	GREAT Campus*	Genova	2013
11	Kilometro Rosso*	Bergamo	2003
12	NOI Techpark Bolzano*	Bolzano	2017
13	OpenZone	Bresso (MI)	2012
14	Parco Scientifico Romano	Roma	1998
15	Parco Tecnologico Padano	Lodi	1999
16	Pa.L.Mer (PST del Lazio Meridionale)	Latina	1994
17	POINT – Bergamo sviluppo*	Dalmine	1996
18	Politec Valtellina	Sondrio	2006
19	Polo Meccatronica Rovereto	Rovereto	2013
20	Polo N.E.T.	Crotone	2013
21	Polo Tecnologico A. Galvani	Pordenone	2002
22	Polo Tecnologico Lucchese	Lucca	2012
23	Polo Tecnologico Magona	Cecina	1997
24	Polo Tecnologico di Navacchio	Pisa	1999
25	Polo Tecnologico di Pavia*	Pavia	2012
26	Pont – Tech	Pontedera	1996
27	PST Galileo*	Padova	1997
28	PST Luigi Danieli	Udine	2004
29	PST Magna Graecia	Crotone	-
30	PST Salerno	Salerno	1995
31	PST della Sicilia	Catania	1991
32	PST in Valle Scrivia	Tortona	1996
33	Parco Scientifico San Raffaele di Milano	Milano	1992
34	Parco Scientifico e Tecnologico della Sardegna*	Pula	2003
35	Sviluppo Campania	Napoli	2011
36	Tecnogrande Spa	Dronero	-
37	Tecnopolis*	Valenzano (Bari)	1984

38	Tecnopolo Spa	Roma	2005
39	Toscana Life Science*	Siena	2005
40	Trentino Sviluppo*	Rovereto	1985
41	VEGA Park	Venezia	- 1993
		Marghera	
42	3APTA*	Todi	1989
43	ART-ER* ⁽¹⁵⁾	Bologna	2002

Fonte: elaborazione dell'autore

*Parchi scientifici e tecnologici che aderiscono ad APSTI, l'Associazione Parchi Scientifici e Tecnologici Italiani

Esistono poi parchi dalla struttura organizzativa più leggera, prevalentemente centrata sulle attività di trasferimento tecnologico e sulla fornitura di servizi ad alto valore aggiunto (consulenza specialistica in materia di innovazione, formazione, reperimento di risorse finanziarie, tra i principali) per soddisfare i fabbisogni di innovazione espressi dalle imprese, come nel caso del parco scientifico e tecnologico Luigi Danieli di Udine. Altri casi ancora, pochi invero, assumono una struttura a rete, che quasi sempre acquista una dimensione regionale: in questi casi, «la collocazione sul territorio è più diffusa, con una diversificazione spaziale degli insediamenti», anche distribuiti in più poli di innovazione ⁽¹⁶⁾ e nodi produttivi. Ne è un esempio la Rete Alta Tecnologia dell'Emilia-Romagna, articolata in 10 Tecnopoli diffusi nella Regione.

Di seguito riportiamo una primissima analisi descrittiva dei dati presentati attraverso l'utilizzo di grafici, che ci consentono di allargare la lente sulle caratteristiche distintive della rete dei parchi scientifici e tecnologici italiani. Si tratta di informazioni reperite per tramite di un

⁽¹⁵⁾ ART-ER non è propriamente un parco scientifico e tecnologico, sebbene sia membro di APSTI. Si tratta di una società consortile della Regione Emilia-Romagna per l'innovazione e il trasferimento tecnologico. ART-ER coordina la Rete Alta Tecnologia della Regione articolata in Laboratori di ricerca industriale e Centri per l'Innovazione, localizzati nei dieci Tecnopoli presenti sul territorio. ART-ER è sorta a maggio 2019, dalla fusione di ASTER, cui competeva la gestione della Rete Alta Tecnologia, con ERVET.

⁽¹⁶⁾ F. BUTERA (ED.), *Bachi, crisalidi e farfalle. L'evoluzione dei parchi scientifici e tecnologici verso reti organizzative e autoregolate*, Franco Angeli, Milano, 1995.

questionario somministrato ai parchi scientifici e tecnologici membri di APSTI, l'Associazione Parchi Scientifici e Tecnologici Italiani. La raccolta di questi dati descrittivi è stata realizzata nell'ambito del progetto *“Primo questionario dinamico sui parchi scientifici e tecnologici italiani soci di APSTI”* pensato e costruito da chi scrive proprio insieme ad APSTI. La prospettiva di sistema adottata nel questionario ha consentito di mettere in luce la capacità progettuale dei parchi di mobilitare e coordinare risorse, di entrare in relazione con i mercati del lavoro locali, nonché di interagire dentro al più ampio contesto nazionale in cui è collocata la rete di APSTI. Il questionario è stato somministrato a 21 membri aderenti ad APSTI. 15 parchi hanno risposto alle domande racchiuse nel questionario. Le risposte sono pervenute da 4 parchi della Lombardia, 3 parchi del Friuli-Venezia Giulia, 1 parco della Puglia, 1 parco della Sicilia, 1 parco dell'Umbria, 1 parco della Toscana, 1 parco della Liguria, 1 parco del Trentino, 1 parco della Sardegna, 1 parco del Piemonte.

Con riferimento alla *“mission”* che contraddistingue l'agire e l'operato dei parchi scientifici e tecnologici, tutti i parchi rispondenti tranne uno sostengono che il loro ruolo, nonché di conseguenza i compiti e le funzioni che svolgono, debba tendere a *“favorire la collaborazione tra grandi e medie imprese e piccole imprese innovative (start-up e spin-off)”*. È interessante notare come il supporto delle relazioni tra ricerca e imprese non sia al primo posto, sebbene sia complessivamente indicata come seconda risposta. In particolare, dalle risposte emerge che il trasferimento di conoscenze scientifiche e tecnologiche debba avvenire prioritariamente dal mondo della ricerca non accademica (13 risposte) verso le imprese, e pure da quella accademica, che però si colloca al terzo posto.

Tabella 2 – Mission dei parchi scientifici e tecnologici membri di APSTI

Quale tra queste affermazioni individua la "mission" del parco? (È possibile indicare più risposte)	%	N° di risposte
Favorire la collaborazione tra grandi e medie imprese e piccole imprese innovative (start-up, spin off)	93,33%	14
Trasferire le conoscenze scientifiche e tecnologiche da enti di ricerca pubblici e privati verso il sistema delle imprese del territorio	86,67%	13

Trasferire le conoscenze scientifiche e tecnologiche dall'università verso il sistema delle imprese del territorio	73,33%	11
Creare nuove imprese high-tech	66,67%	10
Diversificare l'economia del territorio verso settori e attività a più elevato valore aggiunto	60,00%	9
Favorire la co-locazione di imprese afferenti allo stesso settore per dare luogo a nuove tecnologie (<i>incremental or disruptive innovation</i>)	53,33%	8
Favorire la co-locazione di imprese afferenti a settori differenti per dare luogo a nuove tecnologie (<i>incremental or disruptive innovation</i>)	46,67%	7
Agganciare il territorio di riferimento e le aziende locali alle catene globali del valore	33,33%	5
Favorire la co-locazione di imprese coinvolte sulla stessa filiera produttiva (aziende acquirenti, fornitori, subfornitori)	33,33%	5
Consolidare i settori economici che storicamente contraddistinguono l'economia del territorio	26,67%	4
Altro (specificare)	26,67%	4

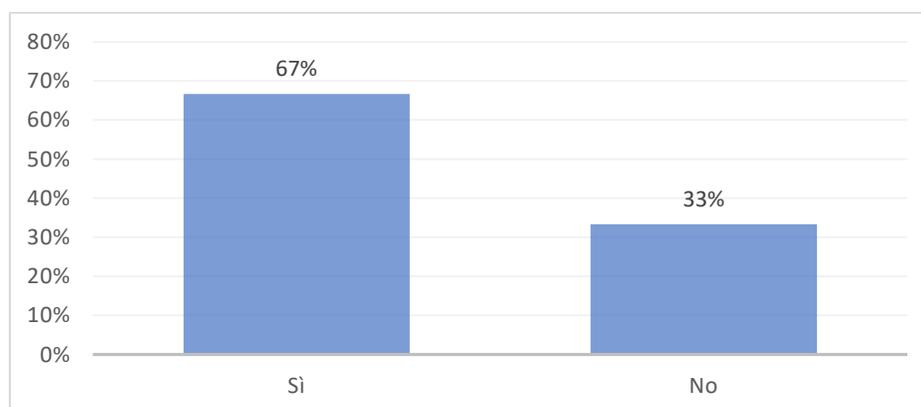
Fonte: *Elaborazioni dell'autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Questo aspetto è interessante perché mette in luce come la ricerca condotta dentro le università e quella presso i centri di ricerca pubblici o privati non sembrerebbe essere la medesima cosa.

Chiaramente, non possiamo derivare da questa risposta una patente di nobiltà tra ricerca accademica e ricerca non accademica, e che pure non dovrebbe nemmeno esistere. Eppure, dalle risposte pervenute si evince come vi siano certamente delle differenze tra l'una e l'altra che meriterebbero di essere approfondite ed esplorate. Non è detto che la ricerca condotta dagli enti di ricerca sia puramente industriale e dunque finalizzata alla spendibilità e alla applicazione presso le imprese, così come non è detto che la ricerca condotta in accademia sia meramente speculativa e di base, distinzione che pure viene spesso fatta ma che a chi scrive sembra impropria e non ci consegna fedelmente quello che è il dato di realtà. Però vale la pena avviare una riflessione sulle differenze tra ricerca condotta in accademia e presso gli enti di ricerca perché differenze nel tipo di ricerca, nei processi, nelle modalità e nei

fini possono poi ripercuotersi sulla formazione e sui percorsi di carriera dei ricercatori che lavorano in accademia e di quelli “non accademici”. 10 rispondenti su 15 hanno poi risposto che il senso della loro presenza nel territorio di riferimento è anche legato alla creazione di nuove imprese ad alto contenuto tecnologico e conseguentemente accrescere la occupazione e la creazione di nuovi posti di lavoro (grafico 1). Infatti, i 10 parchi che si riconoscono in questa *mission* sono anche quelli che hanno risposto in senso affermativo alla domanda se anche “*accrescere l’occupazione qualificata sul territorio di riferimento rientra tra i principali scopi del parco*”. Ancora, 9 parchi su 15 ritengono che la loro presenza sul territorio sia funzionale a “*diversificare l’economia del territorio verso settori e attività a più elevato valore aggiunto*”. Tale risposta sembra coerente con il fatto che sono 4 parchi per contro individuano nel “*consolidamento dei settori economici che storicamente contraddistinguono l’economia del territorio*”, e non dunque nella diversificazione dell’economia, l’obiettivo del loro agire.

Grafico 1 – Accrescere l’occupazione qualificata sul territorio di riferimento rientra tra i principali scopi del parco?



Fonte: *Elaborazioni dell’autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Diversificazione per tramite dell’innesco di processi di innovazione incrementale o disruptive che la maggior parte dei rispondenti persegue in primo luogo attraverso la co-locazione dentro il parco di imprese

afferenti sia a settori merceologici affini che settori apparentemente distanti sotto il profilo tecnologico, a seconda del profilo settoriale o multisettoriale del parco. E, in secondo luogo, per tramite della tessitura di una fitta trama di relazioni collaborative, come vedremo più avanti, con soggetti che non necessariamente sono fisicamente insediati presso il parco, ma che il parco stesso cerca di attrarre e di coinvolgerli su progetti e attività di reciproco interesse.

Con riferimento proprio a questa dimensione relazionale del parco, è interessante notare come due parchi abbiano evidenziato che tale dimensione non si esaurisce a beneficio delle imprese insediate o di quelle partner, ma il parco occupa un ruolo anche a tutela e consolidamento del bene comune della società, agendo per *“diffondere la cultura scientifica e tecnologica tra i giovani e gli studenti”*, nonché, in un caso specifico, per garantire la preservazione del territorio di riferimento, attraverso il *“miglioramento ed il mantenimento della qualità dei prodotti agricoli ed agroalimentari, salvaguardia della biodiversità vegetale, animale e microbiotiche”*.

In relazione al numero di persone che si fanno carico di adempiere questa *“mission”*, il personale impiegato presso la società che gestisce il parco varia notevolmente da struttura a struttura.

Tabella 3 – Quante persone sono impiegate presso la società di gestione del parco?

Numero delle persone	Numero dei parchi
1 – 10	7
11 – 20	1
20 – 30	3
30 – 50	1
50 – 100	1
100 – 150	2

Fonte: *Elaborazioni dell'autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Infatti, per un verso vi sono parchi scientifici e tecnologici gestiti da un nucleo di persone piuttosto snello e operativo, che non supera le dieci unità in tutto. Si tratta di circa la metà dei parchi che hanno risposto al

questionario. L'altra metà presenta un profilo piuttosto variegato con unità gestionali più articolate, sia per compiti e funzioni, ma anche per il numero del personale coinvolto nelle attività di gestione del parco che in alcuni casi oscilla anche tra i 100 e i 100 impiegati. Occorre specificare che la dimensione del nucleo gestionale non sembra dipendere (solo) dal numero dei soggetti insediati presso il parco e dunque la dimensione dello stesso, come emerge dalla tabella 4. Certamente sembra esservi una correlazione tra le due variabili, ma in parte sembrerebbe dipendere anche dalla filosofia gestionale scelta dal direttore del parco, nonché dai soci fondatori (sul punto si rimanda allo studio di caso del parco scientifico e tecnologico Kilometro Rosso, vedi *infra* §3).

Anche la dimensione dei parchi, come si nota nella tabella 4, presenta una elevata varietà. Nessun parco conta meno di 50 persone impiegate presso gli spazi del parco (complessive di personale impiegato presso la società di servizio e dipendenti e collaboratori dei soggetti *tenants*) e in tre casi si superano le 1.500 persone, in un caso quasi 3.000. La metà dei parchi rispondenti si attesta tra le 250 e le 750 unità che ogni giorno entrano ed escono dal parco.

Tabella 4 – Quante persone sono impiegate presso il parco? (società di gestione e soggetti insediati dentro il parco)

Numero delle persone	Numero dei parchi
1 – 50	
50 – 100	2
100 – 150	1
150 – 250	1
250 - 350	2
350 - 500	2
500 – 750	3
750 -1000	1
1000 – 1500	
1500 – 2000	2
2000 - 3000	1

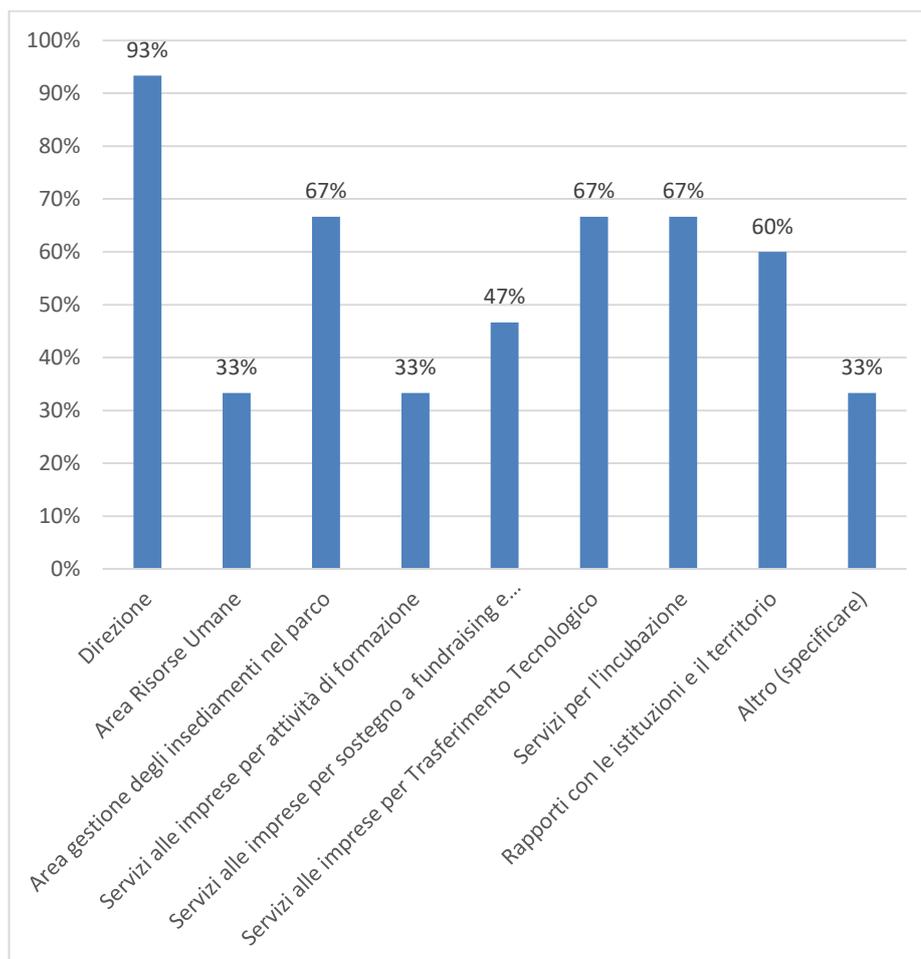
Fonte: *Elaborazioni dell'autore*

Hanno risposto 15 parchi su 15

Per dare adempimento all'ampio ventaglio di "mission" di cui sopra, i

parchi scientifici e tecnologici organizzano le proprie società gestionali in unità operative (grafico 2).

Grafico 2 – Principali unità operative di cui si compone la società di gestione del parco



Fonte: *Elaborazioni dell'autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Anche in questo caso, vi sono parchi che presentano una struttura piuttosto semplice, dotandosi di una unità direzionale / amministrativa, di una seconda che si occupa di supporto alle imprese per attività di

fundraising e progettazione e una terza per le relazioni con il territorio e i soggetti istituzionali, mentre la maggior parte di essi presenta un profilo più organico e strutturato, composto da diversi uffici cui competono un ampio spettro di attività. Tra le più frequenti, il questionario ha rilevato che 10 parchi sono dotati di una area che si occupa degli insediamenti nel parco, unità dedicate alle attività di trasferimento tecnologici e servizi di incubazioni, nonché rapporti con le istituzioni e il territorio.

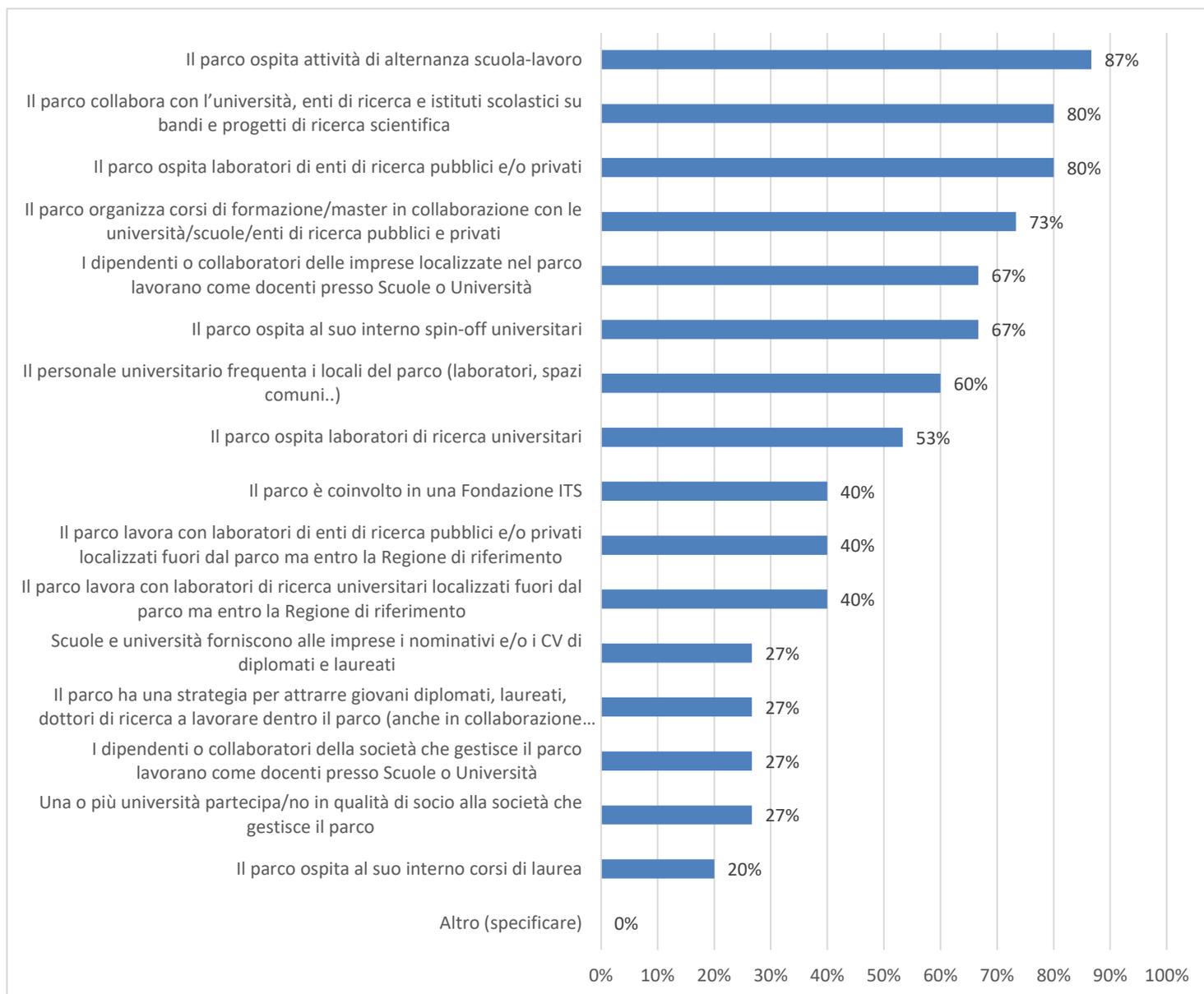
Sembrano rivestire un minore peso le aree specificamente dedicate alla gestione degli insediamenti nel parco, che in alcuni casi sono assorbite tra i compiti amministrativi, i servizi alle imprese, insediate e non, per attività di formazione e i servizi alle imprese per il sostegno al *fundraising*, all'accesso a finanza agevolata e alla partecipazione ai bandi/progettazione. Non solo. Cinque tra i rispondenti hanno rivelato di avere aree specifiche dedicate a ricerca e innovazione, una area certificazione, una area dedicata alla internazionalizzazione e ai progetti internazionali, nonché aree dedicate alle relazioni interne del parco, al marketing e alla comunicazione legata al *brand* del parco scientifico e tecnologico. In un caso, il parco riveste anche un ruolo istituzionale di manager nell'ambito della animazione di un Cluster regionale di soggetti dedicati alle attività di ricerca e sviluppo nell'ambito delle scienze della vita. Le attività di gestione dei soggetti fisicamente insediati nel parco, si intrecciano inevitabilmente e strettamente ad attività di *networking* e collaborazione con altri attori economici e istituzionali localizzati principalmente sul territorio, ma anche all'esterno.

Con specifico riferimento agli attori della filiera formativa e della ricerca, alla domanda “*il parco ha rapporti con istituti scolastici, università o enti di ricerca pubblici e privati?*”, tutti parchi coinvolti hanno risposto in senso affermativo. Nello specifico, abbiamo voluto indagare la tipologia dei legami che contraddistinguono le relazioni tra parchi e attori del sistema della ricerca e formativo. Il grafico 3 mette in mostra le varie tipologie di legami collaborativi che un parco potrebbe allacciare con questi attori e la frequenza con la quale alcuni di essi sono preferiti ad altri.

Con riferimento alla collaborazione tra i parchi e il mondo della ricerca non accademica, i cui principali esponenti sono gli enti di ricerca, sono 12 i parchi che dichiarano di ospitare al loro interno laboratori di enti di ricerca pubblici e/o privati. La relazione tra i parchi con gli enti di

ricerca pubblici e privati non si esaurisce, non almeno nel caso di tutti i 12 rispondenti, nella destinazione a quest'ultimi di spazi e luoghi dedicati al mero insediamento fisico. Infatti, almeno la metà, 6 per la precisione, affermano di lavorare anche con laboratori ed enti di ricerca pubblici e/o privati localizzati fuori dal parco, sia dentro la Regione di riferimento che fuori Regione. Sempre con riferimento alle collaborazioni in ambito della ricerca, ma focalizzandoci sul versante accademico e della ricerca condotta da ricercatori universitari, 8 parchi dichiarano di ospitare al loro interno laboratori di ricerca universitari, mentre 10 parchi dichiarano di ospitare e incubare al loro interno una varietà di spin-off di derivazione universitaria. Nel complesso, dunque, troviamo che 12 parchi su 15 affermano di *“collaborare con l'università, gli enti di ricerca e gli istituti scolastici su bandi e progetti di ricerca scientifica”*. Una collaborazione attivata su progetti e perciò a geometrie variabili, in quanto sicuramente dipendente dalla durata a termine del progetto, seppure la letteratura scientifica dimostri come la partecipazione a progetti e bandi di ricerca rafforzi la cooperazione tra i partner che ne hanno avuto buona esperienza e la probabilità che gli stessi partner presentino nuovamente altri progetti insieme. Il segmento della formazione, oltre ad occupare la prima posizione grazie alla diffusa pratica da parte dei parchi di attività di alternanza scuola-lavoro, ritorna al quarto posto dove 10 parchi su 15 dichiarano di organizzare corsi di formazione, master e offerta formativa in collaborazione con università, scuole, ed enti di ricerca sia pubblici che privati.

Grafico 3 – Tipologia di collaborazione tra parco e istituti scolastici, università o enti di ricerca pubblici e privati



Fonte: *Elaborazioni dell'autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Inoltre, 3 parchi su 15 dichiarano di ospitare fisicamente al loro interno dei corsi di laurea. È interessante notare come a fronte della registrazione di una frequenza piuttosto elevata nella organizzazione di attività formative rivolte alle imprese insediate e più in generale ai soggetti, anche persone fisiche, del territorio e oltre, solo 5 parchi avevano dichiarato di possedere uffici gestionali specificamente dedicati alla progettazione dell'offerta formativa e della collaborazione con le università e gli enti di ricerca su questo fronte.

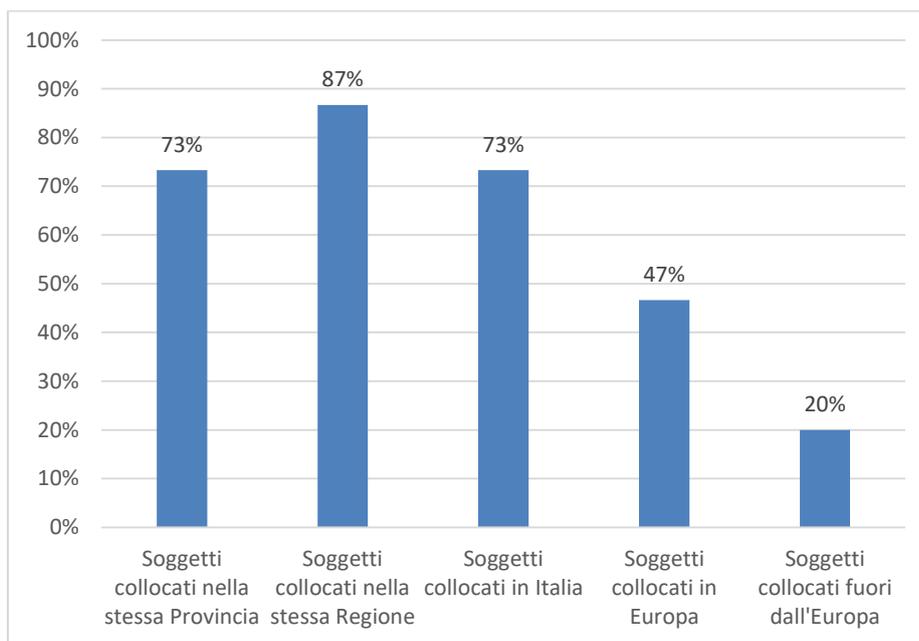
Ancora, 10 parchi sostengono che i dipendenti e i collaboratori delle imprese e delle start-up/spin-off localizzati nel parco ricoprono anche il ruolo di docenti presso Università del territorio ma non solo. Inoltre, 4 parchi su 15 dichiarano che è il proprio direttore o personale impiegato presso la società di gestione del parco a ricoprire incarichi di ricerca e /o docenza presso un'università. Il flusso sembra essere invero bidirezionale poiché anche i docenti e i professori universitari frequentano i laboratori di ricerca universitari ospitati dai parchi così come i locali comuni messi a disposizione da parte del parco. Sul fronte della collaborazione tra parchi e altre istituzioni formative, 6 parchi dichiarano di essere coinvolti all'interno di una o più fondazioni ITS del territorio.

Una ulteriore forma di collaborazione con il mondo universitario si sostanzia nel coinvolgimento, in qualità di socio, dell'università (o più di una) nella società che gestisce il parco, situazione rilevata nel caso di 3 parchi scientifici e tecnologici.

In ultimo, ma non meno importante, i parchi scientifici interagiscono con le università e la filiera formativa in senso ampio per attrarre giovani studenti e lavoratori di talento verso il parco e le aziende in esso insediate. Sembrerebbe essere il caso di 4 parchi che sostengono di possedere una strategia per attrarre giovani diplomati, laureati, dottori di ricerca a lavorare dentro il parco (anche in collaborazione con le istituzioni formative e gli enti di ricerca) e di interagire con scuole e università anche in vista di intercettare *curriculum vitae* di giovani di valore diplomati e laureati a beneficio della rete delle aziende insediate nel parco e di quelle partner. Nell'ambito di queste strategie, sembrerebbero rientrare le già citate attività a favore dell'imprenditorialità dei giovani, per tramite dei servizi di incubazione di start-up e spin-off, anche di derivazione universitaria. Non solo. Sorprende piacevolmente rilevare che i progetti di alternanza scuola-lavoro organizzati tra i parchi e gli istituti scolastici si collocano in testa

all'elenco di attività collaborative tra parchi e filiera formativa e della ricerca per numero di risposte in senso affermativo.

Grafico 4 – Collocazione geografica degli istituti scolastici, università o enti di ricerca pubblici e privati con cui collaborano i parchi scientifici e tecnologici



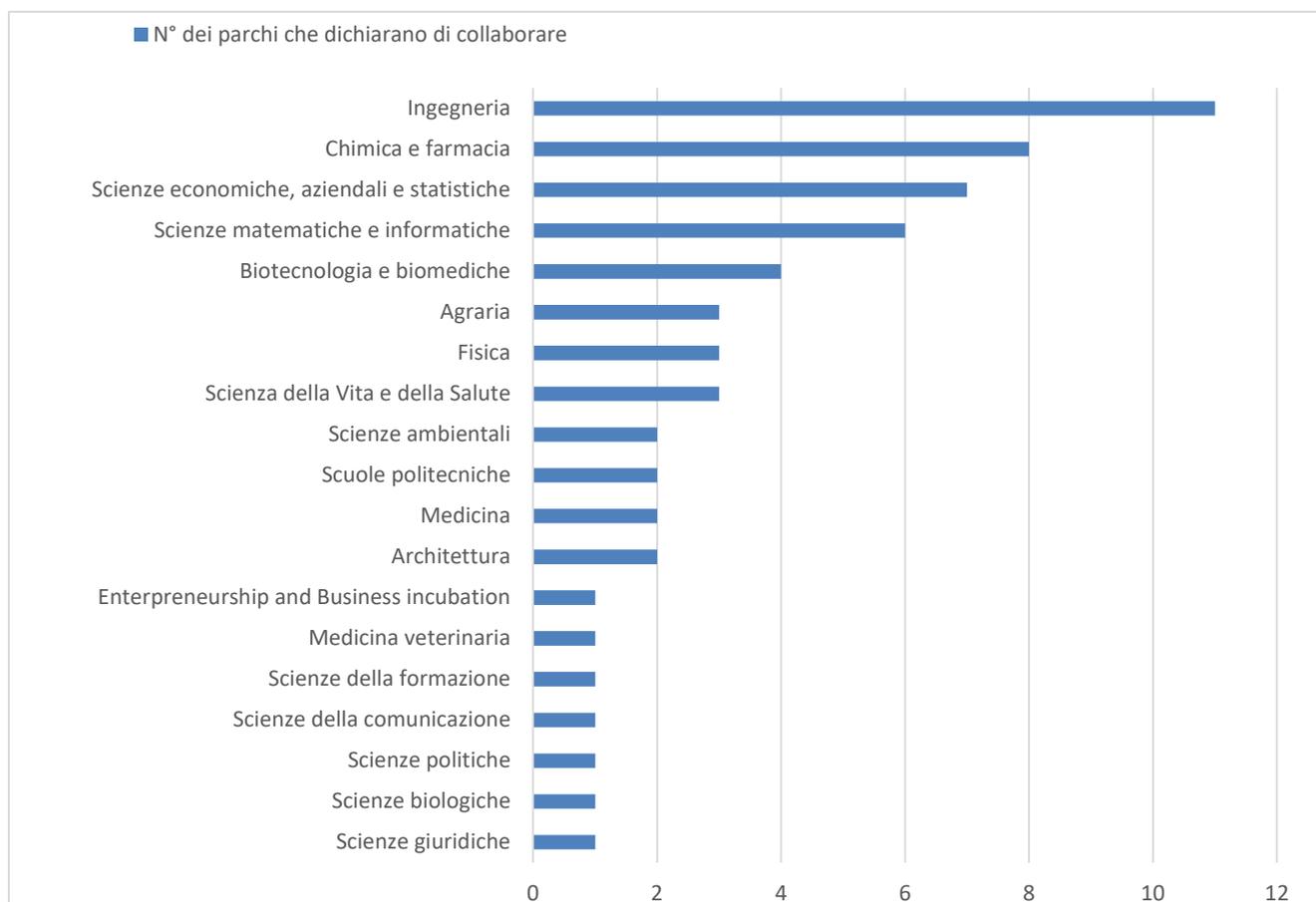
Fonte: *Elaborazioni dell'autore*
Hanno risposto 15 parchi su 15

Sono infatti ben 13 i parchi che hanno rivelato di ospitare al loro interno attività di alternanza scuola-lavoro a beneficio dei giovani dei licei e degli istituti delle Scuole superiori che possono in questo modo fare esperienza della realtà del parco e delle sue dinamiche. Nel complesso, se guardiamo a questi dati attraverso il prisma della geografia, sembrerebbe emergere che i parchi tendono a collaborare prevalentemente con soggetti localizzati entro la stessa provincia o entro i confini della Regione (rispettivamente 11 e 13 parchi hanno risposto in questo senso), sebbene ciò non precluda a 11 parchi di attivare collaborazioni anche con altri soggetti diffusi in tutta Italia, e pure in Europa e in paesi extracomunitari (grafico 4).

Allargando la lente di investigazione sulle collaborazioni tra i parchi e

le università, è interessante disaggregare il dato e osservare le collaborazioni a livello di singoli dipartimenti. Il grafico 5 mostra come le collaborazioni più frequenti avvengano con i dipartimenti di ingegneria, e nello specifico con i dipartimenti di ingegneria industriale, ingegneria elettrica ed elettronica, ma anche civile e ambientale. Infatti, 11 parchi vantano una collaborazione con i dipartimenti di ingegneria di varie università, ma più di frequente con quelle localizzate sul territorio a livello provinciale e regionale. Seguono le collaborazioni con i dipartimenti di chimica e scienze del farmaco e quelle con i dipartimenti di scienze economiche, commerciali e statistiche e quelle con i dipartimenti di matematica e informatica. Meno frequenti sembrano essere le collaborazioni con i dipartimenti di biotecnologie e scienze biomediche, scienze della salute che però sono relazioni di lunga data concentrate a livello geografico soprattutto nella Regione Toscana e nel canavese, dove sono localizzati due importanti poli sulle scienze della vita. Anche i dipartimenti di agraria e scienze ambientali sembrano registrare una frequenza piuttosto contenuta, ma vale la pena menzionare anche in questo caso che si tratta di specializzazioni tematiche le cui competenze tendono ad aggregarsi a livello spaziale e concentrarsi sotto il profilo geografico, ed è dunque possibile reperire solo in alcune zone, come ad esempio in Umbria dove c'è un parco a questi temi dedicato, e non invece in maniera diffusa.

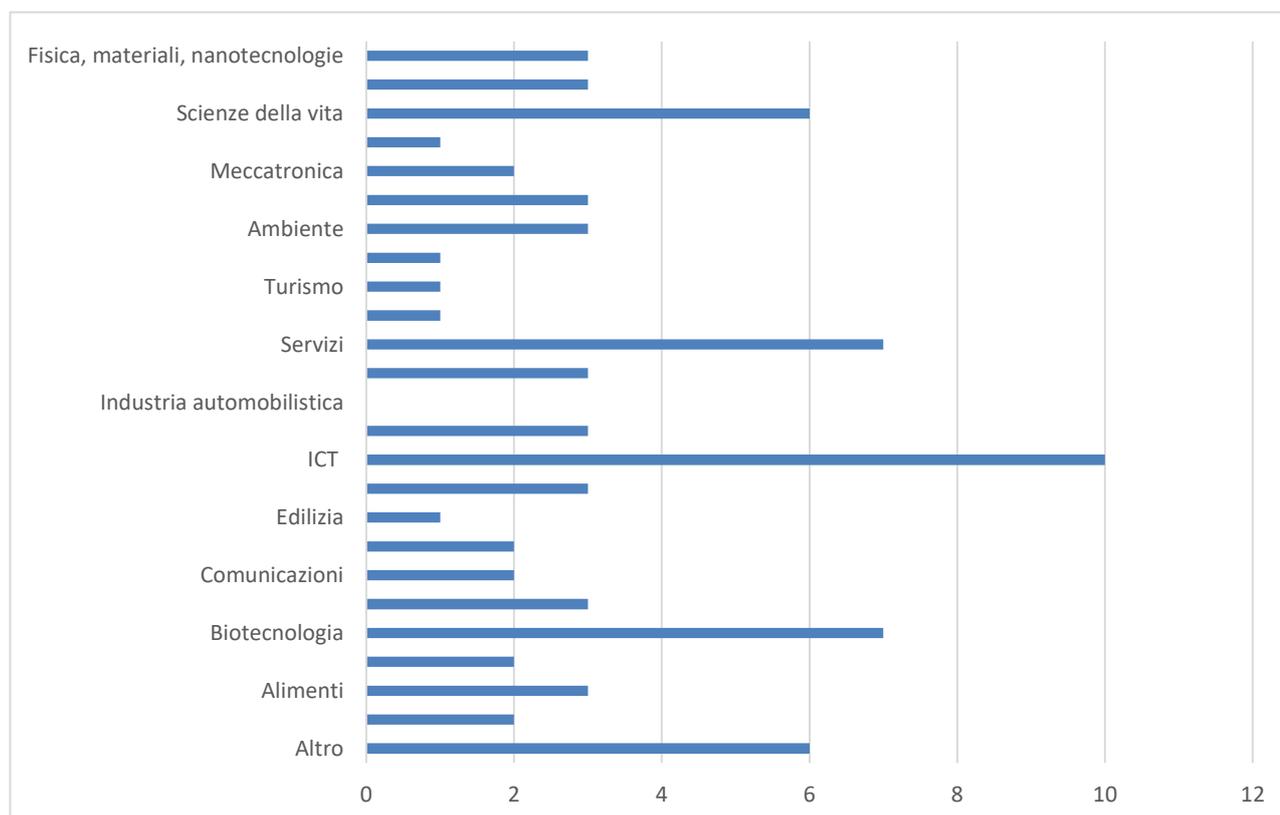
Grafico 5 – Distribuzione delle relazioni di collaborazioni tra parchi scientifici e tecnologici e dipartimenti universitari



Fonte: *Elaborazioni dell'autore*

Hanno risposto 15 parchi su 15

Marginali sembrano poi le collaborazioni con le lauree umanistiche e di scienze sociali e segnatamente con i dipartimenti di scienze della comunicazione, scienze politiche, scienze giuridiche, scienze della formazione. Il criterio di scelta di queste collaborazioni sembrerebbe influenzato dalla specializzazione del parco (grafico 6).

Grafico 6 – Dettaglio delle aree di specializzazione dei parchi scientifici e tecnologici

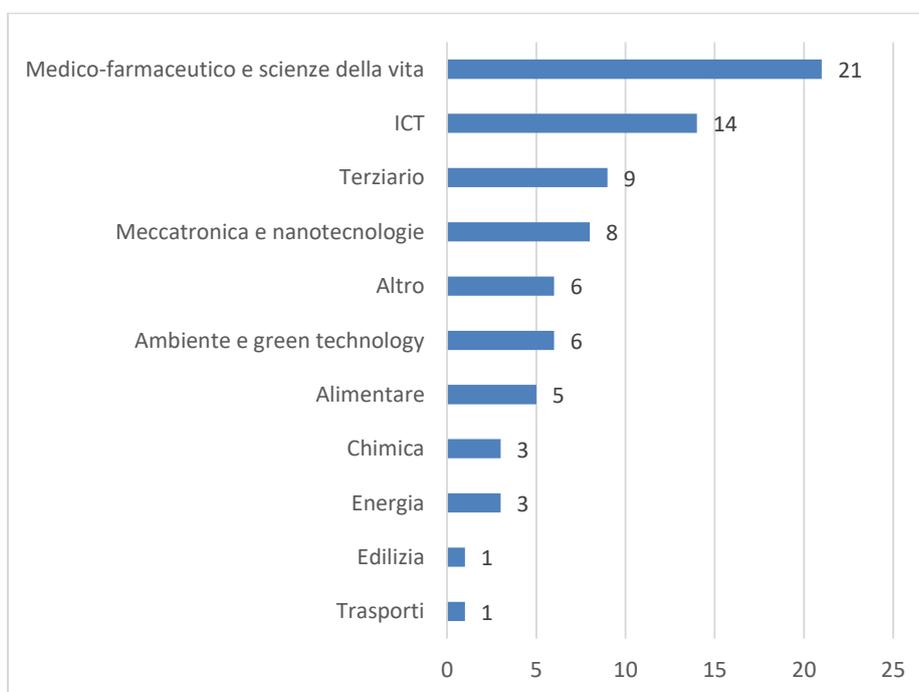
*Fonte: elaborazioni dati APSTI
Hanno risposto 14 parchi su 15*

Infatti, 11 parchi sostengono di essere multisetoriali, ossia di non concentrarsi su uno specifico settore o tecnologia, ma di essere piattaforme che catalizzano più esperienze e tecnologie al contempo. Tre parchi affermano di possedere una vocazione settoriale, soprattutto con riferimento ai temi delle scienze della vita, della salute e dell'ambiente.

Se ci addentriamo nel dettaglio delle aree di specializzazione, emerge con forza che il settore di cui i parchi si occupano prevalentemente sono l'ICT, le biotecnologie e le scienze della salute, il terziario avanzato, inclusi i servizi per l'innovazione come ad esempio i servizi

ad alto valore aggiunto, tra i quali annoveriamo i servizi di consulenza, ad esempio nell'ambito di brevetti, legale e marketing. Le aree delle tecnologie verdi, dell'energia pulita, dell'ambiente e degli alimenti e dell'agricoltura presentano un grado di diffusione medio, al pari dell'elettronica, della meccatronica, della fisica, dei materiali e delle nanotecnologie. Se aggregiamo il dettaglio dei dati in macro-aree di specializzazione, si collocano al primo posto tutte le specializzazioni riconducibili sotto al più ampio cappello dell'ambito medico-farmaceutico e delle scienze della vita (grafico 7).

Grafico 7 – Aree di specializzazione dei parchi scientifici e tecnologici, dati aggregati



Fonte: elaborazioni dati APSTI
Hanno risposto 14 parchi su 15

Si tratta peraltro di una area piuttosto specialistica e concentrata in alcuni parchi scientifici e tecnologici italiani e non è invece distribuita più omogeneamente e in maniera diffusa come il settore dell'ICT che anche nel grafico aggregato si colloca sempre ai vertici delle

specializzazioni dei parchi. Come pure il settore terziario in senso lato, dunque comprensivo del turismo, i servizi e le imprese creative e culturali. Seguono gli ambiti della meccatronica e delle nanotecnologie, e, coerentemente con il dettaglio del grafico 6, le aree legate ad ambiente e *green technology*, alimentare, chimica, energia ed edilizia, che pure sono ambiti che, del pari delle scienze della vita e della salute, sembrano presentare un profilo altamente concentrato a livello geografico, che segue la localizzazione delle competenze, contrariamente alle tecnologie ICT o ai servizi del terziario che sono invece più trasversali come ambiti e dunque diffusi a livello di rete nazionale di parchi scientifici e tecnologici.

Alla domanda “*nell’arco degli ultimi 5 anni il parco ha esteso il novero dei settori e delle piattaforme tecnologiche di competenza?*”, 7 parchi hanno risposto in senso affermativo, 6 dei quali affermano di essere multisettoriali. Nello specifico, 2 parchi, entrambi peraltro localizzati nella regione Friuli-Venezia Giulia, sostengono di avere ampliato la propria specializzazione anche nel senso delle tecnologie abilitanti di Industria 4.0, dell’additive manufacturing, dell’artificial intelligence, della servitizzazione della manifattura. Gli altri parchi hanno esteso le loro competenze nella direzione di tecnologie moderne e di frontiera, tra cui le *green technology*, *sportech*, la domotica, il settore biomedicale, la stampa 3D e le tecnologie di volo, ma anche i materiali innovativi legati alla biologia strutturale, alla genomica e alla epigenomica. È interessante quindi notare che almeno la metà dei rispondenti al questionario hanno dichiarato di avere compiuto uno sforzo nel senso di mantenersi alla frontiera tecnologica e di tentare di incamerare competenze all’avanguardia rispetto al passato e che, in ambito tecnologico, richiedono un costante aggiornamento e forte connessione con i fabbisogni delle imprese con cui il parco si relaziona.

In forza della estensione dei domini tecnologici e degli ambiti di competenza dei parchi, è stata di conseguenza ampliata anche l’offerta dei servizi, con particolare riferimento all’arco di tempo corrispondente agli ultimi tre anni.

Nello specifico, gli otto parchi che hanno dichiarato che aver diversificato il loro portafoglio di servizi sotto il profilo qualitativo, ossia di offrire nuovi servizi legati alla formazione per le start-up e di *education* per studenti e professionisti che vogliano aggiornare le proprie conoscenze e competenze, anche per tramite di seminari tenuti da remoto e via piattaforma digitale. E poi ancora servizi legati al

reperimento di capitali per tramite di investitori e piattaforme digitali e crowdfunding, alla protipazione delle nuove tecnologie (stampa 3d, IoT, progettazione elettronica e meccanica, laboratori LEAN). I parchi hanno poi puntato anche a curare maggiormente le relazioni con gli insediati per tramite della creazione di un ambiente parco più gradevole e inclusivo, a misura dei dipendenti delle aziende insediate. Ciò è stato fatto offrendo servizi di *welfare* legati, ad esempio, a servizi di mobilità sostenibile (*carsharing*, *carpooling*, stazioni di ricarica veicoli elettrici), app mobile di supporto per gli utenti del Parco, servizi medico-sanitari (presidio medico all'interno del PST), asili nido, Wifi gratuito su tutte le aree comuni, aree verdi attrezzate con giochi per bambini. In generale, sembrerebbe che il processo di digitalizzazione dei servizi abbia raggiunto anche i parchi scientifici e tecnologici che oltre ad aprirsi a nuove piattaforme tecnologiche e ambiti settoriali hanno ampliato il loro portafoglio di servizi beneficiando delle opportunità collaborative virtuali offerte dal digitale.

Sul versante della digitalizzazione dei servizi e dell'impiego delle tecnologie digitali nei luoghi della produzione, rileva che 8 parchi sono coinvolti nel network dei centri di competenza e digital innovation hub messo a punto dal Piano Nazionale Industria 4.0 che pure sembrano ancora versare allo stato embrionale. Nello specifico, 8 parchi scientifici e tecnologici dichiarano di essere coinvolti nelle attività dei nascenti centri di competenza e dei digital innovation hub, con particolare riferimento ai centri SMOACT scpa, ARTES 4.0 e MADE, mentre nel caso dei Digital Innovation Hub sono stati menzionate collaborazioni, a livello territoriale con DItext San Vito Tagliamento, Digital Innovation Hub Liguria, Digital Innovation Hub Sardegna, a livello nazionale con Piattaforma nazionale DIH Confindustria, mentre a livello europeo con Digitising European Industry Initiative, DIH Network, DIHNet.eu, AI-DIH Network.

Rivolgendo ora l'attenzione alle relazioni collaborative che i parchi scientifici e tecnologici intrattengono con le imprese, il questionario ha tentato di investigare le tipologie di aziende con le quali i parchi si relazionano, sia sotto profilo della classe dimensionale, sia della posizione che le aziende occupano nella filiera, che in relazione al settore merceologico al quale appartengono. In relazione alla classe dimensionale, tutti i parchi hanno affermato di relazionarsi con piccole aziende, start-up e spin-off che contano al loro interno un numero di dipendenti inferiore alle 10 unità. 13 parchi, dunque quasi tutti i

rispondenti, dichiarano di interagire anche con aziende che contano fino a 50 dipendenti e 11 con imprese che impiegano fino a 100 dipendenti. Calano a quasi due terzi i parchi che collaborano con aziende che annoverano tra i 100 e il 250 dipendenti. Infine, sono sole 7 i parchi che dichiarano di interagire con aziende che impiegano oltre 250 dipendenti, dei quali ben 6 parchi anche con grandi aziende a tutti gli effetti che contano oltre 500 dipendenti.

Nel complesso, la maggior parte dei parchi che hanno partecipato alla indagine si relazionano con piccole e medie imprese del panorama italiano. Anche in questo caso sarebbe interessante potere approfondire se la relazione dei parchi con le grandi aziende dipenda dalla collocazione territoriale dei primi. E ciò soprattutto per il fatto che la quasi totalità dei parchi scientifici ha sostenuto, nella prima domanda rivolta a loro sulla *mission* del parco, che uno degli scopi principali dell'agire del parco è proprio mettere in connessione le piccole imprese, le start-up e gli spin-off con le grandi aziende, ma solo 9 parchi dichiarano di interagire con aziende di classe dimensionale maggiore ai 100 dipendenti. Se andiamo a guardare poi la posizione delle aziende lungo la filiera produttiva, l'esito del questionario non ci consegna dati molto chiari poiché almeno 12 parchi hanno dichiarato di interagire, sia con Aziende che si relazionano direttamente con il consumatore/mercato finale (relazioni B2C), Aziende subfornitrici di primo livello (relazioni di natura B2B con le aziende posizionate sui mercati finali sopra menzionate) – in questo caso tutte le rispondenti hanno risposto in senso affermativo –, Aziende che si relazionano direttamente con il consumatore/mercato finale (relazioni B2C), start-up che forniscono sia prodotti che servizi alle aziende. Non solo. Alcuni parchi hanno specificato che i propri servizi non sono solamente diretti alle imprese ma anche agli aspiranti imprenditori, ai liberi professionisti e pure agli studenti che possono avere una idea imprenditoriale o anche solo per infondere loro la cultura scientifica e tecnologica del territorio di riferimento, attraverso, per esempio, la adesione a programmi di alternanza-scuola lavoro.

3. Conclusioni e alcuni spunti progettuali

Non ci sono dubbi che il lavoro di produzione di nuova conoscenza realizzato dai parchi scientifici e tecnologici e dagli attori della ricerca

rappresenti il cuore dei moderni modelli di produzione e sviluppo dei territori. L'obiettivo a tendere dell'indagine condotta è offrire uno sguardo di prospettiva rispetto alle attuali dinamiche e relazioni che governano una rete di soggetti variegata ed eterogenea per compiti e funzioni. Operativamente, l'intento è consentire alla rete dei parchi di farsi comunità, condividendo risorse, problematiche, buone pratiche e progettualità, nonché di coordinare maggiormente le proprie iniziative, generando ricadute positive sui territori di riferimento.

Per questa ragione, il questionario ha tentato di indagare anche un aspetto talvolta sottovalutato per la messa in moto di processi di innovazione e apprendimento che coinvolgano tutti i nodi della rete nazionale, ma che invero è stato reputato centrale nei più recenti studi sui parchi scientifici e tecnologici ⁽¹⁷⁾: si tratta delle relazioni tra parchi e l'Associazione nazionale di riferimento, nonché la rete di relazioni e di collaborazioni tra i parchi dentro l'Associazione. Alla domanda "Il parco collabora con altri parchi scientifici e tecnologici dentro la rete APSTI?", 10 parchi hanno risposto in senso affermativo mentre 5 parchi dichiarano che no, non hanno legami di collaborazione con altri soci come loro. 6 dei primi sostengono di collaborare con gli altri parchi dell'associazione dal almeno 10 anni (3 da 10 anni, uno da 12, uno da 15 e in un caso si arriva anche fino a 17 anni,) mentre le collaborazioni più "giovani" rientrano nell'arco dei 3 e dei 7 anni nel caso di due parchi.

La scelta dei partner non avviene, o almeno non solo sulla base della prossimità geografica, come avviene nel caso dei parchi lombardi e friulano (anche forse in ragione della elevata concentrazione di parchi nelle suddette regioni), poiché i parchi intervistati hanno dichiarato di

⁽¹⁷⁾ Cfr. A. ALBAHARI, G. CATALANO E P. LANDONI, *Evaluation of national science parks systems: a theoretical framework and its application to the Italian and Spanish system*, Technology Analysis and Strategic Management, vol. 25, No. 5, 599-614, 2013, in cui gli autori sostengono "particularly beneficial for the SPS are believed to be the national science park associations, especially when exerting a lobbyist action toward policymakers. They could also play an important role in enhancing the visibility of the whole system, for example ensuring that the 'science park' label can only be used by 'proper' initiatives". Inoltre, viene messo in luce nel contributo come una associazione nazionale possa operare anche nel senso di favorire il *networking* tra gli associati e la collaborazione tra di essi pur dentro logiche, talvolta, di competizione che possono insorgere tra i parchi.

collaborare anche con strutture localizzate fisicamente lontano, anche in Regioni non adiacenti alla propria. Nello specifico, almeno 6 parchi che hanno dichiarato di collaborare con i “colleghi” dell’associazione, hanno affermato di lavorare insieme a 4 o 5 parchi, mentre 4 parchi contano sulla collaborazione di un paio di parchi ciascuno.

Nel complesso, la collaborazione progettuale tra i parchi dentro l’Associazione sembra essere ancora un processo in lento divenire e che pure parrebbe auspicabile rafforzare, anche in ragione della complessità delle sfide economiche e tecnologiche che incedono sui mercati internazionali. E infatti, questa necessità di accrescere la collaborazione tra associati, di allargare la partecipazione anche ad altri parchi e operatori del trasferimento tecnologico e dei servizi per l’innovazione, di condividere maggiormente risorse, problematiche, buone pratiche e progettualità, nonché di coordinare maggiormente le proprie iniziative, rappresenta oggi un sentire comune tra i Presidenti dei parchi associati e del nucleo dell’Associazione che ha promosso il presente questionario. Infatti, tutti i parchi hanno espresso interesse condiviso a che APSTI eserciti un ruolo di coordinamento della rete nazionale dei parchi scientifici e tecnologici, per tramite del supporto alla nascita di collaborazioni progettuali e della promozione e diffusione, anche in termini di immagine e visibilità, delle attività realizzate dai parchi. A tal fine sono i rispondenti al questionario ad affermare che affinché APSTI rivesta questo ruolo serve in primo luogo realizzare una mappatura delle competenze distintive di ciascun parco e la creazione di un catalogo che racchiuda informazioni sulle aziende e i centri di ricerca e in generale i *tenants* insediati presso i parchi associati. Ciò sembrerebbe possibile per il tramite della creazione di una piattaforma di condivisione che consenta ai parchi di interagire tra di loro scambiando informazioni legate alle attività in essere, ai processi di insediamento, alle opportunità di collaborazione e di condividere risorse e finanziamenti su specifici ambiti tematici o piattaforme tecnologiche. Alcuni dei parchi rispondenti propongono la creazione di nuove iniziative e azioni proattive per rilanciare il modello del parco scientifico e riflettere sulle criticità che questo modello può incontrare nelle economie odierne, profondamente differenti e in costante trasformazione rispetto al secolo scorso. Ad esempio, un parco suggerisce di organizzare corsi di formazione e aggiornamento professionale nell’ambito della gestione, del management e promozione di un parco scientifico e tecnologico, a beneficio dei direttori e dei

collaboratori della società di gestione del parco. Sempre con riferimento al segmento della formazione, un parco suggerisce la co-progettazione e la condivisione di risorse per realizzare corsi di formazione e aggiornamento professionale a beneficio delle aziende e/o dei soggetti di ricerca insediati presso il parco, eventualmente anche on-line e da remoto tramite le piattaforme digitali per poter raggiungere una elevata massa critica di partecipanti. Un altro parco ancora avanza una riflessione legata alla opportunità di pensare una strategia comune per ingaggiare maggiormente le aziende esterne ma anche la società civile per far conoscere il più possibile al grande pubblico il ruolo anche sociale, oltreché economico, che i parchi ricoprono nei territori di riferimento. L'impressione è che a volte vi sia una cesura, una assenza di dialogo, tra i parchi e la società civile dei territori e delle città nelle quali questi parchi sono localizzati, mentre invece molto potrebbe ancora essere fatto per integrare i parchi nel tessuto urbano e sociale, e con esso moltiplicare e intensificare i canali di comunicazione e ingaggio verso le comunità di riferimento.

Abstract

Uno sguardo di prospettiva sui parchi scientifici e tecnologici italiani: innovazione, apprendimento condiviso, comunità

***Obiettivi:** Il dialogo tra ricerca e impresa è la cifra distintiva di quei sistemi di innovazione che contraddistinguono i Paesi nei quali economia e società godono di buona salute, o che su questa collaborazione giocano il rilancio della loro economia quando questa subisce battute di arresto o la concorrenza dei mercati emergenti. È nel solco di questa riflessione che si colloca la presente indagine sui parchi scientifici e tecnologici italiani associati ad APSTI. **Metodologia:** L'indagine è stata realizzata per tramite di un questionario somministrato ai parchi associati ad APSTI, l'associazione parchi scientifici e tecnologici italiani. **Risultati:** Il contributo offre uno sguardo di prospettiva sui parchi scientifici e tecnologici che hanno preso attivamente parte alla presente ricerca in funzione del ripensamento del loro ruolo dentro logiche di innovazione, apprendimento condiviso e costruzione di una comunità di riferimento. **Limiti e implicazioni:** Al presente questionario hanno risposto 15 parchi su un totale di 21 associati. **Originalità:** Si tratta della prima indagine sistematica sui parchi associati ad APSTI nel tentativo di cogliere le relazioni che legano questi ultimi con i territori di riferimento.*

***Parole chiave:** parchi scientifici e tecnologici, innovazione, apprendimento, comunità.*

A close look to Italian science and technology parks: innovation, shared learning, community-building

***Aims:** Collaboration between research and business represents the hallmark either of those countries in which the economy and society are prosperous, or of those ones that quickly react to downturns or to the harsh competition from emerging markets. Following this thinking, this survey offers a close look at the Italian science and technology parks associated to APSTI. **Methodology:** The research has been conducted by means of a survey administered to the parks associated to APSTI, the association of the Italian Science and Technology Parks. **Results:** The research has provided the parks with the opportunity to rethink their role and activities within the conceptual framework of innovation-creation, shared learning and community-building. **Limits and implications:** 15 out of 21 members have completed the survey administered. **Originality/Value:** This is the first attempt to systematically look at the Italian science and technology parks through the prism of collaborative relationships, both at local level as well as within the Association itself.*

Keywords: science and technology parks, innovation, learning, community.

L'innovazione aperta supportata da intermediari nelle PMI: riflessioni sulla funzione della formazione continua

*Massimo Marcuccio**, *Vanessa Lo Turco***

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** L'approccio dell'*open innovation*. – **2.1.** Una delimitazione del concetto. – **2.2.** La progressiva messa a punto delle dimensioni concettuali. – **2.3.** Aspetti della dimensione strutturale dell'*open innovation*. – **3.** Un approccio all'*open innovation* per le PMI: la funzione di intermediazione. – **3.1.** Il contesto internazionale. – **3.2.** Il contesto italiano. – **3.3.** Possibili classificazioni della funzione di intermediazione. – **4.** Formazione e sviluppo dell'*open innovation* nelle PMI. – **4.1.** Gli ambiti di ricerca sulla formazione nell'ambito dell'OI. – **4.2.** La ricerca sulla formazione dei soggetti intermediari di OI. – **4.3.** Oltre i modelli di competenze dell'OI. – **4.4.** La formazione nell'ambito dell'OI nelle PMI. – **5.** Considerazioni finali.

1. Introduzione

All'interno di una concezione evolutiva del sistema economico capitalistico ⁽¹⁾, i processi di innovazione sono considerati fondamentali per garantire – nel rapporto interattivo tra le organizzazioni di lavoro e ambiente circostante – lo sviluppo del

* *Professore associato di pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'università di Bologna.*

** *Dottoranda di pedagogia sperimentale presso il Dottorato in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'università di Bologna.*

⁽¹⁾ Uno dei massimi teorici di tale approccio è riconosciuto da più parti – ad es. Hill (B. M. HILL, *The sociology of innovation*, MIT, 2010) e OECD/Eurostat (OECD/Eurostat., *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th ed.), Paris/Eurostat, Luxembourg: OECD Publishing, 2018) – è stato l'economista austriaco Joseph Alois Schumpeter.

sistema stesso ⁽²⁾. Una funzione particolare per lo sviluppo di tali processi innovativi è sempre stata riconosciuta alle competenze dei lavoratori e alla loro formazione al punto tale che Lippitz, Thedieck e Jost ⁽³⁾ affermano che «all innovation activity within companies can be traced back to the behaviour of employees. Employees can nourish innovation or could, as well as, hinder it. That makes the employee the centre of attention, if you want to improve your innovation ability». Questo vale anche per quanto riguarda i processi di innovazione nelle piccole e medie imprese (PMI) ⁽⁴⁾.

Molteplici sono stati i modelli organizzativi di innovazione che si sono sviluppati nel tempo ⁽⁵⁾, tra cui alcuni caratterizzati da un approccio collaborativo ⁽⁶⁾. Nell'ambito di questi ultimi, da ormai sedici anni si è sempre più diffuso il cosiddetto paradigma o modello dell'Open Innovation (OI) ⁽⁷⁾, uno tra i più recenti modelli organizzativi funzionali alla promozione e sviluppo dell'innovazione nelle imprese.

Tale modello ha assunto gradualmente differenti forme in relazione alle diverse caratteristiche aziendali e territoriali. In modo particolare, per quanto riguarda le piccole e medie imprese (PMI), viene riconosciuto che l'approccio dell'OI «deve essere progettato» in «modo completamente differente» rispetto alle grandi aziende poiché le PMI

⁽²⁾ A. Y. LEWIN, C.B. LEW WEIGELT, J.D. EMERY, *Adaptation and Selection in Strategy and Change. Perspectives on Strategic Change in Organizations*, in M.S. POOLE, A.H. VAN DE VEN (a cura di), *Handbook of organizational change and innovation*, New York: Oxford University Press, 2004, 108-160.

⁽³⁾ V. LIPPITZ, B. THEDIECK, S. JOST, *The Human Side of Open Innovation: Traits, Abilities and Motivational Factors to Successfully Manage Open Innovation Projects*, in D. SALAMPASIS, A.L. MENTION (a cura di), *Open Innovation: Unveiling the Power of the Human Element*, Singapore: World Scientific, 2017, 83-110.

⁽⁴⁾ P.M. GIELEN, A. HOEVE, L.F. NIEUWENHUIS, *Learning entrepreneurs: learning and innovation in small companies*, in *European Educational Research Journal*, 2003, 2(1), 90-106.

⁽⁵⁾ B. GODIN, *Models of innovation: the history of an idea*, Cambridge (MA): MIT Press 2017.

⁽⁶⁾ W.E. STEINMUELLER., *Collaborative Innovation*, in J. DE LA MOTHE, A.N. LINK (a cura di), *Networks, Alliances and Partnerships in the Innovation Process*, New York: Springer Science+Business Media, 2002, 29-43.

⁽⁷⁾ H.W. CHESBROUGH, *Open Innovation. The New Imperative for Creating and profiting from technology*, Boston: Harvard Business School Press, 2003.

«si coinvolgono nei processi di OI a partire dai loro bisogni strategici specifici»⁽⁸⁾.

Tra le varie forme di gestione dell'OI nelle PMI proposte in letteratura, un'attenzione particolare è stata riservata al modello dell'*intermediated open innovation* che, insieme al modello della *network open innovation*, sembra rispondere in modo efficace alle esigenze peculiari di molte piccole e medie imprese.

La ricerca teorica ed empirica sulle diverse forme di OI è in fase di pieno sviluppo. Tuttavia, la riflessione e la ricerca circa le funzioni e le caratteristiche della formazione – in ingresso e continua – in relazione ai processi di OI sembra avere ancora uno spazio ridotto rispetto a ricerche condotte su aspetti economici e/o organizzativo/aziendali del modello. Questo nonostante il modello di OI, da un lato, sia riconosciuto come una delle “dieci sfide” attuali più rilevanti per la “pedagogia del lavoro”⁽⁹⁾, dall'altro, possa essere interpretata come un modello organizzativo capace di promuovere il «valore generativo del lavoro» umano⁽¹⁰⁾.

Anche le ricerche che affrontano il tema della relazione tra OI e risorse umane⁽¹¹⁾ riservano al tema della formazione uno spazio limitato, focalizzandosi prevalentemente sul tema delle competenze funzionali allo sviluppo organizzativo dell'OI.

Al fine di offrire un contributo allo sviluppo della ricerca pedagogica di tipo empirico in questa area della formazione, l'articolo si pone l'obiettivo, attraverso una ricognizione della letteratura scientifica, di delineare una prima mappatura delle aree tematiche indagate sinora dalla ricerca in relazione al rapporto tra processi di OI e formazione

⁽⁸⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *A systematic review of the literature on open innovation in smes*, in V. WIM, R. NADINE, U. MUHAMMAD (a cura di), *Researching open innovation in smes*, Singapore: World Scientific, 2018, 1-35.

⁽⁹⁾ G. ALESSANDRINI, *Introduzione, ovvero una “narrazione” del lavoro a più voci*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Milano: francoangeli, 2017, 15-36.

⁽¹⁰⁾ M. COSTA, *Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation*, in *Formazione & Insegnamento*, 2014, 9(3), 251-258.

⁽¹¹⁾ Ad es.: M. DEL GIUDICE, E.G. CARAYANNIS, D. PALACIOS-MARQUÉS, P. SOTO-ACOST, D. MEISSNER, *The human dimension of open innovation*, in *Management Decision*, 2018, 56(6), 1159-1166.

continua con una particolare attenzione al contesto delle piccole e medie imprese (PMI).

La riflessione è stata articolata in tre parti. Nella prima, gli elementi fondamentali dell'approccio generale dell'OI sono sinteticamente richiamati per offrire al lettore uno sfondo entro cui collocare i contenuti dei paragrafi successivi. La seconda parte è dedicata alla descrizione dell'*intermediated open innovation*, una delle particolari forme che ha assunto l'approccio dell'OI nella sua fase di applicazione all'interno delle piccole e medie imprese (PMI).

Nella terza parte, infine, è ricostruita una mappa delle tematiche riconducibili all'area della formazione affrontate in letteratura con una particolare attenzione al supporto allo sviluppo delle competenze funzionali allo sviluppo dell'OI nel sistema delle PMI. Nelle conclusioni sono delineati alcuni possibili sviluppi per la ricerca empirica in questo ambito.

2. L'approccio dell'open innovation

2.1. Una delimitazione del concetto

Il tema dell'innovazione ha sempre accompagnato il dibattito in molti ambiti della società. Soprattutto nei momenti di crisi, infatti, l'*innovazione* viene vista come una delle modalità principali per riportare una qualche forma di equilibrio all'interno di un sistema. Questo avviene in molti altri settori della società così come in quello economico. Tuttavia, va tenuto presente che nell'affrontare il tema dei processi di innovazione e, in particolare, quelli dell'OI, non possiamo prescindere dall'analizzare il fenomeno anche dalla prospettiva sociologica poiché essa ci consente di scorgere la «relative or subjective nature of innovation»⁽¹²⁾ dal momento in cui si riconosce che il fatto che la «social structure influences behavior – can help explain innovation at multiple levels and at different stages of the innovation process»⁽¹³⁾.

⁽¹²⁾ E.C. DAHLIN, *The Sociology of Innovation: Organizational, Environmental, and Relative Perspectives*, in *Sociology Compass*, 2014, 8(6), 672.

⁽¹³⁾ B.M. HILL, *op cit.*, 2.

Molteplici sono le proposte di modelli organizzativi per promuovere e sviluppare l'innovazione a diversi livelli nei contesti aziendali. Tra questi, sembra assumere una particolare rilevanza in contesti internazionali, europei e nazionali il modello dell'*Open Innovation* (OI) ⁽¹⁴⁾. Questo nuovo approccio culturale e strategico nasce come risposta all'esigenza delle grandi aziende di rileggere in una nuova chiave il concetto d'innovazione, mutato a seguito del fenomeno della globalizzazione e della sempre maggiore richiesta da parte del mercato di idee competitive per generare maggior valore. L'attività di ricerca portata avanti dall'azienda all'interno del proprio perimetro (*closed innovation*), infatti, si era dimostrata non essere più sufficiente. Pertanto, le aziende si sono dovute affidare a un nuovo modello di business che, attraverso collaborazioni tra player in ecosistemi differenti (*open innovation*), portasse a contaminazioni e usi di idee e/o competenze provenienti dal mondo esterno all'azienda singola, nonostante le paure e i timori che questo nuovo paradigma portava con sé, in particolare la non più esclusività della scoperta innovativa.

L'approccio organizzativo dell'OI è stato presentato nel 2003 da Henry William Chesbrough – direttore esecutivo del Center for Open Innovation presso la Haas School of Business dell'Università della California di Berkeley – con l'opera *The era of open innovation* ⁽¹⁵⁾. In quella prima opera, l'*open innovation* era definita come «a paradigm that assumes that firms can and should use external ideas as well as internal ideas, and internal and external paths to the market, as the firms look to advance their technology» ⁽¹⁶⁾. Tuttavia, da quella data in avanti, il concetto di *open innovation* si è modificato e il dibattito su che cosa significhi il concetto di *open innovation* «is still a great discussion among the researchers and practitioners» ⁽¹⁷⁾. Si tratta di un momento della ricerca importante poiché, come riconosce lo stesso Chesbrough, «to adopt a consistent definition of the concept» consente

⁽¹⁴⁾ L. CRICELLI, M. GRECO, M. GRIMALDI, *Assessing the open innovation trends by means of the Eurostat Community Innovation Survey*, in *International Journal of Innovation Management*, 2016, 20(3), 1650039-1 - 1650039-30.

⁽¹⁵⁾ H.W. CHESBROUGH, *op cit.*

⁽¹⁶⁾ H.W. CHESBROUGH, *op cit.*, xxiv.

⁽¹⁷⁾ I.M. AR, *The Concept of Open Innovation.*, in O.I. ENTERPRISES, S. DURST, S. TERNEL, H. AISENBERG FERENHOF (a cura di), *Open innovation and knowledge management in small and medium enterprises*, Singapore: World Scientific 2018, 38.

di «to retain coherence of the research in this area (and in other areas as well)»⁽¹⁸⁾.

Una recente ricostruzione dell'evoluzione del contenuto concettuale dell'espressione *open innovation* si trova nella rassegna sistematica elaborata da Lopes e De Carvalho⁽¹⁹⁾, nell'ambito della messa a punto di un modello concettuale circa la relazione tra OI e performance aziendale mediata da variabili contingenti. In questo contributo il concetto di *open innovation* viene analizzato in modo articolato mediante una sintetica analisi concettuale. Dall'analisi del concetto "etichettato" dall'espressione linguistica *open innovation* emergono cinque principali risultati: a) il contenuto concettuale identificato dall'espressione *open innovation* ha una natura storica, vale a dire è antecedente al 2003, data assunta come momento di avvio di questo dibattito in letteratura a seguito della pubblicazione del lavoro seminale di Chesbrough⁽²⁰⁾; b) in letteratura sono individuabili altre espressioni linguistiche (ad es., *absorptive capacity* o *dynamic capabilities*) che identificano aspetti dei processi di innovazione organizzativa riconducibili anche al concetto di *open innovation*; c) Chesbrough⁽²¹⁾ ha coniato l'espressione linguistica *open innovation* per raggruppare, collegare e integrare aspetti già richiamati da altre espressioni linguistiche presenti nel dibattito in letteratura; d) per questo, l'espressione *open innovation* identifica un concetto che possiede una sua propria specificità il cui contenuto può essere condensato in questa definizione: «consciously seeking external resources to implement the internal processes, as well as marketing internal opportunities»⁽²²⁾; e) le definizioni di OI, dal 2003, si sono moltiplicate nel tempo subendo alcune modificazioni e affinamenti anche da parte dello stesso Chesbrough, il quale in Chesbrough e Borges⁽²³⁾, dopo una

⁽¹⁸⁾ H.W. CHESBROUGH, M. BOGERS, *Explicating open innovation: clarifying an emerging paradigm for understanding innovation*, in H.W. CHESBROUGH, W. VANHAVERBEQUE, J. WEST (a cura di), *New Frontiers in Open Innovation*, New York: Oxford University Press, 2014.

⁽¹⁹⁾ A.P. LOPES, M.M. DE CARVALHO, *Evolution of the open innovation paradigm: Towards a contingent conceptual model*, *Technological Forecasting and Social Change*, 2018, 132, 284-298.

⁽²⁰⁾ H.W. CHESBROUGH, *op cit.*

⁽²¹⁾ H.W. CHESBROUGH, *op cit.*

⁽²²⁾ H.W. CHESBROUGH, *op cit.*, 290.

⁽²³⁾ H.W. CHESBROUGH, M. BOGERS, *op cit.*, 17.

chiarificazione concettuale, definisce il concetto in tal modo: «a distributed innovation process based on purposively managed knowledge flows across organizational boundaries, using pecuniary and non-pecuniary mechanisms in line with the organization's business model»⁽²⁴⁾.

Questa definizione, tuttavia, si focalizza principalmente sulla esplicitazione del contenuto dell'aggettivo "open" e assume come implicita una definizione del sostantivo *innovazione*. Noi riteniamo, invece, con van der Meer e van Zwieten⁽²⁵⁾, che anche il contenuto concettuale del termine *innovazione* debba essere definito in modo esplicito e articolato.

La ricerca di una definizione – anche operativa – di innovazione è collocata temporalmente⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾. Una tappa fondamentale di questo percorso può essere fatta risalire – per quanto riguarda l'epoca recente – agli inizi degli anni Novanta con la pubblicazione della prima edizione del *Manuale di Oslo* a cura dell'OCSE. Ricostruire questo percorso non rientra negli obiettivi di questo contributo. Nella *quarta edizione* del *Manuale di Oslo*, per esempio, viene proposta questa definizione di innovazione: «An innovation is a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit's previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)»⁽²⁸⁾.

⁽²⁴⁾ In van der Meer - van Zwieten (H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *An SME perspective on Open Innovation*, in J.H. HAFKESBRINK (a cura di), *Competence Management for Open Innovation: Tools and IT Support to Unlock the Innovation Potential Beyond Company Boundaries*, Lohmar: Josef Eul Verlag, 2010, 3-20.) Troviamo la seguente definizione di *business model* che richiama in parte quella offerta da Chesbrough (H.W. CHESBROUGH, *op cit.*): «a cognitive device to convert technical aspects of a product or service into economic value».

⁽²⁵⁾ H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *op cit.*

⁽²⁶⁾ F. GAULT, *Defining and measuring innovation in all sectors of the economy: policy relevance*, in *OECD Blue Sky Forum III*, 19-21 September, Ghent 2016.

⁽²⁷⁾ F. GAULT, *Defining and measuring innovation in all sectors of the economy*, in *Research Policy*, 2018, 47(3), 617-622.

⁽²⁸⁾ OECD/Eurostat, *Manuale di Oslo*, 2018, 20.

Un esempio di definizione di innovazione in parte simile a quella dell'Ocse si trova in Gault (F. GAULT, *op cit.*, 619): «An innovation is the implementation of a new or significantly changed product or process. A product is a good or a service. Process includes production or delivery, organisation and marketing processes». Va tenuto

Tuttavia, preferiamo assumere nella nostra riflessione la definizione di innovazione proposta qualche anno prima da van der Meer e Van Zwieten ⁽²⁹⁾: «Innovation is the total set of activities leading to the introduction of something new, resulting in strengthening the defendable competitive advantage of a company» ⁽³⁰⁾. In questa definizione, infatti, troviamo esplicitato lo *scopo* per cui avviene l'introduzione di un elemento nuovo: apportare un cambiamento positivo all'interno della realtà in cui viene introdotta. Non un cambiamento *per cambiare in sé*, quindi, ma un cambiamento per migliorare. Quale possa essere tale scopo può essere sicuramente oggetto di dibattito, ma riteniamo che il farlo comparire nella definizione sia un aspetto importante non solo per la progettazione, gestione e valutazione dei processi formativi a supporto dei processi di OI ma anche per i processi di misurazione delle performance organizzative.

2.2. La progressiva messa a punto delle dimensioni concettuali

Se la definizione sopra riportata risponde alla domanda qual è il *nucleo essenziale* del concetto di open innovation, molteplici altri elementi del concetto, connessi soprattutto all'aspetto processuale e organizzativo, sono stati messi a punto successivamente dal dibattito in letteratura. Ad esempio, le varie *forme* che può assumere tale processo, attraverso cui si intende risponde, per esempio, alla domanda *in quale contesto organizzativo* può essere attuato il processo di open innovation: *outside-in* (o *inbound*); *inside-out* (o *outbound*); *coupled open innovation* (outside-in e inside-out open innovation integrati) ⁽³¹⁾

presente che nell'ultima edizione del manuale di Oslo, alla "definizione generale" di innovazione vengono proposte anche altre due definizioni che riguardano le attività di innovazione («Innovation activities include all developmental, financial and commercial activities undertaken by a firm that are intended to result in an innovation for the firm») e l'innovazione aziendale («A business innovation is a new or improved product or business process (or combination thereof) that differs significantly from the firm's previous products or business processes and that has been introduced on the market or brought into use by the firm») (OECD/Eurostat, *op cit.*, 20).

⁽²⁹⁾ H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *op cit.*

⁽³⁰⁾ H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *op cit.*, 5.

⁽³¹⁾ H.W. CHESBROUGH, M. BOGERS, *op cit.*

oppure rispondere al quesito circa gli attori coinvolti: *user-led open innovation* ⁽³²⁾.

Altro aspetto indagato riguarda l'esplicitazione del concetto di *meccanismo* di open innovation mediante il quale si intende rispondere alla domanda sulle *modalità* attraverso cui possono essere organizzati i sottoprocessi in cui si articolano le varie forme del processo complessivo di open innovation, ossia la *gestione dei flussi di conoscenza attraverso i confini dell'organizzazione*: ad esempio, *scouting, inlicensing IP, university research programs, funding startup companies in one's industry, or collaborating with intermediaries, suppliers and customers, and utilizing nondisclosure agreements, crowdsourcing, competitions and tournaments, communities, and spin-ins or spin-backs* ⁽³³⁾.

Nella prospettiva di una chiarificazione concettuale ⁽³⁴⁾, può essere letto anche il contributo di van der Meer e van Zwieten ⁽³⁵⁾ in cui viene fatta una distinzione fondamentale – in esito a una ricerca empirica tra alcune imprese danesi – tra due dimensioni, strettamente interconnesse tra loro:

- la *dimensione culturale* dell'open innovation, ossia il clima innovativo costituito dall'insieme degli atteggiamenti e dei valori dell'organizzazione che sono funzionali all'attivazione del processo di innovazione. In questa dimensione concettuale sono raccolti *alcuni* degli elementi attraverso cui si risponde alla domanda circa i fattori organizzativi che rendono possibile l'open innovation ⁽³⁶⁾;

⁽³²⁾ Ad es.: M.M. HOPKINS, J. TIDD, P. NIGHTINGALE, *Positive and negative dynamics of open innovation*, in J. TIDD (a cura di), *Open Innovation Research, Management and Practice*, London: Imperial College Press 2014, 417–443. A. DI MININ ET AL., *Case Studies on Open Innovation in ICT*, in *JRC Science for Policy Report*, Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre 2016.

⁽³³⁾ H.W. CHESBROUGH, M. BOGERS, *op cit.*

⁽³⁴⁾ Le considerazioni dei ricercatori danesi risultano rilevanti anche nella *prospettiva formativa* di promuovere lo sviluppo dell'open innovation nelle organizzazioni.

⁽³⁵⁾ H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *op cit.*, 5.

⁽³⁶⁾ Anche di recente l'importanza degli aspetti culturali è stata sottolineata mettendo in evidenza la necessità di una loro maggiore analisi: «Organizations' innovation climate is frequently discussed in literature as an important prerequisite for firm's innovation success. However little is known what the features and drivers for organization's climate supporting innovation are and how these can be designed». (M.

- la *dimensione strutturale*, cioè l'uso sistematico dei meccanismi di innovazione – tra cui i «champions, task forces, venture teams, skunk works, spin-offs, enabling acquisitions, spins, venture capital, licensing, innovative budgets, partnering, listening posts, and many others»⁽³⁷⁾ – che rientrano nella dimensione delle *modalità operative* per l'attuazione delle varie forme di open innovation.

Non da ultimo, va sottolineata la recente focalizzazione della riflessione concettuale sulla *dimensione umana* del concetto di OI⁽³⁸⁾ che solo in parte si sovrappone semanticamente alla dimensione culturale dell'organizzazione sopra richiamata. Infatti, la dimensione umana in alcuni casi è intesa come l'insieme delle competenze e aspettative individuali dei soggetti coinvolti nei processi di OI⁽³⁹⁾; in altri casi⁽⁴⁰⁾ con il concetto di dimensione umana (*human side*) si fa riferimento a un «più ampio orizzonte» (broader landscape) in cui l'OI viene concepita come «a participatory, connection-driven, people-driven innovation paradigm, meaningful within human organizations, bringing an anthropological view when it comes to understanding the human aspect of this paradigm»⁽⁴¹⁾. In una prospettiva di ricerca empirica è importante sottolineare che a proposito di tale dimensione viene affermato che «human precedes the individual and that individual is a measurable concept contrary to human, which cannot be measured. This particular aspect reflects the overall underlying purpose of this edited book, which is to bring humanity back into the open innovation paradigm by encouraging the adoption of human-centric management principles»⁽⁴²⁾.

DEL GIUDICE, E.G. CARAYANNIS, D. PALACIOS-MARQUÉS, P. SOTO-ACOSTA, D. MEISSNER, *op cit.*, 1159; il corsivo è nostro).

⁽³⁷⁾ H. VAN DER MEER, R. VAN ZWIETEN, *op cit.*, 6.

⁽³⁸⁾ Alcuni testi di riferimento: D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *Open Innovation. Unveiling the Power of the Human Element*, Singapore: World Scientific, 2017. M. DEL GIUDICE, E.G. CARAYANNIS, D. PALACIOS-MARQUÉS, P. SOTO-ACOSTA, D. MEISSNER, *op cit.*

⁽³⁹⁾ M. DEL GIUDICE, E.G. CARAYANNIS, D. PALACIOS-MARQUÉS, P. SOTO-ACOSTA, D. MEISSNER, *op cit.*

⁽⁴⁰⁾ D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *op cit.*, xix-xx.

⁽⁴¹⁾ D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *op cit.*, xx.

⁽⁴²⁾ D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *op cit.*, xxi.

La dimensione umana dell’OI costituisce una rilevanza fondamentale per la nostra riflessione poiché costituisce la cornice teorica entro la quale si colloca la nostra riflessione sulla formazione.

2.3. Aspetti della dimensione strutturale dell’open innovation

Come abbiamo visto sopra, l’approccio dell’OI, rileggendo e sistematizzando le nuove forme emergenti di percorsi *per* l’innovazione, propone molteplici modalità concrete – meccanismi – attraverso cui le aziende possono contaminarsi e ricercare nuove vie per innovare attingendo – intenzionalmente e in forma progettuale – a nuove idee, risorse e competenze tecnologiche provenienti dall’esterno e/o dall’interno.

In alcune forme di open innovation, uno di questi strumenti/meccanismi è il *call for ideas*, ovvero un concorso d’idee innovative rivolto a imprese, singole persone, startup e associazioni attraverso il quale la realtà aziendale individua l’idea più promettente sulla quale investire. Altro meccanismo è quello degli *hackathon*, ossia gare di programmazione durante le quali le aziende chiedono a programmatori di sviluppare nuove soluzioni innovative specifiche per determinati settori in un arco temporale limitato, solitamente non più di 48 ore. Le realtà aziendali possono optare anche per l’assegnazione di premi a seguito di una gara, al fine di dare rilievo ad eventuali nuove realtà innovative che hanno suscitato interesse e con cui si vuole instaurare una collaborazione.

Altre forme di OI, invece, non prevedono meccanismi di “competizione” ma semplicemente di scelta interna all’azienda: a) la costruzione all’interno dell’azienda di incubatori o acceleratori di startup gestiti indirettamente o direttamente dall’impresa stessa; b) l’acquisizione di startup o PMI, da parte delle grandi aziende o di *corporation* al fine di integrare nel proprio organico i talenti innovativi individuati; c) la stipula di accordi inter-aziendali con partner esterni, come ad esempio imprese più piccole, startup, università, enti di ricerca o anche grandi aziende fino allora considerate concorrenti. In Sartori *et al.* ⁽⁴³⁾, per avviare e supportare processi di *innovazione aperta*, si fa

⁽⁴³⁾ R. SARTORI, G. FAVRETTO, A. CESCHI, *The relationships between innovation and human and psychological capital in organizations: a review*, in *The Innovation Journal*, 2013, 18(3), 1-18.

riferimento anche ai seguenti strumenti: co-creation, voice of the customer, user innovation, crowdsourcing, open source, community of practices, coopetition, cluster e, infine, spin-off.

Si tratta, in estrema sintesi, di meccanismi organizzativi attraverso cui un'azienda, da un lato, cerca di varcare i confini della propria realtà imprenditoriale per "aprirsi" proattivamente al contesto socio-economico di riferimento per raccogliere elementi utili al proprio processo di innovazione; dall'altro, di indagare in modo più articolato al proprio interno per far emergere risorse latenti rimaste nascoste.

3. Un approccio all'open innovation per le PMI: la funzione di intermediazione ⁽⁴⁴⁾

3.1. Il contesto internazionale

Nel momento in cui dal piano teorico dell'approccio si passa alla sua "traduzione" operativa, cioè alla dimensione strutturale, emerge con estrema rilevanza un particolare problema legato alle specificità del contesto imprenditoriale di destinazione. Infatti, il paradigma dell'OI nasce e si sviluppa all'interno di un contesto economico-finanziario – in modo particolare quello statunitense – basato su grandi aziende e

⁽⁴⁴⁾ Le principali informazioni sull'open innovation e le PMI sono state tratte da due rassegne sistematiche (M. USMAN, N. ROIJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*; M. TORCHIA, A. CALABRÒ, *Open Innovation in smes: A Systematic Literature Review*, in *Journal of Enterprising Culture*, 27(2), 2019, 201-228.) E da un'analisi bibliometrica (I. ODRIOZOLA-FERNÁNDEZ, J. BERBEGAL-MIRABENT, J.M. MERIGÓ-LINDAHL, *Open innovation in small and medium enterprises: a bibliometric analysis*, in *Journal of Organizational Change Management*, 2019.). Quattro opere monografiche sul tema dell'oi e le PMI costituiscono un punto di riferimento fondamentale: H. RAHMAN, I. RAMOS (a cura di), *Cases on smes and Open Innovation: Applications and Investigations.*, Hershey: Business Science Reference, 2012; S. DURST, S. TERNEL, H. AISENBERG FERENHOF (a cura di), *Open Innovation and Knowledge Management in Small and Medium Enterprises*, Singapore: World Scientific 2018; W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, N. ROIJAKKERS, M. USMAN, *Researching open innovation in smes*, Singapore: World Scientific, 2018.

In letteratura si trova citata anche la rassegna sistematica elaborata da De Marco, Marullo, Di Minin, Piccaluga (C.E. DE MARCO, C. MARULLO, A. DI MININ, A. PICCALUGA, *The Challenges of Implementing Open Innovation. A Systematic Literature Review*, ESAD, Barcelona, Spain 2016). Si tratta però solo di una presentazione in formato di slide utilizzata in occasione di un convegno.

multinazionali che racchiudono al loro interno una forte disponibilità di risorse finanziarie, strumentali e umane.

In una recente analisi sistematica della letteratura ⁽⁴⁵⁾ si riconosce che «open innovation research commonly deals with (typically large) for-profit firms». Quando, invece, il tessuto imprenditoriale in cui si intende adattare l'approccio dell'OI è costituito da piccole e medie imprese, così come descritto recentemente all'interno della rassegna sistematica delineata da Torchia e Calabrò ⁽⁴⁶⁾ – e, in taluni casi, anche microimprese – i problemi che emergono sono i seguenti: le PMI dispongono delle risorse necessarie per implementare l'approccio di OI così come è stato modellizzato? Esistono versioni specifiche dell'approccio di OI per cui esso possa essere attuato in un tessuto imprenditoriale di piccole e medie imprese? ⁽⁴⁷⁾

Per elaborare una prima risposta a questi interrogativi, assumiamo come punto di partenza uno studio di caso condotto da un gruppo di ricercatori sudcoreani ⁽⁴⁸⁾. In esso, dapprima, vengono messi in evidenza i motivi per cui l'*open innovation* è stata maggiormente analizzata nelle grandi aziende anziché nelle PMI: 1) la minore possibilità di accedere a risorse esterne; 2) il possesso di minori risorse tecnologiche da scambiare rispetto alle grandi imprese. Successivamente, gli autori individuano le barriere che le PMI incontrano sul mercato rispetto alle grandi aziende in merito al tema dell'innovazione. Tra le barriere individuate vogliamo mettere qui in evidenza alcune che sembrano presentarsi anche nel contesto italiano: 1) incertezza del mercato; 2) difficoltà di finanziamento; 3) difficoltà nell'utilizzo di servizi esterni; 4) inutilità di nuove invenzioni.

Di fronte a questa situazione, i ricercatori coreani, si pongono i seguenti interrogativi di ricerca: come facilitare, in questo contesto, l'innovazione nelle PMI? Quali fattori contribuiscono al successo o al

⁽⁴⁵⁾ H.W. CHESBROUGH, M. BOGERS, *op. cit.*, 14.

⁽⁴⁶⁾ M. TORCHIA, A. CALABRÒ, *op. cit.*

⁽⁴⁷⁾ Va segnalato che esistono anche ricerche sul rapporto tra OI e altre forme di imprese. Ad esempio, in Casprini, De Massis, Di Minin, Frattini e Piccaluga (E. CASPRINI, A. DE MASSIS, A. DI MININ, F. FRATTINI, A. PICCALUGA, *How family firms execute open innovation strategies: the Loccioni case*, in *Journal of Knowledge Management*, 2017, 21(6), 1459-1485) viene presentato il caso di utilizzo dell'oi in un'impresa familiare.

⁽⁴⁸⁾ S. LEE, G. PARK, B. YOON, J. PARK, *Open innovation in smes. An intermediated network model*, in *Research policy*, 2010, 39(2), 290-300.

fallimento dei loro sforzi d'innovazione? Lee et al. ⁽⁴⁹⁾ – all'interno di una cornice teorica che può essere ricondotta al «paradigma della rete» ⁽⁵⁰⁾ – propongono un modello di collaborazione che enfatizza una nuova funzione, quella dell'*intermediario*. L'intermediario supporta la capacità delle piccole e medie imprese di creare una rete di collaborazione che gli permetta di essere più efficace. Nello specifico, aiuta le PMI a massimizzare le loro possibilità d'innovazione e aumenta la loro probabilità di successo nello sviluppo di nuovi prodotti e servizi attraverso tre attività dirette (*network database, network construction e network management*) e due indirette (*culture of collaboration e facilitation of collaboration*). Nel contesto coreano è stata fondata nel 2004 un'associazione – la Korean Integrated Contract Manufacturing Service (KICMS) – che ha assunto la funzione fino ad ora descritta e che ha portato diverse PMI locali, raggruppate in consorzi, a competere con grandi aziende.

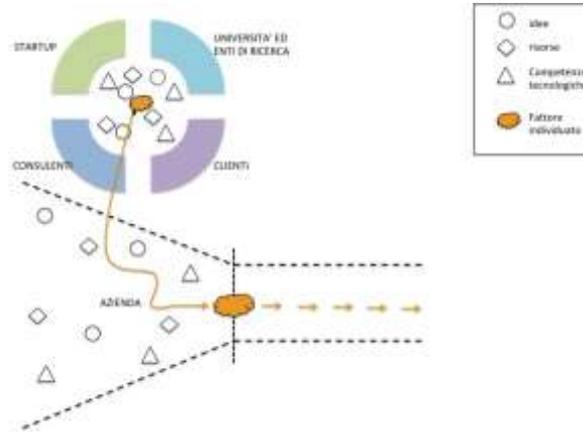
Secondo il *modello a rete intermediata (intermediated network model)* proposto da Lee et al. ⁽⁵¹⁾, l'applicazione dell'OI all'interno delle PMI non può basarsi su un rapporto unidirezionale (Fig. 1), così come accadeva e può ancora accadere nelle grandi aziende (che hanno al loro interno un team dedicato all'OI con a capo un *open innovation director*), ma deve trasformarsi in un flusso (Fig. 2) all'interno del quale il *mediatore* gioca un ruolo fondamentale sia per l'azienda sia per gli altri attori coinvolti (startup, università ed enti di ricerca, clienti e consulenti).

Nel caso dell'OI applicata dalle grandi aziende viene messa in risalto la non necessità di avere un attore esterno, con competenze tecniche e trasversali specifiche, che si muova al di fuori dell'impresa alla ricerca dell'anello mancante necessario in quel momento all'azienda stessa; l'operazione in questione viene gestita da un team interno che si occupa d'innovazione applicando il paradigma dell'OI, sia nel caso in cui sia l'azienda ad uscire dal proprio perimetro sia nel caso in cui sia un esterno che presenta una proposta innovativa all'interno dell'impresa.

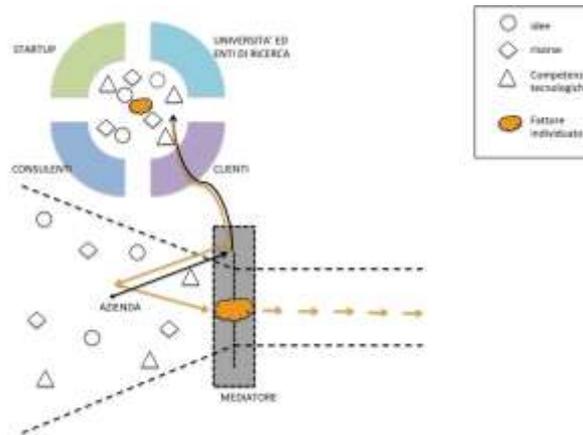
⁽⁴⁹⁾ S. LEE, G. PARK, B. YOON, J. PARK, *op cit.*

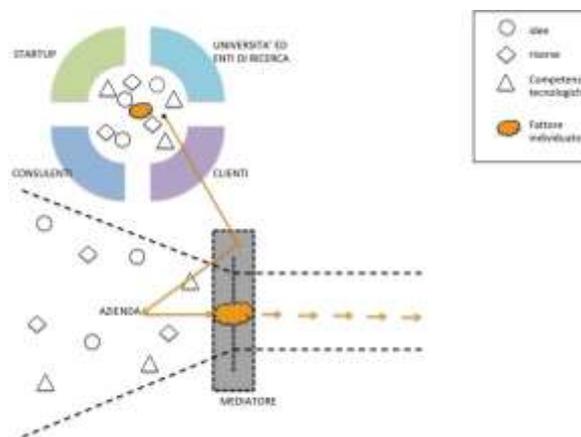
⁽⁵⁰⁾ H. RAHMAN, I. RAMOS, *Open innovation in smes: From closed boundaries to networked paradigm*, in *Issues in Informing Science and Information Technology*, 7, 2010, 471–487.

⁽⁵¹⁾ S. LEE, G. PARK, B. YOON, J. PARK, *op cit.*



**Figura 2 - *Open Innovation* nelle PMI
(applicabile e fruibile anche dalle grandi aziende)**





In alcuni autori viene fatto riferimento specifico al modello dell'OI con intermediazione *per le PMI* sebbene il tema non sia stato sviluppato in modo articolato. Nella rassegna sistematica condotta da Hossain e Kauranen ⁽⁵³⁾, infatti, a proposito dei soggetti intermediari, si afferma – in relazione alle PMI – che «although intermediaries play pivotal roles in removing hurdles for SMEs' efforts to adopt OI, they have received limited attention in the current literature».

Vrgovic et al. ⁽⁵⁴⁾ propongono – nel contesto delle PMI nei paesi in via di sviluppo – un modello di *joint invention market model* in cui una funzione importante viene attribuita alle agenzie governative che potrebbe fornire supporto logistico sia alle PMI sia a esperti/consulenti/inventori avvalendosi di *innovation hubs*.

In Bigliardi e Galati ⁽⁵⁵⁾ si fa riferimento a *intermediate service providers* quale soluzione più accessibile per le PMI. Il riferimento è in modo particolare alla figura di esperto nella tutela della proprietà intellettuale. Tra le forme di *intermediazione* a supporto dello sviluppo dell'approccio di OI vi è anche chi propone di mettere a punto forme di

⁽⁵³⁾ M. HOSSAIN, I. KAURANEN, *Open innovation in smes: a systematic literature review*, in *Journal of Strategy and Management*, 2016, 9(1), 69.

⁽⁵⁴⁾ P. VRGOVIC, P. VIDICKI, B. GLASSMAN, A. WALTON, *Open innovation for smes in developing countries. An intermediated communication network model for collaboration beyond obstacles*, in *Innovation-Management Policy & Practice*, 14(3), 2012, pp. 290–302.

⁽⁵⁵⁾ B. BIGLIARDI, F. GALATI, *An open innovation model for smes*, in V. WIM, R. NADINE, U. MUHAMMAD (a cura di), *Researching open innovation in smes*, Singapore: World Scientific, 2018, 71-113.

governance di cluster di aziende attraverso i tecnopoli ⁽⁵⁶⁾.

Di recente, anche l'ideatore dell'approccio di OI ha fatto un esplicito riferimento al modello di intermediazione a proposito delle PMI:

«Ultimamente, una nuova forma di soggetto terzo – denominato *innovation intermediary* o *innomediary* – è emerso in tutto il mondo. NineSigma, InnoCentive, Yet2.com, e YourEncore sono solo alcuni di questi soggetti. Tali intermediari facilitano la collaborazione tra i mercati tecnologici fornendo piattaforme di innovazione che collegano le aziende con potenziali problem solver e facilitano la diffusione di conoscenze o tecnologie. [...] Gli intermediari si sono concentrati principalmente su grandi aziende come clienti, ma c'è un enorme potenziale per utilizzare le loro competenze per risolvere problemi per università, laboratori di ricerca e PMI» ⁽⁵⁷⁾.

Nonostante la funzione cruciale degli intermediari dell'OI, Di Minin et al. ⁽⁵⁸⁾ riconoscono in ogni caso la *funzione fondamentale dell'imprenditore* delle SME nella scelta delle diverse forme di OI in ragione del fatto che «the need for fast decision-making, the general absence of a portfolio of innovation projects and the short organizational distance between R&D objectives and management objectives».

⁽⁵⁶⁾ A. BERTHINIER PONCET, S. GRAMA VIGOUROUX, S. SAIDI, *Open Innovation Practices of Clustered smes: The Intermediate Role of Cluster Governance*, in V. WIM, R. NADINE, U. MUHAMMAD (a cura di), *Researching open innovation in smes*, Singapore: World Scientific, 2018, 275-306.

⁽⁵⁷⁾ H.W. CHESBROUGH, W. VANHAVERBEKE, *Open innovation and Public Policy in the EU with Implications for smes*, in V. WIM, R. NADINE, U. MUHAMMAD (a cura di), *Researching open innovation in smes*, Singapore: World Scientific, 2018, 472-473.

⁽⁵⁸⁾ A. DI MININ ET AL., *op cit.*, 27.

3.2. Il contesto italiano

Nel contesto italiano, alcuni studi scientifici sul rapporto tra PMI e OI hanno sottolineato l'importanza di introdurre aspetti riconducibili al *modello a rete intermediata* ⁽⁵⁷⁾.

Anche in alcuni rapporti di progetti di intervento emerge la vitalità dell'esperienza di Open Innovation. Tra questi vanno ricordati i tre Report a cura di Assolombarda, Italia Startup, SMAU (2016, 2017, 2018) realizzati nell'ambito delle attività dell'*Osservatorio Open Innovation e Corporate Venture Capital* (<https://osservatorio-openinnovation.it/>) e il rapporto del *Progetto CoopUpIn* ⁽⁵⁸⁾. Ricordiamo inoltre un *Quaderno* della Fondazione Giacomo Brodolini ⁽⁵⁹⁾.

Sul piano operativo, invece, è possibile individuare alcuni soggetti che nel corso degli ultimi quindici anni hanno operato nell'ambito del sistema delle imprese richiamandosi anche al paradigma dell'OI rivestendo – tra le altre – *anche* la funzione di mediazione a diversi livelli. Tra essi, a solo titolo esemplificativo, possiamo ricordare i seguenti ⁽⁶⁰⁾:

- *Deloitte* è una partnership i cui obiettivi sono principalmente due: «Da un lato, far crescere le startup favorendone l'interazione con il mondo delle imprese che si affidano ai servizi di Deloitte; dall'altro, permettere al tessuto produttivo del Paese di comprendere ed entrare in contatto con realtà “di

⁽⁵⁷⁾ Ad esempio: F. BELUSSI, A. SAMMARRA, S.R. SEDITA, *Learning at the boundaries in an “Open Regional Innovation System”*: A focus on firms' innovation strategies in the Emilia Romagna life science industry, in *Research Policy*, 2010, 39(6), 710-721. V. NDOU, P.D. VECCHIO, L. SCHINA, *Open innovation networks: the role of innovative marketplaces for small and medium enterprises' value creation*, in *International Journal of Innovation and Technology Management*, 2011, 8(3), 437-453.

⁽⁵⁸⁾ F. BATTISTONI, G. SATERIALE, G. CASSANI, L. PIANGERELLI, S. RAGO, P. VENTURI, *coopupin. Cooperation as Open Innovation. Percorsi e strategie d'innovazione aperta per la Cooperazione. Guida*, Confcooperative Emilia-Romagna, Bologna 2017.

⁽⁵⁹⁾ F. MONTANARI, L. MIZZAU (a cura di), *I luoghi dell'innovazione aperta. Modelli di sviluppo territoriale e inclusione sociale*, Roma: Fondazione giacomobrodolini, 2016.

⁽⁶⁰⁾ I soggetti sono descritti con le parole che gli stessi hanno scelto di utilizzare nei diversi media – in modo particolare nei rispettivi siti web – per auto-presentarsi.

frontiera” quali PoliHub, secondo incubatore universitario europeo e quinto al mondo secondo il ranking UBI»;

- *Digital Magics* – realtà anch’essa milanese – che – specularmente a N&G Consulting – parte con l’essere incubatore di startup innovative, dando loro i supporti necessari per i progetti, l’ideazione e infine la commercializzazione;
- *Gellify* è una Srl che si definisce «una piattaforma di innovazione che connette start-up B2B ad alto contenuto tecnologico con aziende tradizionali per innovare processi, prodotti e modelli di business attraverso investimenti». Gellify non si definisce né un acceleratore né un incubatore, bensì una piattaforma in quanto è specializzata in start-up B2B e su trend tecnologici (non è pertanto generalista); secondo elemento che la differenzia è la fornitura di servizi della durata di 6-24 mesi che coinvolgono tutte le aree aziendali (processo di gellificazione);
- *HRC international group*, con varie sedi in Italia, tra le sue attività prevede anche la facilitazione di scambi tra molteplici soggetti portatori di interesse diversi attraverso l’organizzazione d’incontri tra diversi attori affinché il confronto di idee porti a idee innovative realizzabili;
- *Intesa Sanpaolo Innovation Center* è un acceleratore d’impresa che promuove l’innovazione. «Il suo team ricerca e studia l’innovazione, le sue evoluzioni e gli impatti che questa può avere sulle persone e sul sistema paese. [...] Un network aperto che facilita l’incontro di domanda e offerta d’innovazione e incrementa efficienza, competitività e scalabilità internazionale dello scambio. [...] Intesa Sanpaolo Innovation Center contribuisce alla diffusione della “cultura dell’innovazione” attraverso iniziative formative ed eventi aperti a tutti, con lo scopo di trasmettere competenze e metodologie»;
- *LVenture group* con sede a Roma che unisce i due livelli sopra descritti e che pertanto si pone come mediatore sia per le aziende sia per le startup;
- *N&G Consulting* di Milano accompagna le aziende fuori dal loro perimetro per cercare ciò di cui hanno bisogno (idee, risorse, ecc.);

- SMAU è la principale fiera italiana dedicata alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Intende favorire l'incontro tra startup e imprese attraverso il modello dell'OI;
- *UniCredit Start Lab* è un progetto ideato da UniCredit che «si rivolge alle startup innovative di tutti i settori con un programma di accelerazione che si articola in numerose azioni per dare forza alle tue idee imprenditoriali, tra le quali l'assegnazione di un premio in denaro, attività di *mentoring*, di sviluppo del network, formazione mirata e servizi bancari ad hoc»;
- *CoopUp*: community online (<http://www.coopup.net/>) e spazi collaborativi offline (sedi in 16 città italiane) di Confcooperative finalizzata al coworking e all'incubazione di nuove idee anche in una prospettiva di OI dopo la conclusione nel 2017 del *Progetto CoppUpIn*;
- *ALMACUBE*, nata all'interno dell'Università di Bologna (incubatore accademico), è una Srl senza scopo di lucro che oltre a sviluppare startup e spin-off e a proiettarli nel mondo dell'impresa con prospettive internazionali, accompagna le imprese nel mondo dell'innovazione attraverso percorsi di open innovation personalizzati;
- *ART-ER | Attrattività Ricerca Territorio* (ex Aster), è la Società Consortile nata dalla fusione – avvenuta ufficialmente il 1° maggio 2019 – di ASTER (società consortile tra Regione Emilia-Romagna, Università, Enti pubblici nazionali di ricerca CNR, ENEA, INFN e sistema regionale delle Camere di Commercio) con ERVET. La Divisione Ricerca e Innovazione di *ART-ER* «è orientata verso un modello d'*innovazione aperta*, dove imprese, startup, ricercatori e associazioni dialogano e condividono esperienze e modelli di azione, accedono alle stesse risorse e hanno la possibilità di incrociare le loro attività con l'obiettivo di generare soluzioni innovative e di impatto per tutto l'ecosistema». Un servizio specifico erogato gratuitamente da *ART-ER* per promuovere l'innovazione aperta è l'*Innovation Management* che si avvale anche della piattaforma IMP3ROVE;
- *Confindustria Emilia-Romagna Ricerca (CEER)* «è la società del Sistema Confindustria Emilia-Romagna creata per assistere le imprese sui temi della ricerca, innovazione e trasferimento

tecnologico. Affianca le imprese nei processi di innovazione e sviluppa programmi personalizzati per la risoluzione di sfide tecnologiche e organizzative. Promuove la collaborazione, la diffusione di idee e la generazione di conoscenza in un'ottica di Open Innovation, guardando all'Europa come sentiero di riferimento».

3.3. Possibili classificazioni della funzione di intermediazione

Cercare di ricondurre a un numero di categorie più limitate la complessità della realtà costituisce uno degli obiettivi della ricerca scientifica funzionale, da un lato, ad agevolare una sua maggiore comprensione, dall'altro, a focalizzare in modo più efficace gli interventi per modificarla.

Questo principio vale anche per la realtà degli intermediari nei processi di OI nelle PMI nella prospettiva di ricerca pedagogico/formativa. Infatti, elaborare una classificazione dei soggetti intermediari riveste una funzione importante poiché consente di articolare in modo più concreto il panorama dei soggetti che in una qualche forma possono essere coinvolti nei processi formativi e delle loro possibili relazioni e di individuare in modo più esauriente possibili spazi di sviluppo di processi formativi.

Nell'ambito della letteratura sull'OI, sono già state elaborate alcune tipologie di soggetti intermediari ⁽⁶¹⁾. Lopez-Vega e Vanhaverbeke ⁽⁶²⁾ propongono una tipologia articolata in quattro tipi: a) innovation consultants; b) innovation traders; c) innovation incubator; d) innovation mediator. In Agogué et al. ⁽⁶³⁾, viene proposta un'articolazione in tre tipi di intermediazione: brokering, networking ed

⁽⁶¹⁾ Ad esempio: H. LOPEZ-VEGA, W. VANHAVERBEKE, *Connecting Open and Closed Innovation Markets: A Typology of Intermediaries*, in *MPRA Paper No. 27017*, 2009. M. AGOGUÉ, A. YSTROM, P. LE MASSON, *Rethinking the Role of Intermediaries as an Architect of Collective Exploration and Creation of Knowledge in Open Innovation*, in *International Journal of Innovation Management*, 2013, 17(2), 1-24. P.J. BARLATIER, E. GIANNOPOULOU, J. PENIN, *Les intermédiaires de l'innovation ouverte entre gestion de l'information et gestion des connaissances: le cas de la valorisation de la recherche publique*, in *Innovations*, 2016, 1, 55-77.

⁽⁶²⁾ H. LOPEZ-VEGA, W. VANHAVERBEKE, *op cit.*

⁽⁶³⁾ M. AGOGUE, A. YSTROM, P. LE MASSON, *op cit.*

esplorazione. Nello studio della letteratura sul tema dell'intermediazione proposto Barlatier et al. ⁽⁶⁴⁾, invece, viene fatta una distinzione – fondata teoricamente – tra due ragioni idealtipiche della presenza di intermediari: a) gli «intermediari il cui obiettivo è ridurre i costi di transazione e facilitare l'organizzazione del mercato della produzione», la cui funzione è fondata sulle teorie dei costi di transazioni; b) «quelli il cui obiettivo è aiutare a creare e diffondere conoscenza», la cui funzione è fondata sulle teorie delle organizzazioni fondate sulle conoscenze.

Tuttavia in tali studi non è stato tenuto in considerazione in modo particolare le caratteristiche e funzioni specifiche che possono esserci tra gli intermediari coinvolti nei processi di OI nelle PMI ⁽⁶⁵⁾. Riteniamo, quindi, che possa essere utile – per questo motivo – offrire un primo contributo ipotetico in questa direzione.

Da una prima analisi della funzione di mediazione agita da alcune delle realtà individuate sul territorio italiano abbiamo elaborato una prima ipotesi di *tassonomia* da sottoporre – nell'ambito di prossime ricerche – a una adeguata verifica empirica. La tassonomia, costruita utilizzando come criterio la *complessità operativa* dell'attività di intermediazione, è stata articolata su 5 livelli (Tab. 1), a cui andranno in un secondo momento aggiunte ed esplicitate le competenze necessarie per operare all'interno di ogni singolo livello e, nel contempo, le competenze che chi entra in una relazione di intermediazione dovrebbe possedere per gestire in modo efficace tale intermediazione.

⁽⁶⁴⁾ P.J. BARLATIER, E. GIANOPOULOU, J. PENIN, *op cit.*, 57.

⁽⁶⁵⁾ In Lopez-Vega e Vanhaverbeke (H. LOPEZ-VEGA, W. VANHAVERBEKE, *op cit.*) Vi è un accenno al fatto che anche nell'ambito delle PMI sia presente una intermediazione di tipo consulenziale e di tipo “mediatore” (favorire la collaborazione) nelle fasi di ricerca di posizionare l'impresa in altri segmenti del mercato. Agougé et al. (M. AGOGUÉ, A. YSTROM, P. LE MASSON, *op cit.*), invece, fanno un riferimento a un contributo di Provan e Human (K.G. PROVAN, S.E. HUMAN, *Organisational learning and the role of the network broker in small-firm manufacturing networks*, in A. GRANDORI (a cura di), *Interfirm Networks: Organisation and Industrial Competitiveness*, London: Routledge, 1999, 185-207) che fa un riferimento al ruolo al ruolo degli intermediari (*networker brokers*) nella costruzione di reti nelle piccole imprese prima – come è evidente dalla data di pubblicazione del saggio – dello sviluppo dell'oi.

Tabella 1 – Tassonomia dei livelli di complessità operativa dell'intermediatore dell'Open Innovation

Livello di mediazione	Descrizione dell'attività di mediazione	Esempio di soggetto mediatore
1°	Il mediatore facilita gli scambi tra più attori attraverso l'organizzazione d'incontri di diversa natura.	- <i>HRC group</i> - <i>SMAU</i>
2°	Il mediatore accompagna le aziende o gli attori esterni ad essa ad individuare delle possibili collaborazioni.	- <i>ART-ER</i> - <i>CEER</i> - <i>Intesa Sanpaolo Innovation Center</i> - <i>N&G Consulting</i> - <i>CoopUP</i>
3°	Il mediatore funge da incubatore, in particolare di startup; offre loro i supporti necessari per progetti, ideazione e commercializzazione.	- <i>Deloitte</i> - <i>Digital Magics</i> - <i>Unicredit Start Lab</i>
4°	Il mediatore assume in forma integrata le funzioni del livello due e del livello tre.	- <i>ALMACUBE</i> - <i>LVenture group</i>
5°	Il mediatore oltre ad assumere le funzioni del livello quattro, si pone lui stesso come promotore di innovazione di processi, prodotti e modelli di business, anche attraverso investimenti.	- <i>Gellify</i>

Le considerazioni sin qui svolte aprono, a nostro avviso, un nuovo ambito di riflessione e di indagine per la ricerca pedagogica nel campo della *formazione in ingresso e continua* dal momento che la *relazione di intermediazione* – in modo particolare nelle PMI – viene a costituire una specifica forma di *OI emergente* in cui soggetti diversi sono chiamati ad agire specifiche competenze in modo efficace che dovranno essere sviluppate attraverso la formazione qualora non fossero agite dai soggetti coinvolti.

4. Formazione e sviluppo dell'open innovation nelle PMI

4.1. Gli ambiti di ricerca sulla formazione nell'ambito dell'OI

La rilevanza del momento formativo per i processi di OI è ribadita da diversi autori in più contributi. Ad esempio, Janssen et al. ⁽⁶⁶⁾ affermano che per «co-ordinate and govern open innovation processes, a company needs to be skilled in a number of important tasks related to collaboration and knowledge in its organizational eco-system». Nel *Manuale di Oslo* ⁽⁶⁷⁾ la formazione dei lavoratori viene considerata una delle attività di rilevanza per i processi di innovazione ⁽⁶⁸⁾.

Tuttavia, una delle sfide che i processi di OI lanciano alla ricerca empirica in ambito pedagogico – qui intesa come disciplina scientifica che studia con un approccio antropo/sistemico i macro e micro processi per promuovere lo sviluppo di apprendimenti nonché i loro fondamenti – emerge nel momento in cui si intende procedere all'individuazione degli approcci di formazione in ingresso e continua capaci di individuare, sviluppare, sostenere e valutare le risorse personali (competenze) che permettano, ai diversi attori coinvolti in processi di OI, di gestire i seguenti macro processi: a) intercettare, decodificare e accogliere nella propria realtà aziendale le retroazioni – provenienti dal contesto – di quanto agito e prodotto; b) immaginare, progettare, realizzare e valutare *nuovi* percorsi organizzativi per l'innovazione aperti all'esterno dei confini dell'azienda non solo nelle aree dell'organizzazione, gestione e uso delle conoscenze ma anche nelle aree della costruzione delle reti sociali e della riconfigurazione di

⁽⁶⁶⁾ W. JANSSEN, H. BOUWMAN, R. VAN BUUREN, T. HAAKER, *An organizational competence model for innovation intermediaries*, in *European Journal of Innovation Management*, 2014, 17(1), 5.

⁽⁶⁷⁾ OECD/Eurostat, *op cit.*

⁽⁶⁸⁾ La definizione di formazione dei lavoratori presente nel documento dell'ocse è la seguente: «Employee training includes all activities that are paid for or subsidised by the firm to develop knowledge and skills required for the specific trade, occupation or vocation of a firm's employees. Employee training includes on-the-job training and job-related education at training and educational institutions. Examples of training as an innovation activity include training personnel to use innovations, such as new software logistical systems or new equipment; and training relevant to the implementation of an innovation, such as instructing marketing personnel or customers on the features of a product innovation» (OECD/Eurostat, *op cit.*, 244).

processi organizzativi ⁽⁶⁹⁾. A questi obiettivi generali, alla luce di quanto sopra delineato, ne aggiungiamo un terzo: c) ricercare, discriminare e gestire situazioni di intermediazione.

La ricerca empirica sul rapporto tra OI e formazione si è sviluppata piuttosto recentemente – in modo particolare a partire dal 2009 ⁽⁷⁰⁾ – e ha già prodotto una serie di studi interessanti ⁽⁷¹⁾. L’oggetto principale di queste ricerche è stata l’individuazione delle abilità/competenze – individuali e organizzative – funzionali allo sviluppo dell’OI. Di fatto questi studi possono essere considerati delle analisi delle esigenze formative di soggetti e organizzazioni che intendono sviluppare processi di OI e/o agire all’interno di essi.

Tra questi, per esempio, Hafkesbrink e Schroll⁽⁷²⁾ tra il 2008 e il 2009 hanno condotto in Germania tre studi di caso che hanno portato all’individuazione di 11 competenze organizzative, funzionali allo sviluppo dell’OI, articolate in tre aree di competenza: prontezza organizzativa (*organizational readiness*), capacità di collaborazione (*collaborative capability*) e capacità di assimilazione (*absorptive capacity*).

⁽⁶⁹⁾ R. GRANDINETTI, *l’innovazione, questa sconosciuta. Introduzione al tema*, in *Economia e società regionale*, 2016, XXXIV(3), 7-18.

⁽⁷⁰⁾ L. MORTARA, J.J. NAPP, I. SLACIK, T. MINSHALL, *How to implement open innovation: Lessons from studying large multinational companies*, Institute of Manufacturing. Cambridge: University of Cambridge, 2009.

⁽⁷¹⁾ Ad esempio: E. DU CHATENIER, J.A. VERSTEGEN, H.J. BIEMANS, M. MULDER, O.S. OMTA, *Identification of competencies for professionals in open innovation teams*, in *R&D Management*, 2010, 40(3), 271-280. J. HAFKESBRINK, H.U. HOPPE, J.H. SCHLICHTER (a cura di), *Competence Management for Open Innovation. Tools and IT Support to Unlock the Innovation Potential Beyond Company Boundaries*, Lohmar: Josef Eul Verlag 2010. S. GRAMA, I. ROYER, *Competencies For Open Innovation For Entrepreneurs In Technological Incubators: An Empirical Test In Romania*, in *Revue De L’entrepreneuriat*, 2013, 12(3), 33-58. A.L. MENTION, A.P. NAGEL, J. HAFKESBRINK, J. DĄBROWSKA (a cura di), *Innovation Education Reloaded. Nurturing Skills For The Future. The Open Innovation Handbook*, Lappeenranta: Lut Scientific And Expertise, 2016. D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *Op Cit.* D. PODMETINA, K.E. SODERQUIST, M. PETRAITE, R. TEPLOV, *Developing A Competency Model For Open Innovation. From The Individual To The Organisational Level*, in *Management Decision*, 2018, 56(6),1306-1335. Y. KIRKELS, D. PODMETINA, E. ALBATS, *Advancing Open Innovation Teaching: Practices And Experiences*, in I.S. Management, *Ispim Conference Proceedings*, Manchester: International Society For Professional Innovation Management (Ispim), 2019, 1-22.

⁽⁷²⁾ J. HAFKESBRINK, H.U. HOPPE, J.H. SCHLICHTER (a cura di), *op cit.*

Nello stesso periodo, nei Paesi Bassi, Du Chatenier et al.⁽⁷³⁾ hanno portato a termine una ricerca di tipo qualitativo attraverso l'uso di 17 interviste e 2 focus group rivolti a responsabili dell'Area Risorse umane e a professionisti dell'open innovation di aziende agroalimentari. La ricerca ha validato empiricamente un profilo di competenze costruito a seguito di una letteratura di settore. Il profilo si articola in quattro aree: *gestione interpersonale* (relativa al processo di collaborazione interorganizzativa), *gestione del progetto* (relativa al processo complessivo), *gestione del contenuto* (relativa al processo di creazione collaborativa di conoscenza), *auto-gestione* (relativa alla gestione delle precedenti aree di competenza). Le quattro aree sono state ulteriormente suddivise in 13 competenze (*competences*) e 34 sottocompetenze (*competencies*).

Alla luce della lista validata da Du Chatenier et al. ⁽⁷⁴⁾, Grama e Royer ⁽⁷⁵⁾ hanno condotto in Romania un'indagine, tra il 2011 e il 2012 con questionario online, rivolta a un campione di giudizio composto da 69 imprenditori di incubatori tecnologici tesa a rilevare le percezioni circa l'uso di 38 competenze per l'OI e il successivo impatto sul processo d'innovazione. L'analisi sulla percezione, indagata attraverso uno studio fattoriale di tipo esplorativo, ha evidenziato due macro aree di competenze funzionali all'OI: la prima che racchiude competenze di *autogestione delle relazioni interpersonali, di progettazione e di comunicazione*; la seconda che riguarda, invece, competenze di *gestione dei contenuti e di tecnologie* (ad es., uso dei social media, elaborazione di analisi dei rischi).

In Lippitz, Thedieck e Jost ⁽⁷⁶⁾ viene presentata da tre manager di una società di consulenza la propria esperienza positiva di implementazione dell'OI in un'azienda dai dati raccolti con 12 interviste rivolte a manager dell'innovazione di grandi e medie imprese. Essi propongono dapprima una definizione di conoscenza di base e di conoscenza esperta di un *lavoratore innovatore (innovative employee)*:

⁽⁷³⁾ E. DU CHATENIER, J.A. VERSTEGEN, H.J. BIEMANS, M. MULDER, O.S. OMTA, *op cit.*

⁽⁷⁴⁾ E. DU CHATENIER, J.A. VERSTEGEN, H.J. BIEMANS, M. MULDER, O.S. OMTA, *op cit.*

⁽⁷⁵⁾ S. GRAMA, I. ROYER, *op cit.*

⁽⁷⁶⁾ V. LIPPITZ, B. THEDIECK, S. JOST *op cit.*

«Basic knowledge of the innovative employee embraces systematic and intuitive methods for idea generation, which is enriched by knowledge from various professional and academic disciplines. Furthermore, experts know the methods for determination of the search field, for idea evaluation and for realizing their ideas. Their knowledge covers the complete innovation process. Due to their high technological insight and empathy capability, experts have the extraordinary ability to recognize and analyze needs, as well as, to pass on their gained knowledge»⁽⁷⁷⁾.

Da tali definizioni gli autori hanno inferito una serie di indicazioni per la progettazione di interventi formativi che possono così essere sintetizzati: a) «personal traits – quali ad esempio openness to change, persistency, curiosity, l'impegno partecipato, l'aspirazione –, cannot be trained but are responsible for at least half of the innovation success»⁽⁷⁸⁾; b) «methods and knowledge as well as certain soft-skills (e.g. communication and project/process management) and abilities can and should be trained»⁽⁷⁹⁾; c) le persone che devono essere formate sono quelle che hanno almeno alcuni dei tratti sopra ricordati; d) un contenuto specifico della formazione all'innovazione è la *implementation knowledge*; e) la formazione ha un effetto positivo sulla cultura e capacitazione (*capability*) innovativa dell'azienda, in generale, così come sull'OI.

Podmetina et al.⁽⁸⁰⁾, rielaborando gli esiti di alcuni lavori precedenti⁽⁸¹⁾ all'interno di una tipologia di competenze (*competencies*) elaborata

⁽⁷⁷⁾ V. LIPPITZ, B. THEDIECK, S. JOST, *op cit.*, 92.

⁽⁷⁸⁾ V. LIPPITZ, B. THEDIECK, S. JOST, *op cit.*, 93.

⁽⁷⁹⁾ V. LIPPITZ, B. THEDIECK, S. JOST, *op cit.*, 93.

⁽⁸⁰⁾ D. PODMETINA, K.E. SODERQUIST, M. PETRAITE, R. TEPLOV, *Developing a competency model for open innovation. From the individual to the organisational level*, in *Management Decision*, 2018, 56(6),1306-1335.

La ricerca è stata pubblicata in precedenza in Podmetina, Soderquist, Dąbrowska, Hafkesbrink e Lopez Vega (D. PODMETINA, K.E. SODERQUIST, J. DĄBROWSKA, J. HAFKESBRINK, H. LOPEZ VEGA, *Industrial needs for open innovation education*, in Mention A.L. - Nagel A.P. - Hafkesbrink J. - Dąbrowska J. (a cura di), *Innovation education reloaded. Nurturing skills for the future. The open innovation handbook*, Lappeenranta : LUT Scientific and Expertise, 2016, 42-60).

⁽⁸¹⁾ Come ad esempio: L. MORTARA, J.J. NAPP, I. SLACIK, T. MINSHALL, *op cit.* E. DU CHATENIER, J.A. VERSTEGEN, H.J. BIEMANS, M. MULDER, O.S. OMTA, *op cit.* J.

da Soderquist, Papalexandris, Ioannou e Prastacos (2010)⁽⁸²⁾, hanno costruito e somministrato online un questionario ai referenti di di verse aziende allo scopo di indagare le seguenti aree tematiche: 1) lo stato attuale dell'adozione in azienda dell'innovazione; 2) l'importanza percepita dell'innovazione aperta al momento e nel prossimo futuro; 3) le competenze dei lavoratori – articolate in 13 skills e 15 abilities – attualmente considerate importanti per l'innovazione aperta. Il campione dei rispondenti (N=528) era costituito da rappresentanti di piccole e medie imprese (41%), grandi imprese (38%) e microimprese (21%) distribuite tra 38 nazioni europee.

Attraverso un'analisi fattoriale è stato possibile mettere a punto uno strumento per rilevare: 1) le *aree di attività (activities)* di OI, articolate in tre fattori: approvvigionamento tecnologico; innovazione apertura ai partner; innovazione collaborativa; 2) le *aree di competenze (competencies)* di OI, articolate in sette fattori: gestione; leadership imprenditoriale; lavoro di gruppo; lavoro creativo; processo di innovazione; collaborazione inter e intra-organizzativa; tolleranza all'errore.

Dalla *relazione* tra le aree di attività e le aree di competenze è emerso che: a) le aziende tendono a valutare in modo uniforme l'importanza delle competenze OI, indipendentemente dal loro attuale grado di impegno nelle attività di innovazione collaborativa; b) le aziende che partecipano intensamente all'OI come approvvigionamento

HAFKESBRINK, M. SCHROLL, *Ambidextrous organizational and individual competencies in open innovation: the dawn of a new research agenda*, in *Journal of Innovation Management*, 2014, 2(1), 9-46. J. DABROWSKA, D. PODMETINA, *Identification of competences for open innovation*, in *XXV ISPIM Conference – Innovation for Sustainable Economy and Society*, Dublin 2014, 8-11 June.

⁽⁸²⁾ K. SODERQUIST, A. PAPALEXANDRIS, G. IOANNOU, G. PRASTACOS, *From task-based to competency-based: a typology and process supporting a critical HRM transition*, in *Personnel Review*, 39(3), 2010, 325-346.

Un obiettivo di questo modello è quello di superare una confusione concettuale tra *competence*, *competency* e *organizational capability*: il concetto di “competence” can be defined as a combination of the nature of the work and the characteristics of the worker performing it; a *competency* (plural competencies) is a part of competence; *organisational capability* typically refers to distinctive strategic strengths at the organisational level. Competencies are often referred to as *abilities* that are more innate than *skills* (which are more acquired), defining the desirable attributes for a specific job (e.g. Creativity, initiative, persistence in problem solving, discipline, assertiveness, empathy and the ability to communicate and cooperate with others).

di tecnologie considerano tutte le competenze (tranne il lavoro creativo, la collaborazione inter e intra-organizzativa e la tolleranza agli errori); come più importanti di quelli che adottano questa modalità di attività di OI in modo meno intenso; c) le aziende che adottano intensamente l'innovazione aperta ai partner (non monetaria) considerano tutte le competenze come più importanti di quelli che adottano questa modalità di attività di OI in modo meno intenso, tranne che, in questo caso, per il lavoro creativo e la tolleranza all'errore; d) le competenze più importanti per tutti e tre i gruppi di attività OI sono la gestione dell'OI, il lavoro di squadra e la collaborazione inter e intra-organizzativa. In sintesi emerge come «molte aziende, piuttosto che concentrarsi separatamente su processi di inbound/outbound o processi di collaborazione interna/esterna, considerano l'OI come un processo olistico e trattano l'organizzazione come parte di un ecosistema, attivando la collaborazione a diversi livelli»⁽⁸³⁾.

Infine i ricercatori hanno elaborato un *modello organizzativo di gestione delle competenze (competencies) per l'OI* articolato nelle seguenti aree: ruoli; aree di competenza/processi; competenze (*competencies*) professionali; competenze (*competencies*) interpersonali; competenze (*competencies*) intrapersonali.

Un'altra area di ricerca, sviluppatasi più di recente, ha reso oggetto di ricerca l'*efficacia della formazione* sulle performance aziendali di OI. I dati sinora raccolti fanno emergere una situazione ancora dai confini incerti e caratterizzata da ambiguità. Da un lato, infatti, una serie di studi che hanno indagato il rapporto tra formazione e processi di innovazione organizzativa in generale – senza entrare nello specifico dell'OI – hanno fatto rilevare una relazione positiva tra le due variabili portando ad affermare che la formazione dei lavoratori riveste un effetto positivo sullo sviluppo di processi di innovazione⁽⁸⁴⁾.

⁽⁸³⁾ D. PODMETINA, K.E. SODERQUIST, M. PETRAITE, R. TEPLOV, *op cit.*, 1328.

⁽⁸⁴⁾ Una serie di studi: A.A. KATOU, P.S. BUDHWAR, *The effect of human resource management policies on organizational performance in Greek manufacturing firms*, in *Thunderbird international business review*, 2007, 49(1), 1-35. S.Y. SUNG, J.N. CHOI, *Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations*, in *Journal of organizational behavior*, 35(3), 2014, 393-412. N. BERBER, B. LEKOVIC, *The impact of HR development on innovative performances in central and eastern European countries*, in *Employee Relations*, 2018, 40(5), 762-786. A. CHAUBEY, C.K. SAHOO, *Role of HR interventions in enhancing employee creativity and organizational*

Dall'altro, un primo studio che ha indagato nello specifico la relazione tra formazione ed OI ⁽⁸⁵⁾, ha individuato una relazione negativa tra le due variabili.

In quest'ultima ricerca, infatti, realizzata attraverso un'indagine di secondo livello sui dati di una survey realizzata dall'ISTAT ogni biennio e ispirata ai principi dell'indagine CIS dell'Eurostat, è stato indagato l'effetto moderatore di due pratiche di gestione delle risorse umane per sviluppare le abilità dei lavoratori (assunzione di personale altamente formato e attuazione di attività di formazione) sulla relazione tra acquisizione di conoscenza dall'esterno dell'azienda (una delle strategie fondamentali dell'OI) e la performance innovativa dell'azienda.

Dall'analisi dei dati, effettuata mediante un modello di regressione, emerge un risultato "controintuitivo" che – alla luce del disegno della ricerca e delle scelte metodologiche circa l'individuazione e costruzione delle variabili – necessita doverosamente di ulteriori approfondimenti come, peraltro, gli stessi autori riconoscono esplicitamente ⁽⁸⁶⁾. Infatti, i dati raccolti su un sottocampione di 2836 aziende del settore manifatturiero fanno emergere due aspetti rilevanti ai fini della nostra riflessione: *a)* «hiring highly educated employees does not affect the relationship between the acquisition of external knowledge and the innovation performance of the firm» ⁽⁸⁷⁾; *b)* «promoting training activities has a negative moderating effect on the relationship between the acquisition of external knowledge and the

innovation: an empirical study, in *Industrial and Commercial Training*, 2019, 51(3), 195-206. S.Y. SUNG, J.N. CHOI, *Effects of training and development on employee outcomes and firm innovative performance: Moderating roles of voluntary participation and evaluation*, in *Human Resource Management*, 57(6), 2018, 1339-1353.

⁽⁸⁵⁾ A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *OPEN innovation and the human resource dimension: An investigation into the Italian manufacturing sector*, in *Management Decision*, 2018, 56(6), 1271-1284.

⁽⁸⁶⁾ Nelle conclusioni essi affermano: «It would be also impactful, for theoretical and practical reasons, to dig deeper into the themes and methods of the employee training activities implemented, to better understand if and how investments in different typologies of training may better fit with the OI strategies of firms and, accordingly, improve their innovation performance» (A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *op. cit.*, 1281).

⁽⁸⁷⁾ A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *op. cit.*, 1278.

innovation performance of the firm»⁽⁸⁸⁾. L'interpretazione data dagli autori è la seguente: a) da un lato, per quanto riguarda la formazione in ingresso posseduta dai lavoratori, «individuals' human capital may need to be complemented by social capital, in order to enable them to share and network personal knowledge with colleagues and, consequently, positively affect the innovativeness of the firm by which they are employed»⁽⁸⁹⁾; b) «the empowerment of employees through training activities may increase their confidence in their own skills and knowledge which, in turn, may reduce their tendency to exploit externally sourced knowledge, due to the emerging NIH syndrome»⁽⁹⁰⁾.

Un'altra area di ricerca è emersa da uno studio recente⁽⁹¹⁾ che prende in esame la *promozione e la necessità* dell'insegnamento dell'OI nelle università europee⁽⁹²⁾. Lo studio ha esplorato 11 pratiche d'insegnamento dell'Open Innovation che ad oggi vengono proposte nelle università dell'Unione Europea e ha messo in evidenza come ad oggi non esista ancora – e sia pertanto fonte di discussione – lo sviluppo di un curriculum comune sull'OI che racchiuda al suo interno un insegnamento basato sia sull'acquisizione di conoscenze – di base (degli affari, della gestione e dell'imprenditorialità) e specifiche (innovazione, alleanze strategiche, modellizzazione collaborativa del business) – sia sull'acquisizione di competenze.

È evidente che si trattava di primi indizi che dovranno essere indagati ulteriormente con disegni di ricerca più specifici e mediante la costruzione e utilizzo di variabili con indicatori maggiormente validi.

⁽⁸⁸⁾ A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *op cit.*, 1278.

⁽⁸⁹⁾ A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *op cit.*, 1279.

⁽⁹⁰⁾ A. NATALICCHIO, A. MESSENI PETRUZZELLI, S. CARDINALI, T. SAVINO, *op cit.*, 1279.

⁽⁹¹⁾ Y. KIRKELS, D. PODMETINA, E. ALBATS, *op cit.*

⁽⁹²⁾ Lo studio è stato elaborato a partire dagli esiti del progetto *OI net – Open Innovation Network* (<https://oi-net.eu/>).

4.2. La ricerca sulla formazione dei soggetti intermediari di OI

Entrando nell'ambito di ricerca della formazione nei processi di OI intermediata nelle PMI, il contributo di Janssen, Bouwman, van Buuren, e Haaker ⁽⁹³⁾ riveste una importante rilevanza anche se non con un riferimento esplicito alle PMI. In esso, infatti, il gruppo di ricercatori olandesi affronta il tema specifico delle competenze necessarie ai soggetti intermediari coinvolti nei processi di open innovation. Il loro lavoro cerca di rispondere all'esigenza di non limitarsi alla denominazione e descrizione delle attività dei soggetti intermediari – così come già messo in evidenza da Gassmann, Daiber, e Enkel ⁽⁹⁴⁾ e Alexander e Martin ⁽⁹⁵⁾ – e di descrivere, invece, le «risorse, capacitazioni (*capabilities*) e competenze (*competencies*) di cui gli intermediari necessitano» ⁽⁹⁶⁾ per gestire progetti di OI.

I dati utilizzati per l'elaborazione concettuale sono stati raccolti nell'ambito di 14 progetti multi-attore di open innovation collaborativa nell'ambito delle TIC tra il 1999 e il 2008 nei Paesi Bassi. È stato utilizzato un disegno di ricerca esplorativo basato su casi multipli ⁽⁹⁷⁾. Il punto di partenza è stata la costruzione di una cornice concettuale in cui sono state integrati i recenti esiti della letteratura sull'open innovation con precedenti ricerche sulle competenze nei processi di innovazione ⁽⁹⁸⁾ e un modello di sviluppo del processo di innovazione ⁽⁹⁹⁾.

⁽⁹³⁾ W. JANSSEN, H. BOUWMAN, R. VAN BUUREN, T. HAAKER, *An organizational competence model for innovation intermediaries*, in *European Journal of Innovation Management*, 2014, 17(1), 2-24.

⁽⁹⁴⁾ O. GASSMANN, M. DAIBER, E. ENKEL, *The role of the intermediaries in cross-industry innovation processes*, in *R&D Management*, 2011, 41(5), 457-469.

⁽⁹⁵⁾ A.T. ALEXANDER, D.P. MARTIN, *Intermediaries for open innovation: A competence-based comparison of knowledge transfer offices practices*, in *Technological Forecasting & Social Change*, 2013, 80(1), 38-49.

⁽⁹⁶⁾ A.T. ALEXANDER, D.P. MARTIN, *op cit.*, 19.

⁽⁹⁷⁾ I dati raccolti nella medesima ricerca sono stati utilizzati dagli autori per sviluppare anche il tema dell'intermediazione nei processi di OI nei servizi (W. JANSSEN, T. HAAKER, H. BOUWMAN, *Understanding Open Service Innovation And The Role Of Intermediaries*, in A.L. MENTION, M. TORKKELI (a cura di), *Open Innovation: A multifaceted perspective*, (Vol. II, p. 571-600), Singapore: World Scientific 2016).

⁽⁹⁸⁾ A questo proposito i riferimenti principali sono in Souza (M. SOUZA, *Open innovation models and the role of knowledge intermediaries. Inside Knowledge*, 11(6), 2008) e in Leonard (D. LEONARD, *Wellsprings of Knowledge: Building and*

Utilizzando tale cornice concettuale è stata effettuata un’analisi documentale e sono state realizzate interviste e indagini con questionario rivolte a testimoni privilegiati (project manager e partecipanti) allo scopo di: 1) elaborare, in modo induttivo, un “modello di competenze” – di cui hanno bisogno gli intermediari che operano nell’ambito di progetti di open innovation– che possa essere applicato nelle diverse fasi di sviluppo dell’innovazione; 2) scoprire se e in che modo le diverse competenze possono giocare un ruolo in relazione all’efficace performance del progetto ossia al trasferimento sul mercato o in altre parti dell’ecosistema del prodotto o servizio innovativo.

Nella *tabella 2* è riportato il modello di competenze in esito della ricerca.

Tabella 2 - Open innovation competence model for an innovation intermediary

Fase del processo di innovazione	<i>Ideazione</i>	<i>Trasformazione</i>	<i>Diffusione</i>
Dimensioni di competenza			
<i>Sistema fisico</i> (tecnologie di supporto e sistemi ICT condivisi)	- Eco-system for inspiration and networking	- Experimental environment/ICT platforms and services - Project management environment	-
<i>Sistema gestionale</i> (collaborazione in team multidisciplinari; utilizzo di piani e accordi)	- Leadership within ecosystem - IPR (intellectual property right) management - Multilevel involvement	- Effective management of collaboration/situational leadership effective involvement of the customer - Multilevel	- Effective diffusion mechanism - Business venturing and business development

Sustaining the Sources of Innovation, Boston, MA: Harvard Business School Press 1995).

(⁹⁹) Gli autori si richiamano, su questo punto, a Hansen e Birkinshaw (M. HANSEN, J. BIRKINSHAW, *The innovation value chain*, in *Harvard Business Review*, 2007, 85(6), 121-130).

		governance and involvement	
	- Technology and market know how	- Expertise and synthesis capabilities	
<i>Abilità e conoscenze</i> (rete sociale, integrazione di competenze, competenza tecnica)	- Understanding the sector	- Business model, and modeling	
	- Absorption capacity to deal with changing partners and customers	know how and skills	
<i>Valori</i> (collaborazione, orientamento all'apertura e apprezzamento della diversità)	- Openness	- Sharing and learning	- Focus on impact
	- Looking beyond company boundaries	- Active involvement	
	- Cross-sector views		

Fonte: W. JANSSEN, T. HAAKER, H. BOUWMAN, *Understanding Open Service Innovation And The Role Of Intermediaries*, in A.L. MENTION, M. TORKKELI (a cura di), *Open Innovation: A multifaceted perspective*, (Vol. II, p. 571-600), Singapore: World Scientific 2016, 19.

Gli autori hanno elaborato le seguenti considerazioni in esito alla loro ricerca:

- i dati raccolti hanno consentito di mettere in evidenza il ruolo, il potenziale e le competenze necessarie degli intermediari nelle innovazioni in rete;
- le competenze dell'intermediario dell'innovazione risultano essere più importanti nelle prime due fasi del processo innovativo- ideazione e trasformazione - rispetto alla fase conclusiva della diffusione, dove l'attenzione si sposta verso altri soggetti, in particolare i partner industriali o governativi;
- l'intermediario deve disporre di capacità per raccogliere e gestire informazioni e creare conoscenze in un ambiente multi-attore. Egli, infatti, non può semplicemente gestire e organizzare la collaborazione, ma deve sviluppare e fornire conoscenza ai partner coinvolti;
- emerge chiaramente l'importanza della maturità innovativa dei partner coinvolti e la necessità di valori, visioni e comprensione condivise. Occorre tenere conto di un adeguato equilibrio tra le

- competenze dell'intermediario e quelle degli altri partner della rete;
- deve essere preso in considerazione il ruolo rilevante, anche se in definitiva limitato, dei diritti di proprietà intellettuale nei servizi.

4.3. Oltre i modelli di competenze dell'OI

Dall'analisi delle ricerche sopra presentate, emerge l'esistenza di specifiche competenze necessarie ai diversi attori – individuali e organizzativi – per gestire l'OI insieme alla raccomandazione operativa di inserire lo sviluppo di tali competenze all'interno di un impianto aziendale e un modello economico della propria organizzazione che promuova una cultura e un sistema di competenze diffuso tra tutti i soggetti coinvolti nel processo di OI. Trovano così conferma le parole di Salampasis e Mention ⁽¹⁰⁰⁾ che affermano come «within the existing research scholarship and managerial considerations, the human side of open innovation has mainly been projected within the individual sphere, looking on the skills and competences of open innovation leaders and teams» ⁽¹⁰¹⁾.

Ad oggi le ricerche empiriche che affrontano in modo specifico il tema delle strategie formative funzionali allo sviluppo delle competenze per l'OI sono in numero veramente esiguo e riguardano in molti casi la formazione di studenti universitari.

Nel contributo teorico di Lichtenthaler ⁽¹⁰²⁾, a partire dall'elaborazione di un framework teorico dell'OI, vengono inferite una serie di indicazioni per la progettazione di percorsi educativi di management dell'OI. Per quanto riguarda, invece, le ricerche empiriche, abbiamo individuato uno studio di caso esplorativo di Bogers e Sproedt ⁽¹⁰³⁾ che indaga con studenti universitari danesi come il *gioco* possa favorire lo sviluppo di interazioni sociali “intangibili” nel contesto di una *open*

⁽¹⁰⁰⁾ D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *op cit.*

⁽¹⁰¹⁾ D. SALAMPASIS, A.L. MENTION, *op cit.*, *xix*; il corsivo è nostro.

⁽¹⁰²⁾ U. LICHTENTHALER, *Open innovation: Past research, current debates, and future directions*, in *Academy of management perspectives*, 2011, 25(1), 75-93.

⁽¹⁰³⁾ M. BOGERS, H. SPROEDT, *Playful collaboration (or not): using a game to grasp the social dynamics of open innovation in innovation and business education*, in *Journal of Teaching in International Business*, 2012, 23(2), 75-97.

collaborative innovation. Una seconda ricerca empirica è stata condotta da Keinz e Prügl ⁽¹⁰⁴⁾ a Vienna nell'ambito di un corso universitario allo scopo di verificare l'efficacia di un *approccio basato sui problemi* per il coinvolgimento degli utenti nei processi di innovazione aziendale. In entrambi questi studi, tuttavia, non viene affrontato in modo specifico il tema della valutazione degli apprendimenti.

Più di recente, anche la riflessione specifica sul rapporto tra formazione e OI si è spostata dall'analisi degli obiettivi di apprendimento – concepiti come esigenze formative – ad altre dimensioni della *relazione didattica* sebbene si tratti ancora di contributi a livello teorico. Sartori, Ceschi e Costantini ⁽¹⁰⁵⁾, per esempio, dopo aver riconosciuto che «la ricerca non è arrivata a un chiaro modello di formazione e sviluppo» ⁽¹⁰⁶⁾ per la formazione del “capitale umano” e del “capitale psicologico positivo” funzionale allo sviluppo dell'OI, avanzano la proposta di un *developing approach* alla formazione – richiamando implicitamente una tradizione ormai consolidata di studi in ambito andragogico – ritenuto più efficace di un approccio *filling-gaps* poiché «il primo è collegato a un pensiero produttivo più creativo (che combina la conoscenza con il pensiero creativo/critico), mentre il secondo è collegato a un pensiero riproduttivo meno originale (che è semplicemente un modo per perfezionare ciò che è già noto)» ⁽¹⁰⁷⁾.

Nel *conceptual paper* elaborato da Hong, Zhao e Stanley Snell ⁽¹⁰⁸⁾, sono sviluppate alcune riflessioni sull'approccio collaborativo alle

⁽¹⁰⁴⁾ P. KEINZ, R. PRÜGL, *Educating the innovation managers of the Web 2.0 Age: a problem-based learning approach to user innovation training programs*, in L.V. SHAVININA (a cura di), *The Routledge International Handbook of Innovation Education*, Abingdon, Oxon: Routledge 2013, 487-498.

⁽¹⁰⁵⁾ R. SARTORI, A. CESCHI, A. COSTANTINI, *The human side of open innovation: what room for training and development?*, in D. SALAMPASIS, A. MENTION (a cura di), *Open Innovation. Unveiling the Power of the Human Element*, Singapore: World Scientific, 2017, 111-133.

⁽¹⁰⁶⁾ R. SARTORI, A. CESCHI, A. COSTANTINI, *op cit.*, 113.

⁽¹⁰⁷⁾ R. SARTORI, A. CESCHI, A. COSTANTINI, *op cit.*, 113.

Ritroviamo le medesime posizioni in Sartori, Costantini, Ceschi e Tommasi (R. SARTORI, A. COSTANTINI, A. CESCHI, F. TOMMASI, *How do you manage change in organizations? Training, development, innovation and their relationships*, in *Frontiers in psychology*, 9(313), 2018).

⁽¹⁰⁸⁾ J.F. HONG, X. ZHAO, R. STANLEY SNELL, *Collaborative-based HRM practices and open innovation: a conceptual review*, in *The International Journal of Human Resource Management*, 2019, 30(1), 31-62.

pratiche di gestione delle risorse umane (in inglese, HRM) trasversali alle quattro principali funzioni dell'HRM: reclutamento (*recruitment*), formazione (*training*), valutazione e riconoscimenti (*appraisals and rewards*) e progettazione del lavoro (*job design*). Alla formazione di abilità di lavoro di gruppo – abilità di collaborazione (*collaboration skills*) e di costruzione di reti (*networking skills*) – viene riconosciuta la possibilità di contrastare alcuni degli ostacoli di tipo cognitivo all'OI. In conclusione di questo paragrafo, consapevoli dell'importanza e correttezza metodologica di tenere distinte le ricerche sulla relazione tra formazione e innovazione, da un lato, e quelle su formazione e innovazione aperta, dall'altro ⁽¹⁰⁹⁾, riteniamo tuttavia che alcuni dati che emergono da quella letteratura possano offrire degli spunti interessanti per la messa a punto di specifici disegni ed ipotesi di ricerca. Ad esempio, in Berber e Lekovic ⁽¹¹⁰⁾ gli esiti dell'indagine hanno portato gli autori ad affermare l'esistenza di alcune relazioni importanti ai fini della nostra riflessione: a) una relazione statisticamente significativa tra l'efficacia della formazione e i metodi di formazione dei dipendenti (utilizzo di progetti per stimolare l'apprendimento, formazione sul posto di lavoro, centri di sviluppo, utilizzo di incarichi di lavoro internazionali e tutoraggio) con il livello di innovazione; b) la mancanza di una relazione statisticamente significativa tra il budget di formazione annuale e il costo totale del personale con il livello di innovazione; c) mancanza di una relazione statisticamente significativa tra la stima sistematica della necessità di formazione del personale con il tasso di innovazione dell'organizzazione.

4.4. La formazione nell'ambito dell'OI nelle PMI

Anche per l'ambito della formazione, tuttavia, vale l'indicazione proposta da Usman et al. ⁽¹¹¹⁾ a proposito delle PMI: esse rappresentano «contesti unici in termini di dotazione di risorse, di set di

⁽¹⁰⁹⁾ A questa attenzione metodologica è stato attento anche Hong, Zhao, e Stanley Snell (J.F. HONG, X. ZHAO, R. STANLEY SNELL, *op cit.*, 52) nella sua riflessione sulle pratiche di gestione delle risorse umane in relazione all'oi.

⁽¹¹⁰⁾ N. BERBER, B. LEKOVIC, *op cit.*

⁽¹¹¹⁾ M. USMAN, N. ROIJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 4.

competenze e di stretto legame tra l'imprenditore e la strategia (OI) dell'azienda [...]. È quindi giustificato un esplicito focus sulle specificità del contesto delle PMI quando si studiano queste aziende». Tuttavia, «mentre i ricercatori hanno generato best practice e lezioni su come apportare [...] cambiamenti all'interno del contesto delle grandi aziende, le intuizioni sulle PMI sono ancora relativamente deboli»⁽¹¹²⁾. Per quanto riguarda il tema della formazione all'OI nelle PMI, così come nelle grandi, viene riconosciuto che «al fine di trarre il massimo vantaggio dall'OI, le aziende devono sviluppare set di competenze completamente nuovi (ad es. capacità di orchestrazione) e creare la giusta atmosfera (ad es. cultura aperta) all'interno delle loro aziende»⁽¹¹³⁾.

Dalle ancora poche ricerche in questo ambito dell'OI, un primo aspetto che emerge è quello del fondamentale *ruolo dei dirigenti (top executives)* delle PMI nel promuovere le competenze funzionali all'OI all'interno delle loro aziende. Le caratteristiche dei soggetti che consentono loro di costruire capacità (*capability building characteristics*) sono principalmente tre: l'educazione formale, la formazione professionale e le esperienze di lavoro. Tramite esse è possibile sviluppare nuove conoscenze, abilità e competenze organizzative necessarie ad avviare cambiamenti nella direzione dell'OI. Poiché nelle PMI tali risorse sono in numero esiguo, spetta ai dirigenti essere gli iniziatori dei processi di OI⁽¹¹⁴⁾.

Va tenuto presente, tuttavia, che le riflessioni sviluppate in Ahn et al.⁽¹¹⁵⁾ rispondono solo a uno degli interrogativi specifici della prospettiva pedagogica: a chi compete promuovere e/o avviare processi di sviluppo di competenze funzionali a supportare l'introduzione e lo sviluppo di processi organizzativi di OI (*open innovation capabilities*)? Altri interrogativi pedagogici – per es.: Quali obiettivi formativi raggiungere? Quali strategie progettuali utilizzare? Quali approcci formativi impiegare? Quali strumenti e procedure utilizzare per valutare il raggiungimento degli obiettivi? Quali strategie per garantire il transfer degli apprendimenti? – restano ancora sostanzialmente aperti.

⁽¹¹²⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 5.

⁽¹¹³⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 5.

⁽¹¹⁴⁾ J.M. AHN, T. MINSHALL, L. MORTARA, *op cit.*

⁽¹¹⁵⁾ J.M. AHN, T. MINSHALL, L. MORTARA, *op cit.*

Gli stessi Ahn, Minshall e Mortara ⁽¹¹⁶⁾, per esempio, fanno un accenno a un rilevante aspetto pedagogico problematico senza tuttavia svilupparlo: l'utilizzo del paradigma delle capacitazioni (*capabilities*) piuttosto che quello delle competenze per descrivere gli obiettivi di apprendimento.

All'interno di una rassegna sistematica degli studi relativi l'OI nelle PMI ⁽¹¹⁷⁾, troviamo alcuni esiti di ricerche circa il tema della formazione che offrono alcune prime risposte solo ad alcuni degli interrogativi appena sopra enunciati. Li sintetizziamo di seguito con l'avvertenza di considerarli – come gli stessi autori ci invitano a farlo – ancora a un livello esplorativo trattandosi di studi diversificati per tipo di campione, per oggetti di indagine e contesti geografici:

- le PMI hanno bisogno di risorse per poter praticare bene l'OI – tra cui quelle di formazione – una volta riconosciuto che l'adozione di OI può aiutare le PMI a superare le sfide relative alle risorse ⁽¹¹⁸⁾;
- la probabilità che le PMI si impegnino efficacemente in OI aumenta con la disponibilità e il livello di formazione dei manager e/o esperti di R&S alla collaborazione in attività di ricerca ⁽¹¹⁹⁾;
- le PMI hanno minori probabilità di beneficiare di OI rispetto alle grandi a causa della minore capacità di assorbimento e di gestione organizzativa ⁽¹²⁰⁾.
- è fondamentale che le PMI si assicurino preziose posizioni all'interno delle reti costruite con i loro partner OI e sviluppino – in relazione a questo – competenze in relazione all'efficace orchestrazione dei partner e delle relazioni OI. Ciononostante, diversi studi continuano a evidenziare come le PMI sembrano essere inefficaci nel costruire le necessarie capacità di collegamento in rete e le capacità di orchestrazione per garantire posizioni ottimali all'interno delle reti OI e degli ecosistemi;
- importanza del ruolo alle istituzioni governative nell'erogare una formazione specifica per i responsabili delle PMI alla

⁽¹¹⁶⁾ J.M. AHN, T. MINSHALL, L. MORTARA, *op cit.*

⁽¹¹⁷⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*

⁽¹¹⁸⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 15.

⁽¹¹⁹⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 15.

⁽¹²⁰⁾ M. USMAN, N. ROJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 18.

costruzione di reti e a una loro gestione che salvaguardi le posizioni e i ruoli delle PMI;

- in egual modo, i governi possono svolgere una funzione importante nel favorire alle PMI accesso e acquisire le conoscenze di base pertinenti ai loro settori di attività, nonché nel fornire formazione su come integrare questo know-how nei loro processi di innovazione (¹²¹);

Infine, un ulteriore aspetto che viene evidenziato in letteratura è quello dei possibili *limiti di intervento e di successo* delle attività di formazione. Paul et al. (¹²²), per esempio, hanno condotto una ricerca circa il ruolo del responsabile delle risorse umane nei processi di implementazione dell'OI mediante sei studi di caso – senza requisiti di rappresentatività – tra cui tre in PMI in contesto europeo (Belgio). All'interrogativo se la capacità di “essere aperti a” (*openness*) possa essere formata, la maggioranza dei manager ha risposto positivamente ma riconoscendo che tale capacità si attiva solo «dove le persone sono già disposte ad essere aperte». Trasversalmente a tutti gli studi di caso, infatti, viene rilevato il fatto che «non sono solo i lavoratori devono essere disposti a condividere la conoscenza e ad essere aperti alle idee altrui, ma anche l'organizzazione deve facilitare e stimolare questo comportamento». Nelle PMI, in particolare, «la creazione di una cultura della fiducia è vista come più importante per l'apertura che una formazione formale. Le abilità imprenditoriali sembrano essere più difficili da formare poiché comportano il trattamento dell'incertezza e del rischio» (¹²³).

Questo risultato sembra essere confermato anche dalla ricerca correlazionale di Bogers, Foss e Lyngsie (¹²⁴) condotta in medie e grandi imprese danesi. Gli esiti dell'indagine, infatti, confermano l'ipotesi che esista un'associazione tra la diversità delle storie di lavoro

(¹²¹) M. USMAN, N. ROIJAKKERS, W. VANHAVERBEKE, F. FRATTINI, *op cit.*, 23.

(¹²²) S. PAUL, N. ROIJAKKERS, L. MORTARA, *How do human resource practices strengthen open innovation? An exploratory analysis*, in D. SALAMPASIS, A. MENTION (a cura di), *Open Innovation: Unveiling the Power of the Human Element*, Singapore: World Scientific, 2017, 1-27.

(¹²³) S. PAUL, N. ROIJAKKERS, L. MORTARA, *op cit.*, 18.

(¹²⁴) M. BOGERS, N.J. FOSS, J. LYNGSIE, *The “human side” of open innovation. The role of employee diversity in firm-level openness*, in *Research Policy*, 2018, 47(1), 218-231.

dei lavoratori e il livello di apertura dell'azienda mediata dal retroterra educativo. Questo implica che la funzione dell'*educazione* formale – che ha tra i propri scopi principali quello di promuovere una disposizione all'apertura verso la realtà generale – ricopre una particolare rilevanza nei processi di innovazione a fianco di una formazione professionale progettata per promuovere *anche* competenze di tipo trasversale.

5. Considerazioni finali

Come si vede, il vasto ambito della formazione continua è stato sinora indagato solo in alcuni dei suoi aspetti in relazione all'approccio dell'OI. In modo particolare, emerge come ciò sia vero per quanto riguarda le PMI in cui il paradigma dell'OI sta sempre più assumendo le forme di una OI *mediata*.

In questo contesto, un contributo che la ricerca pedagogica potrebbe fornire allo sviluppo di questo ambito del sapere è quello di descrivere – all'interno del dibattito scientifico sulla formazione nelle PMI ⁽¹²⁵⁾ – se e in che modo i soggetti mediatori dell'OI – nella loro diversa forma e collocazione nell'ambito della tassonomia di intermediazione individuata – stiano effettuando proposte di tipo formativo – attraverso modalità formali, non formali e informali – allo scopo di costruire una *teoria della formazione all'OI* in relazione alle specificità delle PMI e, in secondo luogo, individuare approcci e modelli specifici per la progettazione e valutazione di interventi formativi che prevedano anche una particolare attenzione allo sviluppo di competenze relative alla gestione di reti e intermediazioni funzionali all'OI.

A questo proposito, può rivestire una certa rilevanza la preliminare costruzione – da sottoporre a verifica empirica – di una tipologia delle forme di intermediazione a partire dall'*analisi di casi* relativa ad alcuni soggetti mediatori di OI che operano nel contesto italiano.

Un successivo punto di sviluppo potrebbe essere quello di realizzare degli studi di caso specifici relativi ad alcune *esperienze di formazione*

⁽¹²⁵⁾ Ad esempio: J. REDMOND, E.A. WALKER, *A new approach to small business training: Community based education*, in *Education+Training*, 2008, 50(8/9), 697-712.

specifiche all'OI tra quelle che emergeranno nel corso della ricerca in corso come quelle, per esempio, avviate nel contesto della regione Emilia-Romagna e di cui siamo in possesso di una prima documentazione:

- la prima realizzata nell'ambito del progetto *Coop Up IN – Percorsi di Open Innovation per le Imprese Cooperative* promosso nel 2016 da Confcooperative Emilia-Romagna con Irecoop, Aiccon e Social Seed. Il progetto ha previsto tre azioni principali: 1) un'indagine online volta a mappare le strategie, il potenziale e il fabbisogno di innovazione delle cooperative emiliano-romagnole; 2) un'azione di formazione e *capacity building* mediante l'attivazione di 5 laboratori in cui sono state utilizzati strumenti di open innovation; 3) la sperimentazione concreta di alcune azioni di open innovation. Un esito rilevante di questo progetto è stata la pubblicazione nel 2017 di una *Guida ai Percorsi e strategie d'innovazione aperta per la Cooperazione*;
- la seconda, avanzata dalla Fondazione Bologna University Business School e rivolta a manager, imprenditori e consulenti per formare la figura del *leader dell'innovazione*. Si tratta di un *Executive Master in Business Innovation Design* della durata di un anno promosso nel 2019 e di un *Corso Business Innovation Design* anch'esso previsto per il 2019.

A partire dai dati che sarà possibile raccogliere con tali studi di caso, potrà essere avviata una elaborazione più articolata e fondata su evidenze empiriche circa il contributo che una teoria della formazione continua potrà dare allo sviluppo dell'innovazione aperta nelle PMI.

Abstract

L'innovazione aperta supportata da intermediari nelle PMI: riflessioni sulla funzione della formazione continua

Obiettivi: *Il contributo si pone l'obiettivo, attraverso una ricognizione della letteratura, di delineare una prima mappatura delle aree tematiche indagate dalla ricerca in relazione al rapporto tra processi di open innovation (OI) e formazione continua con particolare attenzione al contesto delle piccole e medie imprese (PMI).*

Metodologia: *La ricognizione della letteratura, alla base del presente contributo, è*

stata condotta attraverso un approccio di tipo esplorativo. **Risultati:** La mappatura delineata ha messo in evidenza come il vasto campo della formazione continua sia stato indagato solo parzialmente in relazione all'approccio dell'Open Innovation (in particolare per quanto riguarda le Piccole Medie Imprese). **Limiti e implicazioni:** L'articolo ha ricostruito una mappa delle tematiche riconducibili all'area della formazione, ma essa può e deve essere approfondita attraverso ulteriori pratiche. Fra queste sicuramente una rassegna sistematica sull'argomento e ulteriori studi e riflessioni sull'individuazione di approcci e modelli specifici per la progettazione e valutazione di interventi formativi. **Originalità:** Il contributo vuole, oltre a focalizzare l'attenzione sulle PMI, apportare un ulteriore elemento di riflessione nella descrizione del concetto di OI: la dimensione immateriale dell'innovazione.

Parole chiave: innovazione aperta, formazione continua, intermediari, piccole e medie imprese

Open Innovation Supported by Intermediaries in SMEs: Consideration about the Function of Continuous Training

Purpose: The contribution reviews the literature in order to investigate the links between the Open Innovation (OI) paradigm and the practices of continuous training in the context of the small and medium sized enterprises (SMEs). **Methodology:** The reconnaissance of the literature, at the basis of this contribution, has been carried out through an exploratory approach. **Findings:** At the present, continuous training has been searched with limited attention to the Open Innovation approach (as far as SMEs are concerned). **Research limitations/implications:** The article proposes a first map of issues related to the topic, which can be deepened through further investigations. These should include a systematic review on the topic and further reserarches on the identification of specific approaches and models for the design and evaluation of training interventions. **Originality:** The contribution aims to focus attention on SMEs and suggests an original element of reflection about the description of the concept of OI: the intangible dimension of innovation.

Keywords: open Innovation, continuous training, intermediaries, SMEs.

Dalla patente di cittadinanza al curriculum delle competenze. Appunti per un cambio di paradigma sul riconoscimento legale, sociale e professionale dei titoli di studio

*Emmanuele Massagli**

Sommario: 1. Dall'educazione all'istruzione: il titolo di studio come patente di cittadinanza. – 2. Dalla scuola per la cittadinanza alla scuola per l'economia: il titolo di studio come "segnale". – 3. Il dibattito sul valore legale del titolo di studio. – 4. Dalle conoscenze alle competenze. – 5. Dalle competenze alla professionalità. – 6. Il ribaltamento delle priorità educative: meno scuola. – 7. L'obsolescenza del valore legale del titolo di studio nell'epoca della professionalità: verso un curriculum delle competenze?

1. Dall'educazione all'istruzione: il titolo di studio come patente di cittadinanza

Quando ancora non esisteva un progetto di Costituzione Italiana, già operava il (futuro) Ministero dell'Istruzione: con la legge 13 novembre 1859, n. 3725, recante «Ordinamento generale della pubblica istruzione», lo Stato (il Regno di Sardegna) ha voluto impossessarsi dell'istruzione dei (prossimi) cittadini, sostituendo le «scuole (plurale) della tradizione» con la «scuola amministrativa»⁽¹⁾. Il Ministro Gabrio Casati fu piuttosto esplicito nel giustificare le scelte operate: «Potevamo abbracciare il sistema inglese (nessuna ingerenza governativa); o quello belga (scuola privata e statale alla pari); o quello prussiano (lo Stato presiede all'istruzione pubblica e privata), cioè una

* Ricercatore in Didattica presso l'Università LUMSA di Roma e Presidente di ADAPT.

⁽¹⁾ Le fortunate definizioni si debbono a G. BERTAGNA, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. BERTAGNA, S. ULIVIERI (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*, Studium, 2017, 35-44.

libertà media sorretta da cautele: ed è quello che abbiamo scelto»⁽²⁾. Da allora la scuola ha assunto la conformazione gerarchica di una piramide, il modello organizzativo delle grandi burocrazie pubbliche e lo spirito centralista dei nascenti Stati-nazione. A queste caratteristiche strutturali, si aggiunge la ragione profonda del protagonismo del potere politico nei percorsi educativi, quantomeno a fine Ottocento: la scuola pubblica era il più efficiente strumento di costruzione dell'identità nazionale. La sua giustificazione non è quindi da ricercarsi in paradigmi filosofici o pedagogici, bensì in teorie di governo. Se le scuole della tradizione, pur nella diversità delle ispirazioni ideali, erano sempre state rivolte alla educazione dei giovani, la nuova scuola amministrativa fu obbligata a fare economie di scala e quindi ad omologare, secondo le convinzioni del potere temporaneamente vigente, regole, programmi, valutazioni, docenti. L'educazione per l'uomo diventò quella che J.J. Rousseau aveva definito una più modesta istruzione del cittadino⁽³⁾; già nelle intenzioni era così concepita, non soltanto negli esiti, che inevitabilmente furono tali⁽⁴⁾.

Le stesse famiglie, con il passare del tempo, persero il controllo dei contenuti trasmessi ai propri figli dalla scuola di Stato: molte "verità" si diffusero per il solo fatto di essere scritte nei libri di testo o di essere trattate nei programmi ministeriali. D'altra parte, una classe di adulti poco istruita come quella della fine dell'Ottocento non aveva alcun mezzo per correggere gli insegnanti, che, per questo, sia coscientemente che involontariamente, si dimostrarono essere un perfetto veicolo di indottrinamento funzionale alle occorrenze politiche del nascente Stato. Il diploma di fine percorso finì con l'assumere la conformazione di un biglietto di accesso alla "società nuova", quella che parlava italiano e si riconosceva parte della stessa cultura. Non vi era più coincidenza tra gli studi secondari e lo svolgimento consapevole di un mestiere, come pure era stato per secoli per il tramite

⁽²⁾ N. D'AMICO, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, 2015.

⁽³⁾ «L'uomo è superiore al cittadino. [...] [Bisogna] scegliere tra il fare l'uomo o il cittadino», J.J. ROUSSEAU, *Emilio* (1762), tr. It. A. POTESTIO, Studium, 2017, 76.

⁽⁴⁾ La non coincidenza tra livello di istruzione e livello di educazione è facilmente percepibile nei tanti episodi di vandalismo, bullismo, trascuratezza (maleducazione) che avvengono nelle nostre scuole, non raramente perpetuati da studenti modello per quanto concerne la media dei voti (quindi i risultati dell'istruzione).

dell'apprendistato governato dalle corporazioni professionali ⁽⁵⁾, poi replicato nei percorsi di apprendistato di avviamento al lavoro di ispirazione cattolica ⁽⁶⁾.

Non sarebbe però bastata la promessa di elevazione culturale per fare accettare alle classi contadine ed operaie il sacrificio economico della “perdita” di un figlio in favore dell’istruzione obbligatoria, se tale opera non fosse stata accompagnata dalla promessa di elevazione socioeconomica degli istruiti rispetto ai non istruiti. Sicché proprio la situazione di ristrettezza fu una delle cause indirette dell’innalzamento della scolarità, che fu proporzionale al miglioramento dei livelli di benessere delle famiglie, le quali, verificato il ritorno dell’investimento, furono le vere artefici di questa crescita, in un contesto di politiche pubbliche appariscenti, ma piuttosto inefficaci ⁽⁷⁾.

In sede di Costituente, l’organizzazione della scuola statale, così risalente, fu messa in dubbio, anche contestata, ma, in definitiva, non modificata. I decreti legislativi emanati nel 1922 e nel 1923, meglio conosciuti come “Riforma Gentile”, avevano reso ancor più forte lo scheletro amministrativo e didattico: l’obbligo di istruzione era stato esteso fino a 14 anni e l’apparato aveva assunto una impronta estremamente selettiva e classicistica ⁽⁸⁾. Le componenti democristiane e comuniste dell’Assemblea riuscirono ad approvare gli articoli 33 e 34 della Carta, che ancora oggi sanciscono la natura pubblica (ma non necessariamente statale) della scuola e limitano le competenze della

⁽⁵⁾ Per una ricostruzione si veda il contributo di M. COLOMBO in questo stesso volume.

⁽⁶⁾ Si rilegga il celebre «contratto di apprendistato» firmato l’8 febbraio 1852 tra un esperto falegname, un giovane apprendista e San Giovanni Bosco in qualità di “soggetto promotore”: «Il Sig. Bertolino Giuseppe Mastro Minusiere esercente la professione in Torino, riceve nella qualità di apprendista nell’arte di falegname il giovane Giuseppe Odasso [...] e si obbliga di insegnargli l’arte suddetta, per lo spazio d’anni due [...]; di dare al medesimo nel corso del suo apprendimento le necessarie istruzioni e le migliori regole onde ben imparare ad esercitare l’arte suddetta; di dargli relativamente alla sua condotta morale e civile quegli opportuni salutarissimi avvisi che darebbe un buon padre al proprio figlio; correggerlo amorevolmente in caso di qualche suo mancamento, sempre però con semplici parole di ammonizione e non mai con atto alcuno di maltrattamento; occupando inoltre continuamente in lavori propri dell’arte sua, e proporzionati alla di lui età e capacità, ed alle fisiche sue forze, ed escluso ogni qualunque altro servizio che fosse estraneo alla professione».

⁽⁷⁾ A. SCHIZZEROTTO, C. BARONE, *Sociologia dell’istruzione*, Il Mulino, 2006, 39.

⁽⁸⁾ L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, 1982, 208.

Repubblica alle norme di carattere generale, ma non seppero o non vollero dare seguito legislativo a questi principi, cosicché i poteri (ministeriali) *costituiti* ebbero la meglio sulla volontà dei *Costituenti* ⁽⁹⁾.

Per osservare una nuova stagione di riforme si dovette aspettare il 1962 (nuova scuola media “unica”) e, ancor più, gli esiti politici del Sessantotto: l’istituzione della scuola materna statale (1968), l’affermazione della liceizzazione mediante l’appiattimento dei metodi pedagogici diffusi nell’istruzione tecnica e professionale (1969), la semplificazione dell’esame di maturità (1969), la liberalizzazione degli accessi all’università (1969), gli asili nido comunali e il tempo pieno alle elementari (1971), il diritto di assemblea degli studenti (1973) e l’istituzione degli organi collegiali nelle scuole (1974).

Le forme e i processi generati da questa ricca stagione di interventismo politico non furono messi in discussione per oltre vent’anni, una lunga parentesi di astensione legislativa che si interruppe soltanto con l’approvazione della c.d. legge Bassanini (1997), dalla quale derivò il D.P.R. sull’autonomia (1999). Nel 2000 entrò in vigore la Riforma Berlinguer.

Si potrebbe a lungo discutere su quanto, ancora oggi, l’organizzazione scolastica sia effettivamente cambiata rispetto ai principi ispiratori di fine Ottocento e alle scelte operate nell’autunno caldo. In questa sede l’attenzione è rivolta ad altro, ma non è operazione scorretta ritrovare nelle procedure e nelle regole vigenti oggi le decisioni prese nel secolo scorso.

2. Dalla scuola per la cittadinanza alla scuola per l’economia: il titolo di studio come “segnale”

Non solo le regole della scuola devono tanto all’attivismo legislativo post-sessantotto. Anche la previdenza sociale e il diritto del lavoro si modellarono in quegli anni, nei quali furono approvate importanti riforme pensionistiche (si pensi alla istituzione della pensione sociale

⁽⁹⁾ G. BERTAGNA, *Gli ordinamenti scolastici dalla legge Casati (1859) alla Riforma Gelmini (2010)*, in G. BERTAGNA (a cura di), *Dirigenti per le scuole. Manuale per la preparazione al concorso e per l’aggiornamento dei dirigenti in servizio*, La Scuola, 2010, 289.

nel 1969) e del diritto del lavoro (fra tutte, lo Statuto dei lavoratori del 1970). Si possono posizionare in quegli anni le scelte che hanno costruito il costoso Welfare State all'italiana, ora così drammaticamente minato nelle fondamenta dai processi demografici e dai cambiamenti socioeconomici.

In quella stagione, non fu certo l'indottrinamento statale la molla in grado di difendere l'assetto centralistico della scuola e (da allora) dell'università. Viene quindi da chiedersi come possa avere resistito il ministerialismo burocratico al radicato e attivo movimento antiautoritario della rivolta studentesca⁽¹⁰⁾.

A ben vedere, gli esiti di quella vivace e sofferta fase di cambiamento furono paradossali: chi voleva ribaltare la scuola «che vive fine a se stessa», organizzata per «trabocchetti», che ingiustamente «fa le parti uguali fra diseguali», che «non rimuove gli ostacoli» e che quindi, in sintesi, è «un ospedale che cura i sani e respinge i malati»⁽¹¹⁾ non solo non scalfì l'apparato scolastico nel suo assetto centralistico, ma anzi lo confermò. I «rivoluzionari» si accontentarono delle promozioni di diritto, dei diciotto politici e, quindi, del superamento della selettività, senza badare all'organizzazione complessiva e senza contestare la liceizzazione dei metodi pedagogici e dei contenuti dei programmi ministeriali.

La ragione è forse da ricercarsi in una ulteriore funzionalità della scuola amministrativa, andata affiancandosi, nel Dopoguerra, a quella di matrice più etica e (ri)educativa, una ragione prettamente economica: all'Italia del boom industriale occorreva forza lavoro uniformemente istruita, in grado di eseguire senza eccessiva fantasia né autonomia le mansioni tipiche del post-fordismo, ancora organizzato per linee produttive standardizzate (e piuttosto alienanti). Similare la situazione anche nel terziario, dove andava affermandosi la figura dell'impiegato, del tutto assimilabile, per grado di autonomia e responsabilità, a quella dell'operaio, dal quale si differenziava soltanto per il titolo di studio conseguito e il conseguente salario.

⁽¹⁰⁾ Utile per un approfondimento di questo genere la lettura di G. CHIOSSO, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, editrice La Scuola, 1977, 10-22.

⁽¹¹⁾ Le citazioni sono tutte tratte dalla celebra *Lettera a una professoressa* scritta dalla Scuola di Barbiana, ossia dagli alunni di don Lorenzo Milani. Il testo, pubblicato nel 1967 per i tipi di LEF, fu ispiratore di molti documenti del movimento studentesco, sovente con scopi e concezioni diverse da quelle del discusso sacerdote. Qui si è usata l'edizione Mondadori, 2017, pagine (in ordine): 19, 17, 45, 52 e 15-16.

La scuola amministrativa e di massa, il diritto del lavoro difensivo del c.d. contraente debole e il generoso sistema pensionistico furono quindi diretta conseguenza (ma anche causa?) della linearità che contraddistingueva la società industriale e post-industriale, scandita da tempi sociali molto identificati e tra loro non comunicanti: formazione ed istruzione all'inizio della propria vita; "posto fisso" come operaio o come impiegato per i successivi 35 anni; una sostanziosa pensione, calcolata rispetto agli ultimi trattamenti salariali, per la restante parte della vita. La scuola statale diventò luogo di proliferazione più o meno cosciente dei pregiudizi verso il lavoro (in particolare quello manuale), del separatismo tra formazione e azione, degli assunti alla base della economia industriale ⁽¹²⁾: non occorre più "fare gli italiani", bensì costruire i cittadini-lavoratori della Repubblica fondata sul lavoro. L'assunzione del paradigma della società industriale è tuttora evidente nella conformazione dei percorsi scolastici, assai simili ad un processo di lavorazione di fabbrica: la materia prima (i giovani) viene inserita nel ciclo di produzione secondo un criterio pedagogicamente arbitrario (l'età), ma funzionale organizzativamente; le ore di lavorazione sono scandite dalla quella stessa campanella che nei contesti produttivi segnala il cambio di turno; il controllo di qualità (le prove di valutazione e gli esami conclusivi) sono tarati su risultati "medi", uniformi su tutto il territorio nazionale per volontà del Ministero, quindi incapaci di abituare gli insegnanti a trattare con gli alunni meno "performanti" così come con quelli troppo "performanti", che finiscono, in entrambi i casi, per essere espulsi dal processo (scarti di lavorazione). Di conseguenza, il titolo di studio rilasciato alla fine del percorso non è funzionale alla certificazione di una qualche competenza acquisita, quanto alla comunicazione verso l'esterno del raggiungimento dello standard richiesto dalla società e dal mercato del lavoro. Più che una "patente", un "bollino", in grado di assicurare l'accesso alle posizioni professionali richiedenti quel documento (scuola media per gli operai; maturità professionale o liceale per gli operai specializzati e gli impiegati; laurea per la classe dirigente e i professionisti ecc.) ⁽¹³⁾.

⁽¹²⁾ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, 2011, 40-45.

⁽¹³⁾ Esistono vere e proprie teorie economiche dell'istruzione, appartenenti al c.d. credenzialismo, evoluzione degli studi sul *signaling*, che negano l'esistenza di una

3. Il dibattito sul valore legale del titolo di studio

L'incapacità del titolo di studio nel descrivere le caratteristiche del titolato potrebbe determinare valutazioni assai diverse tra persone in possesso della stessa attestazione se non addirittura tra qualificati, maturati o laureati di grado diverso. Una volta assolta la funzione di "segnalazione", che però è fondata sul livello della certificazione piuttosto che sui suoi contenuti, il titolo perderebbe ogni capacità comunicativa se non fosse protetto da un valore sancito per legge. In Italia, gli effetti giuridici interni (passaggio tra i vari gradi di istruzione) ed esterni (accesso a concorsi pubblici, carriere universitarie, professioni regolamentate ecc.) del titolo scolastico o accademico sono garantiti dall'ordinamento legislativo nel suo complesso prima che da qualche singola disposizione legislativa, in coerenza con l'articolo 33 della Costituzione¹⁴).

Tale meccanismo di validazione è inserito nel più ampio "Spazio Europeo dell'istruzione superiore" creatosi in seguito alla Convenzione di Lisbona sul riconoscimento dei titoli di studio (1997), alla Dichiarazione congiunta della Sorbona (1998) e, soprattutto, al Processo di Bologna (avviatosi nel 1999). A partire dal 2008, per ogni qualifica rilasciata in Europa può essere identificato il corrispondente livello di EQF, ossia il quadro europeo delle qualifiche (European Qualifications Framework), che permette di confrontare le qualifiche professionali dei cittadini europei. Le istituzioni comunitarie identificano con la parola "qualifica" la certificazione formale rilasciata da una autorità competente, inserita nei diversi sistemi educativi nazionali.

Tale meccanismo di validazione dei percorsi formativi, ancora oggi piuttosto burocratico e poco noto (nonostante l'evidente funzionalità), si è rivelato adeguato a un mondo nel quale la distinzione tra i titoli di studio era determinata da scale gerarchiche più che dalle competenze

relazione tra istruzione e produttività, individuando nella capacità di "segnalazione" al mercato del lavoro la principale funzione dei titoli di studio.

¹⁴) Si veda a questo proposito: SERVIZIO STUDI DEL SENATO DELLA REPUBBLICA, *Il valore legale del titolo di studio. Contesto europeo ed elementi di legislazione comparata*, Dossier n. 258, marzo 2011.

acquisite, quale era l'Italia nell'epoca della linearità novecentesca ⁽¹⁵⁾. La fine di quella stagione ha generato non poco dibattito in merito alla attualità e alla utilità del valore legale del titolo di studio.

Le argomentazioni a favore dello *status quo* vertono, solitamente, sul ruolo "terzo" dello Stato nella sua funzione di validatore oggettivo dei titoli di studio, sulla necessità di uniformità e comparabilità degli stessi quantomeno sul territorio nazionale, sul dovere costituzionale di garantire a tutti l'accesso ad ogni livello di istruzione.

Contrari a queste tesi sono coloro che giudicano irreversibile il superamento del valore legale già *de facto* avviatosi nel mercato del lavoro privato (abituato a ponderare il peso della certificazione in relazione alla sede di ottenimento e al voto finale), chi crede nella libertà educativa a tutti i livelli, sia per quanto concerne le abilitazioni amministrative che i contenuti della didattica, nonché chi, più semplicemente, reputa ridondanti e inefficienti i continui atti amministrativi che il Ministero competente emana quotidianamente per indirizzare un apparato composto da oltre un milione di dipendenti tra dirigenti, docenti, amministrativi e personale di servizio.

Questo confronto tra opposte visioni, risalente addirittura ai tempi della Costituzione, è tornato di attualità una volta resosi evidente il crollo dei sistemi sociali ed economici industrialisti determinato dalle inedite trasformazioni demografiche e dal cambiamento del mercato del lavoro indotto dalla pervasività dell'evoluzione tecnologica ⁽¹⁶⁾. Il mercato del lavoro ha smesso di "accontentarsi" del possesso del titolo di studio nei processi di selezione del personale. Questo perché, a differenza del passato, alle imprese non occorrono decine o centinaia di lavoratori "standard", tutti uguali, bensì menti adattive, creative, capaci di pensiero laterale.

⁽¹⁵⁾ «Le pedagogie dell'insegnamento e dell'apprendimento [...] hanno dominato la scena scolastica occidentale dell'ultimo trentennio sulla spunta efficientista e produttivistica delle società economicamente più forti. Invano si sono levate le critiche dei sociologi antifunzionalisti e di quanti hanno insistito, specie in campo pedagogico, sul pericolo del tecnicismo didattico, dell'adulterio, della deriva intellettualistica e meritocratica [...] e sulla riproposizione di una pedagogia sbilanciata a favore delle dimensioni cognitive e poco attenta agli aspetti affettivi, emotivi ed espressivi» in G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, 2003, 28.

⁽¹⁶⁾ SENATO DELLA REPUBBLICA – 11° Commissione Lavoro, Previdenza Sociale, *Impatto sul mercato del lavoro della quarta rivoluzione industriale*, 2017.

È oggi assolutamente evidente non soltanto la distinzione tra certificazione formale e competenza effettiva, ma, soprattutto e più profondamente, la differenziazione tra una concezione di merito scolasticamente intesa e una concezione di merito situata nel contesto lavorativo. Le scale di valutazione di questi due mondi sono diverse e non è raro ritrovare in posizioni professionali di successo individui poco considerati durante il loro percorso di istruzione, se non addirittura espulsi dal sistema formativo; viceversa, è di tutta evidenza che un ottimo voto di maturità o di laurea non riesca a garantire una carriera lavorativa luminosa tanto quanto quella scolastica⁽¹⁷⁾. Fa parte della nostra cultura giudicare le persone, soprattutto i giovani, in proporzione ai risultati conseguiti sui banchi di scuola; è una conseguenza dell'impostazione della scuola italiana descritta in precedenza. Se questo è ancora vero nelle abitudini popolari, sempre meno è fattore rilevante nei processi di selezione delle imprese private (abbiamo osservato che diversamente accade nel settore pubblico, condizionato dal rispetto della uguaglianza legale dei titoli di studio).

4. Dalle conoscenze alle competenze

Il dibattito sulle competenze della persona è stato inaugurato negli anni Settanta nell'ambito della gestione del personale: si è iniziato a parlare di *skills* e di *expertise* come fattori di competitività del singolo lavoratore. Significativamente, negli stessi anni l'argomento era poco più che sconosciuto tra docenti e dirigenti scolastici. Non era infatti compito della scuola valorizzare le competenze dei singoli ragazzi; al contrario essa era incaricata di guidarli nel conseguire i risultati richiesti dal Ministero dell'Istruzione. Sarebbe poi stato il mondo delle imprese, in seguito ad una selezione tutta incentrata sul titolo di studio, a formare in ogni persona conoscenze, abilità e competenze utili per svolgere l'attività lavorativa.

L'avvento della c.d. società della conoscenza ha cambiato le carte in tavola. La parola "competenza" è entrata in tutti i discorsi e i progetti di riforma della scuola, tanto da associarsi ai vocaboli tradizionali del dizionario scolastico: valutazione per competenze, didattica per

⁽¹⁷⁾ E MASSAGLI, *La "occupazione infelice" dei giovani*, in *Nuova Professionalità*, anno 3, n. 1, novembre/dicembre 2019, La Scuola, 54-60.

competenza, curriculum per competenze ecc. ⁽¹⁸⁾. I tardi anni Novanta hanno quindi visto l'affermazione di questo termine, oggetto di un successo addirittura eccessivo e per questo sovente utilizzato a sproposito o senza reale cognizione del significato, anche in ambito scolastico e universitario.

Non è una coincidenza la diffusione degli studi sulle competenze nello stesso periodo nel quale andava ripensandosi la previdenza sociale (legge Dini del 1995), il diritto del lavoro (Pacchetto Treu del 1997 e Legge Biagi del 2003) e l'organizzazione scolastica (Legge Moratti del 2003): alla linearità del secolo precedente era andata sostituendosi la discontinuità che ancora oggi caratterizza non più *il* mercato del lavoro, bensì *i* mercati del lavoro, definiti "transizionali" dagli osservatori più acuti ⁽¹⁹⁾ proprio perché contraddistinti da continui passaggi professionali, contrattuali, occupazionali. È la traduzione scolastico-lavoristica della fortunata definizione sociologica "liquidità" coniata da Zygmunt Bauman.

Il mondo, come sempre, cambia e, con esso, i paradigmi che hanno contraddistinto le epoche tramontate. I sistemi scolastici e formativi dipendono dalle circostanze storiche e dai contesti sociali ed economici ⁽²⁰⁾. Come osservato, la nascita degli Stati moderni ebbe come conseguenza la strutturazione della Scuola di Stato, funzionale anche alla cementificazione della Nazione e alla maturazione civile dei cittadini; il boom economico e la terza rivoluzione industriale esaltarono la formazione tecnica e professionale, utile alla causa dell'industrialismo e dell'imprenditoria; il Sessantotto e i decenni della

⁽¹⁸⁾ G. SANDRONE, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium edizioni, 2018, 106-112.

⁽¹⁹⁾ Il riferimento è alla teoria dei mercati transizionali del lavoro sviluppata a partire dagli anni novanta del secolo scorso da G. Schmid e P. Auer, a cui hanno poi contribuito diversi autori stranieri tra cui B. Gazier, J. Gautié. Nel dibattito italiano tale prospettiva ha ricevuto minore attenzione rispetto al paradigma della *flexicurity*, si veda L. CASANO, *La riforma del mercato del lavoro nella nuova geografia del lavoro*, in DRI n.3/2017, 634-686 e in particolare 640 e ss., in cui l'A. ricostruisce le principali trasformazioni del lavoro nella prospettiva dei mercati transizionali. Abbraccia tale prospettiva nella sua ricerca su una nuova ontologia del lavoro anche M. TIRABOSCHI, *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*, ADAPT University Press, 2019.

⁽²⁰⁾ Per un più completo inquadramento di questa affermazione, che può apparire eccessivamente sintetica, si veda, tra gli altri S. BRINT, *Scuola e società*, Il Mulino, 2008, capitoli 1 e 2.

opulenza economica occidentale hanno affermato il valore della scuola come diritto di tutti e riportato al centro delle agende scolastiche gli insegnamenti di natura generale e teorica.

Non vi è ragione per ritenere che anche la quarta rivoluzione industriale – ovvero il processo economico in atto, caratterizzato da fenomeni di crescente interesse politico e dottrinale come agricolture 2.0, Industry 4.0, robotica, Internet of Things, sharing e on demand economy, big data, tecnologie predittive, nanotecnologie, genetica avanzata – non porti con sé un cambiamento dei paradigmi e dei metodi pedagogici diffusi. Non è in discussione la probabilità di questa evoluzione, bensì la sua direzione ⁽²¹⁾.

5. Dalle competenze alla professionalità

Se si limita l'osservazione a questi primi anni del terzo millennio, pare di osservare un rinnovato sostanzialismo degli esiti dei percorsi di istruzione e di formazione professionale. Il mercato del lavoro non si accontenta più di diplomi intesi come certificazioni burocratiche, bensì richiede particolari competenze, caratteri di professionalità ⁽²²⁾ dimostrate in azione, coscienti e contemporaneamente teoriche e pratiche. Gli esecutori del post-fordismo sono sostituiti dai professionisti dell'epoca 4.0: «per “mestiere” si vuole intendere l'insieme delle capacità di realizzare un'attività professionale che si è acquisita e si è affinata nell'esercizio pratico, nell'applicazione di strumenti collaudati, di cui si diventa con il tempo sempre più abili intenditori. Con la “professione” si indica non soltanto la padronanza della messa in pratica di attività appropriate, ma anche la capacità di collegarsi a un corpus di riferimenti teorici di una disciplina da cui derivano le basi per lo svolgimento del lavoro e che, al tempo stesso, si

⁽²¹⁾ E. MASSAGLI, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, 2016, 191-192.

⁽²²⁾ «La professionalità è la dimensione necessaria, non sempre riconosciuta e tutelata, per l'esplicazione di qualsiasi lavoro, sia autonomo che subordinato nelle imprese» in M. NAPOLI, *La professionalità*, in *Il diritto del lavoro tra conferme e sviluppi*, Giappichelli Editore, 2006.

contribuisce ad arricchire attraverso la realizzazione del lavoro e la riflessione su di esso»⁽²³⁾.

Questa inedita centralità delle competenze trasversali di natura personale sta obbligando tanto il diritto del lavoro, quanto le scienze della educazione a rivedere le proprie linee di azioni, se non a ripensare le proprie finalità⁽²⁴⁾. Non c'è modo con le tradizionali tecniche didattiche, né mediante i moduli scolastici conosciuti, di formare queste competenze. Non sono un "oggetto" che si può consegnare, né una nozione che si può memorizzare⁽²⁵⁾. Al contrario, è una dimensione inevitabilmente personale che può essere fatta emergere, al massimo allenata, ma non cristallizzata in programmi ministeriali o sussidiari, anche se diffusi via tablet nella convinzione che basti la modernità del mezzo per attualizzare il metodo. In altri termini, non nelle aule, ma solo nell'azione possono consolidarsi quelle competenze così richieste dal mercato del lavoro.

È questo, in fondo, il motivo profondo della crescita, lenta, ma costante, del metodo pedagogico della alternanza formativa, intesa come strategia metodologica necessaria per realizzare percorsi coerenti e compiuti nei quali si integrino attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte in impresa finalizzate alla formazione integrale della persona⁽²⁶⁾. Una crescita accelerata, ma non determinata, dall'insieme di misure legislative approvate in tutti i Paesi occidentali dal 2008 ad oggi, come risposta alla crisi economica che ha causato elevati tassi di disoccupazione giovanile.

Se prima la scuola doveva formare il cittadino (Ottocento) e poi il lavoratore "standard" (fino agli anni Novanta), ora deve fare crescere professionisti⁽²⁷⁾, persone in grado di affrontare coscientemente la

⁽²³⁾ F. BUTERA, *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni*, Franco Angeli, 1990.

⁽²⁴⁾ F. SEGHEZZI, *Il ruolo del lavoro e delle competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche*, *Professionalità Studi*, vol. I - n. 1, settembre-ottobre 2017, 57-59.

⁽²⁵⁾ G. BERTAGNA, *Saperi disciplinari e competenze*, in «*Studium Educationis*», vol. III, 2010, n. 2, 5.

⁽²⁶⁾ E. MASSAGLI, *Per una corretta definizione di "integrazione formativa"* in E. MASSAGLI (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series n. 66, ADAPT University Press, XIV-XV.

⁽²⁷⁾ Si riprende la fortunata definizione di D.A. SCHON, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, 1993.

discontinuità dei mercati transizionali del lavoro ⁽²⁸⁾. L'affermazione di alcuni dei più peculiari dispositivi didattici dell'alternanza formativa, su tutti l'apprendistato di primo livello ⁽²⁹⁾ e l'alternanza scuola lavoro ⁽³⁰⁾, è spiegata proprio da questa nuova esigenza, non soddisfabile con le tradizionali lezioni frontali di aula attorno alle quali ancora gravita la scuola italiana. Il metodo della alternanza formativa è necessario per permettere al maggior numero possibile di giovani di acquisire coscientemente le *soft* (o *life*) *skills* ⁽³¹⁾ che il mondo del lavoro, in tutti i settori, crescentemente richiede a chi voglia entrarne a fare parte.

6. Il ribaltamento delle priorità educative: meno scuola

Prima e dopo l'approvazione della Costituzione era necessario obbligare i giovani ad entrare nelle scuole, per innalzare i bassissimi livelli di istruzione e insegnare a tutti l'italiano e i nuovi valori civili. L'esigenza fu la stessa anche durante il boom economico: bisognava scommettere su una più compiuta qualificazione dei giovani per dare continuità al miracolo industriale e così permettere alle nuove imprese di affrontare la nascente competizione internazionale. Dopo il Sessantotto, invece, la stessa attenzione verso la frequenza della scuola da parte dei ragazzi era giustificata da una avversione verso il mondo del lavoro, dalla volontà di tenere il più possibile le nuove generazioni lontane dallo sfruttamento del capitale e del mercato sregolato. Il minimo comune denominatore di epoche così diverse fu la crescente centralità della scuola nei processi economici e sociali.

Su questo aspetto, l'epoca odierna sta operando una cesura pedagogica netta ⁽³²⁾: oggi i giovani hanno bisogno di essere portati fuori dalla

⁽²⁸⁾ R. LUSARDI, S. TOMELLERI, *La morfogenesi delle competenze professionali nella società della conoscenza*, *Professionalità Studi*, vol. II - n. 3 gennaio-febbraio 2019, 97-98.

⁽²⁹⁾ Il riferimento è all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore ex art. 45 del d.lgs. 15 giugno 2015, n. 81.

⁽³⁰⁾ Rinominata dalla legge di Bilancio 2019 «percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento» (PCTO).

⁽³¹⁾ C. CIAPPEI, M. CINQUE, *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze pratico-pragmatiche*, Franco Angeli, 2014, 135-160.

⁽³²⁾ M. CASTOLDI, G. CHIOSSO, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, 101-102.

scuola, diventata insieme ai *social media* lo spazio più frequentato dai ragazzi, non avvezzi alla partecipazione politica, all'attivismo sociale, alle frequentazioni oratoriane e ai "lavoretti" part-time che furono esperienze essenziali per i loro genitori e i loro nonni. La formazione integrale (teoria e pratica) è ostacolata dalla assenza di momenti nei quali potere allenare anche il braccio, misurarsi in azione, "fare" con le mani; restano quindi soltanto gli esercizi speculativi, le nozioni generali e astratte, il pensiero tipico di ogni esperienza scolastica. Non mancano le occasioni di istruzione; sono invece sempre più rare le opportunità di educazione, luoghi di confronto e crescita integrati nel tessuto di vita quotidiana.

7. L'obsolescenza del valore legale del titolo di studio nell'epoca della professionalità: verso un curriculum delle competenze?

Per la prima volta nell'epoca moderna, le imprese, i soggetti no-profit, i professionisti intellettuali e le pubbliche amministrazioni ricercano nei giovani impegnati nella transizione dalla formazione al lavoro delle competenze non formate dalla scuola o dall'università. Sempre più frequentemente quel che è stato *vissuto durante* gli anni di istruzione conta di più di quel che si è *imparato negli* anni di istruzione; il diplomato/laureato non è occupabile se non è anche competente⁽³³⁾. Inevitabilmente, i titoli di studio come conosciuti fino ad ora si rivelano incapaci non soltanto di descrivere le capacità acquisite dalla persona durante il suo percorso formativo (lo erano anche prima!), ma anche di segnalare alla domanda la qualità dell'offerta di lavoro: la scala di valutazione utilizzata non è riconosciuta dagli interlocutori.

Paiono ancora inefficaci, per quanto significativi, i tentativi di creazione di sistemi di certificazione pubblica quale il sistema nazionale di certificazione delle competenze regolato dal decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, in attuazione della legge Fornero di riforma del mercato del lavoro (legge n. 92 del 2012)⁽³⁴⁾ e in

⁽³³⁾ E. MASSAGLI, *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, in *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, n°12 dedicato a Istruzione superiore, alta formazione e dottorati di ricerca, Settembre 2014, rivista online, 29-37.

⁽³⁴⁾ Luci e ombre del sistema sono ricostruite in L. CASANO, *Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze*, in *Formazione, lavoro, persona*, n.

adempimento di una specifica raccomandazione europea ⁽³⁵⁾. Medesimo discorso è da farsi per il mastodontico «Atlante del lavoro e delle qualificazioni» che dovrebbe fare dialogare le diverse istituzioni coinvolte nella certificazione della formazione e del lavoro offrendo una mappa dettagliata e aggiornata in tempo reale dei settori economico-professionali, delle professioni e delle qualificazioni rilasciate nei diversi ambiti del sistema di apprendimento permanente. Un vero e proprio castello di carta bollata, sconosciuto agli attori del mercato del lavoro e poco apprezzato dalle parti sociali.

Certo, è difficile immaginare un futuro senza meccanismi di certificazione delle competenze acquisite in contesti formali (scuola), non formali (azienda) e informali (vita quotidiana) che possano essere riconosciuti su tutto il territorio europeo, se non internazionale. È altrettanto implausibile ipotizzare il successo di meccanismi di certificazione estremamente barocchi e proceduralizzati come quelli ipotizzati nel decreto del 2013.

Come fare, allora? È una domanda che oggi si pone con una forza inedita, che interroga chiunque rifletta sulla crescente interdipendenza tra mondo del lavoro e processi formativi.

Il superamento del valore legale del titolo di studio avrebbe il merito di smascherare uno degli ultimi giochi di prestigio amministrativi ancora in grado di ingannare molti giovani e famiglie nel nostro Paese, urlando a tutti che il Re (l'apparato ministeriale) è nudo (non riesce a garantire l'uguaglianza dei titoli di studio che dichiara di difendere). Un passo avanti, certamente, per quanto foriero di problematiche sociali ed occupazionali evidenti, quantomeno nel breve periodo, conseguenti alla sicura chiusura di molte istituzioni formative, in particolare universitarie.

12/2014. Per una analisi del sistema pubblico di certificazione delle competenze in una prospettiva sistemica che include i sistemi di riconoscimento delle capacità professionali sviluppati nell'ambito della autonomia collettiva e della autoregolamentazione privata si veda, della stessa autrice: *Professionalità e certificazione delle competenze: legge, contrattazione collettiva, autoregolazione*, in *DML*, n.3/2019, 549-573.

⁽³⁵⁾ Per approfondimenti si rimanda a U. BURATTI, L. CASANO, L. PETRUZZO (a cura di), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*, ADAPT LABOUR STUDIES e-Book series, n. 6, ADAPT University Press, 2013.

Il mercato dei titoli di studio “senza se e senza ma” non è però la soluzione, a meno di non volere accentuare i tanti dualismi già presenti sul nostro territorio (quello tra istruiti e non istruiti, tra zone ricche e zone povere, tra professioni *high skilled* e *low skilled* ecc.). Più ragionevole orientarsi verso sistemi misti di validazione delle nozioni acquisite, delle capacità formate e delle competenze maturate: Stato e Regioni potrebbero riconoscere (e, quindi, fare riconoscere) le certificazioni rilasciate da commissioni composte da esponenti del mondo del lavoro e docenti della scuola e dell’università. I primi chiamati a mettere alla prova le competenze personali di natura trasversale e quelle tecnico-specialistiche, i secondi in grado di esaminare il grado di maturità nella acquisizione dei contenuti di base, generali e teorici. Il diploma non sarebbe allora solo un “pezzo di carta”, ma l’identikit della persona in quel dato momento. Qualcosa di più simile a un curriculum vitae che a una pergamena da appendere in salotto.

Abstract

Dalla patente di cittadinanza al curriculum delle competenze. Appunti per un cambio di paradigma sul riconoscimento legale, sociale e professionale dei titoli di studio

Obiettivi: Il breve contributo presentato, senza alcuna pretesa di completezza, intende esplorare alcuni possibili filoni di ricerca sulla necessità di modificare i sistemi vigenti di certificazione dei percorsi di istruzione formale per meglio interpretare la richiesta di competenze che viene dai moderni mercati del lavoro. **Metodologia:** La ricostruzione dottrinale è operata in chiave interdisciplinare, compiendo un percorso tra storia della educazione, sociologia della scuola e diritto del mercato del lavoro. **Risultati:** Nelle considerazioni conclusive l’A. segnala la necessità di ripensare (ed eventualmente superare) i meccanismi legali di riconoscimento dei titoli di studio perché inefficaci nella società della (rinata) professionalità. **Limiti e implicazioni:** Lo studio offre un primo contributo ad una riflessione che necessita di ulteriori approfondimenti al fine di corroborarne le prime, preliminari, conclusioni. **Originalità:** Proprio il tentativo di connessione di ambiti scientifici che ancora raramente dialogano tra loro è il principale contributo di questo lavoro.

Parole chiave: istruzione, titoli di studio, competenze, professionalità.

From a “citizenship license” to a skill-based curriculum. Notes for a paradigm shift concerning the legal, social and professional recognition of formal qualifications

***Purpose:** The short contribution presented, without any claim of completeness, intends to explore some possible lines of research on the need to modify the existing certification systems of formal education courses to face the demand for skills that comes from modern labor markets. **Methodology:** A doctrinal analysis is carried out in an interdisciplinary perspective including history of education, sociology of education and labour law. **Findings:** In the final considerations the A. suggests the need to rethink (and possibly overcome) the legal mechanisms for the recognition of qualifications in formal education which are considered ineffective in the society of (a renewed) professionalism. **Research limitations/implications:** The study offers a first contribution to a reflection that needs further investigation in order to corroborate these first, preliminary, conclusions. **Originality:** The attempt to connect scientific fields that still rarely dialogue with each other is the main contribution of this work.*

***Keywords:** formal education, formal qualifications, competencies, professionalism.*

Nuove tutele per i lavoratori: il diritto soggettivo alla formazione. Francia e Italia a confronto

Sandra D'Agostino*, Silvia Vaccaro**

Sommario: 1. Premessa. – 2. La legge Avenir professionnel ovvero la flexicurity alla francese. – 3. Il diritto soggettivo alla formazione nella legge Avenir professionnel. – 3.1. Diritto universale, capitalizzabile e trasferibile. – 3.2. Diritto esercitato in piena autonomia. – 3.3. Diritto disintermediato. – 3.4. Diritto opponibile. – 4. Il nuovo Conto personale di formazione e le diseguaglianze di accesso alla formazione. – 5. Dalla Francia all'Italia: il diritto soggettivo alla formazione nel Ccnl per l'industria metalmeccanica. – 6. L'implementazione del diritto soggettivo: prime evidenze. – 6.1. Le motivazioni delle parti stipulanti. – 6.2. La fase di attuazione. – 6.3. Le prospettive per il futuro. – 7. Conclusioni.

1. Premessa

Nella società della conoscenza, una delle sfide per i Paesi dalle economie più avanzate consiste nel dotare i cittadini di un capitale di competenze adeguato a favorire un efficace e duraturo inserimento nel mercato del lavoro, in una prospettiva di sviluppo professionale che valorizzi aspirazioni e acquisizioni individuali. La disponibilità di capitale umano qualificato può consentire alle aziende - e ai sistemi produttivi in generale - di vincere la sfida della crescita e della competitività.

La promozione di un sistema di apprendimento permanente per tutti è un elemento essenziale di un nuovo paradigma di *welfare state*, quello dello *stato di investimento sociale*, basato su un *positive welfare* che

* Ricercatrice INAPP.

** Ricercatrice INAPP.

favorisce la crescita della coesione economica, sociale e culturale ⁽¹⁾. Si tratta di un modello di *welfare* che non si limita a proteggere gli individui dai rischi del mercato in una logica di riparazione del danno, ma si caratterizza per un approccio preventivo: l'obiettivo è rafforzare la capacità dei singoli di tutelarsi e fronteggiare problemi, carenze, difficoltà ⁽²⁾.

⁽¹⁾ L'espressione "stato di investimento sociale" è stata coniata da A. GIDDENS nel suo manifesto per la fondazione di una nuova socialdemocrazia *The Third Way. The renewal of Social Democracy*, Polity Press, Cambridge, 1998. A fronte della crescita delle disparità sociali a seguito delle politiche neo-liberali degli anni Ottanta e Novanta, la socialdemocrazia di Giddens propone un nuovo modello di *welfare*, un *positive welfare* che ha l'obiettivo di promuovere l'inserimento nel mercato. A tal fine è necessario un investimento da parte dello Stato in beni sociali come l'apprendimento permanente. La letteratura scientifica sul tema è vastissima, si veda: M. FERRERA, A. HEMERICK, M. RHODES, *Recasting European welfare states for the 21st century*, in S. LEIBFRIED (a cura di), *Welfare State Futures*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001; J. JENSON, D. SAINT-MARTIN, *New routes to social cohesion? Citizenship and the Social Investment State*, in *The Canadian Journal of Sociology*, Vol. 28, n. 1, 2003, 77 ss.; G. COSTA, *Il Social Investment Approach nelle politiche di welfare: un'occasione di innovazione?*, in *la Rivista delle Politiche Sociali*, 2012, n. 4, 335 ss.; A. HEMERICK, *Social Investment and Its Critics*, in A. HEMERICK (a cura di), *The uses of Social Investment*, Oxford University Press, Oxford, 2017, 3 ss.

⁽²⁾ Nel 1996 i Ministri dell'Istruzione di tutti i Paesi Oecd adottavano un comunicato che si apriva dichiarando la necessità dell'apprendimento permanente per tutti e l'impegno a rendere accessibili a tutti i sistemi di apprendimento permanente: «Lifelong learning will be essential for every one as we move into the 21st century and has to be made accessible to all, Oecd Education Ministers agreed today», cfr. OECD, *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*, Oecd Publications Service, Parigi, 1996. Nello stesso anno la Commissione europea celebrava l'Anno europeo dell'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita. Più in generale, a partire dalla fine degli anni Novanta, le organizzazioni internazionali (Oecd, Unesco, World Bank) hanno progressivamente proposto politiche più attente alla coesione sociale coerenti con l'approccio di Giddens; la stessa strada è stata seguita dalle istituzioni europee, portando poi alla elaborazione e condivisione della cosiddetta "strategia di Lisbona" nel marzo 2000. Si veda: OECD, *Lifelong Learning for All*, Parigi, Oecd, 1996; UNESCO, *Learning - the treasure within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*, Parigi, 1996; COMMISSIONE EUROPEA, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 2000; COMMISSIONE EUROPEA, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM(2001) 678, Bruxelles, 2001; OECD, *Economics and Finance of Lifelong Learning*, Oecd Publications Service, Parigi, 2001; M. J. RODRIGUES, *The new Knowledge Economy*

In una logica di integrazione fra dimensione sociale ed economica delle politiche pubbliche, il rischio principale che gli individui devono fronteggiare riguarda la disoccupazione e la povertà. L'occupabilità, ovvero l'accresciuta capacità degli individui di stare nel mercato, diventa quindi un obiettivo centrale delle politiche pubbliche per assicurare un benessere diffuso e sostenibile nel tempo ⁽³⁾. E l'occupabilità è in primo luogo il risultato di politiche adeguate di apprendimento permanente, capaci di sostenere lo sviluppo di competenze in linea con le esigenze di crescita espresse dai sistemi produttivi ⁽⁴⁾.

Ciò è tanto più vero di fronte all'evidenza di un mercato del lavoro non più costituito di permanenze, di percorsi lineari sequenziali, ma sempre più caratterizzato da passaggi tra diverse condizioni occupazionali, in un ventaglio di "transizioni" dai contorni non sempre netti anche per via dell'aumento della quota di lavoro non standard ⁽⁵⁾.

in Europe: A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion, E. Elgar Pub, Cheltenham, 2002.

⁽³⁾ OECD, *Matching Work and Family Commitments. Issues, Outcomes, Policy Objectives and Recommendations. Babies and Bosses, Reconciling Work and Family Life – A synthesis of findings for OECD countries*, Oecd Publishing, Parigi, 2007.

⁽⁴⁾ Per approfondire la concezione dello stato sociale e il ruolo delle politiche del lavoro e della formazione nell'approccio dello *stato di investimento sociale* si veda, accanto al testo citato di A. Giddens: A. BARRIENTOS, M. POWELL, *The Route Map of the Third Way*, in S. HALE, W. LEGGETT, L. MARTELL (a cura di), *The Third Way and Beyond. Criticisms, Futures, Alternatives*, Manchester University Press, Manchester, 2004; B. WHYMAN, *Third Way Economics. Theory and Evaluation*, Palgrave MacMillan, New York, 2006.

⁽⁵⁾ A metà degli anni Novanta, il dibattito sugli squilibri del mercato del lavoro ha messo in discussione la perseguibilità di un obiettivo di piena occupazione, optando invece per un obiettivo di occupabilità, in un contesto di riduzione generalizzata del tempo di lavoro individuale. Tracce di questo dibattito si rinvengono nell'opera citata di A. Giddens e nell'articolo – pure citato - di J. Jensen, D. Saint-Martin. Ma soprattutto tale dibattito è il punto di partenza della teoria dei mercati transizionali del lavoro esposta da G. SCHMID in *Transitional Labour Markets: a new European Employment Strategy*, Discussion Paper FS 98 – 206, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1998. Sempre G. SCHMID in *Transitional Labour Markets: Theoretical Foundations and Policy Strategies*, in P. McMillan (a cura di), *The New Palgrave Dictionary of Economics*, 2017, torna a esporre la teoria dei mercati transizionali, la sua evoluzione e la principale letteratura scientifica a supporto in circa un ventennio. Si veda anche B. GAZIER, *Flexicurity et marchés transitionnels du travail: esquisse d'une réflexion normative*, in *Travail et Emploi*, vol. 113, n. 1, 2008, 117 ss.

In questo contesto, la teoria dei mercati transizionali del lavoro (*transitional labour markets*) – che può considerarsi una declinazione della *flexicurity* ⁽⁶⁾ - assume un concetto molto ampio di *social risk management* che guarda ai “rischi” in una prospettiva di ciclo di vita. L’idea centrale è quella di definire politiche adeguate per attrezzare le persone ad affrontare i “rischi” connessi ad una maggiore flessibilità del lavoro, rendendo disponibili supporti e servizi che consentano di mettere in sicurezza le transizioni: «not only through making work pay but also through making transitions pay» ⁽⁷⁾.

Il paradigma dei *transitional labour markets* si fonda su principi di giustizia sociale, equità, solidarietà e coesione sociale anche in una logica transnazionale, con un approccio che guarda soprattutto alle condizioni dei più svantaggiati. Infatti, se è vero che diritti e responsabilità vanno di pari passo ⁽⁸⁾, parti di un reciproco scambio fra individui e società ⁽⁹⁾, è anche vero che per attivare le persone non è sufficiente fornire beni e servizi: occorre che gli individui siano messi in condizione di appropriarsi di tali beni e servizi e tradurli in valore.

Tuttavia, la possibilità degli individui di agire una autonomia responsabile non è uguale per tutti, ma dipende dalle *capabilities* di ognuno, secondo l’approccio proposto da Amartya K. Sen ⁽¹⁰⁾.

⁽⁶⁾ Secondo G. SCHMID, «the ongoing debate shows that the concept of flexicurity is far from unitary. [...] The concept of transitional labour markets (from now on TLMs) aims at providing a consistent framework to give flexicurity a clear direction» in *Transitional Labour Markets, from theory to policy application. Transitional Labour Markets and Flexicurity: Managing Social Risks over the Lifecourse*, Documents de travail du Centre d’Economie de la Sorbonne 09075, Université Panthéon-Sorbonne (Paris 1), Centre d’Economie de la Sorbonne, 2009, 4, Halshs-00435255.

⁽⁷⁾ G. SCHMID, *op. cit.*, 15

⁽⁸⁾ “no rights without responsibilities” è uno dei concetti centrali della nuova socialdemocrazia, come teorizzata da A. GIDDENS, *op. cit.*, 65.

⁽⁹⁾ G. COSTA, *op. cit.*, 337.

⁽¹⁰⁾ A. K. SEN, *Equality of What?*, in S.M. MCMURRIN, *The Tanner Lectures on Human Values*, Vol.1, Cambridge University Press, Cambridge, 1980. Anche se alcuni individuano il *capability approach* di A.K. Sen come una delle fonti di ispirazione dello *stato di investimento sociale* – si veda N. MOREL, B. PALIER, J. PALME, *Beyond the welfare state as we knew it?*, in N. MOREL, B. PALIER, J. PALME (a cura di), *Towards a social investment welfare state? Ideas, policies and challenges*, The policy Press, Bristol, 2012, 17 – fra i due approcci si rinvengono differenze significative; tuttavia, «the capability approach can help to broaden the informational basis orienting social policy beyond employability», come viene ben argomentato

Secondo il *capability approach* di A. K. Sen «il vantaggio di un individuo in termini di opportunità è da considerarsi inferiore rispetto a quello di un altro se a tale individuo sono date minori capacità - minori opportunità effettive – di realizzare ciò cui attribuisce valore»⁽¹¹⁾. Ciò rimanda al concetto di eguaglianza e di inclusione, ponendo l'accento sugli individui meno qualificati e/o che hanno maggiori difficoltà nell'accedere alla formazione⁽¹²⁾.

Tanto nel paradigma dello *stato di investimento sociale* coniugato con il *capability approach* di Sen⁽¹³⁾, quanto nell'approccio dei mercati transizionali del lavoro, l'educazione e l'apprendimento permanente assumono una rilevanza strategica per promuovere e mantenere l'occupabilità e per mettere in sicurezza le persone in un contesto di ciclo di vita, con particolare riferimento a quei soggetti meno "equipaggiati" a sostenere il rischio delle transizioni. Come sottolinea lo stesso G. Schmid, strumenti come i "conti di risparmio a lungo tempo" o i "conti individuali di formazione" possono aiutare a mitigare e fronteggiare i rischi di volatilità del reddito, associati a percorsi di lavoro irregolari⁽¹⁴⁾.

Introdotti fin dalla seconda metà degli anni Novanta da alcuni governi, i "conti personali di formazione" sono uno strumento volto a favorire l'implementazione di un diritto soggettivo alla formazione per gli

anche attraverso una disamina della letteratura critica nei confronti della teoria dell'investimento sociale in F. LARUFFA, *The capability approach as a critical yardstick for the employability paradigm*, in *Sociologia del Lavoro*, n. 141, 2016, 23 ss.

⁽¹¹⁾ A. K. SEN, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano, 2010, 241. L'approccio proposto da A. K. Sen è stato oggetto di critiche da parte dei sociologi che gli rimproverano di non essersi occupato dei processi sociali sottesi alla nozione di *capability* e di non avere fornito strumenti metodologici o modelli di riferimento. Una disamina delle critiche di ordine epistemologico e metodologico al *capability approach* e un ragionamento sull'importanza di questa teoria per gli studi sociologici si possono trovare in S. JULHE, *L'approche par les capacités au travail. Usage et limites d'une économie politique en terre sociologique*, in *Revue française de sociologie*, Vol. 57, n. 2, 2016, 321 ss.

⁽¹²⁾ J. GAUTIER, C. PEREZ, *Promoting Life Long Learning through Individual Accounts: from Asset-Based to Capability-Based Policies*, HAL archives-ouvertes, 2012, fhalshs-00706675v2f.

⁽¹³⁾ A. K. SEN, *Inequalities reexamined*, Oxford: Oxford University Press, 1992.

⁽¹⁴⁾ G. SCHMID, *Transitional Labour Markets, from theory to policy application. Transitional Labour Markets and Flexicurity: Managing Social Risks over the Lifecourse*, op. cit., 17.

adulti, con l'obiettivo di sviluppare le competenze individuali e sostenere i percorsi professionali delle persone. Dall'idea iniziale maturata in Svezia e in Gran Bretagna (ma poi implementata solo in UK), il concetto di "Conto personale di formazione" (*Individual Learning Accounts*, ILAs) è stato reinterpretato più volte, tanto che già nel 2009 il Cedefop parlava di una prima generazione di ILAs e distingueva due approcci successivi⁽¹⁵⁾.

Infatti, a più riprese e in diversi contesti territoriali sono stati adottati strumenti con caratteristiche analoghe ma non uguali, che vengono ricondotti a "conti personali di formazione"⁽¹⁶⁾. Nella accezione più stretta, questi "conti" sono intesi come strumenti individuali, finalizzati ad accumulare diritti alla formazione, sostenuti dallo Stato in varie forme, da mobilitare nel momento in cui si partecipa ad una attività formativa.

È ampiamente riconosciuto che l'unico Conto personale di formazione attualmente esistente - inteso nell'accezione più stretta - è quello introdotto nella legislazione francese nel 2014 e implementato a partire dal 2015⁽¹⁷⁾.

In Italia, dopo l'esperienza della "carta ILA" realizzata dalla Regione Toscana dal 2004 al 2015 che costituisce uno dei sei studi di caso esaminati dall'Oecd⁽¹⁸⁾, è intervenuta, di recente, una importante innovazione che riguarda l'introduzione di un diritto soggettivo alla formazione nell'ambito del contratto collettivo dell'industria

⁽¹⁵⁾ La prima generazione di ILAs si riferisce a "conti di risparmio" aperti dagli individui per sostenere il costo di future iniziative di formazione e cofinanziati dallo Stato; le altre iniziative di ILAs assumono forme diverse che vengono distinte principalmente sulla base della dimensione dell'intervento pubblico. Si veda CEDEFOP, *Individual learning accounts*, Cedefop Panorama series, 163, Office for Official Publications of the European Communities, Lussemburgo, 2009, 11-21.

⁽¹⁶⁾ Vengono infatti assimilati ai "conti individuali di formazione" anche strumenti come i "conti individuali di risparmio", in cui l'individuo accumula nel tempo risorse da utilizzare poi per la formazione, e i *voucher*, che sono sussidi offerti direttamente agli individui per partecipare ad attività formative. Per una disamina si veda: CEDEFOP, *op. cit.*, 12 ss.; J. GAUTIÉ, C. PEREZ, *op. cit.*, 8 ss.; OECD, *Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's box*, Oecd Publishing, Parigi, 2019, <https://doi.org/10.1787/203b21a8-en>.

⁽¹⁷⁾ OECD, *Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's box?*, *cit.*, 7; J. M. LUTTRINGER, *Le compte personnel de formation: genèse, droit positive, sociodynamique*, in *Droit social*, n. 12, 2014, 972 ss.

⁽¹⁸⁾ OECD, *Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's box?*, *cit.*

metalmecanica. A differenza degli altri strumenti presi in considerazione nelle analisi comparative di Cedefop e Oecd, lo strumento per l'industria metalmecanica valorizza la capacità degli attori sociali di ampliare l'area delle tutele previste dalla contrattazione collettiva per sostenere i lavoratori, al di fuori dello schema tradizionale ancorato alla difesa del potere d'acquisto.

Il presente contributo offre un'analisi dei due dispositivi introdotti in Francia e in Italia per promuovere il diritto soggettivo alla formazione. La prima parte del contributo è dedicata alla presentazione dell'esperienza francese. Saranno quindi analizzate le caratteristiche del Conto personale di formazione, con un'analisi dei principali risultati disponibili sulla sua implementazione. Verranno, inoltre, prese in considerazione le recenti modifiche apportate a questo dispositivo nel contesto della più ampia riforma del sistema di formazione professionale e di apprendistato introdotta dalla legge *Avenir professionnel* del 2018⁽¹⁹⁾.

La seconda parte illustra invece l'esperienza italiana di diritto soggettivo alla formazione dell'industria metalmecanica. In mancanza di analisi consolidate sull'andamento della fase di implementazione dello strumento, l'analisi è stata effettuata sulla base dei risultati delle interviste ai rappresentanti delle organizzazioni di categoria firmatarie del contratto.

Nelle conclusioni sono evidenziati i principali elementi di continuità e discontinuità fra le due esperienze, esplorando opportunità e vincoli per la graduale estensione in Italia del diritto soggettivo alla formazione e le condizioni di esigibilità per gli individui, in particolare quelli con minore livello di qualificazione.

2. La legge *Avenir professionnel* ovvero la *flexicurity* alla francese

La legge francese del 2018 relativa «alla libertà di scegliere il proprio avvenire professionale» non segna una rottura rispetto al passato, ma rappresenta piuttosto una nuova tappa del processo riformatore iniziato

(¹⁹) Legge n. 771/2018 «pour la liberté de choisir son avenir professionnel».

nei primi anni Duemila e caratterizzato da una sostanziale continuità⁽²⁰⁾.

La norma si ispira a quel concetto di “flessicurezza” che da oltre venti anni è il simbolo di una strategia di welfare basata sul mix competitivo tra flessibilità e sicurezza del lavoro⁽²¹⁾, come risposta ai cambiamenti sull’organizzazione del lavoro derivanti dalle profonde trasformazioni economiche e dalle innovazioni tecnologiche.

Il provvedimento legislativo interviene, infatti, per introdurre misure compensative rispetto alla riforma del mercato del lavoro del 2017 che ha riconosciuto alle imprese maggiore libertà nell’uso di forme di lavoro flessibili e nel ricorso al licenziamento dei propri dipendenti.

Per bilanciare l’aumento del livello di flessibilità del mercato del lavoro, la legge del 2018 si propone di garantire una sicurezza occupazionale non limitata, come in passato⁽²²⁾, al posto/contratto di lavoro, ma estesa all’intero percorso professionale dell’individuo. A questo scopo, la normativa interviene per ampliare il sistema di assicurazione contro la disoccupazione e, soprattutto, per favorire l’accesso degli individui alla formazione professionale e all’apprendistato.

L’obiettivo primario della riforma è di investire massicciamente sulle competenze della popolazione attiva - considerate il principale terreno di confronto tra i Paesi per vincere la sfida della competizione globale - garantendo un accesso più ampio, semplice e rapido alla formazione.

Il Ministro del lavoro francese, nel presentare il disegno di legge di riforma del 2018 in occasione dell’avvio della discussione del testo in Parlamento, ha voluto chiarire la visione della relazione lavoro/formazione che informa il provvedimento legislativo. In questa visione la formazione è uno strumento al servizio della performance delle imprese e per lo sviluppo economico del paese, ma dovrebbe anche essere un mezzo di emancipazione sociale per consentire a ciascun individuo di costruire e valorizzare le proprie scelte di vita professionale.

⁽²⁰⁾ J. L. DAYAN, *La Réforme française de la formation professionnelle vue d’Europe: des progrès, mais peut mieux faire!*, in *Savoirs*, Vol. 50, n. 2, 2019, 21 ss.

⁽²¹⁾ L. FREY, A. JANOVSKAIA, G. PAPPADÀ, *The concept of flexicurity: Southern and East European countries compared*, Paper for the 5th International Research Conference on Social Security, Varsavia, Polonia, 5-7 marzo, 2007.

⁽²²⁾ B. PEREIRA, *Libéralisation du marché du travail: Vers une flexisécurité à la française*, in *Management & Avenir*, Vol. 34, n. 4, 2010, 81 ss.

Per sostenere queste sfide la riforma interviene in modo significativo sulla regolazione della formazione professionale e dell'apprendistato, modificando sia le modalità di raccolta e di allocazione delle risorse finanziarie, sia la *governance* del sistema.

Per quanto riguarda l'architettura finanziaria, la legge interviene per semplificare e rendere più efficiente il meccanismo di raccolta e di erogazione delle risorse dedicate alla formazione e all'apprendistato considerato molto complesso, eterogeneo, disfunzionale e non in grado di assicurare la trasparenza e il controllo di qualità della spesa⁽²³⁾.

A questo scopo i diversi contributi dovuti dalle imprese per finanziare la formazione professionale continua e l'apprendistato vengono unificati in un'unica tassa, il cui montante rimane però invariato⁽²⁴⁾. Dal 2022, inoltre, la raccolta dei contributi dovuti dalle imprese spetterà ad un unico soggetto: la Rete delle organizzazioni per la raccolta dei contributi previdenziali (*Unions de Recouvrement de cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales - URSSAF*), gestita dalle parti sociali, che finanzia il regime generale della previdenza sociale francese. La rete URSSAF sostituisce i Fondi paritetici interprofessionali denominati OPCA – *Organisme Paritaire Collecteur Agréé* – a cui, nel precedente quadro normativo, le imprese versavano i contributi dovuti per la formazione.

La riforma interviene anche sulla *governance*, centralizzando le funzioni di finanziamento, regolazione, controllo di qualità e valutazione della formazione professionale e dell'apprendistato; tali compiti vengono affidati ad una agenzia pubblica nazionale, denominata *France Compétences*. Gli orientamenti strategici di questa Agenzia, istituita nel 2019, sono determinati da una *governance* quadripartita composta dallo Stato, dalle Regioni e dalle organizzazioni di rappresentanza dei datori di lavoro e dei lavoratori. *France Compétences* sostituisce i Comitati paritetici e quadripartiti costituiti in passato con il compito di formulare pareri e definire indirizzi in materia di formazione e di apprendistato.

⁽²³⁾ P. CAHUC, M. FERRACCI, *L'apprentissage au service de l'emploi*, in *Notes du Conseil d'analyse économique*, n. 19, 2014, 1 ss.

⁽²⁴⁾ Le imprese con almeno 11 dipendenti devono versare l'1,68% della massa salariale, per le aziende sino a 10 dipendenti il versamento è l'1,23% della massa salariale.

L'Agenzia, dunque, ha il compito di ripartire le risorse raccolte dalla rete URSSAF per il finanziamento della formazione e dell'apprendistato e di garantire la vigilanza e il controllo dell'intero sistema. *France Compétences* è, inoltre, incaricata di regolare e armonizzare, sull'intero territorio nazionale, i costi e la qualità della formazione, di raccogliere l'offerta esistente e di aggiornarla per garantire la corrispondenza tra i titoli rilasciati e i fabbisogni formativi e professionali del mercato del lavoro. Per assolvere quest'ultimo compito, *France Compétences* viene dotata di una specifica Commissione per la certificazione professionale composta in modo paritario da rappresentanti dell'amministrazione centrale e delle parti sociali. Le certificazioni professionali sono raccolte in due distinti Repertori nazionali: il Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali (*Répertoire national des certifications professionnelles* - RNCP) e il Repertorio specifico delle certificazioni e delle abilitazioni (*Répertoire spécifique des certifications et des habilitations* - RSCH)⁽²⁵⁾.

Infine, la nuova Agenzia svolge attività di monitoraggio e indagini sull'andamento e sui risultati delle politiche e degli interventi per lo sviluppo della formazione e si occupa di accreditare gli organismi che dovranno certificare, a partire dal 2021, gli enti che intendono richiedere risorse pubbliche per la formazione degli apprendisti.

Il riassetto della *governance* determina anche un riposizionamento dei principali attori del sistema di formazione: Stato, Regioni e parti sociali.

Lo Stato, che in passato aveva largamente delegato la regolazione del sistema di formazione professionale alle parti sociali e alle Regioni, torna a svolgere un ruolo da protagonista riappropriandosi delle funzioni di indirizzo e di controllo del sistema di formazione professionale e di apprendistato. Tali funzioni vengono esercitate principalmente attraverso *France Compétences*, su cui lo Stato mantiene un potere di vigilanza e un diritto di veto⁽²⁶⁾.

⁽²⁵⁾ Nel RNCP sono registrati tutti i titoli, diplomi e certificazioni professionalizzanti, riconosciuti sull'intero territorio nazionale, organizzati per settore di attività e livello di qualificazione. Nel Repertorio specifico sono registrate le certificazioni e le abilitazioni corrispondenti a delle competenze professionali complementari alle certificazioni professionalizzanti.

⁽²⁶⁾ C. PUYDEBOIS, *La régulation dans le système de formation professionnelle*, in *Droit Social*, n. 12, 2018, 965 ss.

Nell'ambito della riforma, è riconosciuto alle Regioni un ruolo rafforzato in materia di orientamento. Se, infatti, la definizione della politica nazionale di orientamento rimane di pertinenza dello Stato, viene devoluto alle Regioni il compito di organizzare gli interventi d'informazione agli studenti sui mestieri, sull'evoluzione delle professioni e sulle opportunità formative. Nello stesso tempo alle Regioni viene sottratto il compito di finanziare la formazione in alternanza che è invece assegnato alle parti sociali. Per ciascun diploma o titolo professionale, il costo del contratto d'apprendistato è stabilito a livello nazionale dalle parti sociali di settore, mentre i Centri di formazione sono finanziati esclusivamente in base ai contratti di apprendistato stipulati tra le imprese e gli apprendisti che seguono i percorsi formativi. Alle Regioni è riconosciuta la competenza residuale di aumentare il finanziamento assegnato ai centri di formazione per migliorare la qualità della formazione erogata e per evitare eventuali sperequazioni che possono derivare dal diverso grado di sviluppo del sistema produttivo locale.

Quanto alle parti sociali, la legge di riforma modifica le prerogative delle organizzazioni di categoria e trasforma le loro modalità d'intervento in materia di formazione. In particolare, si rafforza il ruolo delle parti sociali nel processo di elaborazione e regolazione dei diplomi e titoli a finalità professionale ⁽²⁷⁾, ad eccezione di quelli rilasciati nell'ambito dell'istruzione terziaria. A questo scopo si prevede l'armonizzazione delle regole di composizione delle Commissioni professionali consultive, istituite nel 1972, con il compito di esaminare i progetti di creazione, di revisione e di soppressione dei titoli a finalità professionale e i loro referenziali. La legge impone che almeno la metà dei componenti delle Commissioni professionali siano espressione delle associazioni di rappresentanza dei lavoratori e dei datori di lavoro e stabilisce che nessuna decisione sulla creazione, soppressione e aggiornamento dei titoli a finalità professionale possa essere adottata senza il parere conforme delle Commissioni professionali.

Inoltre, la legge assegna alle organizzazioni di categoria il compito di individuare, attraverso accordi di settore, i nuovi organismi paritetici, denominati Operatori di competenze (*Opérateurs de compétences* -

⁽²⁷⁾ P. CAILLAUD, *La refonte du système des diplômes et des certifications professionnelles*, in *Droit Social*, n. 12, 2018, 1016 ss.

OPCO) che sostituiscono gli storici OPCA. Questi nuovi organismi, il cui numero è circa la metà di quello dei precedenti OPCA, non avranno più il compito di raccogliere i contributi versati dalle imprese per il finanziamento della formazione e dell'apprendistato. La loro missione è invece di finanziare i centri che gestiscono la formazione in apprendistato, di fornire un supporto tecnico e metodologico alle organizzazioni di categoria per l'analisi previsionale delle competenze e in materia di certificazione, di accompagnare le piccole e medie imprese nell'individuazione dei loro fabbisogni professionali. Gli OPCO dovranno, inoltre, predisporre metodi e strumenti di analisi sulle evoluzioni del mercato del lavoro per individuare e anticipare i fabbisogni di competenze delle imprese.

I nuovi organismi saranno soggetti ad un controllo molto ampio da parte dello Stato, che, sulla base di una convenzione sottoscritta con ciascuno di essi, potrà valutare non soltanto la capacità finanziaria, ma anche l'efficienza e l'efficacia nel perseguimento della loro missione.

La riforma interviene dunque in profondità sull'architettura istituzionale del sistema di formazione e apprendistato con una finalità di semplificazione e di razionalizzazione della *governance* quadripartita, ma anche di estensione del controllo di qualità attraverso la nuova agenzia *France Compétences*. Il sistema viene quindi orientato in una logica di "mercato regolato" ⁽²⁸⁾ per garantire la protezione degli interessi pubblici, quali il diritto dell'individuo ad una formazione di qualità e ad una certificazione delle competenze acquisite.

Nello stesso tempo, si assiste ad un aumento della concorrenza e della competizione tra gli operatori della formazione professionale. La riforma consegue questo risultato sia attraverso la liberalizzazione dell'offerta formativa e l'assegnazione di finanziamenti in base ai contratti in apprendistato stipulati, sia mediante il rafforzamento dell'autonomia riconosciuta agli individui nell'esercizio del diritto individuale alla formazione e quindi nella gestione del dispositivo che ne permette l'attuazione: il Conto personale di formazione (*Compte personnel de formation - Cpf*), che costituisce uno degli assi portanti della riforma.

⁽²⁸⁾ C. PUYDEBOIS, *op. cit.*

3. Il diritto soggettivo alla formazione nella legge *Avenir professionnel*

Il Conto personale di formazione è stato avviato in Francia dal 1° gennaio del 2015 sulla base di un Accordo nazionale interprofessionale sottoscritto dalle parti sociali che è stato recepito dalla legge del 2014 sulla formazione professionale, l'occupazione e la democrazia sociale⁽²⁹⁾.

Pensato, inizialmente, come Conto individuale alimentato in ore per favorire l'accesso alla formazione professionale dei lavoratori dipendenti del settore privato e delle persone in cerca di occupazione, il Cpf è stato modificato nel corso degli anni per ampliare la platea dei suoi beneficiari, per rendere il suo meccanismo di attuazione più semplice e trasparente e per favorirne la portabilità ossia la trasferibilità nelle transizioni lavorative.

La legge *Avenir professionnel* ha sistematizzato il nuovo quadro di regolazione del Cpf e ha introdotto alcuni limitati, ma significativi, cambiamenti per promuovere l'accesso diretto dell'individuo alla formazione nell'esercizio di un autonomo potere di scelta circa il proprio percorso professionale. L'ambizione della legge è quindi di affermare un diritto alla formazione che sia universale, riconosciuto alla persona e quindi pienamente capitalizzabile e trasferibile, che sia esercitato in piena autonomia e quindi disintermediato e che si possa fare valere nei confronti di terzi (opponibilità).

3.1. Diritto universale, capitalizzabile e trasferibile

La vocazione universale del diritto alla formazione trova la sua conferma nell'ampiezza della platea di beneficiari cui il Cpf si rivolge. Infatti, il Conto personale di formazione è nella disponibilità di ogni individuo dal momento del suo ingresso nel mercato del lavoro, dall'età di 16 anni (o 15 nel caso di apprendisti) sino alla pensione e si rivolge dunque ad una platea potenziale di oltre 40 milioni di individui attivi.

Il Conto è anche individuale poiché è legato alla persona indipendentemente dalla sua situazione lavorativa e al contratto di

⁽²⁹⁾ Legge n. 288/2014 «relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale».

lavoro applicato (dipendenti del settore privato, dipendenti del settore pubblico, lavoratori autonomi, liberi professionisti, persone in cerca di impiego) ed è utilizzabile solo su iniziativa del suo titolare. Infine, il Conto è ricaricabile e trasferibile; infatti, coloro che cambiano lavoro o che passano da una situazione di occupazione ad una di disoccupazione conservano il loro diritto alla formazione e il loro Conto non può in alcun caso essere ridotto.

3.2 Diritto esercitato in piena autonomia

L'altra aspirazione della riforma è di mettere al centro del sistema di formazione professionale l'individuo, ampliando i suoi spazi di autonomia e di libertà nell'utilizzo della leva formativa. La formazione diventa quindi uno strumento a servizio della persona per una migliore gestione delle proprie scelte professionali. In questo quadro la legge interviene sui meccanismi di finanziamento del Cpf per ridurre la complessità di gestione e per chiarire le opportunità di formazione offerte all'utilizzatore. A questo scopo si prevede che l'alimentazione del Conto non avvenga più in ore ⁽³⁰⁾, ma in euro, così da permettere al titolare del diritto di avere una conoscenza precisa del valore del capitale acquisito. L'alimentazione in ore continuerà ad applicarsi ai dipendenti pubblici, ma per favorire la mobilità tra settore pubblico e settore privato è prevista la possibilità di convertire le ore accumulate nel Cpf in euro e viceversa ⁽³¹⁾.

L'alimentazione del Conto è stabilita in 500 euro per anno sino ad un massimo di 5.000 euro in 10 anni per i lavoratori a tempo pieno e per quelli a tempo parziale con un orario di lavoro superiore o uguale alla metà del tempo pieno. Il tasso di conversione delle ore in euro è stato fissato per decreto a 15euro/h. Per i lavoratori con un orario di lavoro inferiore, l'alimentazione del Conto è calcolata in proporzione all'effettivo tempo di lavoro. Ai lavoratori non qualificati e ai diversamente abili è riconosciuto un livello di alimentazione del Conto più alto, pari a 800 euro l'anno, sino ad un plafond di 8.000 euro in 10 anni.

⁽³⁰⁾ Per un dipendente a tempo pieno, il Conto era alimentato con 24 ore per anno per un massimo di 150 ore.

⁽³¹⁾ Legge n. 828/2019 «de transformation de la fonction publique», art. 59.

I massimali possono essere aumentati attraverso un accordo collettivo sottoscritto a livello nazionale, d'impresa o di settore o mediante l'utilizzo del "Conto personale di attività" (*Compte personnel d'activité* – Cpa) ⁽³²⁾. Il Cpa è composto dal Cpf e da altri due conti: il "Conto professionale di prevenzione" (*Compte professionnel de prévention* - C2P), di cui è titolare ogni lavoratore esposto a dei fattori di rischio professionale, e il "Conto" di cui dispone ogni individuo che si impegna in attività di volontariato (*Compte engagement citoyen* - Cec). Il C2P permette di acquisire sino a 100 punti (ogni punto dà diritto a 375 euro), di cui i primi 20 potranno essere utilizzati per finanziare azioni di formazione. Il Cec permette di acquisire sino a 720 euro, che potranno alimentare il Cpf per coprire il costo delle attività di formazione o coprire il costo di alcuni giorni di congedo per svolgere attività di volontariato.

Inoltre, nel caso in cui il costo della formazione sia superiore all'ammontare di risorse cumulate nel Cpf, il titolare del Conto può decidere di contribuire direttamente al pagamento della formazione o richiedere un finanziamento complementare ad uno dei soggetti individuati dalla legge, tra i quali lo Stato, le Regioni, i Comuni e il datore di lavoro.

Sempre nell'ottica di rafforzare l'autonomia dell'individuo e mettere al centro il suo progetto professionale, la legge interviene sull'offerta formativa cui è possibile accedere con il Cpf, sopprimendo il sistema delle "liste di formazione" definito a tre livelli - nazionale, regionale e di categoria professionale -, considerato troppo complesso e poco trasparente. Pertanto, la riforma prevede un'unica lista di azioni formative che comprende:

- le attività che portano al conseguimento di un titolo o una qualificazione inserita nel Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali o nel Repertorio specifico delle certificazioni e delle abilitazioni;
- le attività formative che consentono di conseguire un "blocco di competenze", ossia un insieme coerente e omogeneo di competenze che

⁽³²⁾ Il Cpa, introdotto dalla legge del 2015 relativa al dialogo sociale e all'occupazione, è stato attivato a partire dal 2017.

sono parte autonomamente certificabile di una qualificazione professionale e che devono essere valutate, validate e tracciate ⁽³³⁾.

Il Cpf consente, inoltre, di accedere alle azioni di validazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza, al bilancio di competenze, alla preparazione delle prove teoriche e pratiche per ottenere il rilascio della patente, alle attività formative e di consulenza per la creazione d'impresa ⁽³⁴⁾. Le attività formative eleggibili al Cpf individuate dalla legge definiscono anche il perimetro di azione della formazione che non è circoscritto all'adattamento al posto di lavoro, ma si estende all'intero mercato del lavoro, nell'ottica di promuovere l'occupabilità degli individui e di favorire le transizioni occupazionali.

Per favorire il passaggio da un'occupazione ad un'altra, la legge di riforma introduce una nuova modalità di utilizzo del Cpf, denominata "Conto personale di formazione per le transizioni" (*Cpf de transition professionnelle* - Ctp). Questo dispositivo, che sostituisce il precedente "congedo individuale di formazione" (*Congé individuel de formation* - Cif), permette di finanziare dei progetti di riconversione professionale che, di regola, richiedono una formazione più lunga degli ordinari percorsi di aggiornamento delle competenze. Il Ctp utilizza le stesse risorse accumulate nel Cpf, consente di svolgere attività formative dirette all'acquisizione di una certificazione riconosciuta e si rivolge esclusivamente ai dipendenti del settore privato, a tempo sia indeterminato sia determinato, che di regola devono avere un'anzianità di servizio di almeno 24 mesi. Anche coloro che hanno perso il posto di lavoro possono utilizzare il Ctp a condizione che il percorso di riqualificazione professionale abbia inizio entro sei mesi dalla conclusione dell'ultimo contratto.

Il lavoratore che intende usufruire del Ctp dovrà elaborare un progetto formativo e trasmetterlo ad una Commissione paritetica interregionale, composta da rappresentanti delle parti sociali, cui spetta l'esame e l'approvazione della domanda. Se il percorso di riconversione si svolge

⁽³³⁾ Vedi la Nota del 9 giugno 2015, *Certifications professionnelles et blocs de compétences inscrits au RNCP*, approvata dal Copanef, il Comitato paritario interprofessionale per l'occupazione e la formazione: https://www.paritarisme-emploi-formation.fr/IMG/pdf/10._definition_blocs_de_compe_tences_bureau_9juin2015.pdf.

⁽³⁴⁾ Vedi lo Studio d'impatto del progetto di legge per la libertà di scegliere il proprio avvenire professionale del 27 aprile 2018: http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b0904_etude-impact.

in tutto o in parte durante l'orario di lavoro, il dipendente avrà diritto ad un congedo remunerato, il cui ammontare può variare dal 100% al 60% dello stipendio.

3.3 Diritto disintermediato

Nell'ottica del rafforzamento dell'autonomia e della libertà dell'individuo nella scelta del proprio percorso professionale, la legge di riforma adotta una logica di disintermediazione. Ciascun individuo potrà, infatti, scegliere il percorso formativo più adatto e pagarlo direttamente utilizzando le risorse del proprio Cpf.

La disintermediazione viene assicurata attraverso un'applicazione digitale, completamente gratuita, che consente ai titolari del Cpf di conoscere l'ammontare di risorse disponibili sul proprio Conto e di acquisire tutte le informazioni sulle attività disponibili, nonché di gestire in piena autonomia il proprio percorso formativo, dall'iscrizione al pagamento dell'organismo che eroga la formazione. L'applicazione digitale, al pari del Cpf, sarà gestita dalla Cassa depositi e prestiti e sarà implementata dagli organismi di formazione per quanto riguarda i percorsi formativi disponibili, la loro articolazione e durata, i costi, le modalità d'iscrizione e le certificazioni acquisibili.

3.4. Diritto opponibile

La garanzia di opponibilità del diritto soggettivo alla formazione riposa in primo luogo sull'obbligo, che il codice del lavoro francese impone a tutte le imprese, indipendentemente dalla loro dimensione e dal settore in cui operano, di assicurare l'occupabilità dei propri dipendenti (*obligation d'employabilité*)⁽³⁵⁾. Questo principio, recentemente ribadito dalla Corte di Cassazione⁽³⁶⁾, apre la strada a possibili ricorsi di fronte al giudice da parte dei lavoratori che ritengono leso il loro diritto all'occupabilità, anche tramite interventi formativi.

⁽³⁵⁾ L'art. L6321-1 del Codice del Lavoro, come modificato dalla legge n. 771/2018, recita: «L'employeur assure l'adaptation des salariés à leur poste de travail. Il veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations [...]».

⁽³⁶⁾ Cass. 21 aprile 2017, n. 15-28-640.

L'*obligation d'employabilité* trova, peraltro, un prolungamento nelle modalità di utilizzo e di alimentazione del Conto personale di formazione previste dalla riforma del 2018. La legge *Avenir professionnel* stabilisce, infatti, che per la formazione alimentata dal Cpf e svolta, in tutto o in parte, in orario di lavoro, il dipendente deve inviare una richiesta di autorizzazione al proprio datore di lavoro, ma, mentre in precedenza quest'ultimo poteva pronunciarsi anche sul contenuto e l'articolazione della formazione, dal 2019 è richiesta una semplice autorizzazione all'assenza del dipendente nel periodo di formazione. Se il dipendente ha scelto di seguire un percorso di riconversione professionale, avvalendosi del Ctp, il datore di lavoro, di regola ⁽³⁷⁾, non ha la possibilità di opporre un rifiuto; può soltanto ottenere uno slittamento sino a nove mesi dell'avvio del percorso di riconversione, se dimostra che l'assenza del lavoratore provocherebbe un effettivo pregiudizio all'impresa. Se, invece, il dipendente decide di utilizzare il proprio Cpf, il datore di lavoro può rifiutare la richiesta di autorizzazione allo svolgimento dell'attività in orario di lavoro.

Tuttavia, le imprese di maggiori dimensioni non hanno interesse a scoraggiare l'utilizzo del Cpf da parte dei lavoratori. La legge, infatti, stabilisce che nelle imprese con almeno 50 addetti, il datore di lavoro debba assicurare a ciascun dipendente, nell'arco di sei anni, un colloquio professionale biennale, diretto a identificare i suoi fabbisogni formativi, e almeno un'attività formativa non obbligatoria. Il mancato rispetto di questo vincolo comporta una sanzione di 3.000 euro (in precedenza la sanzione era fissata a 100 euro) per ogni dipendente; la somma versata dall'impresa concorrerà ad alimentare il Cpf dei lavoratori.

Il rafforzamento dell'opponibilità del diritto soggettivo alla formazione, così come il potenziamento dell'autonomia e della libertà di scelta degli individui, rischiano però di scontrarsi con l'esposizione crescente delle traiettorie professionali individuali a negoziazioni e transizioni che si rinnovano incessantemente e al difficile equilibrio tra la previsione dei

⁽³⁷⁾ Il rifiuto del datore di lavoro è ammesso nel caso in cui il numero di dipendenti simultaneamente assenti per congedo di transizione professionali superi una certa soglia: il 2% degli addetti per le imprese con almeno 100 dipendenti; più di un addetto per le imprese sino a 99 dipendenti.

dati del contesto esterno e l'aspirazione ad una vita professionale coinvolgente⁽³⁸⁾.

In effetti, in un sistema caratterizzato da un livello di incertezza e di complessità elevati e di percorsi professionali sempre meno lineari, rendere effettivo il diritto alla formazione presuppone la possibilità di esercitare un diritto all'orientamento durante tutta la vita professionale che consenta a ciascuna persona di sviluppare la propria capacità di fare delle scelte in modo chiaro e in funzione del contesto di riferimento⁽³⁹⁾. Questo compito è affidato ad una misura di accompagnamento allo sviluppo dei percorsi professionali, denominata Consulenza per l'evoluzione professionale (*Conseil en évolution professionnelle* – Cep).

La misura, gratuita a personalizzata, ha, come il Cpf, una vocazione universale poiché si rivolge a tutte le persone attive, indipendentemente dalla loro situazione lavorativa, dal momento dell'ingresso nel mercato del lavoro sino alla pensione. Il Cep offre un supporto alla persona nell'elaborazione e implementazione del proprio progetto professionale e nella individuazione delle competenze da acquisire o da formalizzare e un accompagnamento nella costruzione di un piano d'azione per dare attuazione al progetto di sviluppo professionale.

Istituito nel 2014, il Cep è stato modificato dalla legge *Avenir professionnel* con l'obiettivo di ridurre le ineguaglianze di accesso alla formazione, con particolare riferimento ai soggetti più deboli nel mercato del lavoro. A questo scopo la riforma rafforza la misura con un finanziamento dedicato. Inoltre, per garantire l'accesso al dispositivo dei lavoratori dipendenti sull'intero territorio nazionale, la legge affida a *France Compétences* il compito di individuare in ogni regione un operatore Cep, selezionato tramite bando sulla base di criteri definiti dallo Stato insieme alle parti sociali e alle Regioni. I Consiglieri Cep sostituiranno gli Organismi paritetici interprofessionali precedentemente incaricati di gestire il Cif e affiancheranno gli altri

⁽³⁸⁾ A. CHAUVET, *Conseil et accompagnement par temps incertains: entre agilité et médiation du sens*, in *Education permanente*, fuori serie, AFPA 2018, primo trimestre 2018, 15 ss.

⁽³⁹⁾ CONSEIL NATIONAL DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION ET DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLES – CNEFOP, *Rapport 2017 sur le suivi et la mise en œuvre du Conseil en Evolution Professionnelle (CEP) et du Compte Personnel de Formation (CPF)*, 2017.

operatori ⁽⁴⁰⁾ Cep previsti dalla legge per accompagnare le persone in cerca di lavoro.

4. Il nuovo Conto personale di formazione e le diseguaglianze di accesso alla formazione

Le aspirazioni della legge di riforma riguardo al diritto soggettivo alla formazione appaiono molto ambiziose, soprattutto se si guarda ai dati disponibili sull'attuazione del Cpf.

A inizio 2018 risultavano aperti 5.368.534 Cpf contro i 2.496.809 del 2015. Alla stessa data erano stati validati 1.350.000 dossier di formazione, di cui il 60% afferivano a persone in cerca di lavoro (818.960 dossier) e il 40% a dipendenti del settore privato (535.962 dossier).

Sebbene il ritmo di incremento nell'utilizzo del Cpf risulti elevato, i numeri complessivi rimangono relativamente bassi. In particolare, i dipendenti del settore privato che a inizio 2018 avevano attivato un Cpf rappresentano soltanto il 5,6% dei lavoratori formati ogni anno ⁽⁴¹⁾.

Al di là dei dati complessivi sull'utilizzo del dispositivo, le informazioni relative alle caratteristiche dei beneficiari del Cpf mostrano chiaramente una tendenza alla riproduzione delle ineguaglianze di accesso alla formazione.

Guardando, in particolare, alla classificazione contrattuale e ai titoli posseduti, risulta che la maggioranza di coloro che hanno utilizzato il Cpf nel 2015 e nel 2016 ha un livello di qualificazione e di inquadramento medio-alto; infatti, gli operai, sia generici sia specializzati, rappresentano meno del 20% della platea totale dei beneficiari; mentre, in merito ai titoli posseduti, risulta che soltanto poco più del 20% degli utilizzatori del Conto ha una qualificazione inferiore al diploma professionale. Diseguaglianze di accesso si

⁽⁴⁰⁾ Gli altri operatori Cep previsti dalla legge sono: le Missioni locali (*Missions locales*) con il compito di favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro; l'Agenzia nazionale per le politiche attive (*Pôle emploi*), l'Associazione per l'occupazione dei quadri (*Association pour l'emploi des cadres* – APEC) e gli Organismi specializzati nel *placement* delle persone diversamente abili (*Cap emploi*).

⁽⁴¹⁾ R. BERGER, FEDERATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE – FFP, *Formation professionnelle: faire décoller l'investissement dans les compétences*, in *Diagnostic et propositions*, Berger, Parigi, ottobre 2017.

registrano anche rispetto al genere e all'età: le donne che utilizzano il Cpf sono poco più del 40% del totale e gli over 50 rappresentano circa il 15% della platea complessiva dei beneficiari ⁽⁴²⁾.

Questi dati sono confermati anche dall'ultimo rapporto Oecd sui "conti personali di formazione". Secondo il rapporto, in Francia i dipendenti con titoli di istruzione terziaria che hanno avuto accesso al Cpf nel periodo 2015-2018 rappresentano il 56% dei dossier validati. Al contrario, le persone con un'istruzione inferiore alla scuola secondaria superiore, pur costituendo il 42% della forza lavoro, rappresentano solo il 26% dei dossier validati ⁽⁴³⁾.

Si tratta di evidenze che mostrano quanto sia difficile superare le incoerenze di un sistema di formazione che si vorrebbe aperto a tutti e, in particolare, agli individui che fanno più fatica ad accedere e a reinserirsi nel mercato del lavoro, ma che finisce per privilegiare le categorie più forti e più competitive ⁽⁴⁴⁾.

L'ambizione della riforma dovrà essere verificata alla prova dei fatti e per questo sarà necessario attendere qualche anno, quando, dopo avere superato il periodo di transizione impiegato nell'emanazione dei decreti attuativi, la legge potrà esplicitare pienamente i suoi effetti.

In attesa di questa verifica, è opportuno soffermarsi sulle critiche mosse da diversi osservatori all'impianto della riforma.

La prima critica riguarda l'ammontare di risorse messe a disposizione per finanziare il Cpf. Si tratta di circa due miliardi l'anno, considerati largamente insufficienti a garantire l'universalità del diritto alla formazione. Infatti, pur limitando la platea dei potenziali beneficiari ai circa 19 milioni di occupati del settore privato e ai 3,5 milioni di disoccupati, ciascun individuo avrebbe a disposizione soltanto 90 euro l'anno da utilizzare per attività di formazione, una cifra considerata

⁽⁴²⁾ S. FOURCADE, E. ROBERT, V. WALLON, *Bilan d'étape du déploiement du compte personnel de formation (CPF)*, Rapport de l'inspection générale des affaires sociales, n°2016-140R, 2017.

⁽⁴³⁾ OECD, *Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's box?*, cit.

⁽⁴⁴⁾ S. GOSSIAU, P. POMMIER, *La formation des adultes. Un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés*, in *INSEE Premiere*, n. 1468, ottobre 2013.

troppo modesta per consentire di perseguire l'obiettivo della occupabilità⁽⁴⁵⁾.

Sempre in tema di finanziamento del dispositivo, si è osservato che il tasso di conversione tra ore ed euro fissato dal governo (15 euro/h) è eccessivamente basso e non consente di finanziare tutti i percorsi formativi, in particolare quelli che portano al conseguimento di una qualificazione. Per superare questa criticità, i titolari del Cpf possono rivolgersi ad uno degli organismi individuati dalla legge per chiedere una integrazione economica, ma questo meccanismo rende più complesso e accidentato il percorso che porta al concreto esercizio del diritto alla formazione e rischia di ridurre l'autonomia e la libertà di scelta dell'individuo che la riforma vorrebbe rafforzare.

Per quanto riguarda l'aspirazione della riforma a riconoscere un diritto alla formazione non condizionato dalla situazione lavorativa dell'individuo o dal contratto applicato, si può osservare come questa ambizione trovi un limite nel meccanismo di alimentazione del Cpf, previsto dalla legge in proporzione alle ore di lavoro, che finisce per penalizzare i percorsi professionali più discontinui e intermittenti che caratterizzano soprattutto le carriere dei giovani e delle donne.

Inoltre, a ben vedere, il meccanismo di alimentazione del Cpf non è uguale per tutti gli individui a prescindere dalla loro condizione lavorativa e dal contratto di lavoro. Ad esempio, per quanto riguarda i lavoratori non dipendenti, il Cpf è alimentato con un finanziamento di 100 euro l'anno e di 6 euro l'anno per gli imprenditori, i dipendenti del settore pubblico continuano ad alimentare il loro Cpf in ore e non in euro, mentre il Cpf dei lavoratori in cerca di occupazione non è alimentato nei periodi di disoccupazione.

La legge ha gettato le fondamenta di un diritto universale alla formazione, ma il percorso verso un'effettiva universalità sembra ancora lungo. In effetti, il diritto alla formazione professionale è lontano dalla nozione di diritto universale come diritto aperto e imposto a tutti i cittadini⁽⁴⁶⁾, né può essere considerato alla stessa stregua di uno dei diritti sociali fondamentali, come quello all'istruzione, per il

⁽⁴⁵⁾ A. DEBRUN, «BIG BANG» de la formation, en théorie... [partie 3], in *Sydologie, le magazine de l'innovation pédagogique*, 24 gennaio 2019, <http://sydologie.com/2019/01/big-bang-de-la-formation-en-theorie-partie-3/>.

⁽⁴⁶⁾ G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, Association Henri Capitant, Presses universitaires de France, collection Quadrige, 2018.

quale la legge impone un obbligo rivolto sia ai giovani e alle loro famiglie, sia alle istituzioni educative⁽⁴⁷⁾. Inoltre, la riforma limita il campo di applicazione del Cpf alla popolazione attiva, con esclusione quindi dei pensionati non attivi e di altre categorie, tra le quali rientrano le persone che si dedicano esclusivamente alla cura della famiglia. Coerentemente con questa impostazione, la legge inserisce nel perimetro dell'azione formativa i percorsi finalizzati all'occupabilità, mentre esclude quelli che rientrano nell'alveo dell'educazione permanente⁽⁴⁸⁾.

Del resto, pur volendo riconoscere la vocazione universale del diritto alla formazione proposto dalla riforma, non si può negare che il suo utilizzo dipende non soltanto dal grado di autonomia e di libertà riconosciute in astratto all'individuo, ma anche dalla sua effettiva capacità di agire, ossia dai mezzi di cui l'individuo dispone per esercitare il diritto, senza i quali la libertà non è che un artificio⁽⁴⁹⁾.

Quel che rileva è quindi la capacità di agire intesa come *capability*, ossia come la reale libertà dell'individuo di essere o fare ciò che considera degno e a cui attribuisce valore⁽⁵⁰⁾. In questo senso, la capacità di agire è sostenuta non soltanto dalle risorse interne ed esterne all'individuo che questi è in grado di mobilitare, ma anche dalla presenza di alcuni "fattori di conversione", tra i quali, fattori individuali, sociali e ambientali⁽⁵¹⁾. Questo concetto applicato al campo della formazione mostra come in ogni situazione lavorativa la trasformazione di una disposizione ad apprendere in capacità, ovvero in libertà di realizzare un percorso formativo, dipende dalla possibilità reale di formarsi, dalle caratteristiche organizzative del posto di lavoro,

⁽⁴⁷⁾ J. M. LUTTRINGER, D. SOLDINI, *L'ambition «universaliste» du nouveau droit de la formation tout au long de la vie*, in *La Documentation française, Revue française des affaires sociales*, n. 4, 2018, 39 ss.

⁽⁴⁸⁾ I. VACARIE, *Le compte personnel d'activité ou la figure du «travailleur mobile»*, in *Semaine sociale Lamy*, Editions Lamy/Wolkers Kluwer France, 2016, 8 ss.

⁽⁴⁹⁾ B. ZIMMERMANN, *La formation continue et sa réforme, talon d'Achille du système allemand de formation professionnelle*, in *Droit social*, n. 12, 2018, 1047 ss.; R. BAGORSKI, *Formation professionnelle pour adultes: Big Bang a tous les étages, éducation permanente*, in *Education permanente*, n. 220-221, settembre 2019, 61 ss., fihal-02290627

⁽⁵⁰⁾ A. K. SEN, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

⁽⁵¹⁾ I. ROBEYNS, *An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined*, Discussion paper 00.30, Center for Economic Studies, University of Leuven, <http://www.econ.kuleuven.be/ces/discussionpapers/default.htm>.

dalle attitudini e motivazioni individuali ⁽⁵²⁾. Il valore aggiunto del *capability approach* consiste dunque, non solo nel riconoscere l'importanza della soggettività nel garantire la sua libera espressione, ma anche nell'affermare il ruolo attivo delle collettività e delle istituzioni nel concorrere a formarla ⁽⁵³⁾.

Da questo punto di vista la riforma è intervenuta, da un lato, per potenziare il dispositivo (Cep) finalizzato a supportare e accompagnare l'individuo nell'elaborazione e implementazione del proprio progetto professionale, e, dall'altro, a rafforzare l'opponibilità del diritto soggettivo.

La missione di rafforzare le misura di accompagnamento all'esercizio del diritto alla formazione appare come una difficile sfida, tenuto anche conto dei modesti risultati raggiunti dal Cep. Il dispositivo non è, infatti, in grado di offrire un accompagnamento personalizzato che consenta all'individuo di compiere scelte libere e chiare. Inoltre, il Cep rimane una misura poco conosciuta, in particolare tra i lavoratori dipendenti. La scarsa notorietà è confermata dai dati sull'accesso al dispositivo: nel 2016 hanno beneficiato del Cep circa 1,5 milioni di individui, di cui il 90% disoccupati ⁽⁵⁴⁾.

Infine, per quanto riguarda l'opponibilità del diritto alla formazione, il rafforzamento dell'*obligation d'employabilité* a carico dei datori di lavoro, lascia scoperti i dipendenti delle imprese di minori dimensioni e, più in generale, non tiene sufficientemente conto del difficile equilibrio tra l'esercizio della libertà di scelta del lavoratore nell'utilizzo del diritto alla formazione e l'esercizio del potere gerarchico da parte del datore di lavoro cui il lavoratore deve sottostare in ragione del vincolo di subordinazione. In questo senso, il successo del Cpf rimane largamente dipendente dall'interesse che avranno le imprese a costruire i percorsi di formazione insieme ai lavoratori ⁽⁵⁵⁾, ma la co-costruzione del progetto formativo, in costanza dei vincoli di

⁽⁵²⁾ A. BOCOC, J. L. METZGER, *La formation continue à l'épreuve de sa numérisation*, in *Formation emploi*, n. 145, 2019, 101 ss.

⁽⁵³⁾ A. MUSCHITIELLO, *Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia*, in *Polis Revista de Științe Politice*, Vol. IV, n. 2 (12), Serie nuova, marzo-maggio 2016, 145 ss.

⁽⁵⁴⁾ S. FOURCADE, E. ROBERT, V. WALLON, *op. cit.*

⁽⁵⁵⁾ J. M. LUTTRINGER, *La réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage par la loi du 5 septembre 2018 «relative à la liberté de choisir son avenir professionnel»*, in *Droit Social*, n. 12, 2018, 962 ss.

subordinazione tra impresa e lavoratore, non può essere confusa con il concetto di corresponsabilità ⁽⁵⁶⁾.

5. Dalla Francia all'Italia: il diritto soggettivo alla formazione nel Ccnl per l'industria metalmeccanica

Il 26 novembre 2016 la firma del Ccnl per l'industria metalmeccanica arriva al termine di una lunga e difficile fase di trattative durata più di un anno. Finalmente tutte le principali organizzazioni di rappresentanza del settore hanno ricominciato a parlarsi dopo una stagione di accordi separati ⁽⁵⁷⁾, ma le difficili condizioni di contesto - dopo che la crisi economica aveva distrutto diversi punti di PIL e centinaia di migliaia di posti di lavoro - sembravano rendere ardua la strada di una mediazione per giungere ad una intesa.

Nonostante le condizioni di partenza poco favorevoli, si perviene alla firma di un contratto che ha suscitato ampi consensi, non solo per la ritrovata unità sindacale, dopo otto anni di accordi separati, ma soprattutto per la portata innovativa delle intese raggiunte su una pluralità di questioni.

«Rinnovo di respiro strategico» è stato definito, strumento per vincere la scommessa di «rilanciare quello che resta il settore più importante della nostra economia industriale, ma concependo tale obiettivo come un impegno comune di imprese e lavoratori» ⁽⁵⁸⁾.

In un contesto in cui, dall'analisi dei Contratti collettivi stipulati a livello nazionale negli ultimi anni, sembra emergere l'assenza di innovazioni significative nella parte normativa, nonostante i più ampi spazi messi a disposizione della contrattazione collettiva, il contratto

⁽⁵⁶⁾ R. BAGORSKI, *Vers quelle coresponsabilité en formation par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel?*, in *Savoirs*, Vol. 50, n. 2, 2019, 115 ss.

⁽⁵⁷⁾ Un ccnl metalmeccanico unitario non si vedeva dal 2008, ma nel gennaio 2014 Confindustria e Cgil-Cisl-Uil avevano siglato tutte insieme il protocollo sulla rappresentanza.

⁽⁵⁸⁾ R. DEL PUNTA, *Il Ccnl metalmeccanico: un rinnovo di respiro strategico*, in *Ipsos Quotidiano*, 17 dicembre 2016, <https://www.ipsoa.it/documents/lavoro-e-previdenza/contrattazione-collettiva/quotidiano/2016/12/17/il-ccnl-metalmeccanico-un-rinnovo-di-respiro-strategico>.

dell'industria metalmeccanica spicca per la capacità mostrata dalle parti di procedere al rinnovamento dei suoi contenuti ⁽⁵⁹⁾.

La strategia che si intende perseguire per vincere questa sfida passa attraverso la definizione di un nuovo modello di relazioni industriali di tipo collaborativo ⁽⁶⁰⁾, per cui aumentano le sedi di condivisione e confronto a livello nazionale ⁽⁶¹⁾ oltre che nelle grandi aziende ⁽⁶²⁾. Si tratta di un modello che: pur riconoscendo al contratto nazionale una funzione di regolazione-quadro, non toglie spazi alla contrattazione di secondo livello, che continua a svolgere un ruolo centrale per la produttività in azienda ⁽⁶³⁾; sancisce la definitiva sostituzione di un meccanismo di adeguamento retributivo ex ante con uno ex post ⁽⁶⁴⁾; promuove il welfare aziendale, da una parte, attraverso il rafforzamento degli istituti di previdenza complementare e assistenza sanitaria

⁽⁵⁹⁾ A. MARESCA, *Il rinnovamento del contratto collettivo dei meccanici: c'è ancora un futuro per il contratto collettivo nazionale di categoria*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 156, 4, 2017, 709 ss.

⁽⁶⁰⁾ F. SEGHEZZI, M. TIRABOSCHI, *Metalmeccanici, un'intesa che apre la strada alla quarta rivoluzione industriale*, in *Bollettino Adapt*, 28 novembre 2016. In maniera analoga, V. BAVARO parla di «rafforzamento degli istituti di partecipazione sindacale» in *Il contratto nazionale dei metalmeccanici 2016: una prospettiva sulle relazioni industriali italiane*, in *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 156, 4, 2017, 729 ss.

⁽⁶¹⁾ Le nuove sedi paritetiche istituite dal Ccnl industria metalmeccanica sono: una Commissione per individuare le soluzioni più idonee per recepire quelle parti del TU sulla rappresentanza del 2014 demandate alla contrattazione di categoria; una sui problemi di salute e sicurezza; una sulle politiche attive del lavoro a sostegno del reinserimento dei lavoratori; una per fornire indirizzi per promuovere sperimentazioni di coinvolgimento e partecipazione dei lavoratori.

⁽⁶²⁾ Costituzione, nelle aziende con oltre 1.500 dipendenti (precedentemente era 3.000) e con almeno due unità produttive con almeno 300 dipendenti o una con più di 500, di un Comitato consultivo di partecipazione, per raccogliere il parere del sindacato su scelte strategiche relative all'assetto industriale e alle prospettive dell'occupazione (art. 3, Sezione Prima).

⁽⁶³⁾ M. BENTIVOGLI, *Rivoluzione metalmeccanica*, in M. SACCONI, E. MASSAGLI (a cura di), *Le relazioni di prossimità nel lavoro 4.0*, Adapt University Press, 2016; si veda anche V. BAVARO, *op.cit.*, 731, che distingue fra «dinamica della retribuzione nazionale a base "assistenziale" e dinamica della retribuzione aziendale a base "produttiva"».

⁽⁶⁴⁾ R. DEL PUNTA, *op.cit.*

integrativa, e, dall'altra, mediante l'avvio di piani di *flexible benefits* ⁽⁶⁵⁾.

Inoltre, il contratto prevede l'istituzione di una "banca del tempo" e più in generale l'introduzione di una serie di norme che hanno l'obiettivo di aumentare la flessibilità dell'orario di lavoro, per consentire una migliore conciliazione con gli impegni di vita, oltre che per ridurre il ricorso agli ammortizzatori sociali e in prossimità del pensionamento.

In questo quadro si inserisce l'introduzione di un diritto soggettivo alla formazione, che prevede il diritto/obbligo di erogare/partecipare a 24 ore di formazione in un triennio per tutti i lavoratori ⁽⁶⁶⁾.

In un contesto di ampia e rapida innovazione tecnologica, l'introduzione di un diritto soggettivo alla formazione rappresenta una svolta culturale significativa, che scaturisce dal pieno riconoscimento del valore delle competenze dei lavoratori per la crescita dell'impresa e dei sistemi economici. In un mercato del lavoro che appare sempre più caratterizzato da transizioni, la difesa dell'occupabilità individuale risiede nella capacità di continuare ad apprendere e maturare competenze spendibili. Nell'impossibilità di tornare ad un mercato basato su relazioni di lavoro stabili per tutta la carriera professionale di un individuo, la formazione continua può sostenere le persone perché siano maggiormente equipaggiate e in grado di effettuare "buone" transizioni, secondo l'approccio dei mercati transizionali del lavoro. In questa funzione di tutela dei percorsi individuali, la formazione assume un ruolo di «surroga di quell'arcaico articolo 18 proprio dei sistemi di produzione statici tipici della impresa fordista» ⁽⁶⁷⁾.

Allo stesso tempo l'attenzione a formare tutti i lavoratori - non più solo una quota selezionata dall'impresa e generalmente costituita da quelli che già possiedono un più elevato livello di qualificazione - segna un passo in avanti verso un modello di *smart factory*, «che promette, in breve tempo, di riconfigurare i rapporti fra lavoratori e imprese fuori dallo schema del conflitto, in un'ottica nuova di partecipazione e responsabilità» ⁽⁶⁸⁾.

⁽⁶⁵⁾ A partire dal 1° giugno 2017 le aziende attiveranno a beneficio di tutti i lavoratori piani per un costo massimo di 100 euro nel 2017, 150 nel 2018 e 200 nel 2019. Si veda anche V. BAVARO, *op.cit.*

⁽⁶⁶⁾ Cfr. art. 7, Titolo VI, Sezione IV del Ccnl intitolato *Formazione continua*.

⁽⁶⁷⁾ F. SEGHEZZI, M. TIRABOSCHI, *op.cit.*

⁽⁶⁸⁾ M. BENTIVOGLI, *op.cit.*, 94.

Il diritto soggettivo – come regolamentato dall'art. 7 del Titolo VI Sez. Quarta del Ccnl dedicato alla Formazione Continua - è delimitato ai soli lavoratori con contratto a tempo indeterminato. Per questi lavoratori è riconosciuto il diritto a partecipare a percorsi formativi della durata di 24 ore pro-capite nel triennio 2017-2019.

Il diritto è posto prevalentemente a carico delle imprese nei primi due anni, visto che spetta a loro l'organizzazione della formazione, «secondo le modalità di erogazione individuate da Fondimpresa» ⁽⁶⁹⁾, ovvero sulla base di un progetto formativo condiviso con le parti sociali. Nel terzo anno, la responsabilità di esercitare il diritto viene condivisa con il lavoratore che può presentare al datore di lavoro la richiesta di partecipare ad eventi formativi; in tal caso l'azienda contribuisce ai costi per un massimo di 300 euro e mette a disposizione, nell'ambito dell'orario di lavoro, 16 delle 24 ore complessive. Le restanti ore necessarie per il completamento dell'intervento formativo sono a carico del lavoratore.

La formazione è finalizzata «all'acquisizione di competenze trasversali, linguistiche, digitali, tecniche o gestionali impiegabili nel contesto produttivo dell'azienda» ⁽⁷⁰⁾. Anche se riconosciuta come diritto soggettivo, ovvero a titolarità della persona, la formazione rendicontabile nel quadro delle 24 ore deve comunque essere collegata all'ambito professionale. Siamo dunque fuori da quel concetto di “formazione permanente”, legata a bisogni propri della persona che possono anche non perseguire una finalità professionale. Più propriamente si tratta di una formazione continua che, anche se non specificatamente legata ai bisogni contingenti della singola impresa derivanti da innovazioni tecnologiche o organizzative, risponde comunque a fabbisogni declinati in funzione del settore in cui l'azienda si colloca e del ruolo ricoperto dal lavoratore.

Ammissibile è anche la formazione per lo sviluppo di competenze che potremmo definire “di base” o “di cittadinanza” come quelle linguistiche, con una attenzione specifica alle competenze digitali di base. Infatti, l'esigenza di promuovere una campagna diffusa di recupero del gap digitale è posto a fondamento delle previsioni contrattuali dell'art. 7.

⁽⁶⁹⁾ Si veda Ccnl art. 7, sez. IV, Titolo VI.

⁽⁷⁰⁾ Ibidem.

Il Ccnl, infine, si preoccupa di garantire la qualità della formazione⁽⁷¹⁾, delimitando il campo degli enti di formazione che possono erogarla. A tal fine sono presi in considerazione gli enti storici a carattere nazionale di cui alla legge n. 40 del 1987, gli enti accreditati dalle Regioni e/o in possesso di certificazione ISO, università e istituti tecnici. Tra i soggetti che possono erogare direttamente la formazione nell'ambito del diritto soggettivo sono poi considerate le imprese stesse.

6. L'implementazione del diritto soggettivo: prime evidenze

Stipulato il Ccnl per l'industria metalmeccanica a dicembre 2016, i tre anni di prima implementazione dell'istituto del diritto soggettivo alla formazione si concludono nel corrente anno 2019.

Dopo una prima fase, immediatamente successiva alla stipula del contratto, in cui l'interesse suscitato dall'accordo aveva alimentato una pluralità di riflessioni e analisi del testo contrattuale da parte della comunità scientifica, l'attenzione è scemata.

Il recente avvio delle trattative per il rinnovo del contratto segna l'inizio di una nuova fase, che vede ciascuna Associazione di rappresentanza impegnata nella raccolta di informazioni sul territorio, al fine di costruire una nuova sintesi da portare all'attenzione delle parti.

In mancanza di analisi consolidate sulla fase di implementazione del diritto soggettivo alla formazione, l'esame è stato effettuato attraverso interviste, con questionari semistrutturati, ai rappresentanti nazionali di tutte le organizzazioni di categoria firmatarie del Ccnl industria metalmeccanica (Federmeccanica, Assisital, Fim, Fiom e Uilm).

Le interviste, che si sono svolte fra settembre e novembre 2019 e hanno coinvolto rappresentanti nazionali di tutte le organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori firmatarie del Ccnl industria metalmeccanica, si sono concentrate, in primo luogo, sulle motivazioni che hanno spinto le diverse organizzazioni a convergere sull'introduzione del diritto soggettivo; quindi, sono state raccolte informazioni sull'andamento del dispositivo nei primi tre anni circa di attuazione; infine, si è chiesto agli intervistati di fornire indicazioni sulle future prospettive di sviluppo del dispositivo, in primo luogo in

⁽⁷¹⁾ A. MARESCA, *op.cit.*, 721.

relazione alla trattativa per il rinnovo del contratto, ma anche con riferimento ad azioni di “contaminazione” ad altri settori, per l'estensione del diritto soggettivo alla formazione attraverso la contrattazione collettiva. Infine, a partire dalle proposte inserite nel Patto per la Fabbrica e rispetto ad una eventuale richiesta al Governo di predisporre un grande piano per la formazione continua nell'ambito di un sistema di apprendimento permanente, si è chiesto agli intervistati come si potrebbe eventualmente collocare in questo quadro il diritto soggettivo alla formazione.

Di seguito si riporta una sintesi delle risposte fornite dagli intervistati. Le riflessioni dei rappresentanti delle organizzazioni di categoria consentono di apprezzare l'impegno profuso dalle parti per dare attuazione ad un dispositivo sul quale si riscontra un'ampia convergenza.

6.1. Le motivazioni delle parti stipulanti

La lettura del contesto macro-economico in cui si è collocato l'Accordo del novembre 2016 presenta ampi spazi di condivisione fra le diverse parti.

La competizione sui mercati globali impone alle imprese di puntare sull'innovazione e per affrontare tale sfida è necessario assicurare il mantenimento e lo sviluppo del capitale di competenze detenute dai lavoratori e quindi dalle aziende stesse.

Il settore dell'industria metalmeccanica forse più di altri sta sperimentando gli effetti dell'innovazione tecnologica sull'organizzazione del lavoro. La digitalizzazione ha trasformato le modalità di svolgimento delle attività lavorative, rendendo imprescindibile il ricorso all'utilizzo di strumenti informativi; anche per la gestione dei processi interni all'impresa ci si avvale sempre di più di sistemi informatici e algoritmi. La portata di questi cambiamenti è tale da investire pressoché tutte le figure professionali, qualunque sia il loro livello di qualificazione.

A fronte di tali cambiamenti, i dati sulla partecipazione alle attività di formazione continua registrati in Italia risultano ancora insufficienti nel confronto con gli altri Paesi. Nel contesto europeo, considerando solo la quota di occupati, la media dei 28 Paesi si è attestata all'11,8% relativamente all'annualità 2018, mentre il nostro Paese si è fermato

all'8,7%⁽⁷²⁾. Ma soprattutto le analisi di dettaglio mettono in evidenza la disomogenea partecipazione degli occupati agli interventi formativi⁽⁷³⁾: sono quelli con livello di inquadramento e *background* di istruzione più elevati che presentano una maggiore propensione ad essere coinvolti in attività di formazione continua.

Pertanto, la motivazione prevalente indicata dagli intervistati per l'introduzione del diritto soggettivo riposa sulla condivisa consapevolezza del ruolo che la formazione può svolgere per aumentare le competenze dei lavoratori – tutti, non solo quelli *high-skilled* – al fine di fronteggiare l'innovazione e quindi promuovere la produttività dell'impresa. Tale consapevolezza si accompagna alla sentita necessità, da parte di tutte le organizzazioni di rappresentanza, di sostenere un'azione incisiva finalizzata alla crescita di una cultura della formazione tanto presso le imprese che presso i lavoratori.

In particolare, le organizzazioni imprenditoriali dichiarano di volersi impegnare per attivare specifiche azioni rivolte alle imprese al fine di sottolineare l'importanza dell'investimento sulle competenze dei lavoratori. Questi interventi dovrebbero essere rivolti tanto alle aziende che non hanno una consuetudine alla formazione, quanto a tutte le altre, con l'obiettivo di assicurare il raggiungimento del valore di soglia delle 24 ore individuali nel triennio.

L'azione nei confronti dei lavoratori – demandata a Fiom, Fim e Uilm – in primo luogo deve misurarsi con le maggiori riserve espresse generalmente da coloro che possiedono un livello di istruzione e qualificazione più basso; conseguentemente si arricchisce di altri significati, diventando un veicolo per promuovere il dialogo con i lavoratori.

In questo modo si favorisce anche la crescita delle competenze dei delegati aziendali e territoriali e dei segretari regionali, spesso concentrati più sulle politiche passive del lavoro che su quelle attive.

⁽⁷²⁾ Dati Eurostat, estratti il 22/11/2019 con aggiornamento al 10/10/2019 relativi all'indicatore *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and labour status* [trng_lfse_02].

⁽⁷³⁾ In materia si veda: ANPAL, *XVIII rapporto sulla formazione continua*, 2018 per una analisi dei partecipanti alla formazione anche in chiave comparativa relativamente agli anni 2016-2017; ISTAT, *La partecipazione degli adulti alle attività formative*, Statistiche Report, 21 dicembre 2018; su database Eurostat i dati relativi all'indicatore *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex, age and occupation*.

L'obiettivo più generale è quello di promuovere il ruolo del Sindacato in azienda, favorendo anche attraverso la costituzione di Commissioni aziendali per la formazione professionale ⁽⁷⁴⁾ e l'introduzione della figura del referente per la formazione professionale (istituiti in verità già previsti dal precedente Ccnl del 5-12-2012) ⁽⁷⁵⁾.

6.2. La fase di attuazione

Il dato forse più controverso, sul quale si riscontra la maggiore distanza fra le organizzazioni di categoria, riguarda il livello di partecipazione dei lavoratori alla formazione. Posto che durante il primo triennio di attuazione non è stato attivato alcun sistema strutturato di

⁽⁷⁴⁾ Ccnl art. 6.3 Sezione Prima: «Nelle Aziende che occupano complessivamente più di 1000 dipendenti, di cui almeno 300 occupati presso una stessa unità produttiva, sarà costituita, su richiesta di una delle parti, una Commissione paritetica sulla formazione professionale, formata da non più di 3 componenti rispettivamente in rappresentanza della Direzione e della Rappresentanza sindacale unitaria. Tale Commissione, tenuto conto di quanto previsto all'articolo 7, Sez. IV, Titolo VI, avrà il compito di: a) verificare a consuntivo il numero di iniziative di formazione continua realizzate nell'anno solare precedente, la loro tipologia, il numero delle giornate di formazione e quello complessivo dei dipendenti coinvolti; b) valutare la realizzabilità, in funzione delle specifiche esigenze aziendali, di progetti formativi per i lavoratori non coinvolti nelle iniziative formative realizzate precedentemente; c) contribuire a diffondere, in accordo con l'Azienda, la conoscenza tra i lavoratori delle iniziative di formazione continua offerte dal territorio; d) esaminare le specifiche esigenze formative dei lavoratori con riferimento all'evoluzione delle tecnologie impiegate in Azienda ed al fine di rispondere in modo più adeguato ed efficace alle necessità di mercato e di qualità del prodotto; e) segnalare i fabbisogni formativi, il numero dei lavoratori potenzialmente interessati nonché ogni altra notizia ritenuta utile, alle Commissioni territoriali competenti. Sono fatti salvi gli eventuali accordi aziendali esistenti in materia».

⁽⁷⁵⁾ Ccnl art. 6.4 Sezione Prima: «Nelle unità produttive con oltre 300 dipendenti, al fine di rendere più efficiente ed efficace il confronto tra azienda e R.s.u. circa la definizione di piani aziendali finanziabili anche da Fondimpresa, la R.s.u. potrà individuare al proprio interno un componente delegato alla formazione, che sarà referente specialistico dell'azienda sulla materia, conferendogli potere di firma per i piani condivisi, in coerenza con le norme previste per il funzionamento di Fondimpresa e dei fondi interprofessionali per la formazione.

L'azienda consentirà al referente per la formazione la frequenza a corsi formativi inerenti al ruolo che saranno attivati utilizzando il conto di sistema di Fondimpresa, fatte salve le eventuali esigenze di carattere tecnico e produttivo».

monitoraggio, basato su procedure e strumenti condivisi fra le parti, le interviste hanno evidenziato due valutazioni molto distanti fra le organizzazioni di rappresentanza.

Da una parte, sono disponibili alcuni primi dati, relativi all'annualità 2017, rilevati da Federmeccanica nell'ambito dell'indagine annuale sul lavoro nel settore ⁽⁷⁶⁾. Dall'indagine, rivolta ad un campione rappresentativo di tutte le aziende iscritte a Federmeccanica, risulta che il 73,7% delle imprese offre ai propri dipendenti formazione aggiuntiva a quella obbligatoria sulla sicurezza, coinvolgendo complessivamente il 53,6% dei lavoratori. Questo risultato è un valore medio frutto di *performance* molto elevate nei settori degli autoveicoli (il 94% di lavoratori sarebbe stato coinvolto nella formazione nell'anno 2017) e dell'elettronica (76,8% del campione), mentre presentano valori più contenuti i settori della metallurgia (44,2%), dei prodotti in metallo (43,1%), delle macchine elettriche (42,3%) e delle apparecchiature meccaniche (47,5%), che sono numericamente più rappresentativi.

Questi lavoratori hanno partecipato in media a 11,9 ore di formazione nell'anno 2017, valore superiore allo standard annuale di 8 ore previsto dal contratto collettivo, ma lontano dalle 24 ore fissate come soglia minima per il triennio.

I dati brevemente riportati sono stati rilevati per la prima volta da Federmeccanica, per cui non è possibile operare confronti con i risultati di precedenti rilevazioni.

Dall'altra parte, le valutazioni espresse dalle organizzazioni dei lavoratori – basate sulle informazioni reperite tramite contatti con la rete dei delegati aziendali e territoriali - mettono in evidenza una distanza significativa dalle cifre riportate nel Rapporto di Federmeccanica, tanto che, nella piattaforma per il rinnovo del contratto, la valutazione condivisa da Fim-Fiom-Uilm viene sintetizzata nella seguente frase: «La gran parte delle aziende metalmeccaniche non ha dato concretezza all'applicazione del diritto soggettivo alla formazione ⁽⁷⁷⁾».

⁽⁷⁶⁾ [L'indagine sul lavoro nell'industria metalmeccanica con i dati relativi al 2017 è scaricabile al seguente indirizzo: https://www.federmeccanica.it/centro-studi/indagine-sul-lavoro-nell-industria-metalmeccanica.html](https://www.federmeccanica.it/centro-studi/indagine-sul-lavoro-nell-industria-metalmeccanica.html).

⁽⁷⁷⁾ [La piattaforma condivisa dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori Fim-Fiom-Uilm per il rinnovo del Ccnl per il triennio 2020-2022 è scaricabile al seguente indirizzo: https://www.fiom-cgil.it/net/attachments/article/6747/Piattaforma-FIM-FIOM-UILM-2020-2022.pdf](https://www.fiom-cgil.it/net/attachments/article/6747/Piattaforma-FIM-FIOM-UILM-2020-2022.pdf).

Si tratta di un'affermazione sostenuta dalla consapevolezza della difficoltà di raggiungere l'obiettivo di una piena implementazione del diritto soggettivo nell'arco di un triennio. In effetti, tutti gli intervistati riconoscono che vi sono molte criticità e scetticismi da superare per far crescere i dati sull'offerta di formazione e sulla partecipazione.

Allo stesso tempo, non manca il riferimento al fatto che i risultati conseguiti siano, almeno in parte, frutto di operazioni più attente di contabilizzazione delle attività di formazione realizzate dalle aziende, sia quelle formali che non formali. Questa considerazione potrebbe trovare parziale riscontro nei valori presenti nell'indagine di Federmeccanica relativamente alle modalità di erogazione della formazione: in aula il 28,1%, *on the job* il 18,2%, partecipazione a seminari il 18% e affiancamento il 16,5%.

Una cultura della formazione, soprattutto se intesa come opportunità utile per tutti i lavoratori e per l'impresa, deve ancora essere affermata e questa consapevolezza è condivisa da tutte le organizzazioni di rappresentanza, tanto dei lavoratori che dei datori di lavoro. Evidentemente, risulta più facile sensibilizzare quelle imprese che hanno già una consuetudine alla formazione, in una prospettiva che punta al coinvolgimento progressivo di quote di lavoratori precedentemente escluse; molto più arduo è invece avviare un percorso in quelle realtà che ricorrono meno o per nulla alla formazione.

Criticità analoghe si rilevano per i lavoratori. Infatti, le organizzazioni di rappresentanza hanno incontrato non poche difficoltà nel fare accettare ai lavoratori lo scambio sottostante all'accordo contrattuale, che individua in 300 euro l'impegno dell'impresa per l'assolvimento del diritto soggettivo. Le quote di operai a più bassa qualificazione, che fino ad ora hanno fruito in parte minima delle iniziative realizzate, sono anche quelle più restie ad accettare di dover prendere parte a iniziative di formazione formale; ancora più se tali interventi sono realizzati con modalità che possano ricordare l'aula o, più in generale, la scuola.

Anche per queste ragioni, non ci si aspetta che il meccanismo previsto per il terzo anno di implementazione del contratto, ovvero la richiesta da parte del lavoratore in caso di inerzia dell'azienda, possa determinare una variazione significativa dei dati. Molti passi sono ancora necessari per far crescere una motivazione forte a partecipare ad un intervento formativo; e quei lavoratori che vedono nella formazione una opportunità, preferiscono stimolare l'azione dell'impresa attraverso i delegati sindacali piuttosto che mettersi apertamente in una posizione

di potenziale contrasto. Per cui non sono mancati gli accordi aziendali che hanno previsto proroghe per l'avvio di un programma di formazione a cura dell'azienda.

Il contratto collettivo ha indicato un ampio ventaglio di contenuti per le iniziative formative. Dall'indagine citata di Federmeccanica risulta che nel primo anno un intervento su quattro si connota come “tecnica di base/tradizionale”, mentre gli altri si ripartiscono con poche differenze su altri obiettivi formativi ⁽⁷⁸⁾, compresa la formazione aggiuntiva sulla sicurezza. In effetti, le parti hanno sottolineato l'esigenza diffusa di sviluppare le competenze digitali nei lavoratori del settore, proprio in una prospettiva “universalistica”. Quella digitale è considerata come una competenza di cittadinanza, necessaria per lo svolgimento di una gamma sempre più ampia di attività nonché per fruire dei servizi pubblici. Per questa ragione, nel corso delle interviste, molti hanno fatto riferimento all'opportunità di utilizzare le previsioni contrattuali sul diritto soggettivo per realizzare una grande campagna di alfabetizzazione digitale dei lavoratori del settore, come intervento che, in fase di prima applicazione, risponde bene agli obiettivi di coinvolgimento di tutta l'utenza.

Fra gli esempi di buone pratiche, che ogni organizzazione di rappresentanza ha raccolto attraverso la rete di contatti con il territorio, non mancano quelli di aziende che hanno predisposto dei cataloghi dell'offerta formativa, lasciando ai dipendenti la scelta della proposta ritenuta più adeguata.

Anche la Commissione nazionale per la formazione professionale e l'apprendistato – sede bilaterale prevista nel Ccnl – ha supportato il processo di organizzazione della formazione, approvando a luglio 2018 un verbale di intesa che individua alcune aree tematiche ritenute prioritarie per la formazione professionale nel settore metalmeccanico, accompagnate da esempi di percorsi formativi. Le aree coprono sia la parte relativa alle competenze trasversali, che percorsi per il rafforzamento delle competenze necessarie alla gestione dei diversi ambiti della produzione. Volute con l'intento di fungere da guida e

⁽⁷⁸⁾ Oltre ai corsi finalizzati all'acquisizione di “tecnica di base/ tradizionale”, gli altri contenuti proposti sono: tecnologia avanzata/ digitale, linguistico, trasversale, formazione aggiuntiva sulla sicurezza. Vedi: <https://www.federmeccanica.it/images/files/indagine-sul-lavoro-nell-industria-metalmeccanica-2017/Tab4-15.pdf>

supporto per una formazione rispondente alle esigenze del settore, le aree tematiche e i percorsi formativi sono da considerarsi indicativi e non prescrittivi ⁽⁷⁹⁾.

La formazione è stata realizzata dalle strutture interne all'azienda solo nelle imprese di maggiori dimensioni. Le altre hanno fatto ricorso a consulenti esterni o a enti di formazione.

La relazione fra le imprese e gli enti di formazione del territorio non sembra presentare difficoltà a detta degli intervistati. I vari referenti sottolineano che i contatti fra le aziende e le istituzioni formative sono frequenti, grazie alla disponibilità di risorse per finanziare le opportunità formative offerta dai Fondi interprofessionali. Piuttosto la difficoltà segnalata dalle imprese è quella di riuscire a selezionare le proposte di qualità, soprattutto in quelle realtà produttive in cui manca una *équipe* interna dedicata alle risorse umane.

Su questo fronte si misura, dunque, una distanza significativa rispetto alle situazioni dichiarate in passato. Evidentemente, l'attivazione dei Fondi interprofessionali ha favorito lo sviluppo di comportamenti proattivi in una moltitudine di agenzie formative, che hanno capitalizzato l'esperienza acquisita e si sono proposte alle imprese come partner per dare attuazione al diritto soggettivo alla formazione del Ccnl industria metalmeccanica.

Per il finanziamento degli interventi formativi il canale utilizzato in misura di gran lunga prioritaria è quello riferito a Fondimpresa: nell'indagine di Federmeccanica relativa al 2017 la quota di interventi finanziati da questo Fondo è pari al 44,2%; segue, a poca distanza, il ricorso all'autofinanziamento (41,1%). In quota minoritaria, anche tutte le altre fonti finanziarie disponibili sono state utilizzate: fondi regionali, fondi europei ed anche risorse provenienti da Fondi interprofessionali diversi.

Fondimpresa, quindi, rappresenta il principale Fondo di riferimento per le imprese del settore, ed è per questo che più di un intervistato ha accennato alla possibilità di definire dei percorsi di collaborazione per il futuro che non si limitino al finanziamento dei progetti nell'ambito di bandi di portata più ampia. La difficoltà è piuttosto quella di

⁽⁷⁹⁾ Il Verbale di intesa del 12 luglio 2018 condiviso dalle organizzazioni di rappresentanza del settore dell'industria metalmeccanica è scaricabile all'indirizzo: https://www.federmeccanica.it/images/files/allegati/Verbale%20Intesa%20Aree%20Tematiche_12072018.pdf.

individuare le modalità di realizzazione di una tale collaborazione, vista la necessità di rispettare le regole previste per la gestione delle risorse dei Fondi.

Infine, c'è da segnalare la spinta che le organizzazioni sindacali hanno cercato di imprimere per promuovere l'implementazione del diritto soggettivo alla formazione su tutto il territorio nazionale. Ciò è avvenuto attraverso l'azione della Commissione nazionale per la formazione professionale e l'apprendistato, sede bilaterale attivata alla fine degli anni Novanta per l'avvio e la gestione dei progetti sperimentali di apprendistato finanziati dopo l'approvazione della legge n. 196/97.

Dopo alcuni anni di inattività la Commissione ha ripreso ad operare: ha definito il verbale di intesa di luglio 2018, proponendo un catalogo di contenuti per la formazione, e ha organizzato un convegno nazionale presentando alcune buone pratiche di implementazione del diritto soggettivo, individuandole sui territori che si sono mossi per primi e in maniera più strutturata. Le organizzazioni di rappresentanza dei lavoratori, ognuna per proprio conto, hanno cercato di sensibilizzare gli iscritti e non, attraverso una pluralità di azioni di diffusione, organizzazione di eventi, produzione di materiale informativo e di linee guida.

Il processo di implementazione del contratto collettivo ha trovato un *humus* più favorevole in alcuni territori, tale da consentire l'istituzione di quelle Commissioni territoriali per la formazione e l'apprendistato cui sono affidati compiti di individuazione dei fabbisogni di formazione, di approvazione dei piani formativi nei casi in cui non esiste la Rsu aziendale, di monitoraggio degli istituti contrattuali.

Pur previste già nei Ccnl degli anni Novanta, di fatto tali Commissioni non erano mai state attivate se non in sei aree del Paese. Come è stato segnalato da alcuni intervistati, infatti, queste sedi bilaterali hanno un compito molto arduo vista l'ampiezza e la varietà del settore che si riconosce nel contratto dell'industria metalmeccanica. Ciò nonostante, l'esigenza di promuovere il diritto soggettivo a livello territoriale, lavorando accanto alle imprese e ai lavoratori, ha favorito la nascita di ulteriori 15 Commissioni.

6.3. Le prospettive per il futuro

La parte finale delle interviste è stata dedicata ad un ragionamento sul futuro, a partire dall'appuntamento più prossimo, quello per il rinnovo del contratto collettivo nazionale del settore, e ampliando poi la riflessione alle possibilità di estensione del diritto soggettivo alla formazione.

I tempi di apertura della trattativa per il rinnovo contrattuale hanno richiesto la condivisione – almeno all'interno di ogni organizzazione - di una valutazione sull'andamento dell'attuazione del diritto soggettivo nel primo triennio. Come si è già avuto modo di dire, la disponibilità di dati molto parziali, rilevati senza una metodologia condivisa, e la mancanza di un sistema di monitoraggio hanno imposto l'affidamento di tale valutazione alle informazioni acquisite attraverso canali informali e, in particolare, tramite i contatti con i referenti territoriali di ciascuna organizzazione.

Alla domanda relativa agli intendimenti per il prossimo rinnovo del contratto collettivo nazionale, tutti gli intervistati si sono mostrati molto cauti, visto che le trattative si preannunciano non facili per via dei segnali di crisi del settore che si intravedono a livello nazionale e internazionale, con il conseguente rallentamento dell'economia della Germania.

Certamente, si deve registrare come un punto fermo la proposta avanzata dalle organizzazioni dei lavoratori nella piattaforma per il rinnovo del contratto, che esprime l'intenzione chiara di rafforzare il diritto soggettivo alla formazione⁽⁸⁰⁾.

A tal fine, viene affermata l'attenzione allo sviluppo delle competenze digitali di tutti i lavoratori «non solo per una “sopravvivenza professionale”, ma anche per una piena cittadinanza digitale, che è condizione necessaria per ridurre il rischio di esclusione di ampie fasce della popolazione ed evitare la polarizzazione delle competenze professionali»⁽⁸¹⁾. Si propone poi di utilizzare in maniera più ampia il modello di formazione a catalogo, basato sulla elaborazione di un piano dell'offerta formativa fruibile nell'ambito del diritto soggettivo, frutto di intese a livello aziendale tra Rsu, organizzazioni sindacali dei lavoratori e direzione aziendale. Si chiede, inoltre, la predisposizione, a

⁽⁸⁰⁾ Cfr. nota 76.

⁽⁸¹⁾ Ibidem.

livello nazionale, di modelli e schemi di riferimento che possano supportare la contrattazione aziendale.

Sulle proposte che provano a individuare strumenti per favorire l'applicazione del diritto alla formazione, sembra invece esserci una buona convergenza fra tutte le organizzazioni di rappresentanza delle parti, con una spiccata attenzione allo sviluppo dell'*e-learning* come strumento efficace di formazione che consente una migliore conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro, e il raggiungimento di quote più ampie di lavoratori. Un altro strumento che si propone di introdurre è il libretto formativo, come modalità di registrazione e messa in trasparenza della formazione svolta.

Sul tema della certificazione delle competenze, invece, si registra una ampia convergenza fra le sole organizzazioni dei lavoratori, che precipita nella piattaforma laddove si richiede «che ogni azienda sia tenuta a costruire un bilancio delle competenze per tutti i lavoratori presenti in azienda, individuando le capacità professionali necessarie e in prospettiva gli eventuali percorsi di riqualificazione interna»⁽⁸²⁾.

Ma la richiesta che sembra essere destinata ad alimentare maggiormente il confronto durante le trattative è quella che riguarda la “portabilità” al triennio successivo delle ore di formazione non fruite, «anche attraverso l'istituzione di una banca delle ore per la formazione»⁽⁸³⁾. La distanza tra le parti sembra misurarsi non tanto sul volume complessivo delle ore di formazione, quanto sulla necessità di non preconstituire “alibi” per le aziende e i lavoratori, rinviando *sine die* l'esercizio del diritto alla formazione.

In conclusione, rispetto alla trattativa sindacale, sembra esserci in tutte le parti un orientamento a confermare il diritto soggettivo alla formazione, riconoscendo all'istituto un alto potenziale per favorire la crescita dei lavoratori e delle imprese.

Tale convinzione, però, non sembra al momento aver “contagiato” altri ambiti economici, neanche quelli dell'industria manifatturiera che tradizionalmente sono più orientati a individuare nella formazione una risorsa per la competitività e l'occupabilità. Lo dimostra il fatto che, nei tre anni trascorsi dalla firma del contratto dell'industria metalmeccanica, non si ha notizia di analoghi accordi in altre categorie (fa eccezione il contratto per le piccole e medie industrie

⁽⁸²⁾ Ibidem.

⁽⁸³⁾ Ibidem.

metalmecchaniche ⁽⁸⁴⁾ che riproduce lo stesso testo del Ccnl industria metalmecchanica).

Solo molto recentemente sono apparsi indizi di una “contaminazione” ad altri ambiti economici. Prima, a ottobre 2019, con la sigla del contratto degli elettrici ⁽⁸⁵⁾ è stato riconosciuto un diritto soggettivo alla formazione per ogni dipendente a tempo indeterminato pari a 28 ore nel triennio. Poi, la piattaforma delle organizzazioni dei lavoratori per il rinnovo del contratto per l'industria alimentare ⁽⁸⁶⁾ ha proposto l'introduzione di uno strumento analogo, con un diritto soggettivo alla formazione pari a 8 ore annue.

Si tratta di segnali che fanno ben sperare per l'avvio di una nuova stagione di valorizzazione della formazione continua per le imprese e per i lavoratori.

Infine, ai vari referenti intervistati è stato chiesto di esprimere un parere rispetto alla possibilità di un intervento del Governo per sostenere in qualche modo la diffusione di un diritto soggettivo alla formazione continua.

Nelle risposte si registra una singolare convergenza. Infatti, tutti gli intervistati sono concordi nel ritenere che la crescita di una cultura della formazione debba avvenire in maniera progressiva, e che solo procedendo per via contrattuale si possano introdurre vincoli specifici per le imprese e i lavoratori. Pertanto, l'idea di un intervento ampio del Governo in materia di formazione continua sembra, al momento, suscitare molta diffidenza, salvo poi verificare il merito delle proposte; si continua piuttosto a prediligere una diffusione del diritto soggettivo per via pattizia, anche per salvaguardare e rafforzare la bilateralità.

L'intervento istituzionale potrebbe invece essere bene accetto se indirizzato a sostenere per via indiretta la diffusione di una cultura della formazione; e in questa direzione si propongono, ad esempio, misure di

⁽⁸⁴⁾ Ccnl per i dipendenti della piccola e media industria metalmecchanica, orafa ed alla installazione di impianti firmato da Unionmeccanica Confapi e Fiom-Cgil, Fim-Cisl, Uilm-Uil, 3 luglio 2017.

⁽⁸⁵⁾ Si veda l'ipotesi di accordo per il rinnovo del Ccnl elettrici sottoscritta il 9 ottobre 2019 da Elettricità Futura, Utilitalia, Energia Libera, Enel, Sogin, Terna e Filctem-Cgil, Flai-Cisl, Uiltec-Uil, art. 36, comma 11.

⁽⁸⁶⁾ [L'ipotesi di piattaforma per il rinnovo del Ccnl industria alimentare condivisa da Fai-Cisl, Flai-Cgil e Uila è scaricabile all'indirizzo: https://files.rassegna.it/userdata/sites/rassegnait/attach/2019/09/piattaforma-industria-alimentare_11979.pdf](https://files.rassegna.it/userdata/sites/rassegnait/attach/2019/09/piattaforma-industria-alimentare_11979.pdf)

incentivazione della formazione – anche nella forma di credito d'imposta o altro - in collegamento con le politiche industriali, come avvenuto nel caso di Industria 4.0. Gli attori istituzionali dovrebbero, inoltre, concentrarsi sul miglioramento dell'offerta pubblica di formazione, per aumentarne la rispondenza ai bisogni aziendali, per costruire infrastrutture per l'*e-learning*, per sostenere la realizzazione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni ⁽⁸⁷⁾ e di un sistema di certificazione delle competenze. In questa prospettiva si guarda con favore all'esperienza, ancora in fase di avvio, dei *Competence centre* ⁽⁸⁸⁾, che potrebbero in futuro diventare un volano per lo sviluppo di più solidi sistemi di formazione.

7. Conclusioni

L'attività di ricerca che ha alimentato la riflessione presentata nel contributo ha analizzato i percorsi di attuazione di un diritto alla formazione inteso come *positive welfare* ⁽⁸⁹⁾, funzionale ad assicurare buone transizioni secondo l'approccio dei mercati transizionali del lavoro. A tal fine, sono state illustrate due esperienze recenti, quella francese del Conto personale di formazione e quella italiana del diritto soggettivo alla formazione.

Entrambi i dispositivi consentono di accumulare nel tempo diritti – conteggiati in euro o in ore – per accedere a interventi di formazione e, dunque, si tratta di esperienze riconducibili a forme di *individual learning accounts*, nel senso più ampio dell'espressione come utilizzata anche da Oecd e Cedefop, anche se operanti su scala diversa. Il dispositivo francese ha l'ambizione di affermare un diritto universale alla formazione, collegato alla persona nel suo percorso professionale e

⁽⁸⁷⁾ Nato con lo scopo di mettere in trasparenza il Repertorio nazionale delle qualificazioni, negli anni ha ampliato il suo campo di applicazione divenendo strumento utile per monitorare i processi connessi all'alternanza, ai tirocini, all'orientamento, al *qualification design*, al *profiling*, alla validazione delle competenze e, più recentemente, all'incontro domanda e offerta di lavoro. L'Atlante è consultabile al seguente indirizzo: <https://atlantelavoro.inapp.org/>.

⁽⁸⁸⁾ Informazioni ulteriori sui *competence centres* sono reperibili sul sito del Ministero dello Sviluppo Economico all'indirizzo: <https://www.mise.gov.it/index.php/it/industria40/centri-competenza>.

⁽⁸⁹⁾ Cfr. nota 1.

di carriera, indipendentemente dalla sua situazione lavorativa, in una prospettiva di ciclo di vita; nell'esperienza italiana il diritto soggettivo è collegato ad un settore e ad uno specifico contratto, quello per l'industria metalmeccanica.

Dall'illustrazione dei casi sono evidenti le difficoltà di procedere su un terreno di analisi comparativa. Il dispositivo francese scaturisce da un ampio confronto fra le istituzioni e le parti sociali volto a definire la più adeguata strategia di *policy* per la formazione continua, confronto che va avanti da decenni, proponendo soluzioni di volta in volta diverse che vengono poi sperimentate, ridiscusse e affinate. Il caso italiano nasce come esperienza molto recente e innovativa, nell'ambito di un contratto collettivo, al di fuori dai contesti istituzionali, che piuttosto vengono percepiti dalle parti sociali come poco adatti a definire un cambiamento di paradigma sulla formazione degli adulti occupati.

Quella italiana si configura, dunque, come una esperienza circoscritta e in fase molto iniziale, che richiederà ancora un impegno rilevante per sedimentare pratiche efficaci e generare un impatto significativo sugli attori e sui contesti. Per queste ragioni, una lettura del dispositivo italiano rispetto ai paradigmi teorici dei mercati transizionali del lavoro e dell'approccio delle *capabilities* è molto prematura, potendo basarsi su intenzioni espresse dalle parti piuttosto che su dati di realtà. Un ragionamento in tal senso rispetto al caso francese, invece, può essere sviluppato, potendo contare anche su una discreta base di letteratura disponibile.

Procedendo – con la necessaria cautela - sul terreno del confronto fra i casi, un primo ordine di differenze significative rimanda alla diversa genesi dei due dispositivi: da una parte la legge, dall'altra il contratto collettivo nazionale.

L'intenzione dichiarata di coprire l'intera popolazione attiva consente al Conto personale di formazione francese di proporsi come un dispositivo portatile e pienamente trasferibile, senza penalizzazioni, da un posto di lavoro ad un altro e da una condizione di occupazione ad una di disoccupazione e viceversa. Il collegamento con altri dispositivi permette di valorizzare l'impegno in attività di volontariato per ampliare le opportunità di formazione finalizzate all'occupabilità.

Si tratta, quindi, di uno strumento potenzialmente in grado di svolgere efficacemente una funzione di sostegno alle persone, affinché possano fronteggiare i rischi legati alle transizioni e alla eventuale discontinuità dei percorsi di carriera. Da questo punto di vista, il dispositivo sembra

rappresentare una buona policy per la gestione dei mercati transizionali del lavoro ⁽⁹⁰⁾.

Il carattere universale del dispositivo francese assicura che il diritto alla formazione si proponga non soltanto come principio formale, ma come diritto effettivamente fruibile.

Infatti, il dispositivo francese rafforza la sua efficacia attraverso il potenziamento dell'*obligation d'employabilité*, ossia dell'obbligo posto in capo a tutte le imprese di assicurare l'occupabilità dei propri dipendenti, secondo quanto previsto dal codice del lavoro francese ⁽⁹¹⁾; ma è soprattutto attraverso l'introduzione di servizi e strumenti volti a stimolare e supportare la partecipazione, che si pongono le basi per un ampio coinvolgimento di tutti i potenziali fruitori, anche quelli che tradizionalmente esprimono una minore domanda di formazione (o non la esprimono affatto!). Il riferimento è prioritariamente al *conseil en évolution professionnelle*, una misura universale di supporto alla persona nell'elaborazione e implementazione del proprio progetto professionale, ma anche a tutta una serie di interventi di ristrutturazione delle reti dei soggetti deputati all'orientamento e alla formazione.

In questo senso il Cpf cerca di riconciliare una visione *asset-based*, basata su universalità e trasferibilità, con una visione più orientata allo sviluppo delle *capabilities* individuali, in linea con l'approccio di A.K. Sen ⁽⁹²⁾.

Questo impianto così ambizioso è sostenuto dal finanziamento per la formazione professionale a carico delle imprese e da eventuali finanziamenti complementari erogati dai soggetti individuati dalla legge, tra i quali lo Stato, le Regioni, i Comuni e il datore di lavoro. Rimane il limite che attualmente l'alimentazione del Conto è

⁽⁹⁰⁾ Cfr. nota 5.

⁽⁹¹⁾ Cfr. nota 34.

⁽⁹²⁾ Cfr. J. GAUTIE, C. PEREZ, *op. cit.* Gli autori analizzano le politiche che fanno perno sugli ILAs come strumento per promuovere la formazione degli adulti, distinguendo fra due paradigmi di policy: un approccio *asset-based* - espressione coniata da M. SHERRADEN, in *Assets and the Poor: A new American Welfare Policy*, M. E. Sharpe, New York, 1991 -, strettamente collegato ad una prospettiva di *stato di investimento sociale*, che si focalizza sulla competitività e la crescita e quindi finalizza gli strumenti ad un obiettivo di promozione dell'occupabilità delle persone; un approccio *capability-based*, che si rifà al pensiero di A.K. Sen e che si concentra sulla promozione di reali opportunità di accesso alla formazione da parte di tutti, attraverso interventi che cercano di rimuovere gli ostacoli alla partecipazione o che stimolano e supportano la domanda degli individui.

fondamentalmente a carico delle imprese, legata ai soli periodi di lavoro; e quindi il Conto risulta redditizio quanto più l'individuo è già occupabile ed effettivamente occupato. Resta, inoltre, da verificare se le novità introdotte dalla legge del 2018 consentiranno di ridurre effettivamente le diseguaglianze di accesso alla formazione, con particolare riferimento ai lavoratori con bassi titoli di istruzione⁽⁹³⁾.

L'esperienza italiana si riferisce, invece, ad uno strumento introdotto per via pattizia, il cui accesso è limitato ai lavoratori occupati a tempo indeterminato nelle imprese che applicano il contratto dell'industria metalmeccanica.

Come noto, si tratta probabilmente del contratto a maggiore diffusione nel settore manifatturiero, certamente fra i più utilizzati considerando l'intero sistema delle imprese private. Tuttavia è evidente che, data la fonte sulla quale poggia il diritto soggettivo alla formazione, lo strumento diventa funzionale agli obiettivi di crescita di singole imprese del settore e di tutto il settore, mentre la capacità di proporsi come strumento di salvaguardia delle transizioni lavorative dei singoli individui è molto limitata. Considerate le restrizioni all'accesso - lavoratori assunti con contratto a tempo indeterminato, limitatamente al periodo di lavoro in una data azienda -, il supporto alle transizioni può essere inteso solo in una logica "preventiva" di mantenimento dell'occupabilità nello stesso ambito economico, come confermano le interviste effettuate alle parti sociali.

Una comparazione di immediata percezione fra i due dispositivi esaminati guarda al *quantum* di diritti di formazione che viene capitalizzato dai lavoratori. L'impegno formativo previsto dal dispositivo italiano è molto contenuto: le 24 ore nel triennio dell'esperienza italiana sono un parametro sufficiente a sottolineare la distanza dal modello francese che nel 2015 è nato con un riferimento a 24 ore annue sino a un limite massimo di 150 ore e che oggi sono tradotte in 500 € annue pro-capite (800 € per i lavoratori a bassa qualificazione). L'impostazione sistemica, inoltre, consente di utilizzare il dispositivo francese anche per seguire percorsi formativi lunghi, compresi quelli finalizzati alla realizzazione di progetti di riconversione professionale.

I sistemi di formazione all'interno dei quali si collocano i dispositivi italiano e francese sono molto significativi per determinare un ulteriore

⁽⁹³⁾ OECD, *Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's box?*, cit.

ordine di differenze, che potremmo definire “estrinseche”. Tali sistemi, che costituiscono le condizioni di contesto e di funzionamento degli stessi dispositivi, possono agevolare o, al contrario, ostacolare lo sviluppo e la diffusione del diritto alla formazione.

In Francia il Conto personale di formazione si innesta sulla tradizione del Diritto Individuale alla formazione introdotto nel 2004 ⁽⁹⁴⁾. Anche grazie a tale dispositivo, i risultati esposti dalla Francia in termini di partecipazione alle attività di formazione continua sono cresciuti in maniera esponenziale negli anni, toccando la quota del 20,4% nel 2018 ⁽⁹⁵⁾. Nell’arco di un decennio è stato, quindi, possibile far crescere una cultura della formazione presso le imprese e i lavoratori che ha poi prodotto la convergenza su uno strumento a vocazione universale quale è il Conto, sperimentando allo stesso tempo modelli di *governance* e di gestione, come pure procedure e strumenti.

La crescita di un “terreno” favorevole è stata sostenuta anche da una serie di azioni di sistema che hanno rafforzato l’immagine e la qualità della formazione. Infatti, la Francia si è impegnata in un ampio lavoro di rivisitazione di tutto il complesso delle qualificazioni professionali rilasciate tanto dai soggetti istituzionali quanto dalle parti sociali. La ridefinizione delle qualificazioni è parte del processo di costruzione di un sistema nazionale di certificazione che ha tra i suoi capisaldi la valorizzazione del ruolo delle parti sociali per la definizione dei fabbisogni di formazione e l’articolazione modulare delle qualifiche in modo da consentire la valorizzazione di percorsi anche brevi di formazione.

L’intervento sui sistemi formativi si aggiunge agli altri interventi di *policy* che hanno puntato a migliorare le condizioni di contesto in una prospettiva di *capability-based approach*, con l’obiettivo di promuovere una effettiva fruizione del diritto alla formazione.

⁽⁹⁴⁾ Il “diritto individuale alla formazione” (Dif) prevedeva la possibilità per ogni dipendente di maturare un diritto alla formazione pari a 20 ore annue, fino ad un massimo di 120 ore. A differenza del Cpf, il Dif era legato all’impresa e al contratto; quindi il diritto alla formazione si perdeva in caso di conclusione del contratto e non era attivabile per i disoccupati. Inoltre, per valorizzare il diritto, era necessario l’accordo dell’impresa sulla scelta della formazione.

⁽⁹⁵⁾ Dati Eurostat, estratti il 22/11/2019 con aggiornamento al 10/10/2019 relativi all’indicatore *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and labour status* [trng_lfse_02] e riferiti all’aggregato: occupati di età compresa fra 25 e 64 anni.

In Italia, l'esperienza del contratto collettivo dei metalmeccanici si inserisce in un sistema formativo che presenta molte debolezze: frammentazione istituzionale, mancanza di sedi formali di coordinamento strategico a livello nazionale, ampi divari territoriali nella disponibilità dell'offerta formativa e nella sua qualità, assenza di un Repertorio nazionale di riferimento e di un sistema nazionale di certificazione, solo per citarne alcune. I dati Eurostat segnalano che l'Italia ha un tasso di partecipazione degli occupati alla formazione continua inferiore alla media Ue, oltre a presentare una concentrazione di partecipanti nelle fasce di popolazione a più alto livello di qualificazione.

Se si guarda all'evoluzione degli ultimi dieci anni, alcuni progressi si sono registrati soprattutto in relazione alla formazione iniziale, con il graduale consolidamento della filiera dell'Istruzione e Formazione Professionale ⁽⁹⁶⁾, mentre rispetto alla formazione continua, dopo il varo dei Fondi Interprofessionali, la scelta delle istituzioni è stata improntata ad una ampia delega della gestione alle parti sociali.

In questo quadro, l'accordo per l'industria metalmeccanica risalta come scelta di grande innovazione, assunta direttamente dalle parti sociali, e potenzialmente in grado di determinare un rinnovamento del sistema di formazione continua.

Infatti, numerose analisi hanno messo in evidenza il ruolo centrale del contesto di lavoro come "contesto capacitante" per stimolare la maggiore domanda di formazione da parte degli individui. In particolare, è stato rilevato che l'accesso alle informazioni, la disponibilità di sedi e spazi per dare voce ai singoli e alle collettività, le opportunità di mobilità orizzontale e verticale sono caratteristiche dei contesti di lavoro che stimolano la domanda di formazione molto più dei percorsi precedenti degli individui, di lavoro e/ o di formazione ⁽⁹⁷⁾. In questo senso, dunque, l'esperienza dell'industria metalmeccanica costituisce una sperimentazione interessante, da cui potrebbero

⁽⁹⁶⁾ Cfr. S. D'AGOSTINO, S. VACCARO, *La via italiana al duale: opportunità e criticità*, in *Economia e Società Regionale*, in corso di pubblicazione.

⁽⁹⁷⁾ Cfr. M. LAMBERT, J. VERO, B. ZIMMERMANN, *Vocational training and professional development: a capability perspective*, in *International Journal of Training and Development*, Vol. 16, n. 3, 164 ss.; D. CORTEEL, B. ZIMMERMANN, *Capacités et développement professionnel*, in *Formation emploi*, 98, 2007, 25 ss.

scaturire indicazioni utili ad indagare la relazione fra contesto aziendale e rafforzamento delle *capabilities*.

Del resto, proprio l'esperienza francese più che decennale del diritto individuale alla formazione dimostra che l'affermazione – anche per via legislativa – di un diritto all'apprendimento permanente non è di per sé condizione sufficiente a garantirne l'immediata esigibilità e la fruizione da parte di tutti.

Inoltre, l'attuazione del diritto soggettivo alla formazione dell'industria metalmeccanica può essere un importante vettore per alimentare un dialogo sul rapporto fra lavoro e formazione, che può promuovere l'innovazione sia a livello territoriale, attraverso il ruolo delle Commissioni Paritetiche Territoriali, sia – e con più forza – a livello nazionale, contribuendo a far crescere una domanda di formazione qualificata e di strumenti e procedure per una sua valorizzazione.

L'attuazione di questo scenario richiede che lo sforzo innovatore delle parti sociali sia sostenuto dalle istituzioni, individuando adeguate forme di supporto diretto e indiretto. Tra le prime, gli stessi intervistati hanno segnalato esperienze analoghe a quelle sperimentate in passato con il bando di Industria 4.0, che ha collegato gli investimenti in innovazione a percorsi di formazione. E sicuramente può essere costruito, a livello nazionale e territoriale, un ampio ventaglio di altre possibilità di sostegno allo sviluppo della formazione e, in particolare, alla crescita della partecipazione alla formazione delle fasce più deboli di lavoratori al fine di promuoverne l'occupabilità in una prospettiva di sostegno alle transizioni.

L'auspicio, dunque, è che la scelta di introdurre un diritto soggettivo alla formazione si consolidi, nel rinnovo del contratto collettivo del settore e nella implementazione, e si diffonda con una estensione ad altri ambiti contrattuali. Se sul primo punto sembra esserci una certa convergenza a sentire i referenti delle parti trattanti, sull'altro fronte i segnali che si registrano al momento appaiono ancora scarsi.

In ogni caso, agli attori istituzionali si chiede di continuare a lavorare per rafforzare il sistema italiano di formazione, sia in una logica generale, che guarda allo sviluppo di strumenti trasversali come il Repertorio nazionale delle Qualificazioni, il sistema di certificazione, una rete riconoscibile e certificata di soggetti deputati all'orientamento e alla consulenza professionale, standard minimi di assicurazione della qualità della formazione, sia in una logica specifica di rafforzamento del segmento della formazione continua.

Abstract

New Protections for Workers: the Subjective Right to Training. France and Italy Compared

***Purpose:** the contribution examines two experiences implementing a subjective right to training: the personal training account in France and the national collective agreement for metalworking industry in Italy. **Methodology:** a legal-regulatory analysis is integrated with the exam of the most recent literature and the contribution of interviews with privileged witnesses. **Findings:** the comparison between the two experiences allows to explore the possibilities of extension in Italy of the subjective right to training, potentially capable of determining a renewal of the continuous vocational training system. **Research limitations/implications:** the scarcity of available data and consolidated evidences on the two experiences limits the analysis of their effectiveness, especially from a capability approach perspective. **Originality:** original contribution to reading the Italian experience, in comparison with the French one and in the theoretical perspective of transitional labor markets*

***Keywords:** subjective right to training, personal training account, transactional labor markets, capability-approach.*

Nuove tutele per i lavoratori: il diritto soggettivo alla formazione. Francia e Italia a confronto

***Obiettivi:** il contributo esamina due esperienze attuative del diritto soggettivo alla formazione, approfondendo l'esperienza francese del Conto personale di formazione e l'esperienza del Ccnl dell'industria metalmeccanica per l'Italia. **Metodologia:** analisi giuridico-normativa integrata mediante l'esame della letteratura più recente e l'apporto di interviste a testimoni privilegiati. **Risultati:** il confronto fra le due esperienze consente di esplorare le possibilità di estensione in Italia del diritto soggettivo alla formazione, potenzialmente in grado di determinare un rinnovamento del sistema di formazione continua. **Limiti e implicazioni:** la scarsità di dati e di evidenze consolidate sulle due esperienze condiziona l'analisi dell'efficacia, soprattutto in un'ottica di capability approach. **Originalità:** contributo originale di lettura dell'esperienza italiana, nella comparazione con quella francese e nella prospettiva teorica dei mercati transazionali del lavoro.*

***Parole chiave:** diritto soggettivo alla formazione, conto personale di formazione, mercati transazionali, approccio delle capabilities.*

PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo
Professionalità (versione cartacea)

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: professionalita@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

Abbonamenti:

rivista cartacea:

annuale (6 numeri) € 50,00
biennale (12 numeri) € 80,00

rivista digitale:

annuale (6 numeri) € 33,00
biennale (12 numeri) € 53,00

Per info.:

Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

È possibile versare la quota di abbonamento sul conto corrente postale n. 834010 intestato a **Edizioni Studium Srl**, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure facendo un bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente e il codice).