



**Follow-up della transizione al lavoro  
degli allievi/e  
dei percorsi triennali sperimentali di IeFP**

---

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

---

Anno 2008



## INTRODUZIONE

---

La presente ricerca-azione si colloca nel contesto della sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale in coerenza con la legge 53/03 e con l'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003. Tra gli aspetti più significativi sottesi al modello CNOS-FAP e CIOFS/FP, un *passaggio cruciale*, ai fini della verifica del successo dell'intervento, consisteva indubbiamente nel monitoraggio della transizione degli utenti dai percorsi del diritto-dovere al sistema produttivo. Tale "inserimento", mentre per un verso gioca da elemento di controllo del processo formativo connesso alla formazione iniziale e all'orientamento, intesi come fattori mirati a valorizzare la vocazione peculiare di ogni singolo allievo, dall'altro permette di realizzare una interazione feconda tra formazione professionale e mondo del lavoro in tema di formazione iniziale.

In questo quadro le Sedi Nazionali dei due Enti di FP, CNOS-FAP e CIOFS-FP, hanno realizzato la presente indagine, mirando al conseguimento dei seguenti *obiettivi*:

- a) monitorare, alla distanza di circa un anno dalla conclusione, la condizione degli allievi usciti nell'anno 2005-06 dai percorsi triennali sperimentali del diritto-dovere, per verificare se hanno proseguito gli studi all'interno del sistema educativo di istruzione o di formazione professionale, oppure se hanno reperito un lavoro, o se si trovano ancora in una situazione in cui né studiano né lavorano;
- b) individuare eventuali ulteriori bisogni formativi ai fini di un completamento, di un perfezionamento o di una diversificazione delle loro competenze professionali;
- c) verificare l'efficacia del percorso formativo in rapporto alle differenti scelte effettuate nel periodo successivo al conseguimento della qualifica e in paragone anche con i risultati di una indagine simile condotta nel 2003 (Malizia-Pieroni, 2003);
- d) avanzare proposte per migliorare e potenziare i percorsi triennali del diritto-dovere.

Di fatto, la presente ricerca ripropone sostanzialmente gli scopi di una precedente investigazione che si era tenuta nel 2003 (Malizia-Pieroni, 2003). In ogni caso, dal punto di vista temporale essa è stata realizzata nell'anno formativo 2006-07.

Il presente rapporto *si articola* in quattro capitoli. Il primo pone le premesse teoriche della ricerca, analizza i dati sulla transizione dei giovani dal sistema educativo al mondo del lavoro in Italia e descrive sia i cambiamenti che la riforma Moratti ha introdotto con particolare riferimento al tema centrale del rapporto sia le innovazioni che sono state volute dal Ministro Fioroni. Il secondo presenta il

progetto dell'investigazione nel quadro delle ricerche effettuate dal CNOS-FAP e dal CIOFS/FP riguardo alla sperimentazione del diritto-dovere e illustra lo svolgimento della indagine. Il terzo analizza i risultati dell'indagine sugli ex-allievi/e che al termine dei percorsi triennali hanno ottenuto una qualifica o almeno un attestato di frequenza. Il quarto capitolo tenta di offrire un visione complessiva dei risultati della investigazione in una prospettiva di futuro; segue una bibliografia sintetica delle opere principali utilizzate nella ricerca e un'appendice costituita dagli strumenti di indagine.

In *sintesi* i principali risultati dell'indagine possono essere riassunti nei seguenti tre punti.

#### 1) *La condizione degli ex-allievi/e al momento del rilevamento*

Dai 2.514 ex-allievi/e che nell'anno formativo 2005-06 hanno portato a termine il percorso triennale del diritto-dovere conseguendo quasi tutti una qualifica o ottenendo, quei pochi che non sono riusciti a ottenerla, un attestato di frequenza, sono stati *scelti* con metodo casuale 638 soggetti. Questi, che hanno composto il campione a cui è stata somministrata l'intervista, si presentavano così distribuiti tra i diversi possibili *sbocchi*:

- la metà (329 = 51.6%) all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e alla distanza di un anno aveva reperito un lavoro;
- mentre l'altra metà si divideva in quote abbastanza vicine tra chi aveva optato di continuare a studiare (172 = 27%) e chi al momento non stava né studiando né lavorando (153 = 24%).

Di conseguenza si può affermare che l'offerta formativa dei due Enti, CNOS-FAP e CIOFS/FP, relativa al diritto-dovere ha *raggiunto* nei confronti di almeno tre su quattro degli ex-allievi/e *gli obiettivi* che si prefiggevano i percorsi in questione, ossia di portare gli iscritti o ad inserirsi direttamente e da protagonisti nel mercato del lavoro o a poter continuare con successo i propri studi verso altri traguardi formativi. A conseguire l'una o l'altra meta non è invece riuscito circa uno su quattro, ma anche in questo caso occorre effettuare una distinzione: tra questi ultimi solo un gruppetto molto ridotto ha mancato totalmente l'obiettivo prefisso, mentre c'è stato chi in realtà il lavoro l'aveva trovato ma poi l'ha perso per varie ragioni (personali e strutturali), ragioni che si tiene a precisare non hanno niente a che vedere con una eventuale ipotesi di debolezza sul mercato del lavoro e delle professioni della formazione fornita dai percorsi del diritto-dovere.

#### 2) *Valutazione positiva dei percorsi del diritto-dovere*

Ai *lavoratori* è stato chiesto di valutare il percorso mettendolo in rapporto al contributo che esso ha dato loro per esercitare l'attuale occupazione. In questo modo è stato possibile verificare, grazie agli alti indici di gradimento espressi,

che le competenze acquisite sono risultate indispensabili per svolgere quei compiti che attualmente sono stati loro affidati; inoltre il percorso ha contribuito a ridurre il tempo per trovare lavoro ed infine ha permesso anche di ottenere un buon contratto. A completamento di tali valutazioni favorevoli è venuta da parte di tutti, senza alcuna distinzione tra le variabili di status, la segnalazione secondo cui la qualifica conseguita è stata trovata pienamente corrispondente a quella delle mansioni attualmente svolte.

Anche gli *studenti* fanno registrare una lunga serie di *valutazioni elevate* nei confronti del percorso del diritto-dovere. Anzitutto per quanto riguarda la sua corrispondenza alle loro attese: in questo caso l'intera gamma dei loro giudizi sugli aspetti presi in considerazione supera quella stessa data dai lavoratori, sebbene entrambi si siano espressi su alti valori. Una ulteriore conferma in questa direzione è venuta poi dal confronto tra la formazione ricevuta nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP e l'attuale corso di studi; in tal modo è stato possibile constatare che gli intervistati non avvertono il bisogno di maggiori competenze in quanto le hanno già acquisite nei percorsi del diritto-dovere. Infine, a rafforzare ulteriormente il giudizio sul "buono stato di salute" della preparazione acquisita contribuiscono anche gli apprezzamenti veramente elevati che gli intervistati di questo sottocampione hanno dato nei confronti della educazione della personalità.

L'analisi delle risposte degli *ex-allievi inoccupati/disoccupati* circa la corrispondenza del corso alle proprie attese mette in evidenza che i giudizi, se non sono proprio così elevati come quelli degli studenti, tuttavia risultano assimilabili a quelli dei lavoratori. Anche chi è stato meno fortunato dichiara che l'offerta formativa ha abbondantemente soddisfatto le proprie attese, esprimendo in proposito valutazioni medie che si attestano tra il "molto" e l'"abbastanza" e che eliminano il dubbio che i percorsi abbiano potuto formare soggetti destinati a rimanere inoccupati/disoccupati.

A questo punto è possibile precisare i *punti forti* dei percorsi del diritto-dovere:

- tutti gli intervistati riconoscono la piena corrispondenza della formazione ricevuta alle proprie attese in rapporto all'intera gamma degli aspetti considerati;
- nel valutare complessivamente il percorso viene attribuito il primo posto alla formazione globale della personalità, anche se non è da meno la valutazione nei confronti della preparazione professionale;
- la tenuta di tale preparazione, presa in tutti i suoi aspetti differenti ma complementari, è stata poi confrontata e quindi convalidata in rapporto sia ai diversi ambienti produttivi che una parte degli *ex-allievi/e* ha potuto frequentare, che a quelli formativi di livello superiore.

Dopo aver richiamato gli alti esiti e le elevate valutazioni che l'indagine ha espresso sui percorsi del diritto-dovere, si può aggiungere che al contrario le *criticità* sono veramente poche e di scarsa entità. In pratica esse riguardano principalmente il gruppo dei disoccupati/inoccupati.

### 3) *Conferme e provocazioni*

In sintesi, la presente ricerca-azione *ha confermato la validità* della proposta sperimentale dei percorsi del diritto-dovere del CNOS-FAP e del CIOFS-FP anche nel momento della transizione degli allievi al mercato del lavoro o ad un altro tipo di istruzione o di formazione. I dati della indagine hanno dimostrato il superamento sostanziale delle carenze che erano state indicate dalla precedente indagine del 2003: infatti, gli esiti della investigazione mettono in risalto il potenziamento delle strategie della pedagogia del successo formativo, della programmazione dei corsi che risulta più rispondente alla domanda del territorio e dell'offerta di orientamento/accompagnamento.

*Rimane quindi veramente inspiegabile la situazione di precarietà in cui la politica nazionale e, soprattutto, regionale tende a mantenere i percorsi sperimentali del diritto-dovere.*

Parte I

**IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO**



## Capitolo 1

### **La transizione dalla formazione al lavoro. Lo scenario**

---

Guglielmo MALIZIA

Il capitolo è articolato in *quattro sezioni* principali. La prima tenta di delineare in sintesi lo scenario di fondo, sociale, culturale ed economico, in cui si colloca l'evoluzione attuale dei sistemi educativi, mentre la seconda richiama le teorie più significative che cercano di spiegare i rapporti tra istruzione, formazione ed economia e la terza analizza i dati sulla transizione dei giovani dal sistema educativo al mondo del lavoro in Italia. Siccome uno dei poli di questa transizione, l'istruzione e la formazione, è nel nostro paese in fase di profonda trasformazione per effetto della legge Moratti, n. 53/03 e delle successive innovazioni introdotte dal Ministro Fioroni, la quarta sezione descrive e analizza tali cambiamenti, mettendo in evidenza i punti forti e quelli deboli.

#### **1. SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA E SISTEMI EDUCATIVI: QUALI ORIENTAMENTI**

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di "*società della conoscenza*" (Cresson-Flynn, 1995; Malizia-Nanni, 2002b; Malizia-Nanni, 2004). I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una «rivoluzione globale» dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Sul lato strutturale, si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale* (Minardi, 1999; Malizia-Nanni, 2002b). Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale,

partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o a persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro* che mettono in crisi il sistema tradizionale di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali *non* riescono ad assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

La *sostituzione del lavoro con capitale* – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i "colletti bianchi", quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi ma dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano configurazione, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C'è un'indubbia "intellettualizzazione" del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Passando sul lato del sistema formativo, tra i punti di debolezza di quest'ultimo va, in particolare, segnalata la *discrepanza*, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l'insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e generano, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizza-

zione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

In un contesto di piena globalizzazione, prevalgono un nuovo *individualismo* e un conseguente *utilitarismo*. Le coordinate del senso da dare alla vita personale e collettiva vengono identificate prevalentemente in fattori materiali, tecnici, procedurali. Si diffonde il convincimento che i problemi propri della convivenza vanno affrontati e risolti facendo leva sulle istanze assolutizzate del mercato e sul potere della maggioranza. Una grande porzione di giovani e di adulti cresce con una personalità dissociata e con una coscienza frammentata nella percezione di sé e del mondo esperienziale in cui vive e si rapporta.

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come “logica conseguenza” del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a “guru”, a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica.

Questi movimenti dei processi storici dell'Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a quelli di natura politica, culturale, turistica, dando luogo al fenomeno della *multicultura*. Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale). A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo.

## **2. ISTRUZIONE ED ECONOMIA**

È convinzione diffusa che l'istruzione e la formazione rappresentano *risorse fondamentali* per lo sviluppo personale e sociale, a livello nazionale e a quello internazionale. Quando però si cerca di approfondire il tema sul piano scientifico, ci si accorge che la relazione non è così evidente e che non mancano perplessità e dubbi, anche fondati, sulla entità e sulla natura positiva di tale rapporto.

### **2.1. L'affermarsi della teoria del capitale umano negli anni '60**

Il punto di partenza è costituito dalla *teoria del capitale umano* che è nata tra la fine degli anni '50 e l'inizio del '60 nel quadro sia della interpretazione funzio-

nalistica, secondo la quale lo sviluppo dell'istruzione e della formazione dipendeva dalla modernizzazione economica e dalla diversificazione istituzionale e sociale che ne deriva, sia della tesi della scuola economica neoclassica che affermava la centralità antropologica del problema del lavoro per cui l'uomo sarebbe il suo lavoro. Inoltre, essa ha costituito una risposta agli interrogativi emersi da più parti circa l'efficienza delle massicce spese effettuate in quel periodo per finanziare l'espansione enorme del sistema scolastico (Lodigiani, 1999; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998; Halsey et alii, 1998).

La tesi fondamentale che viene sostenuta è che l'istruzione non rappresenta soltanto un bene di consumo, ma va considerata anche come un *investimento produttivo* sia per il singolo in quanto estende le sue opportunità professionali, sia per la società poiché prepara la forza lavoro necessaria per lo sviluppo economico. L'istruzione e la formazione professionale sono considerate una modalità differente di accumulazione del capitale, il "capitale umano" cioè, il più importante per la crescita economica e sociale, e pertanto costituiscono risorse strumentali di natura fondamentale al servizio del sistema economico e della sua espansione. Pertanto, l'analisi della domanda di lavoro espressa dal mercato di lavoro costituisce la base della pianificazione di una offerta formativa che corrisponda alle istanze manifestate dalle imprese. Per questa sua impostazione la teoria del capitale umano è stata definita un modello "domandista" dei rapporti tra istruzione e formazione professionale da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra (Bertagna, 2002 e 2006).

Va aggiunto che tale interpretazione è stata largamente utilizzata nei *paesi sviluppati* per giustificare la democratizzazione dei sistemi educativi. Infatti, l'allargamento dell'accesso all'istruzione e alla formazione, elevando il livello delle competenze dei lavoratori, doveva contribuire allo sviluppo del sistema produttivo e la riduzione della selezione poteva far arguire a due sprechi: dei talenti, in quanto molti giovani di origine sociale modesta, brillanti, ma privi del retroterra culturale tipico di una famiglia dei ceti medi, rimanevano bloccati da esami prematuri e severi ed erano impediti di dare alla crescita del paese il loro apporto qualificato; delle risorse, poiché le ripetizioni facevano spendere il doppio per percorrere un anno di scuola e con gli abbandoni l'investimento era totalmente perso. Durante tutti gli anni '60 l'applicazione è stata ampia anche nei paesi in *via di sviluppo*. Particolare successo ha registrato la spiegazione del sottosviluppo: la rapida ripresa dei paesi sviluppati dopo la seconda guerra mondiale, nonostante le gravi perdite di capitali fisici, sarebbe dovuta alla presenza di una forte riserva di capitale umano; di conseguenza, il sottosviluppo sarebbe da attribuirsi al fatto che le popolazioni del terzo mondo, pur disponendo di abbondanti materie prime, mancherebbero delle competenze necessarie per utilizzare tecniche di produzione più avanzate.

Alla fine degli anni '60 la crisi economica *ha messo in discussione* la relazione positiva che la teoria del capitale umano ipotizzava tra istruzione ed economia: il sistema educativo era cresciuto in maniera imponente, ma nel mondo produttivo si registravano segni sempre più preoccupanti di disoccupazione intellettuale, di

stagnazione e di dequalificazione. Infatti, l'intensificazione nelle imprese dell'organizzazione scientifica del lavoro aveva consentito un uso più razionale alla forza lavoro già assunta, riducendo in maniera consistente il bisogno di assumere altra manodopera qualificata. Se era aumentato il terziario avanzato che richiedeva competenze molto elevate, era contemporaneamente cresciuto un terziario dequalificato che rendeva controproducente una istruzione e una formazione professionale di livello alto. Inoltre, l'affermarsi dell'organizzazione fordista e della grande fabbrica centralizzata e gerarchica aveva comportato la separazione tra concezione ed esecuzione e una parcellazione e dequalificazione del lavoro che consisteva sempre più nella ripetizione di azioni elementari.

Nella società industriale, e a maggior ragione in quella post-industriale, la domanda di istruzione e di formazione risultava tutt'altro che chiara e distinta; al contrario essa si presentava complessa in quanto legata alla condizione di classe, alla situazione familiare, alle reti di relazioni sociali, alle tradizioni locali, ai tratti di personalità, al background educativo di ogni soggetto. Un discorso analogo va ripetuto per la domanda socio-economica di lavoro. I due fattori mettevano in discussione *la validità* di ogni politica formativa di *piano* che andasse oltre il breve termine e l'indicazione di linee generali di sviluppo (Bertagna, 2002 e 2006). Nello stesso senso la rapidità dell'evoluzione socio-economica comportava il rischio che le terminalità scolastiche (titoli di studio) o professionali (qualifiche) risultassero già superate nel momento stesso in cui veniva introdotto il curriculum che preparava al loro conseguimento. Pertanto, le competenze finali dei percorsi di istruzione e di formazione risultavano sempre meno connesse agli aspetti tecnico-specialistici, mentre tendevano a relazionarsi maggiormente con le dimensioni educative e culturali generali dei giovani.

A tutto ciò si aggiungeva la *contestazione del '68* che rifiutava ogni asservimento della scuola alle esigenze del capitalismo, sia nel senso della subordinazione alla struttura professionale sia nel senso della riproduzione della struttura sociale esistente. Da questo punto di vista una critica convincente si appunta sul fatto che la teoria del capitale umano trascura le ragioni strutturali della povertà siano esse la situazione di classe o lo scambio diseguale, cioè l'attuale ingiusto ordine economico nazionale e internazionale.

Nonostante ciò, non si può certamente negare che esista un vantaggio individuale e sociale a investire nell'istruzione e che il capitale umano costituisca la *risorsa più importante* per la crescita economica. Al tempo stesso non è possibile affermare che siano sufficienti le dinamiche del mondo produttivo per assicurare lo sviluppo qualitativo e quantitativo del sistema educativo dell'istruzione e della formazione.

## **2.2. Le posizioni critiche degli anni '70**

In seguito sono state elaborate altre teorie, ma nessuna ha ottenuto un consenso generale (Lodigiani, 1999; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998; Halsey et alii,

1998). Per esempio le interpretazioni *conflittualiste* sostengono che la scelta dei percorsi di istruzione e di formazione non è condizionata principalmente dalle esigenze della società industriale, ma dagli interessi delle élite, e il sistema educativo si limita puramente a conformarsi ai bisogni dell'economia capitalista, esercitando un ruolo di controllo delle masse e fornendo abiti comportamentali invece che abilità cognitive. In particolare, secondo Bowles e Gintis la scuola sarebbe apprezzata dal mondo produttivo capitalista non tanto per le conoscenze e le competenze che fornisce, quanto perché forma i *tratti della personalità* che consentono un inserimento docile nelle gerarchie industriali e nelle burocrazie. Infatti, le qualità del carattere che assicurano il successo nell'istruzione sarebbero le stesse che identificano il buon lavoratore; ovviamente tale corrispondenza si differenzia a secondo della posizione nel sistema scolastico e in quello produttivo per cui ai livelli bassi del primo, equivalenti alla condizione operaia nel secondo, la formazione è volta alla sottomissione, nei livelli intermedi si sviluppa la serietà del carattere in vista dello svolgimento dei ruoli di quadro intermedio e in quelli superiori per la preparazione della classe dirigente si stimolano la creatività e l'autonomia. Tali ipotesi, però, hanno trovato nella ricerca empirica solo modesti riscontri (Bowles-Gintis 1978; Fischer, 1998).

Alla teoria dei tratti della personalità, va avvicinata quella *dell'istruzione come cultura di ceto* di Collins secondo la quale il ruolo dell'istruzione e la formazione non consisterebbe nell'insegnare conoscenze e abilità tecniche, ma piuttosto nel trasmettere il linguaggio, le buone maniere, gli stili di vita e i valori di un determinato gruppo (1980; Fischer, 1998). Inoltre, viene negata o ridimensionata la valenza del sistema educativo in funzione della preparazione professionale che invece si realizzerebbe esclusivamente o principalmente nel luogo stesso del lavoro. Il mondo produttivo non avrebbe bisogno di molte occupazioni altamente qualificate, come si afferma comunemente, e un qualche riscontro in questo senso verrebbe dagli Stati Uniti dove durante la prima metà del secolo XX soltanto il 15% dell'innalzamento del livello di istruzione della forza lavoro si potrebbe far risalire a cambiamenti nella struttura professionale. La preparazione richiesta per i differenti lavori non dipenderebbe dalle esigenze del sistema produttivo, ma dai rapporti di forza tra i ceti in un determinato momento storico. Pertanto, il titolo di istruzione posseduto non vale come attestazione delle abilità tecniche acquisite quanto dei valori interiorizzati. Infatti, la dirigenza di una organizzazione sceglierebbe i dirigenti dal proprio ceto e i dipendenti dai ceti subordinati che, però, hanno interiorizzato una cultura di rispetto nei confronti del ceto dominante. Anche in questo caso si tratta di affermazioni che mancano di un sostegno univoco e convincente sul piano empirico; inoltre, lo stesso Collins ammette che la scolarizzazione elementare di massa sarebbe un prerequisito necessario per il decollo industriale di un paese; in aggiunta, l'esperienza di lavoro non pare sufficiente per far apprendere saperi e competenze a quel livello di sofisticazione che questi hanno ormai toccato.

Altri studiosi hanno elaborato la *teoria credenzialista* (o dell'inflazione dei titoli di studio) secondo la quale tra istruzione/formazione ed economia non sussisterebbe alcun rapporto e i titoli di studio costituirebbero unicamente delle credenziali per presentarsi sul mercato del lavoro (Passeron, 1982; Fischer, 1998). L'aumento del livello dei titoli richiesti per l'assunzione ai vari posti di lavoro non potrebbe essere attribuito al ritmo incalzante del progresso scientifico e tecnologico, ma dipenderebbe da un eccesso di manodopera istruita per cui lo stesso titolo di studio non assicurerebbe più l'accesso alla medesima occupazione del passato ma a una di livello più basso, avendo perso di valore, essendosi cioè inflazionato; in altre parole, l'elevazione delle qualificazioni per l'inserimento occupazionale servirebbe come un meccanismo di filtro per regolare in maniera ordinata l'accesso al mondo del lavoro di una manodopera troppo istruita/formata. In contrario sembra accertato che l'istruzione di base di massa precede lo sviluppo industriale; inoltre, se la teoria credenzialista fosse esatta, non si capirebbe come mai gli imprenditori continuino a corrispondere stipendi più alti ai lavoratori più istruiti/formati e non si sia cercato di predisporre meccanismi di filtro meno costosi del sistema educativo.

La tesi del *parcheggio* si situa all'estremo opposto rispetto alla teoria del capitale umano e parla di un rapporto negativo (Barbagli et alii, 1973). Nei periodi di disoccupazione si registrerebbe una crescita degli iscritti al sistema formativo: per evitare gli effetti negativi della mancanza di lavoro si entrerebbe nella scuola come in un parcheggio in attesa di uscirne al momento propizio. Al contrario nelle fasi di piena occupazione gli effettivi del sistema educativo rimarrebbero stabili o diminuirebbero. Di fatto però il rapporto negativo non è sempre vero: negli Stati Uniti l'espansione dell'istruzione superiore dopo la seconda guerra mondiale è avvenuta in un periodo di piena occupazione.

A loro volta, gli economisti istituzionalisti hanno sostenuto che *il mercato del lavoro è segmentato* (Doeringer-Piore, 1971; Fischer, 1998). Esso si articolerebbe in uno primario e in uno secondario: il primo sarebbe contraddistinto da alti stipendi, stabilità del lavoro, buone condizioni occupazionali e opportunità di promozione; invece, il mercato di lavoro secondario presenterebbe tratti opposti quali remunerazioni modeste, precarietà, difficile situazione di lavoro e poche possibilità di carriera. Il mercato di lavoro primario sarebbe formato dai mercati interni delle grandi aziende e delle burocrazie pubbliche che tendono a privilegiare la promozione di propri dipendenti rispetto al ricorso al mercato di lavoro esterno quando si tratta di ricoprire posizioni che si sono rese libere. Pertanto, i lavoratori dei mercati interni non sono esposti alla competizione dal di fuori e i soggetti più istruiti/formati continuano ad essere pagati meglio, a prescindere dalla loro produttività.

Nel complesso, in base alle teorie critiche delle posizioni del capitale umano il sistema educativo finisce con il perdere qualsiasi finalità esplicita di formazione professionale. Certamente esso assume con maggiore chiarezza il ruolo di servizio sociale nel senso che è chiamato a garantire a tutti i cittadini un bene, impegnandosi a combattere ogni disparità e ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità

indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione e dalle condizioni personali e sociali. Al tempo stesso viene però teorizzata la *deprofessionalizzazione* dell'istruzione e della formazione, mentre si preferisce affidare alle imprese o ad agenzie extrascolastiche la funzione di qualificazione iniziale e continua della forza lavoro. Indubbiamente anche negli anni '70 si ritiene che il sistema educativo possa offrire un contributo significativo alla lotta alla disoccupazione, ma non perché faciliti un uso efficace della forza lavoro, ma in quanto riduce la pressione dell'offerta potenziale di lavoro sul mercato, svolgendo, come si è ricordato sopra, una funzione di parcheggio. Inoltre, l'espansione dell'istruzione e della formazione separata dalle necessità dell'economia porta a due gravi conseguenze: la dequalificazione della scuola secondaria superiore e l'aumento della disoccupazione intellettuale.

Al termine di questa disamina delle due prime fasi della riflessione sui rapporti tra sistema educativo e produttivo, mi pare possibile avanzare la seguente *conclusione sintetica* in riferimento alle teorie finora analizzate. La tesi del capitale umano sottolinea l'importanza dell'istruzione e della formazione, ma trascura le carenze storiche del processo di accumulazione capitalista. A loro volta le teorie radicali sono molto consapevoli di tali limiti, ma non danno adeguato conto della funzione economica del sistema educativo.

### **2.3. A partire dagli anni '80: la nuova centralità dell'istruzione e della formazione**

Negli anni '80 e soprattutto '90 ritorna la *fiducia nell'istruzione e nella formazione* su base, però, nuova nel senso che trova giustificazione in un contesto differente e in altri paradigmi interpretativi (Lodigiani, 1999; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998; Halsey et alii, 1998). Diversamente da quanto si affermava nella decade '70, la elevazione del livello educativo della popolazione viene ritenuta uno strumento per combattere la disoccupazione. Si registrano anche il ripristino del profilo professionalizzante dell'istruzione e della formazione e la crescente valorizzazione della seconda perché si pensa possano contribuire in maniera significativa all'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Su questo mutamento di prospettiva hanno influito anzitutto i cambiamenti che si sono verificati a *livello economico, produttivo e occupazionale*. In proposito si può ricordare il mutamento che è intervenuto nella composizione della forza lavoro: il comparto industriale si è ridimensionato, mentre si è assistito a una espansione consistente di quello terziario. Tale andamento si spiega principalmente come conseguenza dell'introduzione e della diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione: ciò ha comportato tra l'altro una nuova centralità del sapere e un ampliamento dei contenuti professionali del lavoro che si sono riflessi sui livelli di qualificazione per l'entrata nel mondo del lavoro, determinando un loro innalzamento. Al tempo stesso si affermano nuovi modelli organizzativi detti "post-fordisti" che si contraddistinguono per le caratteristiche della flessibilità e della

qualità e questi paradigmi produttivi tendono a mettere al centro le risorse umane. Se tutti sono d'accordo che tali trasformazioni a livello economico, produttivo e occupazionale esigono un lavoro più qualificato, l'unanimità viene meno quando si tratta di precisare se tale processo investa tutte le categorie di lavoratori: non manca infatti chi sostiene la tesi della polarizzazione secondo la quale la nuova domanda di lavoro discriminerebbe in maniera netta tra quanti possono contare sulle necessarie competenze e quanti invece non le possiedono, determinando un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità tra una ristretta *élite* di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Nonostante questa differenza di pareri, l'accordo ritorna nel sottolineare che l'istruzione e la formazione sono necessarie per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze richieste per lavorare nei processi trasformati dalle nuove tecnologie, pena l'esclusione dal mercato del lavoro o la collocazione nei livelli più bassi.

Tra i fattori del mutamento nell'approccio all'istruzione e alla formazione che si pongono sul lato del contesto piuttosto che della riflessione, vanno ricordate le dinamiche connesse con l'affermarsi della *globalizzazione*. L'espansione che ha caratterizzato l'economia tra la fine della seconda guerra mondiale sino alla crisi petrolifera del 1973 ha ricevuto un contributo importante dalla chiusura nazionalistica dei paesi nel senso che gran parte dell'attività produttiva si realizzava entro i confini dello Stato in uno spazio protetto da controlli sul movimento dei capitali, dei beni e dei servizi (Halsey et alii, 1998). Con l'avvento della globalizzazione il panorama cambia, la concorrenza si sposta sui mercati internazionali e l'affermarsi dei paesi di nuova industrializzazione, come per esempio la Corea del Sud, Singapore, la Thailandia, Taiwan e ultimamente la Cina dà vita a una competizione che pone seri problemi alle nazioni a economia avanzata perché i primi possono contare su una produzione di massa a basso costo. Pertanto, i secondi vengono a trovarsi di fronte a una alternativa non facile: una strategia consiste nel cercare di vincere il confronto, collocandosi allo stesso livello, cioè procedendo a trasferire le attività economiche in paesi dove il costo del lavoro sia basso; l'altra ipotesi tende a concentrare le attività economiche nei comparti caratterizzati da livelli elevati di conoscenza, ricerca e innovazione in cui la competizione dei paesi in via di sviluppo non è temibile. Siccome i costi sociali della prima strategia sono troppo elevati, le nazioni ad economia avanzata adottano la seconda, puntando sulla fabbricazione di un ventaglio di beni e servizi la cui competitività si basi meno sul prezzo e più sulla qualità. Questa opzione richiede a monte la presenza nella forza lavoro di una professionalità sempre più elevata che rende di nuovo centrale l'investimento in istruzione e formazione.

Sul ritorno della fiducia nell'istruzione e nella formazione ha anche influito il progresso che si è realizzato a livello *teorico*. Infatti, sono stati abbandonati i modelli che si fondavano su una visione unitaria, omogenea e atomistica del mercato, su una concezione lineare e irreversibile delle sue direzioni di sviluppo e sulla

natura dominante e strutturante della domanda. Emerge invece un paradigma esplicativo pluricausale che cerca di collegare i cambiamenti che si sono verificati nella domanda di lavoro per effetto dell'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione, della ristrutturazione dei processi produttivi e dell'organizzazione industriale, con i mutamenti che sono intervenuti nella offerta di lavoro che si presenta sempre più scolarizzata e femminilizzata.

In altre parole al modello "domandista" del capitale umano si sostituisce quello "interattivo" (Bertagna, 2002 e 2006). La relazione tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si può basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in considerazione attenta la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati economici, ma devono prendere in considerazione attenta le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

*L'intervento pubblico* non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari (Lodigiani, 1999). Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la formazione professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro affinché il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'istruzione e della formazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una prima sintesi (Lodigiani, 1999; Saha-Fägerlind, 1994). Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun Paese.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e istruzione dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, il radicamento dell'economia nella società portano a una *prospettiva multidimensionale dello sviluppo* che fonda la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei *problemi* importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e soprattutto che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che comportano una crescita continua verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in

crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia il *limite maggiore del modello "interattivo"* risiede altrove (Bertagna, 2002 e 2006). Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico, e valorizza invece le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziale e ricorrente, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assurge a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "*personalista*" che ponga al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e divenire migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

### **3. LA TRANSIZIONE DAL SISTEMA EDUCATIVO AL LAVORO IN ITALIA**

Per una migliore comprensione dei dati relativi all'inserimento professionale dei giovani, si è ritenuto opportuno richiamare l'andamento dei principali aggregati del mercato del lavoro. In altre parole verranno descritte sinteticamente le tendenze in atto circa la forza lavoro, l'occupazione e la disoccupazione.

#### **3.1. Le dinamiche del mercato del lavoro in Italia**

L'evoluzione del mercato del lavoro durante questa prima decade del ventunesimo secolo evidenzia una consistente *vitalità* del sistema dal punto di vista della creazione di nuovi posti di lavoro e della riduzione della disoccupazione che, però, è accompagnata recentemente da una sostanziale staticità nelle strategie di intervento (CENSIS, 2006). Dal 1998 che è l'anno che ha segnato una svolta positiva

determinante per il nostro mondo del lavoro in quanto finalmente l'occupazione ha ripreso ad aumentare, il numero degli occupati è cresciuto da 20.435.000 a 22.563.000 del 2005 con un incremento del 10.4% e il relativo tasso del 2.6% dal 61.2% al 63.8%; a sua volta il tasso di disoccupazione si è ridotto del 3.9% dall'11.3% al 7.7% (CENSIS, 2003, 165; CENSIS, 2006, 247; ISFOL, 2006, 160 e 162; Annuario statistico italiano, 2006).

Questi indubbi segnali di ripresa non devono far dimenticare i *problemi* considerevoli che continuano ad essere presenti nel nostro sistema con particolare riferimento sia all'ingresso nel mondo del lavoro delle donne e dei giovani, pur muniti di titoli di istruzione elevati, sia alla distribuzione diseguale dei progressi che favoriscono l'Italia del Nord e del Centro, mentre nel Sud si riproduce una condizione di sostanziale arretratezza, nonostante alcuni miglioramenti nella lotta alla disoccupazione. Inoltre, come si è accennato sopra, "la flessibilità", introdotta dalla riforma Biagi, "non è più [...] una leva di gestione straordinaria dell'impresa, ma è entrata in una fase di normalizzazione in cui si autoriproduce, senza essere una leva di sviluppo e di innovazione né per le aziende, né per i lavoratori: produce, come ha prodotto, effetti sul piano quantitativo, ma non su quelli della produttività e della qualità del lavoro che sono ottenute attraverso altri strumenti" (Censis, 2006, 184). Da ultimo, il nocciolo duro della struttura occupazionale continua ad essere composto da professioni a basso livello di qualificazione oltre che, come è stato appena ricordato da un tipo di lavoro che si presenta standard, cioè dipendente.

Passando ora ai particolari, le *forze lavoro* crescono da 23.781.000 del 2001 a 24.451.000 del 2005 con una variazione percentuale del 2.8%; anche la porzione rispetto alla popolazione presente passa dal 41.5% al 42.1% (CENSIS, 2006, 227; CENSIS, 2002, 224; Annuario statistico italiano 2006, 235). In corrispondenza con questo calo si registra una diminuzione delle persone in *cerca di occupazione* da 2.267.000 a 1.889.000, pari al 16.7% (CENSIS, 2006, 226 e 243; CENSIS, 2002, 224). A sua volta, il *tasso di attività*, cioè il rapporto tra le persone appartenenti alla forza lavoro e la popolazione di età superiore ai 15 anni, benché nel periodo 2001-05 risulti stabile intorno al 49% su tutto il territorio nazionale, tuttavia mostra andamenti diversi per circoscrizione geografica in quanto aumenta al Nord e al Centro, causando una espansione del mercato del lavoro, ma registra al tempo stesso una diminuzione consistente al Sud (CENSIS, 2006, 229).

Nel 2005 l'*occupazione ha continuato ad aumentare*, consolidando anche gli andamenti positivi che si erano osservati negli ultimi anni. Infatti, tra il 2001 e il 2005 si registra una crescita degli occupati da 21.514.000 a 22.563.000, pari cioè a 1.049.000 o al 4.9% (CENSIS, 2006, 226; CENSIS, 2002, 225). A sua volta il tasso di occupazione è salito nello stesso periodo al 45.3% con un guadagno dello 0.8% (cfr. Tav. 1).

Nonostante il risultato positivo appena richiamato, tuttavia, l'espansione della occupazione appare ripartita tra le varie *circoscrizioni geografiche* in maniera diseguale. Infatti, sono il Nord e soprattutto il Centro a guadagnare sui tassi di occu-

pazione: 0.5% nel Nord-Est, 1.2% nel Nord-Ovest e soprattutto 2.1% al Centro (cfr. Tav. 1). Al contrario il Sud registra una diminuzione dello 0.3%: in altre parole, nel Meridione permane una condizione di sostanziale crisi del mercato del lavoro che si manifesta in una riduzione degli occupati, anche se per una valutazione equilibrata si dovrebbe tenere adeguatamente conto della parallela diminuzione dei disoccupati.

**Tav. 1** - Tassi di occupazione della popolazione per sesso e circoscrizione geografica (2001-05; in %)

CATEGORIE	2001	2005
<b>Sesso:</b>		
M	56.8	57.2
F	33.1	34.1
<b>Circoscrizioni geografiche:</b>		
Nord-Ovest	49.0	50.2
Nord-Est	51.0	51.5
Centro	45.1	47.2
Sud	37.3	37.0
<b>Totale</b>	<b>44.5</b>	<b>45.3</b>

Fonte: CENSIS 2006

Se si fa riferimento alla distribuzione per *sesso*, sono le donne a beneficiare maggiormente dell'andamento positivo infatti, il loro tasso di occupazione aumenta nel quinquennio dell'1% rispetto allo 0.4% degli uomini, e questo andamento si verifica, oltre che in tutto il territorio nazionale, in ogni circoscrizione geografica tranne che nel Sud dove si assiste a una diminuzione tra il 2001 e il 2005 dal 23.7% al 23.5% (CENSIS, 2006, 248; cfr. Tav. 1). Inoltre rimane vero che la componente femminile continua ad essere minoritaria rispetto a quella maschile.

Quanto all'*età*, non è possibile un confronto tra il 2001 e il 2005, perché le relative classi risultano cambiate nel tempo e non sono più comparabili. Se si paragonano il 2004 e il 2005, si nota che tra i più adulti (35-64 anni) il tasso di occupazione cresce dello 0.6%, passando dal 60.8% al 61.4%, mentre tra i più giovani (25-34) si registra un calo dello 0.5% dal 69.8% al 69.3% (cfr. Tav. 3). Lo stesso andamento è osservabile a proposito del tasso di attività.

Anche per i *titoli di studio* il confronto è limitato al 2004 e al 2005 per le stesse ragioni appena indicate. In proposito emerge che i tassi di occupazione crescono nel passaggio dai più bassi ai più elevati (cfr. Tav. 3). Questo andamento si riscontra sia nel 2004 che nel 2005, sia per la classe di età 25-34 che per quella 35-64. Nel confronto tra il 2004 e il 2005, i tassi di occupazione tendono a diminuire per tutti i titoli di studio e in riferimento tanto alla coorte 15-64 che a quelle 25-34 e 35-64; le uniche eccezioni si riscontrano riguardo alla licenza media superiore e in relazione al totale 15-64 e alla classe 35-64. Lo stesso andamento si riscontra anche quanto al tasso di attività.

**Tav. 2** - Tassi di disoccupazione della popolazione per sesso e circoscrizione geografica (2001-05; in %)

CATEGORIE	2001	2005
<b>Sesso:</b>		
M	7.7	6.2
F	12.2	10.1
<b>Circoscrizioni geografiche:</b>		
Nord-Ovest	4.8	4.4
Nord-Est	3.9	4.0
Centro	7.3	6.4
Sud	17.3	14.3
<b>Totale</b>	<b>9.1</b>	<b>7.7</b>

Fonte: CENSIS 2006

Passando poi ai dati sulla *disoccupazione*, l'andamento tra il 2001 e il 2005 risulta senz'altro *positivo* (CENSIS, 2006 - Cfr. Tav. 2). Infatti, il relativo tasso registra una riduzione di quasi un punto e mezzo percentuale (1.4%), scendendo dal 9.1% al 7.7%.

L'esame dei dati per *circoscrizione geografica* evidenzia un calo rilevante soprattutto al Sud in quanto si colloca sul 3%: l'andamento lascia aperta la speranza sulla possibilità di ridurre lo scarto con il Settentrione dove la riduzione è molto inferiore nel settore occidentale (solo lo 0.4%), mentre nella zona orientale si registra un aumento, benché modesto (dello 0.1% nel quinquennio dal 3.9% al 4%); al tempo stesso rimane il grave handicap di un tasso di disoccupazione che nel Meridione si colloca ancora al 14.3% e che costituisce un chiaro segno di una condizione particolarmente seria di disagio e di arretratezza (cfr. Tav. 2). Va anche sottolineato che dopo il Sud la circoscrizione che guadagna maggiormente è l'Italia Centrale dove la diminuzione nel periodo 2001-05 raggiunge quasi un punto percentuale (0.9%).

La disoccupazione è diminuita sia tra gli uomini che fra le *donne* (cfr. Tav. 2). Se sono le seconde a beneficiare maggiormente del calo, in quanto il loro tasso diminuisce del 2.1% rispetto all'1.5% dei primi, è anche vero che esse si confermano come la componente più a rischio, perché la loro percentuale rimane ancora superiore al 10% (10.2%), mentre quella dei maschi è scesa al 6.2% assumendo caratteristiche fisiologiche. Dal punto di vista territoriale sono le donne del Meridione che si sono avvantaggiate maggiormente con la riduzione più alta nel quinquennio, passando dal 19.6% al 17.3; nonostante questo andamento positivo, va notato che il dato risulta molto più elevato di quello delle altre circoscrizioni (4.8% nel Nord-Ovest, 3.9% nel Nord-Est e 7.3% nel Centro) (CENSIS, 2006, 248).

Quanto all'*età* non è stato possibile un paragone tra i tassi di disoccupazione del 2001 e del 2005, come d'altra parte era avvenuto per i tassi di occupazione e per le stesse ragioni, ma solo tra il 2004 e il 2005. In questo caso si registra una diminuzione generale: infatti, il dato passa dall'8.1% al 7.8% per il totale, cioè per la

classe di età 15-64, dal 10.4% al 10.3% per quella tra 25 e 34 e dal 4.9% al 4.7% per quella tra 35 e 64 (cfr. Tav. 3). La diminuzione maggiore si riscontra per la coorte 15-64 e consiste nello 0.3%.

Anche per i *titoli di studio* il paragone è ristretto al 2004 e al 2005 per gli stessi motivi appena segnalati. In questo caso i tassi di disoccupazione diminuiscono passando dalle qualifiche più basse a quelle più elevate e tra i due anni considerati (cfr. Tav. 3). Inoltre, tale andamento si riscontra per tutte le età considerate: 15-64, 25-34 e 35-64.

Dopo aver fornito il quadro generale delle dinamiche del mercato del lavoro, conviene approfondire alcuni punti nevralgici per il nostro tema: incomincerò dalle *interrelazioni* tra titoli di studio ed età e fra tassi di attività, di occupazione e di disoccupazione. L'analisi delle informazioni contenute nella Tav. 3 fa capire che l'ingresso nel mondo del lavoro della coorte 15-64 anni è connesso strettamente con il livello di istruzione. Tale andamento emerge chiaramente dalla constatazione che i tassi di attività e di occupazione crescono in rapporto all'*elevarsi dei titoli di studio*: infatti, essi aumentano da rispettivamente il 35% e il 31.6% tra quanti sono muniti al massimo di licenza elementare, al 57.4% e al 52.1% tra coloro che possono contare su una licenza media inferiore, al 71.7% e al 66.7% di quanti possiedono una licenza media superiore, fino all'83.6% e al 78.5% di quanti hanno ottenuto un dottorato, una laurea o una laurea breve. Una conferma in questo senso viene dai tassi di disoccupazione che presentano l'orientamento opposto: dal 9.7%, al 9.2%, al 6.9%, al 6.1% in corrispondenza dei diversi livelli di istruzione appena citati.

Sul lato meno positivo, va notato che tra il 2004 e il 2005 i tassi di attività e di occupazione di quanti sono muniti di dottorato, laurea o laurea breve diminuiscono (rispettivamente dall'84.9% all'83.6% e dall'80.1% al 78.5%), mentre parallelamente aumentano quelli di disoccupazione (dal 5.6% al 6.1%) (cfr. Tav. 3). Il rapporto CENSIS del 2006 ne deduce che il possesso di un alto livello di istruzione non fornisce in tutti i casi una assicurazione di ottenere facilmente successo nel mercato del lavoro. In aggiunta, il *titolo di studio elevato* non pare offrire alcuna garanzia sulla possibilità di entrare senza problemi nel mercato del lavoro. A questa conclusione arriva il rapporto CENSIS del 2006, mettendo in risalto che la coorte 25-34 anni si distingue rispetto alla classe 35-64 per un tasso di disoccupazione molto più elevato (10.7% contro 4.7%) e che certamente non può essere considerato fisiologico. Inoltre, questo andamento risulta ancora più marcato se si prendono in considerazione i dati delle persone munite di dottorato, laurea o laurea breve per le quali il confronto è tra il 13.8% e l'1.8%.

Riacciandomi alla prima delle inferenze di CENSIS 2006, aggiungo un ulteriore approfondimento. L'espansione del lavoro che si è verificata nel nostro Paese a partire dal 1998 in un contesto di rallentamento dello sviluppo economico ha contribuito in maniera decisiva al rafforzamento del nocciolo duro dell'occupazione che è costituita da *professioni a basso livello di qualificazione*: tale tendenza è certamente in contrasto con le ambizioni di grande potenza dell'Italia che richiedereb-

bero un innalzamento continuo delle competenze e dei livelli formativi di base della sua forza lavoro.

**Tav. 3** - Tasso di attività, occupazione e disoccupazione (15-64 anni) per classe di età e il titolo di studio (2004-05; in %)

TITOLO DI STUDIO	25-34 anni		35-64 anni		15-64 anni	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
<i>Licenza elementare/nessun titolo*:</i>						
Tasso di attività	57.6	55.1	34.5	33.7	36.0	35.0
Tasso di occupazione	44.4	45.1	31.5	30.9	32.2	31.6
Tasso di disoccupazione	23.0	18.1	8.7	8.4	10.6	9.7
<i>Licenza media inferiore:</i>						
Tasso di attività	76.4	75.7	64.9	64.5	58.5	57.4
Tasso di occupazione	67.7	67.2	60.9	60.7	52.9	52.1
Tasso di disoccupazione	11.4	11.2	6.1	5.9	9.5	9.2
<i>Licenza media superiore**:</i>						
Tasso di attività	79.5	78.7	76.8	77.0	71.7	71.7
Tasso di occupazione	72.9	72.3	73.9	74.2	66.4	66.7
Tasso di disoccupazione	8.4	8.1	3.8	3.6	7.3	6.9
<i>Dottorato, laurea, laurea breve:</i>						
Tasso di attività	81.5	80.4	87.9	87.8	84.9	83.6
Tasso di occupazione	71.3	69.4	86.4	86.2	80.1	78.5
Tasso di disoccupazione	12.6	13.8	1.8	1.8	5.6	6.1
<b>Totale</b>						
Tasso di attività	77.9	77.2	63.9	64.4	62.5	62.4
Tasso di occupazione	69.8	69.3	60.8	61.4	57.4	57.5
Tasso di disoccupazione	10.4	10.3	4.9	4.7	8.1	7.8

Legenda:

\* = Compresi gli analfabeti

\*\* = Compresi i diplomati che non danno accesso all'università

Fonte: CENSIS 2006

Passando più specificamente ai dati si può osservare come nel *periodo 2001-06* si sia assistito a un ulteriore abbassamento della domanda di lavoro da parte delle aziende (CENSIS, 2006, 196-202). Infatti, negli anni considerati su 100 assunzioni che le imprese intendono effettuare la porzione dei dirigenti scende dallo 0.6% allo 0.2%, quella delle professioni intellettuali e scientifiche dal 5.8% al 4.1%, quella delle professioni tecniche dal 15.1% all'11.5%, mentre parallelamente aumentano gli addetti alle vendite e ai servizi familiari e le professioni esecutive e amministrative, passando rispettivamente dal 16.3% al 24.7% e dal 5.8% al 9.4%. Al tempo stesso si riscontra una sostanziale stabilità del titolo di studio a cui puntano le imprese: infatti, la laurea è prevista appena nel 7.2% dei casi nel 2001 e nell'8.5% nel 2006, mentre il possesso di una licenza media o elementare o di nessun titolo era richiesto ben nel 39.9% e nel 38.4% rispettivamente, quello di una qualifica professionale nel 20.9% e nel 19.2% e quello del diploma di media superiore nel 32% e nel 33.9%. E questa incapacità del sistema produttivo di accogliere

una offerta di lavoro che appare sempre più competente si ripercuote soprattutto sui laureati in quanto nel 2005 oltre un terzo quasi (31.9%) delle persone munite di un livello di istruzione universitario era assunto per una occupazione che non prevedeva una laurea, ma un titolo inferiore; tale andamento colpiva soprattutto le donne (36.2% in paragone al 27.8% degli uomini) e in particolare le giovanissime (51.6% rispetto al 44.9%)

Un'altra conclusione a cui può condurre la lettura della Tav. 3, sulla base dell'interpretazione di CENSIS 2006, è che i *giovani* (classe 25-34 anni) sembrano qualificarsi rispetto agli adulti (35-64) per una più grande disponibilità al lavoro. Infatti, sia nel 2004 che nel 2005 i tassi di attività e di occupazione dei primi risultano più elevati di quelli dei secondi. Nonostante la disponibilità segnalata, i giovani sono raggiunti dal fenomeno della disoccupazione in percentuali più alte in paragone agli adulti (10.3% contro 4.7% nel 2005).

Ai fini di questa ricerca è opportuno anche soffermarsi sulla *composizione dell'occupazione per tipologia contrattuale*. Una decade di graduale cambiamento della cultura del lavoro nel nostro Paese non è stata capace di incidere in maniera rilevante su una struttura occupazionale che è ancora incentrata sul lavoro standard (dipendente), perché non ha realizzato un salto di qualità verso una concezione più avanzata del rapporto di lavoro e verso un modello di mobilità che l'avrebbe resa socialmente più accettabile, anche se non si può negare che vi sia stata una crescita notevole dell'utilizzo di contratti flessibili. Infatti, nel periodo 2001-05 la percentuale di occupati con lavoro a termine (contratti a tempo determinato, apprendistato e interinale) non ha subito in pratica cambiamenti, essendo passata dal 9.1% al 9%, mentre quella dei lavoratori dipendenti a tempo indeterminato è cresciuta dal 62.3% al 64.3%, influenzando tra l'altro negativamente sulla porzione dei lavoratori autonomi che si è ristretta dal 28.6% al 26.7% (CENSIS, 2006, 189-202).

In breve non si è assistito a quell'espansione del lavoro flessibile che ci si attendeva al termine della decade '90. Anzi le opportunità di mobilità verso modalità occupazionali *più stabili di quelle a termine* rimangono molto ridotte: di fatto solo il 12.3% dei giovani che usufruiscono di contratti a tempo determinato o a progetto ha potuto godere durante il 2005 del passaggio al tempo indeterminato. Pertanto, la flessibilità che il mercato crea non pare capace di trasformarsi in mobilità per cui "è come se l'attuale sistema di lavoro alimenti una flessibilità che resta immobile, che si replica negli anni uguale a se stessa, nelle modalità e nei modelli, in cui le nuove formule non riescono ad attecchire, e le vecchie a trasformarsi, finendo per imbrigliare in un destino di immobilità quanti sono costretti a farci i conti" (Ibidem, 194).

Le ultime considerazioni generali sull'Italia riguardano la situazione del *lavoro in nero* (Ibidem, p. 183). Tra il 2002 e il 2005 si assiste a un calo delle aziende irregolari, in particolare quelle completamente sommerse; questo andamento positivo contrasta con un aumento della percentuale del lavoro irregolare che però risulta inferiore alla tendenza relativa alle imprese.

Nel confronto con gli altri Paesi dell'Europa, l'Italia presenta una bassissima propensione al lavoro che la svantaggia nella competizione economica con gli altri Stati: infatti, nel 2005 il tasso di attività della coorte 15-64 anni raggiunge appena il 62.5% rispetto a una media dell'UE del 70.2% e colloca l'Italia al terzultimo posto; inoltre, il tasso di occupazione (15-64) si situa sul 57.6% in paragone a un dato dell'Unione del 63.8% per cui veniamo a trovarci nelle ultime posizioni. Al tempo stesso, va notato che il tasso di disoccupazione per la classe 15-74 anni è inferiore alla media europea (7.8% in paragone all'8.8%) e anche a quello di nazioni economicamente più avanzate, come la Germania, la Francia e la Spagna.

### 3.2. L'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro

Incomincio con il richiamare due conclusioni che sono emerse dalla disamina precedente in tema di tassi di attività e di occupazione e in riferimento all'ingresso nel mercato del lavoro. Anzitutto, l'analisi dei due tassi citati (cfr. Tav. 3) evidenzia che i giovani, anche se si tratta della coorte 25-34 anni, sembrano caratterizzarsi rispetto agli adulti (35-64) per una *maggiore propensione al lavoro*. Inoltre, il possesso di un alto livello di istruzione non pare fornire alcuna garanzia sulla possibilità di entrare senza problemi nel mercato del lavoro.

In ogni caso, il panorama generale dei dati del quinquennio 2001-05 si presenta *più positivo e dinamico* che non quello del periodo precedente, 1996-00 (Annuario statistico italiano, 2006). Infatti, il tasso di disoccupazione del gruppo di età 15-24, che nel periodo 1996-00 aveva oscillato fra il 34.1% e il 31.1% (CENSIS, 1999, 226; CENSIS, 2002, 244), si situa negli anni 2001-05 tra il 28.2% e il 22.9% con ulteriore consistente riduzione che nel decennio supera il 10% (11.2%) (CENSIS 2002, 2004; CENSIS, 2006, 249; Cfr. Tav. 4). Come si è visto sopra, la percentuale si dimezza nel passaggio dalla coorte 15-24 a quella 25-34 (dal 22.9% al 10.3%); inoltre, fra il 2004 e il 2005 la seconda classe di età registra una diminuzione anche se leggera (0.1%) (cfr. CENSIS, 2006, 249 e Tavv. 3 e 4). Nonostante questo andamento positivo, i tassi di disoccupazione del gruppo 15-34 si presentano ancora troppo alti e attestano della carenze della domanda di lavoro in relazione ai bisogni delle fasce della popolazione più giovani.

Tav. 4 - Tassi di disoccupazione giovanile (15-24), per sesso e circoscrizione geografica (anni 2001-05; in %)

CIRCOSCRIZIONI GEOGRAFICHE	MASCHI		FEMMINE		TOTALE	
	2001	2005*	2001	2005*	2001	2005*
Nord-Ovest	11.1	10.7	14.3	15.0	12.6	12.6
Nord-Est	7.2	7.5	11.9	13.0	9.3	10.0
Centro	21.3	17.1	27.6	23.2	24.2	19.6
Sud e Isole	44.2	35.1	60.0	43.4	50.8	38.2
<b>Italia</b>	<b>25.0</b>	<b>20.9</b>	<b>32.2</b>	<b>25.7</b>	<b>28.2</b>	<b>22.9</b>

Legenda:

\* = Primo trimestre

Fonte: CENSIS 2002 e 2006

Il calo nella coorte 15-24 anni durante il quinquennio considerato riguarda sia i *maschi*, passando dal 25% al 20.9% con un guadagno del 4.1%, sia le *femmine* per le quali le percentuali sono rispettivamente, 32.2%, 25.7% e 6.5% (cfr. CENSIS, 2002, 244; CENSIS, 2006, 249; Tav. 4). Come emerge chiaramente dalla Tav. 4, la riduzione è superiore tra le donne che non tra gli uomini, sebbene i tassi delle prime risultino di molto più elevati di quelli dei secondi. In linea con quanto verrà sottolineato subito dopo, il calo si concentra nel Sud e nelle Isole, dove per le femmine raggiunge il 16.6%, mentre le cifre crescono, anche se leggermente, o rimangono stabili nel Nord-Ovest e nel Nord-Est.

I tassi di disoccupazione della classe 15-24 anni mostrano un livello non marginale di variazioni in base alla *circostrizione geografica* (cfr. CENSIS, 2002, 244; CENSIS, 2006, 249; Tav. 4). La percentuale nel Meridione e nelle Isole (38.2%) costituisce oltre il triplo di quella del Nord-Ovest (12.6%), il quadruplo quasi di quella del Nord-Est (10%) e circa il doppio di quella dell'Italia Centrale (19.6%); inoltre, l'ultimo tasso citato, quello cioè del Centro, risulta il doppio quasi di quelli del Settentrione sia occidentale che orientale. L'andamento del Sud/Isole e del Centro risulta più positivo se si guarda al confronto tra il 2001 e il 2005: infatti, la prima circoscrizione citata migliora le sue posizioni del 12.6%, scendendo dal 50.8% al 38.2%, e la seconda del 4.6%, dal 24.2% al 19.6%; al contrario, i tassi rimangono stabili nel Nord-Ovest (12.6%) e crescono leggermente nel caso del Nord-Est (dello 0.7%, dal 9.3% al 10%).

Una conferma delle tendenze positive messe in risalto sopra in tema di riduzione della disoccupazione viene dai dati sulle persone *in cerca di occupazione* (cfr. Tav. 5). Infatti, tra il 2004 e il 2005 la classe di età 15-64 registra una diminuzione di 69.964 o del 3.6%, passando da 1.954.266 a 1.884.302. Comunque, la coorte che si avvantaggia di più di questo andamento è quella dei più giovani (15-24) in quanto il calo raggiunge quasi il 5% in due anni (-4.7%); la diminuzione è più ridotta per il gruppo 25-34 (-3.5%) e per i più adulti (35-64) per i quali si attesta a -3.6%. Se si tiene conto del *livello di istruzione*, allora si nota che la diminuzione si riscontra maggiormente tra le persona senza titolo o con solo la licenza elementare (-15.7% che sale a -28.7% nella classe 25-34, rimane più alto in quella 15-24, mentre scende al di sotto del dato generale nella coorte 35-64). Al contrario, si colloca sul lato negativo l'aumento non marginale delle persone in cerca di occupazione tra quanti possiedono un dottorato, una laurea o una laurea breve (16%), che tra i giovani tra i 15 e i 24 anni supera un terzo (34.1%).

Come si è già osservato sopra al n. 3.1, il lavoro a tempo indeterminato è cresciuto nel periodo 2001-05 e la Tav. 6 conferma il trend in riferimento al 2004-05, evidenziando un incremento dello 0.9% dal 63.4% al 64.3%; inoltre, tale andamento ha riguardato tutte le componenti del mondo del lavoro (CENSIS, 2006, 159). La tendenza appena richiamata ha coinvolto in percentuale maggiore le donne, piuttosto che i maschi (2.4% in paragone all'1.9%), le circoscrizioni geografiche del Settentrione e del Centro (2.8% e 2.5%) rispetto al Meridione (0.5%).

**Tav. 5 -** Personale in cerca di occupazione 15-64 anni per classe di età e per titolo di studio (anni 2004-05; in VA e %)

TITOLO DI STUDIO	ANNO	15-24 anni		25-34 anni		35-64 anni		15-64 anni	
		VA	% per età						
Licenza elementare/nessun titolo	2004	18.046	2,8	44.278	6,3	168.607	22,7	230.931	11,8
	2005	14.289	2,9	31.576	4,7	148.771	20,6	194.636	10,3
	var.% 04-05	-20,8	--	-28,7	--	-11,8	--	-15,7	--
Licenza media inferiore	2004	202.203	42,9	244.104	35,0	316.978	42,7	781.274	40,0
	2005	210.035	42,9	223.058	35,1	310.834	43,1	743.926	39,5
	var.% 04-05	-4,6	--	-8,6	--	-1,9	--	-4,8	--
Licenza media superiore	2004	261.194	50,9	278.795	39,9	219.028	29,5	759.016	38,8
	2005	246.400	50,3	267.179	39,7	219.789	30,5	733.368	36,9
	var.% 04-05	-5,7	--	-4,2	--	0,3	--	-3,4	--
Dottorato, laurea, laurea breve	2004	14.146	2,8	130.739	18,7	38.151	5,1	183.036	9,4
	2005	18.986	3,9	151.868	22,5	41.538	5,8	213.372	11,3
	var.% 04-05	34,1	--	16,2	--	8,9	--	16,0	--
<b>Totale</b>	2004	513.588	100,0	697.915	100,0	742.763	100,0	1.954.266	100,0
	2005	489.689	100,0	673.681	100,0	720.932	100,0	1.884.302	100,0
	var.% 04-05	-4,7	--	-3,5	--	-2,9	--	-3,6	--

Legenda:

VA = Valori assoluti

Fonte: CENSIS 2006

**Tav. 6 -** Occupati per tipologia di contratto in base all'età (anni 2004-05; in %)

CLASSI DI ETÀ	2004				2005			
	DIPENDENTI		AUTONOMO	TOTALE	DIPENDENTI		CO.CO.CO/ PROGETTI	TOTALE
	Permanenti	A termine			Permanenti	A termine		
15-24	55,2	29,3	3,8	11,7	54,7	32,1	3,8	9,3
25-34	64,5	10,7	3,4	21,4	65,3	11,6	3,1	20,0
35-44	66,0	6,7	1,7	25,7	66,4	7,0	1,5	25,1
45-54	68,8	4,3	1,0	25,9	69,8	4,6	1,0	24,6
55-64	53,1	3,9	2,1	40,9	55,9	3,9	1,8	38,4
65+	13,2	1,7	4,3	80,8	15,3	2,3	3,5	78,9
<b>Totale</b>	<b>63,4</b>	<b>8,5</b>	<b>2,2</b>	<b>25,8</b>	<b>64,3</b>	<b>9,0</b>	<b>2,0</b>	<b>24,7</b>

Fonte: CENSIS 2006

Inoltre sono le classi di età più anziane con 55 anni e oltre e quella intermedia, 35-54 anni ad avvantaggiarsi di più (9.3% e 3.4%), mentre la *coorte più giovane*, 15-24, ha subito un grosso calo di 8 punti percentuali. Il lavoro a termine mostra andamenti diversi: l'incremento si concentra sui maschi con un balzo del 9% quasi, e se riguarda tutte le circoscrizioni geografiche, esso appare particolarmente consistente nel Nord-Est; inoltre, esso coinvolge soprattutto i più giovani, quelli cioè della classe di età 15-24 di cui circa un terzo (32.1%) sono dipendenti che usufruiscono di una forma di occupazione a tempo definito.

### 3.3. Le tendenze principali sul piano qualitativo

In questi ultimi anni il mercato del lavoro è stato investito da profonde trasformazioni che hanno reso *sempre più sfumata* la separazione tra lavoro dipendente e autonomo (CENSIS, 2002, 212-216; Garelli-Polmonari-Sciolla, 2006.). Tale fenomeno sembra avere radici soprattutto nei processi di progressiva flessibilizzazione delle modalità di erogazione delle prestazioni e, contestualmente, nell'introduzione di logiche organizzative in grado di sostenere le sfide di competitività indotte dal fenomeno della globalizzazione.

All'interno di queste dinamiche ha preso consistenza la tendenza a premiare il bagaglio di competenze di cui ciascuno è portatore al posto di una crescita professionale riconducibile a rigidi schemi di inquadramento formale (per anzianità, per livelli...). In un contesto così altamente competitivo, rivestono quindi un ruolo determinante oggi più che mai i *sistemi di aggiornamento, riqualificazione, formazione permanente*. Ciò è tanto più vero a fronte di una rapida evoluzione di complesse e diversificate domande di svolgimento di ruoli e compiti professionali che richiedono al lavoratore una crescente capacità di "savoir faire" e di imparare cose sempre nuove per lo svolgimento di incarichi complessi e non standardizzabili.

Un esempio di queste innovazioni che caratterizzano il mercato del lavoro del terzo millennio viene dall'introduzione del "team work", una logica che implica l'adozione di nuove modalità organizzative che fanno perno sull'autoresponsabilizzazione del lavoratore e sul suo coinvolgimento partecipato nel lavoro e che, a livello individuale, si traducono in una crescente autonomia nella strutturazione dei tempi, spazi, luoghi e contenuti del lavoro.

È all'interno di questo contesto evolutivo che l'organizzazione del lavoro subisce una radicale revisione: non è più la presenza costante e in loco (fabbrica, azienda, ufficio...) che garantisce efficacia al sistema produttivo; il tempo di lavoro sempre più difficilmente può essere imbrigliato in rigide formule contrattuali mentre, contestualmente, emerge la "modularizzazione" degli orari in base alle esigenze aziendali (stagionalità, tempi di consegna...). Con l'introduzione del telelavoro si fa largo la concezione di un lavoro che può essere svolto anche senza avere un luogo fisso, preciso.

La rivoluzione post-industriale non può non interessare anche la trasformazione stessa dei *sistemi retributivi* attraverso il passaggio dalla contrattazione col-

lettiva a quella individuale e a tutte le formule di integrazione retributiva come la partecipazione agli utili dell'azienda.

Tra le *nuove generazioni*, valori come l'autonomia e l'autoresponsabilità nel lavoro vengono ormai assunti come obiettivo primario, facendo registrare una progressiva crescita della domanda di lavoro indipendente, della richiesta di valorizzare la dimensione individuale, della tendenza a non attribuire al lavoro una dimensione totalizzante della propria esistenza ("il lavoro non è tutto"), ma a considerare piuttosto che alla propria realizzazione contribuisce in pari misura e forse ancora più la gestione di tempi-spazi personalizzati (il tempo libero, hobbies...).

Inoltre è sempre più diffuso, tra le giovani generazioni, la ricerca nell'attività lavorativa di formule di *flessibilità*: contratti a termine, di formazione-lavoro, di apprendistato, interinale, di collaborazione coordinata e continuativa, borse di studio... Tutte modalità che hanno portato a far risaltare un nuovo modo di concepire e di guardare al lavoro, visto appunto come spazio in cui potersi realizzare in autonomia e indipendenza, senza dover sottostare a regole e/o dover subire controlli e imposizioni.

Nel corso di questo processo di cambiamento le aziende, da sempre fortemente improntate sul modello fordista, vanno alla ricerca di *nuovi percorsi organizzativi*, di nuove espressioni, di nuovi ruoli e strumenti di rappresentanza, nell'intento di meglio cogliere/interpretare i trend del mercato.

#### **4. ISTRUZIONE E FORMAZIONE:**

##### **LA RIFORMA MORATTI E LE MODIFICHE DEL MINISTRO FIORONI**

Nel quadro teorico della ricerca non poteva mancare una sezione dedicata a richiamare gli orientamenti di politica educativa in atto nel nostro Paese. Incomincerò dalla riforma Moratti (legge n. 53/2003) che rappresenta il testo di base, anche se ormai più in teoria che non in pratica. Nella seconda parte analizzerò le modifiche introdotte dal Ministro Fioroni, limitandomi ovviamente a quelle che presentano una incidenza diretta per il secondo ciclo.

#### **4.1. La riforma Moratti e il modello "personalistico"**

Mi sembra che nella riforma Moratti si possa riscontrare *l'adozione* senza remore del *modello "personalistico"* dei rapporti tra istruzione e formazione professionale da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra (Bertagna, 2002 e 2006; Malizia e Nanni, 2002a e c e 2003; Malizia, 2005b; Moratti, 2002): i motivi sono vari e cercherò di focalizzarli sinteticamente nel prosieguo. In aggiunta saranno richiamati in sintesi i compiti orientativi e di accompagnamento all'inserimento lavorativo dei sistemi educativi.

Anzitutto, la legge parte da una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla *centralità della persona* che apprende e sul rispetto dei ritmi dell'età

evolutiva e delle differenze e dell'identità di ciascuno. Tutto ciò avviene nel quadro della promozione dell'apprendimento in tutto l'arco della vita, nel senso che, come è sottolineato dal rapporto Delors, al centro non c'è più il processo di insegnamento e il docente, ma l'alunno e l'esigenza di renderlo capace di autoformazione. E l'intervento riguarda tanto le dimensioni diacronica (l'intera esistenza) e sincronica (il formale, il non formale e l'informale), quanto la promozione di tutta la persona, perché dovrà favorire non solo la formazione culturale, professionale ed emozionale, ma anche quella spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea.

Una seconda ragione si può vedere nella normativa che assicura a tutti i cittadini il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. In altre parole, la legge si muove nella linea della tendenza che è emersa recentemente in Europa al superamento del concetto stesso di obbligo scolastico. Dal punto di vista storico questa strategia ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una per tutti, ma al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza. In una società complessa come l'attuale la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa e di parità piuttosto che come alternative tra loro escludentisi.

Anche l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con il modello "personalistico" (Bertagna, 2003a, 2003c, 2005, 2006; Nicoli, 2003, 2006). Infatti, la formazione professionale non può più essere concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione va vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro (Nicoli, 2004). La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Nel quadro del modello “personalistico”, l’istruzione e la formazione non costituiscono due itinerari separati e gerarchizzati, il primo di serie A e il secondo di serie B. La concezione secondo la quale prima viene l’istruzione e per una durata la più lunga possibile in quanto realizzante e liberante, e successivamente la formazione, purché il più avanti nella carriera dell’allievo perché a rischio di unilateralismo e di perpetuazione della marginalità sociale, risulta priva di fondamento. I due percorsi sono *modalità alla pari dell’educazione*, forme diverse di apprendimento e di sviluppo della personalità, occasioni di realizzazioni di autentiche vocazioni specifiche.

L’opzione tra istruzione e formazione si presenta pertanto come l’attuazione pienamente legittima di stili diversi di apprendimento e di progetti personali di vita. Tra l’altro molte sono le ragioni che militano a *favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale* (Malizia, 2005b).

Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole.

Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i drop-out della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico.

L’indagine effettuata dall’ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d’accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni (Buratta-Sabbadini, 2001, 205-206).

Da ultimo, le ricerche sull’attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la legge n. 9/99 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla formazione professionale, sebbene l’obiettivo della legge 30/00 fosse quello di introdurre un canale paritario di formazione professionale per togliere l’Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito (Malizia-Nicoli-Pieroni, 2002b; Malizia, 2005b).

Anche l’analisi *comparativa* non offre argomenti ai critici del provvedimento. Riporto alla lettera le conclusioni che M. Reguzzoni ha condotto sul tema: “Non si può dire che l’Italia dando la possibilità di formazione professionale prima dei 15 anni, sarebbe fuori degli ordinamenti europei, perché appare che in Europa esistono tutte le combinazioni possibili di formazione per i giovani di quella età” (2002, 645).

Un’altra ragione si può trovare nel *nuovo scenario normativo* che si è creato con la legge costituzionale n. 3/01 e che è stato recepito dalla riforma Moratti: si tratta del passaggio da un modello basato sui poteri esclusivi dello Stato ad uno che mette in relazione in maniera integrata tre diverse competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scola-

stiche autonome. In base a questa impostazione, come si sa, lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, fatta salva l'autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e sulla formazione professionale (Bertagna, 2003b; Masi 2005). Il *motivo* della riforma va ricercato nella volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali con le istituzioni scolastiche, dall'altra, cooperino insieme e, pur nel rispetto dei poteri propri di ciascuno, predispongano una politica formativa al servizio dei giovani e delle famiglie che risponda alle esigenze del territorio e al tempo stesso non perda unitarietà e coordinamento.

“Sarebbe paradossale che il costituente avesse disposto questa innovazione per spostare dal servizio alla persona e alla sua educazione al servizio al lavoro e all'occupazione la vecchia istruzione professionale statale e quella parte di istruzione tecnica statale con caratteri immediatamente professionali. E ancora di più, con il richiamo alla legislazione concorrente, che avesse voluto procedere a una dislocazione analoga perfino con l'istruzione liceale, togliendole il suo tradizionale spessore umanistico per convertirla ai valori mercantili della tecnocrazia economica.

È più rispettoso immaginare che il costituente sia stato invece animato dall'intendimento opposto: valorizzare il carattere educativo della formazione professionale e, con essa, dell'istruzione professionale, tecnica e liceale, creando le condizioni istituzionali, oltre che culturali e pedagogiche, per una loro osmosi e radicanole tutte, maggiormente, come è peraltro ragionevole, nel territorio, a servizio della crescita della persona” (Bertagna, 2002, 14).

L'obiettivo di *potenziare* i sistemi educativi sul piano dell'orientamento comporta la riformulazione e l'adozione di alcune “linee-guida fondanti”, in base alle quali:

- a) Il percorso educativo dovrà essere finalizzato al conseguimento di una “maturità orientativa” globale della personalità, tale da consentire a ogni soggetto di imparare a decidere, scegliere, inserirsi, socializzare, lottare per il cambiamento.
- b) L'azione formativa dovrà caratterizzarsi, per essere personalizzata e collettiva al tempo stesso:
  - personalizzata, poiché è la persona che sta al centro dell'intervento, quale principale attore;
  - collettiva, perché deve coinvolgere il complesso dei differenti gruppi sociali con i quali interagisce il “soggetto-attore” al centro dell'intervento.
- c) Dal canto suo il processo educativo-formativo si qualificherà per un'osmosi delle dimensioni:
  - integrale, cioè in grado di interessare tutta la persona nella sua complessità;
  - interattiva, in quanto si pone nei confronti del destinatario dell'intervento come tra i diversi protagonisti dello stesso;

- trasversale, nel senso che richiede l’apporto di tutte le parti in causa;
- permanente, cioè in grado di portare la persona a maturare scelte per tutto il resto della vita;
- creativa, ossia non massificante e autoreferenziale;
- funzionale non solo a un momento critico o difficile, ma alla definizione di un progetto di vita (Malizia-Nicoli-Pieroni, 2002a; Malizia, 2005b).

In questa prospettiva i progetti formativi finalizzati all’orientamento e all’accompagnamento al lavoro diventano un elemento centrale di *mediazione*, costituiscono un “anello” di interconnessione tra il singolo utente (qualunque sia la categoria di appartenenza), il sistema delle istituzioni educative e le istanze del mondo economico e produttivo. Rappresentano in ultima analisi una “leva del cambio” del sistema sociale.

Per i *soggetti in età evolutiva*, in particolare, ciò significa uno specifico impegno formativo alle scelte, quale parte integrante del processo educativo in generale, in vista del raggiungimento di una certa maturità professionale e dello sviluppo di attitudini, interessi e valori necessari per far fronte al cambiamento che avviene nel mondo dell’occupazione. Inoltre, per la collettività presa nel suo insieme si richiede l’acquisizione di una mentalità attenta alla “trasversalità”, ossia a un “lavoro di rete” collaborativo, in un’ottica di superamento di cementati confini di appartenenza. Tutto questo suppone al tempo stesso un’azione coordinata che permetta l’integrazione, in forma articolata, tra destinatari del servizio, sistema educativo, mondo del lavoro, presenza delle amministrazioni locali e investimento nelle risorse del territorio.

All’interno di queste strategie anche le attività di orientamento e accompagnamento al lavoro si presentano come un processo ampio e complesso che *coinvolge il singolo e la collettività*. È la risultante dello sforzo incrociato di molteplici istituzioni educative ed agenzie sociali (formazione professionale, scuola, università, famiglia, gruppi, associazioni, aziende...), di svariate figure professionali e di diverse parti sociali, politiche ed economiche in gioco. Ciò suppone un’azione coordinata che permetta l’interazione, in un sistema triadico articolato, tra mercato del lavoro, formazione/istruzione e soggetti destinatari del servizio.

#### **4.2. Le modifiche introdotte dal Ministro Fioroni**

Il punto di partenza è costituito dall’*audizione* dell’attuale Ministro della PI presso la Commissione Cultura. Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell’avvio della nuova legislatura. Nel suo discorso programmatico egli ha dichiarato, in discontinuità con i suoi recenti predecessori, gli On. Berlinguer e Moratti: “Perciò non ho in animo di elaborare l’ennesima riforma complessiva del sistema a cui legare il mio nome. Il mio proposito è diverso. Il mio metodo è un altro” (Fioroni, 2006, 2; CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007; Colasanto, 2006a; Ribolzi, 2006, Tonini, 2006b; AGESC, 2007). Il rifiuto di una logica abrogativa o

di restaurazione del passato o comunque della pretesa di cambiare tutto e subito e l'adozione di una impostazione graduale e concertata basata sull'idea del "caccia-vite" che smonta ciò che impedisce e monta ciò che consente una maggiore efficienza è stata una decisione senz'altro saggia perché gli insegnanti, i genitori, gli studenti, l'opinione pubblica sono veramente disorientati dai cambiamenti continui nella normativa e non riescono a capire come mai ad ogni mutamento di governo bisogna azzerare quanto realizzato precedentemente e ricominciare tutto da capo; in questa maniera si disincentiva a realizzare qualsiasi riforma perché si sa che dopo non molto arriverà un contrordine.

In altre parole, si tratta di una strategia che fa perno sull'*autonomia* e l'interazione nei contesti locali tra le diverse autonomie e su processi di trasformazione *condivisi* in quanto non è più accettabile, né si rivela efficiente che le riforme siano decise dai ministeri senza una vera consultazione dei diversi attori e senza una valutazione dei risultati. All'autorità politica centrale incombe il compito di definire chiaramente le proposte, di suscitare il dibattito e, dopo una vasta concertazione, prendere le opportune decisioni; al tempo stesso, l'autonomia deve invece assicurare l'esercizio della *responsabilità educativa* da parte dell'istanza regionale, locale e, soprattutto, del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro, perché bisogna evitare ogni pericolo di segmentazione territoriale che comporti disparità inaccettabili tra i giovani e le famiglie in tema di eguaglianza delle opportunità formative.

La linea di azione scelta è rimasta più sul piano di principio, mentre si è realizzata molto di meno a livello pratico. Infatti, essa avrebbe comportato che venissero sperimentate tutte le proposte valide della riforma Moratti. Invece, ci si è preoccupati maggiormente di smontare quest'ultima e di rimontarla secondo logiche diverse che hanno reso la relazione alla legge n. 53/03 sempre più labile e tenue, mentre nel concreto si assiste a una eccessiva frammentazione della produzione legislativa che richiede una costante ricostruzione del quadro normativo di riferimento, come denunciano le Regioni (Documento della Conferenza delle Regioni..., 2007; Colasanto, 2007a).

Questo ha significato che, se il quadro generale di riferimento è rimasto la riforma Moratti, tuttavia l'esecutivo ha inteso apportare il *massimo di innovazioni* consentite dal fatto di procedere mediante i decreti attuativi di una legge delega. In particolare per il secondo ciclo, è stata bloccata la sperimentazione del disegno delineato dalla legge n. 53/03 e sono stati prorogati di 18 mesi i decreti legislativi non scaduti della riforma Moratti; inoltre, si è provveduto a cambiare parzialmente o sostanzialmente il D.Lgs n. 76/05 su "Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione", il D.Lgs. n. 227/05 su "La formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento", il D.Lgs. n. 286/04 su "L'istituzione del Servizio nazionale di valutazione", il D.Lgs. n. 77/05 su "La normativa relativa al secondo ciclo: alternanza scuola-lavoro", e il D.Lgs. n. 226/05 sul "Le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo". Con un accordo contrattuale è stata

disapplicata l'attuazione del tutor e il portfolio, là ove si prevede di adottarlo, lo si realizzerà solo per i suoi aspetti formativi, didattici e di supporto ai processi di apprendimento degli allievi.

Nel suo intervento programmatico il Ministro ha insistito che il sistema educativo di istruzione e di formazione dovrebbe assicurare al tempo stesso *equità ed eccellenza*, eguaglianza di opportunità sia in entrata sia in uscita, accesso per tutti e possibilità di successo pure per tutti. La meta si presenta ardua da raggiungere se è vero, come afferma il testo dell'audizione, che solo l'8% degli studenti delle classi popolari riesce a conseguire un titolo di laurea. In questo impegno non facile si dovrà garantire che ciascun allievo possa sviluppare in maniera completa tutte le sue capacità secondo le proprie propensioni e attitudini; in altre parole, si può dire che l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie potenzialità, un orientamento che avrebbe dovuto spingere il Ministro a potenziare il ruolo della formazione professionale.

Un altro principio che è stato sottolineato nell'intervento programmatico più volte citato consiste nell'affermazione decisa della *caratterizzazione pubblica dell'istruzione* e questo dovrebbe valere a prescindere dalla natura del soggetto che fa l'offerta formativa. Nonostante tale apprezzabile intenzione, pubblico continua in troppi casi a coincidere con statale, mentre non riceve pari attenzione il cosiddetto "terzo settore", cioè le iniziative che, pur promosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici e che, pertanto, dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti. Inoltre, sarebbe conveniente fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse, certamente a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità.

*L'integrazione scolastica dei diversamente abili* è certamente un settore del sistema educativo di istruzione e di formazione in cui a parere del Ministro il nostro Paese eccelle in ambito europeo. Questo non esclude che non vi siano anche delle criticità: in particolare sarà necessario potenziare le condizioni e gli strumenti, ripensando l'organico dei docenti di sostegno, la cui professionalità va pienamente valorizzata e sottratta al pericolo di essere dispersa, migliorando i criteri della loro ripartizione e rafforzando la preparazione.

Un altro principio che il Ministro sottolinea è quello dell'*educazione interculturale* e lo fa con particolare riferimento ai *figli dell'immigrazione* che già nel 2003-04 costituiscono il 5% quasi degli iscritti alla primaria statale e che si presentano in continua crescita (Fioroni, 2006, 6; Sugamiele, 2006). Nel complesso l'accoglienza si colloca su livelli positivi, mentre ciò che preoccupa sono i ritardi e gli insuccessi di cui risentono i tassi di passaggio ai livelli scolastici e formativi successivi alla scuola di base. Una considerazione importante per l'argomento che stiamo qui trattando viene dalla valutazione favorevole che è data dei percorsi professionali, dei corsi per lavoratori studenti della secondaria superiore e dell'offerta formativa dei Centri Territoriali per l'educazione degli adulti. In ogni caso la racco-

mandazione principale consiste nella richiesta di potenziamento delle condizioni dell'integrazione, incominciando dall'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua per i figli degli immigrati e per i loro genitori.

Tuttavia, la madre di tutte le battaglie consiste nella *lotta contro la dispersione*. Il nostro tasso di diplomati è di otto punti percentuali inferiore a quello della media europea (il 72% contro l'80%); ogni anno, il 2.5% degli iscritti abbandona la scuola media senza avere ottenuto la relativa licenza; la metà circa di quanti riescono a conseguire questo titolo, riceve appena un giudizio di sufficiente (Fioroni, 2006, 9-10). Non è invece un problema la percentuale della transizione dalla media alle superiori che si attesta al 97% e si presenta anche in aumento per cui non appare necessario come negli anni '70 superare con l'obbligatorietà l'opposizione di porzioni significative delle famiglie a investire su una educazione più lunga dei giovani; tale argomento sembra ritorcersi contro la priorità che il Ministro ha poi attribuito alla elevazione dell'obbligo di istruzione in un contesto di riconoscimento sul piano legislativo del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. La vera difficoltà è invece rappresentata dal 25% circa del gruppo di età 14-18 che si è iscritto alle superiori ma che successivamente le ha lasciate senza aver conseguito il titolo. In questo caso la via maestra è quella di una politica di prevenzione e di recupero della dispersione che rifiuta la uniformità di trattamento – perché una scuola eguale per bambini diseguali è una scuola diseguale, come diceva Don Milani (1988) – per scegliere strategie attente alle potenzialità e ai bisogni di ognuno, e che fa suo il modello dell'apprendimento per tutta la vita per cui i risultati rimangono sempre reversibili e l'orientamento permette di rivedere continuamente le proprie scelte educative. Un contributo importante per risolvere il problema della dispersione può venire dai percorsi sperimentali triennali della formazione professionale triennale in quanto sono capaci di rivelare logiche e metodi interessanti e di segnalare strumenti innovativi di orientamento, di certificazione dei crediti, di definizione degli standard, di formazione congiunta degli insegnanti e dei formatori; tuttavia, nonostante questo riconoscimento insperato delle loro potenzialità per tutto il sistema viene subito affermato in evidente contraddizione che non sono generalizzabili a tutto il territorio nazionale (Chiosso, 2007).

Quanto al *secondo ciclo*, il Ministro anzitutto richiede un periodo più lungo di tempo per realizzare la revisione di cui ci sarebbe bisogno, tenuto conto della maggiore complessità delle questioni da affrontare e della necessità di ascoltare un numero maggiore e più articolato di soggetti interessati (insegnanti, dirigenti, genitori e studenti). In ogni caso le linee di azione sono già decise a livello generale: si tratta di innalzare l'obbligo di istruzione di due anni al fine di consolidare ed elevare le conoscenze e le competenze di base di tutti e di consentire agli alunni di scegliere il loro futuro percorso con maggiore cognizione di causa; bisognerà delineare il nuovo biennio che è chiamato a rispondere a istanze diversificate quali

il potenziamento dei fondamenti dei saperi e delle competenze degli studenti, la verifica e la maturazione dell'orientamento di ognuno, la riduzione significativa dell'insuccesso formativo, della demotivazione degli abbandoni mediante il ricorso a strategie educative e didattiche rispondenti alle esigenze di ognuno; un altro orientamento è costituito dalla valorizzazione dell'istruzione tecnica e professionale che deve evitare il pericolo della licealizzazione, ha bisogno urgente di modernizzazione e di innovazioni, deve essere ricondotta a una visione unitaria che escluda ogni spaccettamento tra istituti tecnici e professionali, va accompagnata dallo sviluppo dei percorsi di formazione e di istruzione tecnica superiore, post-secondari senza alcuna invasione di campo degli ambiti delle Regioni, anzi cercando il loro contributo; gli esami di stato come anche tutto il dispositivo dei "debiti" e "crediti" vanno ripensati per assicurare il valore formativo delle prove, la rilevanza dell'impegno nello studio e il valore del merito individuale.

Passando dalla enunciazione all'attuazione delle linee di politica scolastica e formativa del Ministro Fioroni, incomincio con l'analisi del *regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, cioè del decreto 22 agosto 2007, n. 139 (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007; Nicoli, 2007; Colasanto, 2006b; Sugamiele, 2007a; Tonini, 2006a; Moscato 2007b; Il «nuovo biennio» 2, 2007). Dal punto di vista *giuridico*, va subito precisato che tale obbligo *non costituisce* un ordinamento in quanto rappresenta sì un passaggio necessario nella carriera formativa di un ragazzo, ma non possiede una natura terminale perché rientra nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e di formazione e pertanto non è una fase di un percorso che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio. Inoltre, esso non deve essere confuso con l'obbligo scolastico perché può essere adempiuto anche frequentando istituzioni formative e percorsi di istruzione e formazione professionale. È un biennio, ma fortunatamente non è unico e quindi non uniforme e scolastico perché "i saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio" (art. 2, comma 2, DM n. 139/07). Più semplicemente esso si può definire come "un'articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale" (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007, 8).

Il dispositivo italiano dell'obbligo di istruzione è stato elaborato avendo sullo sfondo le competenze chiave per l'apprendimento permanente predisposte in seno all'UE (Commissione delle Comunità Europee, 2005; CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007; Moscato, 2007a). Il confronto degli assi culturali acclusi al DM n. 139/07 con il documento citato mette in risalto come questa scelta di collocarci nel quadro degli orientamenti europei, pur molto apprezzabile, trova poi dei limiti non marginali nella realizzazione pratica. Un primo dato viene dal confronto delle relative articolazioni: le competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'UE comprendono la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue stra-

niere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, imparare a imparare, le competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale; le competenze che rientrano nel nostro obbligo di istruzione sono ripartite in due gruppi, le competenze di base degli assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione). Inoltre e più seriamente l'impostazione italiana tende ad attribuire eccessiva rilevanza alla dimensione disciplinare, introduce una pericolosa dicotomia tra conoscenze e competenze e stabilisce una gerarchia tra base e cittadinanza mentre il documento dell'UE correttamente non prevede nessuna classificazione.

Si è già visto sopra che l'obbligo dell'istruzione non è un ordinamento; se si vuole meglio precisare la sua natura in positivo, si può dire che la sua caratterizzazione va ricercata nella *dimensione educativo-didattica* e più in particolare nell'elenco dei saperi e delle competenze, distribuiti in conoscenze ed abilità, e funzionali a garantire l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi del biennio (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). Questa finalizzazione e il principio che la sottende sono senz'altro lodevoli e innovativi perché permettono di stabilire orientamenti comuni tra i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, anche se ignorano volutamente e in modo ingiustificato quanto già disciplinato dalla legge di Riforma Moratti in tema di secondo ciclo, del profilo educativo, culturale e professionale, delle indicazioni nazionali, dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Pertanto, si spiegano le ragioni per cui nel dispositivo in questione il riferimento a un quadro di mete generali di natura educativa e sociale sia alquanto carente (Pellerey, 2007). Una conseguenza positiva della caratterizzazione educativo-didattica dell'obbligo di istruzione riguarda le istituzioni formative previste dalla legge n. 53/03 che non sono toccate da modifiche tranne l'esigenza di ripensare le finalità del biennio in modo da comprendere anche le indicazioni elencate sopra. Sul lato negativo va osservato che il regolamento si presenta poco vincolante per le scuole soprattutto per quanto riguarda la certificazione.

Sul piano *contenutistico e didattico*, va anzitutto osservato che le quattro aree di competenze di cittadinanza da acquisire non sono sufficienti perché andrebbe aggiunta un'*area spirituale e morale* dato che a norma dell'art. 2, 1,b) della riforma Moratti la formazione spirituale e morale costituisce una dimensione essenziale del curricolo; inoltre, le conoscenze e competenze che sono elencate nell'asse storico-sociale risultano quasi esclusivamente di natura economica e giuridica e vengono trascurate non solo quelle di carattere spirituale e morale, ma anche quelle attinenti la competenza civica (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). Inoltre, non si possono non segnalare altri limiti quali: la mancanza di un criterio interpretativo generale

che riaffermi l'esigenza di facilitare l'inclusione di tutti i ragazzi di età inferiore ai sedici anni nei processi formativi delle istituzioni scolastiche e formative; la scarsa precisione delle finalità del biennio dei percorsi di istruzione e formazione professionale in paragone a quelle del triennio; le problematiche sul piano pratico-operativo che i docenti possono incontrare nella interpretazione dei documenti; il livello troppo elevato di alcune finalità; una carenza di formalismo nelle competenze matematiche e la assenza di collegamenti tra l'asse matematico e gli altri; l'esigenza di laboratori scientifico-tecnologico che è problematico trovare nelle scuole (Pellerey, 2007). L'impostazione del dispositivo si diversifica in modo notevole rispetto a quella delle indicazioni nazionali del primo ciclo per cui si vengono a determinare problemi di discontinuità tra i due cicli. Pertanto, è molto apprezzabile che il modello proposto non sia stato messo subito a regime, ma sia stato previsto un periodo sperimentale a partire dal 2007-08.

L'ultimo punto della disamina delle innovazioni introdotte dal Ministro Fioroni che riguardano più direttamente l'argomento del nostro rapporto è costituito dalla *revisione del secondo ciclo* (CNOS-FAP, 2007; legge n. 40/07; Colasanto, 2007b; Sugamiele, 2007b; Tonini, 2007; Bordignon, 2007). Anzitutto, è sparito dall'articolazione interna il riferimento al sistema dei licei e, pertanto, il secondo ciclo è composto dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Più in particolare nel sistema dell'istruzione secondaria superiore sono stati ricollocati gli istituti tecnici e professionali, mentre si è proceduto all'abrogazione della normativa che aveva introdotto il liceo tecnologico ed economico: dato il carattere professionalizzante dei primi, questo comporta necessariamente un'ulteriore emarginazione della formazione professionale. È vero che il titolo che potranno conferire di norma è il diploma di istruzione secondaria superiore; però, in via sussidiaria e su domanda delle Regioni essi potranno rilasciare anche qualifiche professionali. In positivo è stato stabilito che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale. Certamente, risulta anche apprezzabile la normativa che consente di creare sul piano provinciale o sub-provinciale poli tecnico-professionali che possono includere istituti tecnici e professionali, istituti formativi accreditati e strutture della formazione tecnica superiore: infatti, tale dispositivo implica una razionalizzazione di una offerta frammentata e le realizza rispettando la pari dignità delle strutture coinvolte. Quanto alla revisione degli esami di stato, se sono positive le misure per premiare gli studenti, per sostenere l'orientamento alla scelta, per assicurare una maggiore serietà, non appare equo che i commissari esterni siano solo docenti statali e che l'onere per i commissari interni delle scuole paritarie non sia a carico dello Stato (Ronchi, 2007; Scagliotti, 2007).

Quanto al *post secondo ciclo*, appare lodevole la ristrutturazione dell'istruzione e della formazione tecnica superiore (IFTS) in quanto si è ovviato alla situazione di precarietà in cui si trovava riconoscendole una collocazione stabile nell'or-

dinamento nazionale dell'istruzione. Inoltre, “Nella costituzione dei poli sono previste strutture consortili costituite da diverse componenti: istituti tecnici e professionali, strutture della formazione professionale accreditate, università, istituzioni tecnico superiori, fondazioni ed altri soggetti, quali gli enti locali, che intendono concorrere a un'offerta formativa tecnico-professionale ad alta specializzazione, collegata e a sostegno dello sviluppo economico e produttivo di un territorio” (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007, 4).

Nell'ambito del 2° ciclo e del post 2° ciclo, le *Regioni* non hanno mancato di fare sentire la propria voce. A loro parere le relazioni tra istruzione tecnica e professionale dovrebbero essere precisate in maniera più chiara; bisognerebbe inoltre evitare ogni sovrapposizione tra IFTS e ITS; le competenze dei vari Ministeri in materia non appaiono ben determinate per cui sarebbe necessario provvedere a una migliore definizione.

Parte II

**L'INDAGINE SUL CAMPO**



## Capitolo 2

### **Il disegno di analisi della indagine nel quadro delle ricerche sul CNOS-FAP e il CIOFS/FP**

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

Prima di delineare e argomentare il disegno di analisi della presente indagine, abbiamo ritenuto opportuno richiamare i risultati più significativi di due precedenti ricerche condotte sui percorsi del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP. Infatti, esse permettono di completare il quadro di riferimento in cui si colloca questa indagine, aggiungendo la descrizione della situazione degli allievi dei due Enti di formazione all'analisi delle premesse teoriche sul rapporto tra istruzione, formazione ed economia, all'esame dell'andamento della transizione dei giovani dal sistema educativo al mondo del lavoro in Italia e allo studio della riforma in corso relativamente a questi ambiti, tre argomenti che sono stati affrontati nel capitolo precedente. A sua volta la seconda parte di questa sezione del rapporto introduce al progetto, alla metodologia e al piano di campionatura della indagine.

#### **1. GLI ALLIEVI DEI PERCORSI DEL DIRITTO-DOVERE DEI CFP DEL CNOS-FAP E DEL CIOFS/FP**

Tra le molte ricerche che l'istituto di sociologia dell'università salesiana ha condotto sui percorsi del diritto-dovere (Malizia e Pieroni, 2006a e b) ne abbiamo scelte due perché sono sembrate le più direttamente rilevanti per il tema della indagine in esame. Il richiamo della prima era scontato in quanto essa si propone sostanzialmente gli stessi obiettivi dell'indagine che stiamo presentando in questo rapporto; a sua volta, la seconda consente di delineare l'identikit e gli stili di vita dei giovani che frequentano la FP salesiana.

##### **1.1. Il rapporto sul follow-up alla formazione professionale iniziale**

Attraverso questa indagine le Sedi Nazionali dei due Enti di FP, CNOS-FAP e CIOFS/FP, si proponevano di raggiungere i seguenti *obiettivi*:

- a) verificare l'esito finale degli allievi della sperimentazione della FPI nella transizione al mondo del lavoro o ad altro tipo di istruzione/formazione sulla base dei seguenti parametri:

- “quanti” hanno portato a termine i due anni di corso e “quanti” invece non vi sono riusciti e per quali ragioni;
  - “quanti” alla conclusione della FPI hanno trovato un’occupazione e “quanti” invece sono inoccupati o disoccupati e per quali motivi;
  - “quanti” alla fine della sperimentazione hanno proseguito la loro istruzione/formazione e secondo quale “percorso”;
  - il “tempo” trascorso tra l’uscita dal CFP ed il reperimento del lavoro;
  - “come” è stato trovato il lavoro e la “corrispondenza” o meno tra la qualifica ottenuta e la professione svolta;
  - il livello di “soddisfazione” per il corso frequentato e proposte di miglioramenti da apportare;
- b) tenendo conto dei risultati della verifica, individuare eventuali ulteriori bisogni formativi dei giovani intervistati al fine di un perfezionamento della loro professionalità;
- c) contribuire a valutare il successo della FPI erogata sulla base dell’analisi degli esiti degli allievi;
- d) avanzare proposte per potenziare il programma sperimentale di FPI dal punto di vista dell’inserimento e dell’accompagnamento al mercato del lavoro (Malizia e Pieroni, 2003).

Il progetto d’indagine prevedeva di coinvolgere, a campione, tutti coloro che, avendo frequentato la prima sperimentazione della FPI (2000-01/2001-02), erano andati incontro a differenti esiti. E proprio per rappresentare le diverse categorie di ex-allievi, il piano di campionatura era stato elaborato in modo da raggiungerne due distinti gruppi:

- **il campione “A”**, in rappresentanza di tutti quelli che *avevano portato a termine il biennio* nel 2002, indipendentemente dall’aver ottenuto o meno la qualifica o di essersi aggiunti a corso avviato;
- **il campione “B”**, in rappresentanza di coloro che si erano *ritirati* durante il biennio, per qualsiasi ragione.

L’intenzione di procedere a una *valutazione complessiva* della sperimentazione e di trarre al tempo stesso utili indicazioni dai risultati ha portato a ricomporre il quadro d’insieme dei dati attorno essenzialmente ai tre piloni portanti dell’inchiesta: la condizione dei soggetti al momento del rilevamento, la qualità della formazione erogata e l’inserimento nel sistema produttivo.

#### *1.1.1. La situazione dei soggetti intervistati al momento del rilevamento*

Dei 492 ex-allievi del campione “A” che avevano portato a termine i due anni della sperimentazione:

- avevano *ottenuto la qualifica* in 437, pari all’88.8% del totale, mentre ammontavano a 55 (11.2%) quelli che non avevano ottenuto tale titolo o non hanno risposto. Quest’ultimo dato non è del tutto soddisfacente e richiede un impegno

- ulteriore per potenziare le strategie della pedagogia del successo formativo nella FPI; tuttavia, esso è senz'altro migliore di quello riscontrato nel 2001-02 relativamente al secondo anno degli istituti professionali con il 20% di non ammessi agli scrutini o degli istituti tecnici con il 13.1% (Sugamiele, 2003, 238);
- inoltre, sempre di questo gruppo 159 (32.3%) al momento dell'inchiesta erano già inseriti nel sistema produttivo e tra essi il numero dei *lavoratori* in possesso della qualifica riguardava 131, cioè la più gran parte (82.4%); 193 (il 39.2%) avevano ripreso a *studiare*; e altri 140 (il 28.5%) erano rimasti *disoccupati* o erano ancora inoccupati.

A loro volta tra i 110 ex-allievi del campione “B” che si erano *ritirati*:

- 52 (il 47.3% di questo gruppo) avevano trovato lavoro;
- 15 (il 13.6%) avevano ripreso a *studiare*;
- 43 (il 39.1%) erano rimasti *disoccupati* o erano ancora inoccupati.

#### 1.1.2. Valutazione favorevole della sperimentazione della FPI

Il lato veramente positivo emerso dalle fila di coloro che *hanno portato a termine la sperimentazione* viene dai dati relativi alla valutazione del corso, da cui sono usciti rimanendo quasi all'unanimità *soddisfatti*, indipendentemente dal fatto poi di aver trovato o meno un'occupazione o di aver continuato la loro formazione.

Tra coloro che *si sono ritirati*, solo 38 pari al 34.5% motivano l'abbandono perché insoddisfatti del corso e per contrasti con il CFP. Tale dato porta di conseguenza a ritenere che nella maggior parte dei casi la *gestione della sperimentazione non può essere messa in discussione per l'insuccesso di quanti hanno abbandonato*.

Questo tuttavia non esime dall'accogliere critiche e proposte di *miglioramento*. In particolare sono stati suggeriti alcuni “piccoli ritocchi” nell'organizzazione della sperimentazione, riferiti particolarmente all'introduzione dell'informatica e dell'inglese a livello elevato e alla progettazione di un terzo anno, finalizzato al conseguimento di una specializzazione. Riguardo poi all'orientamento sono emersi dati contrastanti: sul lato positivo si può citare la coerenza almeno parziale tra la qualifica ottenuta e l'occupazione che viene indicata dal 70% degli ex-allievi che hanno trovato un lavoro dopo aver terminato il biennio della sperimentazione; sul lato negativo vanno ricordate le scarse segnalazioni favorevoli che esplicitamente l'orientamento riceve dagli intervistati, chiamati a specificare gli aspetti validi della sperimentazione in vista del lavoro. Forse è possibile concludere su questo aspetto, raccomandando una più accurata messa a punto dell'orientamento in quanto tra l'altro potrebbe avere una ricaduta positiva su quella quota non indifferente di popolazione giovanile cosiddetta “a futuro cieco” che, indipendentemente dallo stato occupazionale o meno, manca di progettualità nel realizzare il bisogno di (ri)qualificare la propria professionalità.

È anche *positivo* che il 40% circa di chi ha concluso la sperimentazione abbia deciso di *proseguire gli studi* per ottenere un titolo superiore, una specializzazione e/o un approfondimento delle proprie competenze. In questo caso la sperimenta-

zione è servita in ogni modo ad innescare il desiderio di traguardi più ambiziosi sia in termini formativi che professionali.

E comunque il *bisogno di ulteriore formazione è scaturito anche dalle fila di un certo numero di lavoratori*, grazie proprio all'esperienza in atto, e perfino da un terzo *degli inoccupati/disoccupati* i quali però, diversamente dagli altri, si caratterizzano per la presenza di alcune condizioni di svantaggio (in particolare la mancanza di altre opportunità formative nelle Regioni del sud) nonostante la dichiarata volontà di riprendere gli studi.

La concentrazione delle *condizioni problematiche soprattutto nel Mezzogiorno*, oltre a denunciare le responsabilità politiche, sociali ed economiche a livello di governo, di Enti locali e di imprese, induce a riflettere su una più attenta selezione dei corsi durante la fase di programmazione, da attivare al seguito di un più accurato studio del mercato del lavoro locale e/o in piena sintonia con lo stesso. Il mancato aggancio tra i due sistemi è consistito infatti, nel formarsi di una catena intrecciata di variabili riferite a segmenti deboli del sistema, in merito soprattutto allo stato di inoccupazione/disoccupazione (femmine+terziario+età avanzata). In proposito bisogna tenere presente anche la mancata corrispondenza tra la formazione/qualifica conseguita ed il lavoro svolto che riguarda nella sua forma estrema di assoluta incoerenza il 30% circa di coloro che hanno terminato la sperimentazione e lavorano, con particolare riferimento al terziario.

### *1.1.3. Luci ed ombre della transizione al mondo del lavoro*

Se si attribuisce alle modalità di *assunzione/contrattazione* un fattore di "ricoscimento" da parte del sistema produttivo del valore della sperimentazione e/o della qualifica conseguita (e, quindi, del "prodotto" scaturito dal sistema formativo), in realtà i dati del monitoraggio spingono a parlare di un certo "atteggiamento predatorio" delle imprese piuttosto che di "rispetto" verso la risorsa-uomo messa a disposizione del mercato del lavoro attraverso l'intervento sperimentale. Tale valutazione deriva dal constatare che *un terzo circa dei lavoratori non è stato regolarmente assunto*.

Sul lato *positivo* va sottolineato che la *soddisfazione per il lavoro* da parte degli occupati che hanno terminato il corso di FPI si situa tra molto e abbastanza. Inoltre, più del 70% degli ex-allievi di questo gruppo sono entrati nel sistema produttivo *entro tre mesi* dal termine della sperimentazione. Da ultimo, dai due terzi degli occupati che hanno terminato il corso di FPI viene sottolineata la *funzionalità delle competenze* professionali apprese nella FPI per l'esercizio della varie mansioni e da un terzo quella dello stage.

In conclusione, a nostro giudizio,

- la presente ricerca-azione ha *confermato la sostanziale validità della proposta sperimentale di FPI del CNOS-FAP e del CIOFS/FP anche nel momento della transizione* degli allievi al mercato del lavoro o a un altro tipo di istruzione o di formazione;

- al tempo stesso ha indicato *tre aree* in cui si dovrebbe realizzare un *potenziamento* di tale progetto: 1) le strategie della pedagogia del successo formativo; 2) la programmazione dei corsi più rispondente alla domanda del territorio; 3) una maggiore offerta di orientamento/accompagnamento.

## 1.2. Gli stili di vita degli allievi dei percorsi formativi del diritto-dovere

L'obiettivo di questa seconda indagine riguardava l'esigenza di documentare su scala nazionale la *ricaduta sulla maturazione* degli allievi dei percorsi sperimentali triennali del *diritto-dovere* offerti dai Centri di Formazione Professionale che fanno capo agli Enti di ispirazione cristiana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP (Malizia, Becciu, Colasanti, Mion e Pieroni, 2007). Più in particolare, si è inteso verificare, rispetto alla tipologia di utenti, sia la scolarità precedente e l'attuale condizione nella FP iniziale, sia le prospettive di prosecuzione nel sistema educativo di istruzione e di formazione o di inserimento nel mondo produttivo. A tale proposito, particolare attenzione è stata data alla capacità di questi corsi di rimotivare coloro che presentavano, nell'esperienza pregressa degli studi, incidenti di percorso e/o particolari situazioni di "debolezza". Un ulteriore obiettivo è stato quello di analizzare il sistema valoriale di questi giovani, al fine di verificarne la maturazione in termini di sviluppo pieno della personalità e di formazione ad una cittadinanza attiva e responsabile, come è negli Statuti dei due Enti di ispirazione cristiana.

### 1.2.1. Caratteristiche dei giovani dell'inchiesta

Prima di riportare sinteticamente i risultati emersi dall'indagine occorre tuttavia precisare chi sono i 1.130 allievi dei percorsi del diritto-dovere che fanno parte del campione scelto tra gli oltre 3.000 che hanno partecipato all'indagine rispondendo al questionario.

La distribuzione dell'utenza per Enti di appartenenza presenta un rapporto di 70 a 30 tra CNOS-FAP e CIOFS/FP (rispettivamente 69.2% e 30.8%). Dai dati disaggregati emergono inoltre alcune caratteristiche peculiari a ciascun gruppo:

- a) l'utenza del CNOS-FAP è costituita da oltre i due terzi degli allievi coinvolti nell'indagine (782 = 69.2%); al loro interno i maschi risultano ovviamente una netta maggioranza (669, pari all'87% del totale maschi e all'85.5% dell'utenza CNOS-FAP); analizzando l'età degli intervistati, circa la metà (386 = 49.4%) si trova nella fascia intermedia (16-17), 273 (34.9%) in quella inferiore (13-15 anni), mentre i rimanenti 123 (15.7%) hanno raggiunto la maggiore età; infine se suddivisi per fasce geografiche, i due terzi si collocano nelle Regioni del nord (498 = 63.7%);
- b) dal canto loro, gli allievi del CIOFS/FP costituiscono meno di un terzo del totale (348 = 30.8%) e al loro interno il rapporto femmine-maschi è di 71 a 29%, rispettivamente; anche in questo caso circa la metà si colloca nella fascia intermedia (16-17 anni, 166 = 47.7%) e all'incirca nella medesima percentuale si caratterizza per la provenienza dalle Regioni meridionali (147 = 48%).

- c) Se presi nell'insieme, l'età media degli inchiestati si colloca attorno ai 16-17 anni (48.8%), con l'aggiunta di due gruppi minoritari che si situano uno al di sopra (18.1%) e l'altro al di sotto (33%). Il dato significa che il campione è composto per lo più da soggetti prossimi all'entrata nella maggiore età, e di conseguenza che si dovrebbero caratterizzare per lo stile di vita adottato, e per le scelte impegnative con cui stanno ormai per confrontarsi (di studio, di lavoro, di relazioni affettive...).
- d) L'andamento d'insieme dei dati sembra attestare la provenienza da famiglie certamente di livello medio-basso o basso almeno sul piano culturale e questo fa pensare che anche la professionalità, la condizione economica e la classe sociale di appartenenza degli allievi della FP non possano essere poste sullo stesso piano di quelle dei coetanei che frequentano i licei e gli istituti tecnico-professionali. In riferimento a questi ultimi, infatti, le indagini riportano percentuali più numerose di genitori che hanno conseguito il diploma, o comunque un titolo di studio superiore all'obbligo, e la laurea.
- e) In conformità al classico stereotipo dell'allievo/a della FP, la *pregressa esperienza scolastica* risulta caratterizzata, in almeno metà dei casi, da insuccessi e/o da una condizione di "debolezza". Una tale situazione, in parte, può essere attribuita sia ad un'estrazione familiare già di per sé di livello culturale basso, con genitori che hanno appena raggiunto (e non sempre) il livello dell'obbligo, sia, come sovente accade, a scelte sbagliate/inadeguate, figlie, il più delle volte, di attività di "disorientamento" piuttosto che di orientamento agli studi superiori.
- f) Al tempo stesso l'andamento dei dati attesta, in riferimento alla superiorità quantitativa del I anno rispetto agli altri e alla differenza in positivo di quasi 10 punti percentuali tra gli allievi del II e del III, di un sempre *crescente consenso che la FP iniziale triennale sta conquistando tra le famiglie e tra gli stessi giovani e l'andamento offre motivi validi per credere in un consolidamento della nuova offerta*, a meno che ragioni ideologiche non prevalgano su quelle pedagogiche e spingano il Governo nazionale e le Amministrazioni locali a interrompere lo sviluppo.

### 1.2.2. La personalità sullo sfondo dello scenario esistenziale e valoriale

Agli allievi è stato chiesto di descrivere i tratti della loro personalità, scegliendo tra una serie di 17 caratteristiche tra loro contrapposte. I risultati della domanda possono essere sintetizzati nei punti seguenti:

- a) vengono segnalate maggiormente le caratteristiche che fanno capo al sistema di *autoefficacia*, ossia circa l'80% degli intervistati si considera una persona *attiva* (79.6%), *responsabile* (78.7%) e *motivata* (76.7%);
- b) seguono, attorno al 70%, altri tratti di personalità che invece fanno riferimento al sistema di *autostima*: persona che ha *stima di sé* (75.3%), *realizzata* (73.8%), con *molti ideali* (71.3%) e capace di *accettare chi è diverso da sé* (71.2%);

- c) a completamento di queste due dimensioni vengono, segnalati nel 50-70% dei casi, attributi di persona *gioiosa* (75.7%), *altruista* (67.4%), *ottimista* (66.8%), *sicura* (65.2%), *autonoma* (64.5%), *non violenta* (61.2%).

In aggiunta, ai giovani è stata rivolta la richiesta di posizionarsi in rapporto al proprio vissuto religioso. Circa tre giovani su quattro dichiarano di essere “*credenti*” ma non tutti sono in eguale misura “*praticanti*”: questi ultimi assommano a un quarto del campione (25%), mentre la quota maggioritaria, composta da quasi la metà degli intervistati, pur dichiarandosi credente, afferma di non praticare la religione (48%). Il rimanente 27% riguarda minoranze che affermano di essere o indifferenti verso la religione (9.6%) o niente affatto credenti (8%), oppure in fase di ricerca di una fede religiosa (6.3%).

Scendendo tra i dati disaggregati, si riscontra che a distinguersi per una pratica coerente con le proprie credenze sono soprattutto le femmine, la fascia dei più giovani ed i residenti nelle Regioni del sud. Inoltre a dichiararsi non credenti o indifferenti verso la religione sono soprattutto i maschi, il gruppo di età più avanzata, chi presenta un percorso scolastico-formativo problematico e chi frequenta altri corsi rispetto ai triennali tutti nella FP.

Fa seguito una domanda mirata a verificare la presenza di *sensazioni negative* o di “*momenti neri*” che questi giovani potrebbero aver sperimentato. Trattandosi di un campione con un’età nel pieno della “*turbolenza*” della crescita evolutiva e appartenente per di più a strati sociali per diversi aspetti svantaggiati (dal punto di vista professionale, culturale, economico, socio-relazionale...), si poteva ipotizzare che l’insieme di tutti questi elementi avrebbe potuto esercitare un peso negativo non indifferente sul loro sistema di significato esistenziale. La media generale dei dati attesta che le varie percezioni elencate nella domanda sono state avvertite al massimo tra “*qualche volta*” e “*mai*”, a seconda dei casi:

- la “*voglia di farla finita*” è la sensazione che una netta maggioranza ha ammesso di non aver avuto mai (61.6%; M = 2.50); così pure sensazioni poco o per niente avvertite sono quelle di “*sentirsi un fallito*” (M = 2.45), di “*non essere amati*” (M = 2.42) o di sentirsi soli, “*senza nessuno vicino*” (M = 2.33);
- ciò che invece la metà circa degli allievi ha effettivamente provato “*qualche volta*” è la percezione di *non avere di fronte a sé un futuro roseo/promettente* (M = 2.21), di *dubitare delle proprie capacità* (M = 2.22), di *non avere fiducia in nessuno* (M = 2.29) e di essere *incapaci a prendere una decisione* (M = 2.31).

Vengono a manifestarsi in questo modo fattori predittivi di disagio/rischio che, per effetto cumulativo e talora moltiplicativo, vanno a colpire quella parte del campione già provata da altri svantaggi, quali l’ estrazione da famiglie meno abbienti, le difficoltà incontrate lungo il percorso scolastico e quelle che continuano a sperimentare, anche adesso, l’ assenza di quel sostegno che può venire da una fede religiosa. E comunque si tratta pur sempre di minoranze. Scendendo ancor più nei particolari si nota che la componente femminile appare leggermente più esposta dei

maschi a queste percezioni, probabilmente a motivo della maggiore sensibilità di cui è dotata; a ciò si unisce anche il fatto di essere nel pieno della crescita evolutiva (16-17 anni), quando l'esposizione alle "intemperie" ed ai problemi si fa sempre più frequente e forte, soprattutto a motivo della necessità di affrontare scelte decisive o comunque impegnative.

Con un'ultima serie di domande si è cercato di penetrare nel mondo segreto della condizione giovanile per verificare se e fino a che punto si cede alla tentazione della trasgressività, una prova del fuoco a cui tutti vanno soggetti, seppure in diversa misura, in questo stadio del processo evolutivo.

Passando ad analizzare nei particolari l'andamento dei punteggi della media, si riscontra che:

- a) le trasgressioni che circa uno su cinque degli allievi ha riconosciuto di aver commesso limitatamente a "qualche occasione" risultano essenzialmente di tre tipi:
  - aver fumato uno spinello (M = 1.60);
  - aver avuto rapporti sessuali non protetti (M = 1.50);
  - aver messo in pericolo la propria vita (M = 1.51);
  - pochissimi invece hanno riconosciuto di aver messo in pericolo anche la vita degli altri (M = 1.21), di aver guidato sotto l'effetto dell'alcol (M = 1.30) o di altri stupefacenti (M = 1.23);
- b) dopo lo spinello e il sesso, un numero ancor più ridotto del campione (tra il 10 e il 15%) ha segnalato di:
  - aver commesso azioni violente, facendo a botte con i compagni di scuola (M = 1.43) o partecipando a risse con bande di ultras (M = 1.34);
  - essere andato in giro armato di coltello (M = 1.32);
  - aver compiuto atti di vandalismo, danneggiando proprietà pubbliche o private (M = 1.41);
  - mentre risultano ancor meno coloro che hanno rubato nei negozi (M = 1.27);
- c) infine quasi tutti negano di aver:
  - subito (M = 1.10) o compiuto violenze sessuali (M = 1.14);
  - preso droghe pesanti (M = 1.20) o spacciato droga (M = 1.19);
  - sofferto di problemi di anoressia o di bulimia (M = 1.11).

In merito a questa serie di dati occorre compiere alcune distinzioni. Tra coloro che in qualche misura hanno segnalato delle trasgressività si mettono in evidenza i maschi, le fasce più alte d'età, chi ha un patrimonio valoriale carente, a partire dalla dimensione religiosa, e soprattutto chi si presenta in una condizione di "debolezza" nell'intero percorso formativo, attuale e pregresso; va aggiunto che il fenomeno riguarda proporzionalmente di più gli allievi che frequentano altri tipi di corsi rispetto a quelli triennali tutti nella FP.

Nei confronti di questo gruppo, che potremmo definire dello "svantaggio", le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato"

poi esternando azioni riprovevoli; azioni che a loro volta diventano veicoli “predittivi” di un possibile scivolamento in una condizione di rischio. Tuttavia si tratta pur sempre di una ristretta minoranza, mentre in realtà *la maggior parte dei soggetti dimostra di possedere un adeguato bagaglio di fattori “protettivi”*. *Quest’ultimo gruppo è composto dalle ragazze, dagli intervistati più giovani, dai credenti e praticanti, da chi non accusa particolari difficoltà nel percorso che sta frequentando.*

### 1.2.3. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento

L’ultima parte del questionario si componeva di una serie di domande aperte costituite da una frase interrotta che doveva essere completata da ciascun intervistato, aggiungendo spontaneamente o di primo impulso, ciò da cui si era sentito stimolato attraverso l’input iniziale:

- “Io mi sento molto a disagio quando...” (le fonti di disagio);
- “Io sento fortemente il bisogno di...” (i bisogni);
- “Quando ogni cosa sembra essere contro di me, io...” (le strategie di fronteggiamento dell’ostacolo/problema);
- “Io mi sentirò pienamente realizzato quando...” (la progettualità, gli obiettivi da realizzare nella vita).

#### 1.2.3.1. Le fonti di disagio

Dai dati raccolti, ciò che è causa di difficoltà in questi giovani va considerato essenzialmente in rapporto a tre categorie. Tra queste il disagio personale e interiore appare decisamente assai più avvertito (78.2%); seguono, in misura piuttosto ridotta quello di natura relazionale (10.9%) ed esistenziale (4.3%).

Queste tre categorie di massima tuttavia rispecchiano solo un quadro sintetico entro cui sono state racchiuse le fonti di disagio, mentre in realtà quelle espresse in prima persona dagli intervistati rientrano in uno scenario assai più vasto:

- a) il disagio *personale/interiore* scaturisce da una variegata gamma di situazioni che, data l’età, fanno capo ad una imperfetta o incompleta crescita del sé, del livello di autostima e di autoefficacia; in tutti questi casi si fa riferimento al senso di inferiorità per non sentirsi all’altezza della situazione, al senso di timidezza o all’imbarazzo derivante dall’aver sbagliato, dall’aver fatto brutta figura, dall’essere fissato negli occhi, dal ricevere complimenti, dal parlare in pubblico, oppure dal fatto di non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è;
- b) il disagio *relazionale* ha origine invece dai contatti con l’ambiente circostante, sia per il presentarsi di situazioni-problema (come il sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati...), sia per trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...);
- c) infine il disagio è stato definito di ordine *esistenziale* quando non si sta bene con se stessi o quando si sta psicologicamente male dal non sapere a chi chiedere

aiuto, motivo per cui ci si sente soli, senza affetti; tale disagio viene provato anche quando non si sa cosa si vuole dalla vita, né quali progetti realizzare;

- d) una quota non indifferente del campione tuttavia ha dichiarato di *non aver mai provato alcuna forma di disagio* (15.1%).

Dai dati disaggregati si evince una netta spaccatura degli intervistati tra chi avverte maggiormente disagi di ordine personale e interiore rispetto a chi percepisce soprattutto quelli relazionali ed esistenziali: nel primo caso si distinguono gli allievi più giovani, i maschi, gli iscritti al CNOS-FAP, chi incontra difficoltà nel percorso formativo ed è disposto a cambiare. Le dimensioni opposte emergono invece in rapporto alle altre due fonti di disagio, provate in forma percentualmente superiore dalla componente femminile e dall'utenza del CIOFS/FP; queste ultime due variabili, unitamente all'età più elevata, distinguono inoltre chi non ha mai provato particolari forme di disagio.

#### 1.2.3.2. I bisogni

Lo scenario su cui si stagliano i bisogni che gli intervistati hanno dichiarato di avere è occupato quasi tutto dagli affetti (77.5%). Seguono, a completamento della rimanente quota, le esigenze di ordine psicologico/esistenziale (10.6%) ed infine quelle di ordine prettamente materialistico-evasivo (3.1%).

A loro volta le tre categorie di bisogni sono così suddivise:

- a) quelli di ordine *affettivo* vanno soprattutto in due direzioni: verso la famiglia, nel senso di avere e specialmente di sentire vicino a sé i genitori e di allacciare con loro un diverso rapporto; e ovviamente anche verso quella che essi considerano la nuova famiglia, ossia il mondo delle amicizie (poter avere amici veri...) al cui interno, contestualmente, incontrare l'amore con la "A" maiuscola (trovare un ragazzo/a, innamorarsi, riprendere una relazione con un ex, avere una persona che ama, che vuole bene...);
- b) i bisogni di ordine *psicologico/esistenziale* sono assai più numerosi ma al tempo stesso anche più frammentati: essi vanno dall'esigenza di cambiare il proprio comportamento, a quella di autorealizzazione (realizzare i propri sogni, diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...), a quella valoriale (sentirsi utili agli altri, credere in se stessi, essere stimati, rispettati, avere una fede religiosa...);
- c) infine i bisogni di ordine *materialistico-evasivo*, seppure espressi da una netta minoranza, prendono in considerazione fattori fisiologici (mangiare, dormire, riposare...), consumistici (avere un nuovo cellulare, il motorino...) ed evasivi (divertirsi, giocare, andare in vacanza, viaggiare...).

I dati disaggregati presentano ancora gruppi caratterizzati da certi bisogni piuttosto che da altri: può sembrare strano, ma le esigenze di ordine affettivo sono state espresse, oltre che dalla fascia dei più giovani, da una maggioranza di maschi e del CNOS-FAP, e soltanto da poco più della metà delle femmine; queste ultime, as-

sieme all'età più alta, si distinguono invece per manifestare maggiormente bisogni di carattere psicologico/esistenziale.

#### 1.2.3.3. Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema

A questo riguardo si osserva che, nel prendere in considerazione l'*input* costituito dalla frase iniziale, il dato di maggior spicco sta nel constatare che oltre la metà del campione non ha saputo o non ha voluto rispondere (52.2%). In questo si evidenziano i maschi e quindi gli allievi del CNOS-FAP, chi ha un'età più elevata e chi è andato incontro ad insuccessi scolastici.

La quota residua si divide tra chi sostiene di adottare un atteggiamento di fuga di fronte all'ostacolo/problema (lasciar perdere, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, dare la colpa agli altri... -26.9%), chi di aggressività (ribellarsi, esplodere, vendicarsi... -13.2%) e chi invece assumerebbe una posizione più responsabile e costruttiva (tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto... -7.8%).

La difficoltà ad affrontare il problema e quindi la tendenza a fuggire al momento in cui essa si presenta viene manifestata dagli stessi che hanno cercato di "sfuggire" di fronte all'*input*, ossia i maschi, con la differenza che in questo caso una tale posizione viene segnalata quasi esclusivamente dai più giovani. Viceversa la componente femminile si presenta decisamente più "agguerrita" di fronte all'ostacolo, in quanto si dimostra intenzionata ad assumere atteggiamenti sia di difesa come di attacco; in ciò sembra dare un peculiare contributo anche l'estrazione dell'utenza dalle Regioni centro-meridionali, e quindi anche la cultura di appartenenza.

Tutto questo richiama quanto già emerso in una precedente domanda, in particolare là dove è apparso che, posti di fronte ad un problema, i più sostengono di saper trovare il modo migliore per arrivare ad una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, proprio grazie alle risorse di cui si dispone, oltre che a far leva su strategie di efficacia e di autostima. Queste strategie, sempre a detta degli intervistati, permetterebbero poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema.

#### 1.2.3.4. Il "castello" degli ideali e dei progetti di vita

Con un ultimo *input* si è inteso penetrare nel "castello incantato" dei sogni, dei progetti e delle aspirazioni che grazie all'età pullulano e si avvicinano nelle menti di questi giovani. Al tempo stesso si osserva che in pratica l'insieme delle progettualità che fanno sentire realizzati vengono convogliate quasi esclusivamente su un unico "pianeta", quello degli affetti (72.2%). Per molti di loro è giunto ormai il momento di incontrare "l'unico e vero amore" della propria vita, per cui la progettualità viene impostata lungo una traiettoria che, partendo da questo grande amore idealizzato, si traduce poi in concreti obiettivi di matrimonio, e quindi di poter avere una propria famiglia e dei figli.

Tutte le altre progettualità in questo momento sembrano restare in second'ordine. Gli stessi obiettivi finalizzati alla carriera professionale (diventare qualcuno,

aprire un'attività propria...) in questa parte dell'indagine sono stati scarsamente segnalati (11.9%), nonostante che ci si trovi di fronte a soggetti che hanno compiuto una scelta formativa mirata per lo più ad un ingresso diretto nel sistema produttivo. Ancor meno sono stati indicati quelli che si riferiscono alla crescita personale e alla realizzazione di sé (ottenere ciò che si vuole dalla vita, scoprire chi sono io, avere degli obiettivi/ideali per vivere... -5.9%).

È interessante osservare, attraverso i dati disaggregati, come sia ancora la variabile di genere a fare la differenza. Tra gli obiettivi riferiti alla vita affettiva un peso determinante è stato esercitato dai maschi (87.8%, contro il 38.9% delle femmine) e dal 99% degli utenti del CNOS-FAP; viceversa la componente femminile e con essa il CIOFS/FP si mette in evidenza per attribuire importanza anche a progetti di realizzazione professionale (29%, contro il 4% dei maschi) e personale (14.1%, contro il 2.2%).

#### *1.2.4. La ricaduta dei corsi sul sistema di istruzione e formazione*

L'insieme dei risultati conseguiti attraverso questa indagine può essere rapportato a due principali direttrici: quella del "successo" ottenuto nei percorsi del diritto-dovere da parte degli allievi, e in particolare delle categorie svantaggiate, e quella della formazione integrale della loro personalità.

##### *1.2.4.1. Il successo formativo dei percorsi del diritto-dovere tutti nella FP*

Da più di dieci anni è in corso nel nostro Paese una crescita molto consistente della scolarizzazione secondaria e della frequenza universitaria, sostenuta dal notevole aumento della domanda delle famiglie e dall'evoluzione della legislazione. Quanto a quest'ultima è bene ricordare la normativa più recente rappresentata dalla "Riforma Moratti" che ha realizzato un salto di qualità assicurando a ognuno il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Al tempo stesso va sottolineato che i dati che si posseggono mettono chiaramente in evidenza una situazione della mobilità sociale e della dispersione scolastica che, a dir poco, appare molto insoddisfacente (Sugamiele, 2006; Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni, 2006). Infatti, resta alto il numero degli abbandoni nelle scuole superiori e continua a registrarsi una complessa *sofferenza formativa*: percorsi accidentati, insuccessi scolastici, malessere psicologico, comportamenti antisociali (episodi di bullismo, atti di discriminazione razziale...), diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di una costante frequenza. I momenti che maggiormente connotano l'esperienza formativa come stressante sono rappresentati dal passaggio fra i cicli di studio con particolare riferimento alla transizione dalla scuola secondaria di 1° grado a quella di 2° grado e al sottosistema di istruzione e di formazione professionale.

Tale transizione si presenta particolarmente delicata in quanto comporta dal punto di vista psicologico una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo e in un'ottica psicosociale rappresenta un'occasione per

verificare le proprie capacità e trovare una conferma positiva alla propria autostima nel confronto con i pari e con i propri insegnanti. Non accidentalmente molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo.

Nel caso poi degli iscritti alla FP e in particolare del presente campione tale condizione risulta anche più complessa, in primo luogo, per la posizione di svantaggio che caratterizza almeno la metà degli allievi a motivo delle condizioni di insuccesso scolastico e della provenienza da famiglie deprivate dal punto di vista culturale (ma non solo). Spesso la situazione di “debolezza” che caratterizza gran parte di questi giovani è anche frutto di scelte sbagliate/inadeguate, figlie il più delle volte di attività di “disorientamento”. Va comunque sottolineato che un quinto degli allievi del campione era stato consigliato di iscriversi ai licei e agli istituti tecnici e il dato potrebbe costituire un primo segnale del cambiamento nelle famiglie e nei giovani della percezione della FP, sempre che lo sforzo di assicurare la parità sostanziale con gli altri percorsi del 2° ciclo venga continuato e non bloccato per motivi politici.

*Nonostante la situazione di partenza per molti versi svantaggiata del nostro campione, i percorsi del diritto-dovere e in particolare la FP iniziale triennale tutta nella FP sono riusciti a far compiere alla grande maggioranza un vero salto di qualità.*

A testimonianza di ciò vengono in primo luogo le motivazioni sottese alla scelta e/o all’iscrizione nella FP: una tra le più segnalate riguarda infatti la funzionalità dei corsi per un inserimento rapido e con successo nel mercato del lavoro, senza tuttavia mancare di evidenziarne anche le potenzialità di un generale recupero formativo. Quest’ultimo aspetto è stato sottolineato tra le esigenze educative da tenere maggiormente in considerazione nel percorso: *il dato sta a dimostrare che la frequenza dei CFP salesiani ha fatto maturare in questi giovani l’apprezzamento per la formazione globale della loro personalità.* Il riconoscimento del valore della FP iniziale risulta anche evidente dall’aumento nel tempo degli iscritti con un crescendo di quasi il 10% all’anno.

*Un ulteriore apprezzamento verso questi percorsi viene attestato dalle alte valutazioni che sono state date circa i contenuti, le metodologie e l’organizzazione e la loro corrispondenza alle proprie attese.*

Anche nei confronti degli stessi formatori i giudizi sono apparsi alquanto positivi. A siglare il successo di questi percorsi viene poi il dato secondo cui la grande maggioranza non ha mai pensato di abbandonare il corso. Un 15% ha avuto questa idea, ma restando sempre nella FP. Solo un altro 15% ha pensato a un trasferimento ad istituti scolastici, ma su questo andamento ha sicuramente inciso il recupero formativo operato dalla FP iniziale. Tuttavia, seppure la maggioranza ammetta di non incontrare adesso particolari difficoltà nel proprio percorso formativo rispetto a pregresse esperienze, *gli intervistati suggeriscono di potenziare l’orientamento, le attività laboratoriali, l’utilizzo di tecnologie informative e l’alternanza. Inoltre, più del 30% propone di introdurre il IV anno, dimostrando un bisogno diffuso di*

*completamento dei percorsi formativi del diritto-dovere che andrebbe senz'altro soddisfatto dal Governo nazionale e dalle Amministrazioni locali.*

Il valore aggiunto di questi percorsi va riscontrato nelle prospettive di futuro che sono riusciti a far maturare negli allievi soprattutto se confrontate con la situazione svantaggiata di partenza. A questo punto è opportuno richiamare quanto è stato riportato precedentemente, ossia gli allievi intervistati prevedono di godere di possibilità almeno elevate: di trascorrere una vita familiare serena, di avere dei buoni amici su cui contare, di godere di buona salute, di trovare un lavoro soddisfacente, di essere rispettati all'interno della propria comunità e di avere una casa propria. Inoltre, *il 60% circa prende in seria considerazione la probabilità di conseguire un diploma di scuola superiore e un altro 25% di andare all'università o di fare un corso di specializzazione post-diploma. Va aggiunto anche il dato di oltre 30% che vorrebbe completare il percorso del diritto-dovere con la frequenza di un IV anno che consentisse di acquisire un diploma professionale.*

Sul lato meno positivo va ricordato un 30% che sperimenta motivi più o meno grandi di disagio. Inoltre nell'esercizio di autovalutazione compiuto dagli allievi, neppure il 10% menziona il giudizio di "ottimo", anche se appena il 5% parla di "insufficiente". Sono dati che, se non mettono in discussione i risultati positivi elencati sopra, tuttavia invitano i CFP salesiani a un maggiore impegno in vista del ricorso a strategie anche più incisive.

#### 1.2.4.2. La personalità degli utenti sullo sfondo dei fattori predittivi e protettivi dal rischio

Gli adolescenti dell'inchiesta sono stati colti nel pieno del loro sviluppo evolutivo, durante il quale si domanda di affrontare alcuni compiti di sviluppo caratteristici di questo periodo dell'esistenza, derivati dall'interazione tra la maturazione fisiologica, le nuove capacità cognitive e relazionali, le proprie aspirazioni da un lato e dall'altro le influenze e le richieste provenienti dall'ambiente circostante.

Nel rispondere a tali richieste l'adolescente può andare incontro a situazioni di malessere e di stress e, in alcuni casi, addentrarsi in comportamenti a rischio. Ciò si verifica quando egli percepisce una forte dissonanza cognitiva tra le richieste insite nel suo percorso di emancipazione individuale e le sue concrete possibilità di farvi fronte. Viceversa nella misura in cui l'adolescente riesce ad affrontare positivamente i diversi compiti, sperimenterà un sentimento di benessere psicologico e di adeguatezza di sé. L'enfasi si pone, quindi, non tanto sui cambiamenti e sulle richieste con cui l'adolescente è chiamato a confrontarsi, ma sui processi che possono portare ad un adattamento positivo e ad un cambiamento evolutivo soddisfacente.

Diventano pertanto cruciali la specificità del momento in cui il compito si colloca lungo il percorso di crescita; l'interpretazione che l'adolescente attribuisce alla qualità del compito e il significato ad esso socialmente attribuito; il bagaglio di risorse personali disponibili; la rete di supporto sociale cui l'adolescente può far riferimento. Tutto questo consente pertanto di comprendere come le diverse traiettorie

di sviluppo in adolescenza, le eventuali incursioni e – in taluni casi – permanenze nel rischio non siano da ricondursi all'adolescenza in sé, quanto all'intersecarsi di esigenze evolutive, risorse personali e opportunità offerte dal contesto di vita.

A questo riguardo le ricerche più recenti tendono a delineare il seguente profilo di “*adolescente dotato di fattori protettivi*”. È un soggetto che:

- a) può contare su figure di adulti autorevoli che gli pongono delle ragionevoli, ma responsabilizzanti richieste;
- b) è impegnato in un progetto di costruzione e di realizzazione di sé;
- c) vive sfide personalmente e socialmente rilevanti;
- d) è accettato e valorizzato dal mondo adulto;
- e) vive positivamente l'esperienza scolastica e può sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali sulle quali ritiene di poter contare;
- f) non è spinto a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto.

A questo punto i dati conseguiti attraverso le varie domande presenti nel questionario possono essere “bilanciati”, in base ad una maggiore/minore consistenza, in rapporto ai fattori protettivi da condizioni di rischio o, viceversa, predittivi di condizioni di rischio. Nel procedere in questo senso va tenuto conto del loro raggrupparsi nel presente caso particolarmente attorno ai seguenti indicatori: 1) autoefficacia; 2) autostima; 3) sistema dei valori, ideali, progetti di vita; 4) repertorio delle strategie relazionali/comunicative; 5) controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento; 6) strategie di fronteggiamento.

#### 1) *Autoefficacia*

Un livello alto di autoefficacia è stato individuato nel:

- considerarsi persone attive, responsabili, motivate, autonome, altruiste;
- saper realizzare nella vita quello che si vuole, sapersela cavare da soli nelle difficoltà;
- voler realizzare a tutti i costi i propri sogni (diventare ricchi, famosi, studiare, avere un lavoro, sentirsi professionalmente realizzati, andare a vivere da soli, farsi una propria famiglia...).

Una bassa autoefficacia è stata caratterizzata dal:

- dubitare delle proprie capacità;
- sentirsi incapaci di prendere una decisione;
- attivare meccanismi di omologazione o delocalizzazione delle responsabilità;
- assumere un atteggiamento di passività di fronte ad un problema facendo finta che non esiste.

#### 2) *Autostima*

Un alto livello di autostima va individuato nell'aver acquisito, lungo il processo di costruzione dell'identità, un “*locus of control*” interno, centrato sul concetto di sé come persona che:

- ha stima di sé;
- si sente sicura;
- è realizzata;
- sa accettare chi è diverso;
- è estroversa.

Una bassa autostima è stata caratterizzata dal:

- sentirsi un fallito, senza speranza per il futuro;
- non percepirsi all'altezza della situazione e quindi dal disagio causato dal senso di inferiorità;
- senso di timidezza o dall'imbarazzo derivante dall'aver sbagliato, dall'aver fatto brutta figura;
- non essere presi in considerazione, sentirsi esclusi, non capiti, non stimati per quello che si è.

### 3) *Sistema dei valori, ideali, progetti di vita*

La presenza di ideali/progetti/valori è individuabile nel considerarsi una persona che:

- ha molti obiettivi per cui vale la pena vivere;
- è intenzionata ad ottenere tutto ciò che è possibile dalla vita;
- vuole scoprire chi è;
- fa ricorso a valori religiosi e/o ha bisogno di scoprire una propria dimensione religiosa;
- ha bisogno di sentirsi utile agli altri, di credere in se stessa, di essere stimata, rispettata;
- vuole diventare “qualcuno”, aprire una propria attività professionale.

La mancanza di progetti/ideali di vita è stata caratterizzata dal:

- non sapere cosa si vuole dalla vita né quali progetti realizzare;
- incertezza/preoccupazione sul “che fare” in futuro;
- indifferenza verso la religione.

### 4) *Repertorio delle strategie relazionali/comunicative*

Strategie relazionali/comunicative applicate a problemi di disagio/bisogno sono state individuate soprattutto nel:

- ricorrere al sostegno di amici;
- confrontarsi con chi ha lo stesso problema;
- migliorare la relazione con gli altri.

La mancanza e/o la scarsità di comunicazione/relazionalità è stata riscontrata nel:

- sentire di non aver fiducia in nessuno;
- non percepirsi amati, avvertirsi soli, senza affetti e/o senza nessuno vicino, senza sapere a chi chiedere;
- domandare aiuto in caso di bisogno;

- mancare di amici veri;
- sentirsi presi in giro, sgridati, incolpati, giudicati;
- trovarsi a contatto diretto con persone e/o con ambienti sconosciuti (avere a che fare con stranieri, dover affrontare situazioni nuove...).

#### 5) *Controllo degli impulsi e/o la gestione delle emozioni e del comportamento*

Il controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato individuato nel:

- considerarsi una persona gioiosa, ottimista;
- saper difendere i propri diritti;
- voler dire quello che uno pensa, senza paura;
- capacità di guardare al lato positivo delle cose;
- avere speranza, fiducia che le cose cambieranno.

La mancanza di controllo degli impulsi, delle emozioni e del comportamento è stato riscontrato nell'atteggiamento incline a:

- ribellarsi, esplodere, vendicarsi;
- stordirsi in caso di problema, avere bisogno di far uso di stupefacenti;
- aggredire se stessi dandosi addosso, attribuendo a sé tutta la colpa;
- compiere azioni trasgressive (uso normale di stupefacenti, partecipazione a bande, atti di violenza/vandalismo...);
- avere rapporti sessuali non protetti;
- mettere in pericolo la propria vita guidando sotto l'effetto di stupefacenti;
- fare ricorso, nel processo di costruzione dell'identità, ad un "locus of control" esterno, in dipendenza dal gruppo dei pari, così da delocalizzare le responsabilità delle proprie azioni;
- lasciar perdere di fronte ad un problema/disagio, scappare, fregarsene, scoraggiarsi, chiudersi in se stessi, attribuire la colpa agli altri.

#### 6) *Strategie di fronteggiamento*

Tra quelle maggiormente segnalate, troviamo:

- la capacità di resistere alle richieste illecite degli amici;
- voler impegnarsi a fondo per lavorare alla soluzione del problema;
- in caso di problema/disagio tener duro, farsi valere, voler capire, parlarne con qualcuno, chiedere aiuto, parlarne con persone qualificate;
- attivare l'"antivirus" contro la droga attraverso relazioni sincere a loro volta combinate con un alto livello di autostima e di autoefficacia;
- la capacità di *problem solving*, evidenziata dall'aver ammesso, di fronte ad un problema, di saper trovare il modo migliore per conseguire una soluzione e/o per ottenere ciò che si vuole, grazie alle risorse di cui si dispone e facendo leva su strategie di efficacia e di autostima, ciò che permette poi di sentirsi sicuri e in grado di gestire qualsiasi situazione-problema possa capitare nella quotidianità degli eventi.

Sull'intera gamma dei dati riportati sopra giocano ovviamente sia la consistenza delle segnalazioni sia le differenti categorie di attori che se ne sono fatti interpreti. Passando in rassegna la distribuzione dei fattori predittivi/protettivi alla luce delle principali variabili utilizzate negli incroci è possibile quindi arrivare a ricostruire la presenza, all'interno del totale degli intervistati, di due sottocampioni caratterizzati dalla concatenazione di una serie di variabili che lungo l'analisi si sono strettamente intrecciate/correlate tra loro, in considerazione del costante ripresentarsi in rapporto alle varie tematiche dell'indagine.

Il primo si contraddistingue per un *cluster* di caratteristiche quali: l'estrazione da condizioni di precarietà in base alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, uno stato di "debolezza" lungo l'intero percorso scolastico-formativo per essere andati incontro a uno o più insuccessi scolastici o comunque l'aver avuto a che fare con pregresse difficoltà incontrate lungo il percorso, l'attuale demotivazione a continuare gli studi e, di conseguenza, anche l'inclinazione a cambiare il presente percorso e il mancato sostegno in questo gruppo di una fede religiosa. All'interno di questo sottocampione si osserva che degli aspetti menzionati si fanno interpreti in modo particolare i maschi, e quindi gli utenti del CNOS-FAP, l'età di mezzo (16-17 anni), i residenti nelle Regioni del nord. Nei confronti di questo gruppo, a più riprese definito dello "svantaggio", che però è risultato alquanto contenuto, le trasgressività costituiscono indubbiamente un sintomo di disagio interno, "comunicato" poi esternando azioni poco approvabili; azioni che a loro volta nel tempo potrebbero diventare veicoli "predittivi" di un possibile scivolamento verso una condizione di "vulnerabilità" e/o di rischio.

Tuttavia i dati attestano che i portatori di queste "vulnerabilità" rappresentano una ristretta minoranza se rapportati all'insieme degli intervistati, mentre la grande maggioranza è composta dalla quota di allievi che si contraddistinguono per il possesso delle variabili opposte a quelle riportate sopra. In pratica si caratterizza per la totale assenza di "debolezze" formative e di comportamenti difficili e/o a rischio e, viceversa, per il possesso di un sostenuto patrimonio valoriale e di maturazione globale della personalità, manifestando così di possedere un bagaglio di fattori "protettivi". Tutto questo può essere ritenuto frutto in particolare della maturazione conseguita frequentando i percorsi triennali, tutti nella FP, dei CFP salesiani. In questo secondo gruppo si sono distinti in particolare le femmine, e con esse il CIOFS/FP, gli utenti delle Regioni centro-meridionali, i più giovani, i credenti e praticanti e chi non accusa particolari difficoltà nel corso che sta frequentando. Al tempo stesso va anche osservato che gli allievi del CNOS-FAP al momento dell'iscrizione ai percorsi del diritto-dovere si presentavano più svantaggiati quanto all'origine familiare e più problematici riguardo alla loro esperienza scolastica.

In ogni caso, l'andamento d'insieme dei risultati conseguiti attesta che la gran parte di questi giovani nell'andare incontro alle inevitabili difficoltà della transizione alla vita attiva appare già sufficientemente attrezzata di quelle "armi" e/o delle strategie necessarie per fronteggiare i problemi e dare loro adeguata soluzione.

Ben pochi fuggono e/o evitano di scontrarsi e di confrontarsi con il problema, semmai può succedere che non sempre si scelga la soluzione migliore, ma in questi casi saranno le esperienze della vita nel ri-orientare a trovare quella più adatta.

*La ricaduta delle sperimentazioni sui percorsi del diritto-dovere induce quindi a sostenere che il maggiore pluralismo dell'offerta favorisce indubbiamente il successo formativo di una larga fascia di giovani e che gli approcci che fanno riferimento a tale prospettiva risultano, rispetto alle tradizionali proposte formative, maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale, professionale, morale, spirituale e religiosa dei giovani e in particolare delle componenti in difficoltà e/o in condizioni di svantaggio.*

## **2. L'INDAGINE 2007:**

### **IL PROGETTO DI ANALISI, LA METODOLOGIA, IL PIANO DI CAMPIONATURA**

A tre anni circa dalla indagine sugli esiti finali degli allievi della sperimentazione della FPI riguardo alla transizione al mondo del lavoro o ad altro tipo di istruzione/formazione (Malizia e Pieroni, 2003), il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno avviato una indagine sostanzialmente *analoga* sui percorsi del diritto-dovere. Anche in questo caso si è cercato di verificare la validità della formazione impartita al di fuori delle mura dei Centri nel concreto del sistema produttivo o in altri livelli del sistema educativo.

#### **2.1. Obiettivi del progetto**

Il presente rilevamento intendeva verificare l'efficacia dei percorsi sul diritto-dovere dei CFP appartenenti agli Enti CNOS-FAP e CIOFS/FP in rapporto alle scelte conclusive effettuate dagli allievi, in particolare riguardo all'inserimento nel mondo del lavoro e al passaggio a studi superiori.

Più precisamente il progetto di ricerca era mirato ai seguenti *obiettivi*:

- a) monitorare, alla distanza di circa un anno dalla conclusione, la condizione degli allievi usciti nell'anno 2005-06 dai percorsi triennali sperimentali del diritto-dovere, per verificare se hanno proseguito gli studi all'interno del sistema educativo di istruzione o di formazione professionale, oppure se hanno reperito un lavoro, o se si trovano ancora in una situazione in cui né studiano né lavorano;
- b) individuare eventuali ulteriori bisogni formativi ai fini di un completamento, di un perfezionamento o di una diversificazione delle loro competenze professionali;
- c) verificare l'efficacia del percorso formativo in rapporto alle differenti scelte effettuate nel periodo successivo al conseguimento della qualifica;
- d) avanzare proposte per migliorare e potenziare i percorsi triennali del diritto-dovere.

## 2.2. Metodologia e cronogramma dell'indagine

Per realizzare questi obiettivi la ricerca è stata strutturata nelle seguenti *fasi/azioni*:

- a) in primo luogo ciascuno dei CFP dei due Enti che hanno sperimentato i percorsi triennali del diritto-dovere ha inviato ai responsabili della indagine e su loro richiesta l'elenco di tutti gli allievi che li hanno portati a termine nel 2005-06, conseguendo la qualifica o l'attestato di frequenza; in questo modo si è potuto ricostruire l'universo della popolazione oggetto della investigazione (febbraio-marzo 2007);
- b) successivamente si è proceduto ad elaborare un piano di campionatura che ha permesso di estrarre con metodo sistematico e, quindi, in modo rappresentativo, gli allievi da inchiestare (aprile);
- c) contemporaneamente è stata preparata una griglia di domande da sottoporre a ciascuno dei soggetti da intervistare che prevedeva i differenti possibili esiti alla conclusione dei percorsi triennali: la continuazione degli studi, l'inserimento occupazionale o una eventuale condizione di inoccupazione/disoccupazione (aprile);
- d) si è proceduto quindi ad effettuare le interviste contattando telefonicamente i soggetti campionati, fino ad esaurimento delle liste (maggio-luglio);
- e) le schede compilate sono state quindi inviate al centro di calcolo dell'Università Salesiana di Roma che ha proceduto al caricamento dei dati su supporto informatico e quindi alla elaborazione statistica per totali ed incroci (settembre);
- f) successivamente si è passati ad analizzare e ad interpretare i dati statistici e quindi ad elaborare il presente rapporto di ricerca (ottobre-dicembre 2007).

Prima di passare ad analizzare la composizione del campione è opportuno prendere visione dello *strumento* utilizzato per il rilevamento, distribuito nelle diverse schede che lo compongono e, al loro interno, delle domande che sono state poste agli ex-allievi/e<sup>1</sup>.

La **scheda introduttiva** conteneva in testata un breve paragrafo avente lo scopo di aiutare il rilevatore a presentare l'iniziativa; seguiva quindi la richiesta di informazioni in merito ad alcuni dati personali (dom. 1 = sesso; dom. 2 = età) e del corso frequentato (dom. 5 = tipologia del corso; dom. 8 = settore di qualifica; dom. 6 = conseguimento della qualifica o dell'attestato e con quale valutazione), per finire, secondo quanto anticipato, con l'indicare l'attuale status in qualità di studente, di lavoratore o di inoccupato/disoccupato (dom. 9). A seconda di quest'ultima informazione il rilevatore passava quindi a selezionare la scheda corrispondente e a porre le domande pertinenti alla situazione attuale dell'ex-allievo/a.

---

<sup>1</sup> Cfr. lo strumento di rilevamento nell'Appendice.

Attraverso la scheda cosiddetta per gli **studenti** (riferita unicamente a coloro che hanno continuato a studiare) si è cercato anzitutto di conoscere la loro carriera scolastica (se provengono dal I o dal II grado della secondaria – dom. 3 – e se sono stati bocciati – dom. 4), l'attuale posizione negli studi (dom. 1) e motivazioni al seguito (dom. 2), la valutazione circa le competenze acquisite con il percorso del diritto-dovere (dom. 5 e 6), la corrispondenza alle attese e l'apporto dato al proseguimento degli studi (dom. 7), per terminare con uno sguardo prospettico circa le aspettative nei confronti del futuro lavoro (dom. 8).

Attraverso la scheda indirizzata ai **lavoratori** (ossia a coloro che al momento del rilevamento risultavano inseriti nel mercato del lavoro) si è cercato anzitutto di individuare da quale percorso scolastico-formativo provenissero (dom. 10) e con quale successo (dom. 14), per poi analizzare l'esperienza lavorativa in base alle modalità con cui hanno trovato lavoro ed entro quanto tempo (dom. 3 e 2), alla tipologia contrattuale (dom. 1ss.), alla coerenza tra la qualifica e le mansioni svolte (dom. 5 e 6), al grado di soddisfazione nei confronti del lavoro che si sta svolgendo attualmente (dom. 15) e ad eventuali altre esperienze lavorative intercorse tra l'uscita dal corso e l'attuale lavoro (dom. 9). Lo strumento passa successivamente a verificare se e quanto il corso ha agevolato l'inserimento lavorativo (dom. 4), quanto ha corrisposto alle proprie attese (dom. 16), come lo si valuta complessivamente (dom. 7), quali miglioramenti potrebbero essere apportati (dom. 17), se si avverte il bisogno di una ulteriore riqualificazione e di che tipo (dom. 18ss.) e se al termine del percorso del diritto-dovere si sono iscritti ad altri corsi di formazione (dom. 8ss). La scheda terminava chiedendo agli intervistati se prevedevano in futuro di cambiare lavoro e per quale motivo (dom. 19ss).

A sua volta, da coloro che al momento della rilevazione **non stavano né studiando né lavorando**, oppure avevano lavorato ma attualmente risultavano **disoccupati**, si è voluto invece sapere da quale percorso scolastico-formativo provenivano e con quale riuscita (dom. 2 e 3), le eventuali esperienze posteriori in merito agli studi o al lavoro (dom. 1) e le motivazioni per cui non sono ancora riusciti a trovare lavoro (dom. 8). Successivamente si è chiesto di valutare il corso e la corrispondenza alle proprie attese (dom. 5, 4, 6) e da ultimo se avvertivano l'esigenza di ulteriore formazione (dom. 7ss.) e di che cosa in definitiva avrebbero avuto bisogno per trovare lavoro (dom. 9 e 10).

Passando alla fase prettamente *operativa*, la procedura seguita è stata molto semplice. Una volta ottenuti i nominativi e le altre informazioni sugli ex-allievi da intervistare (telefono/cellulare, CFP di provenienza...), il rilevatore passava ad applicare a ciascuno dei soggetti campionati lo strumento mediante contatto telefonico durante il quale compilava lui stesso la scheda. In realtà non tutte e 4 le griglie dovevano essere somministrate ma soltanto due: quella introduttiva di base, uguale per tutti, e una tra le rimanenti, a seconda che l'intervistato nell'ultima domanda della scheda introduttiva avesse dichiarato che aveva scelto di continuare a studiare, oppure stava lavorando, oppure al momento non stava né studiando né lavorando.

### 2.3. Il piano di campionatura

Come da progetto, l'indagine prevedeva di coinvolgere, a campione, coloro che al termine del 2005-06 avevano concluso, in tutti i CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP, il percorso triennale del diritto-dovere, conseguendo una qualifica o ottenendo un attestato di frequenza.

Per procedere in tale direzione occorreva quindi fare un primo rilevamento mirato a ricostruire l'entità dell'*universo* dei qualificati dell'anno formativo preso in esame; di conseguenza a ciascuno dei CFP che all'interno dei due Enti avevano effettuato i corsi del diritto-dovere è stato chiesto di fornire il dato del totale degli ex-allievi e la lista di quelli interessati con i nominativi e un numero telefonico per poterli poi contattare ed eventualmente intervistare, qualora il soggetto campionato avesse dato la propria disponibilità. I settori di qualifica sono stati poi riportati nella scheda introduttiva (dom. 8) e opportunamente separati in base alla diversa appartenenza ai due Enti.

Una volta ricostruito l'universo si è proceduto alla estrazione del *campione*. Questo è stato fissato al 25% dell'universo, una percentuale diretta ad assicurare la presenza delle diverse Regioni e Centri in cui operano i due Enti di formazione. In base a questa percentuale è stata stabilita la quota campionaria di ciascun CFP in modo da mantenere inalterato il peso di ogni Centro e di ogni Regione.

Dopo aver ricostruito l'entità del campione occorreva passare ad *estrarre* uno ad uno i soggetti da intervistare, fino ad esaurimento delle quote campionate. Questo lavoro è stato eseguito a tavolino dai rilevatori di ciascun Ente con "metodo sistematico", attenendosi ai seguenti criteri:

- si è iniziato dividendo il totale degli allievi/e presenti nella lista inviata da ciascun Centro (che attestava i qualificati nel 2005-06) per il numero dei soggetti che il piano di campionatura aveva stabilito per ciascun CFP, ottenendo così il "numero d'intervallo" (praticamente, 1 ogni 4);
- quindi si è partiti a caso o meglio da un punto qualsiasi (a volte dall'inizio, altre volte dalla metà, altre volte dal fondo) della lista e sono stati contati tanti soggetti quanti erano previsti dal "numero d'intervallo" e si è scelto il primo; quindi si è proseguito contandone altrettanti, e si è scelto il secondo; e così avanti, fino a completamento della quota campionaria prevista per ciascun CFP. Va notato poi che a tale quota è stato aggiunto, sempre con lo stesso procedimento, anche un congruo numero di "riserve", ossia di soggetti a cui poter far ricorso in caso di mancata adesione all'intervista di uno o più ex-allievi/e di prima scelta.

La Tav. 1 offre una visione *sinottica* dei risultati di questa operazione. Infatti, essa presenta la distribuzione dei dati dell'universo e quelli del campione per totali e per Enti.

A questo punto al rilevatore non rimaneva altro che mettersi al telefono e *realizzare* la somministrazione. Una volta presentata l'iniziativa al soggetto contattato

e ottenuta la disponibilità a rilasciare l'intervista, passava a formulare le domande partendo dalla scheda introduttiva per poi selezionare una delle tre successive a seconda che l'intervistato avesse dichiarato di aver continuato a studiare oppure che stava lavorando oppure che al momento non stava né studiando né lavorando.

**Tav. 1** - Confronto tra universo e campione su base regionale e per circoscrizioni geografiche

REGIONI	CNOS-FAP		CIOFS/FP		TOTALE		
	Universo	Campione	Universo	Campione	Universo	Campione	
Piemonte	157	45	203	47	360	92	
Lombardia	182	50	172	38	354	88	
Liguria	37	14	16	4	53	18	
Veneto	265	67	67	15	332	82	
Friuli	54	20	3	1	57	21	
Emilia-Romagna	14	5	99	20	113	25	
<i>Totale NORD</i>	<i>709</i>	<i>201</i>	<i>560</i>	<i>125</i>	<i>1269</i>	<i>326</i>	
Umbria	119	33	--	--	119	33	
Toscana	--	--	10	2	10	2	
Lazio	178	35	284	66	462	101	
Abruzzo	16	8	--	--		8	
<i>Totale CENTRO</i>	<i>313</i>	<i>76</i>	<i>294</i>	<i>68</i>	<i>607</i>	<i>144</i>	
Puglia	--	--	16	4	32	4	
Calabria	--	--	17	4	17	4	
Sicilia	204	72	155	34	353	106	
Sardegna	182	42	60	12	232	54	
<i>Totale SUD/ISOLE</i>	<i>386</i>	<i>114</i>	<i>248</i>	<i>54</i>	<i>634</i>	<i>168</i>	
<b>Totale Nord/Centro/Sud</b>	<b>Fq.</b>	<b>1408</b>	<b>391</b>	<b>1102</b>	<b>247</b>	<b>2510</b>	<b>638</b>
	<b>%</b>	<b>56.1</b>	<b>61.3</b>	<b>43.9</b>	<b>38.7</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Ovviamente tutto questo comportava che il rilevatore compilasse lui stesso di volta in volta la scheda di ciascun intervistato. In tal modo si è arrivati a completare la fase del sondaggio. Nella Tav. 2 viene ricostruito in una visione sinottica l'impianto campionario mettendo a confronto i dati *attesi* con quelli *osservati*, a loro volta suddivisi per totali e per Enti all'interno delle tre principali circoscrizioni geografiche.

**Tav. 2** - Distribuzione degli intervistati in base al rapporto tra i dati dell'universo e del campione considerati in totale, per Enti e circoscrizioni geografiche

	TOTALE				CNOS-FAP				CIOFS/FP			
	Universo		Campione		Universo		Campione		Universo		Campione	
	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
<b>Nord</b>	1269	50.6	326	51.1	709	50.4	201	51.4	560	50.8	125	50.6
<b>Centro</b>	607	24.2	144	22.6	303	21.5	76	19.4	304	27.6	68	27.5
<b>Sud</b>	634	25.2	168	26.3	396	28.1	114	29.2	238	21.6	54	21.9
<b>TOTALE</b>	<b>2510</b>	<b>100.0</b>	<b>638</b>	<b>100.0</b>	<b>1408</b>	<b>56.1</b>	<b>391</b>	<b>61.3</b>	<b>1102</b>	<b>43.9</b>	<b>247</b>	<b>38.7</b>

Dai dati della Tav. 2 si evince che il totale dei qualificati dei due Enti (o di chi ha conseguito un attestato di frequenza) nel 2005-06 assomma complessivamente a

2.510, suddiviso tra 1.408 (56.1%) ex-allievi/e iscritti nei CFP del CNOS-FAP e 1.102 (43.9%) del CIOFS/FP. Sulla base della metodologia campionaria riportata sopra, a rappresentare i 2.510 sono stati selezionati 638 ex-allievi/e, suddivisi tra 391 (61.3%) del CNOS-FAP e 247 (38.7%) del CIOFS/FP. Questi dati, passati al vaglio del “CHI2” non hanno fatto rilevare differenze significative fra il totale dell’universo e quello dei soggetti campionati; inoltre la quota dei 638 risulta abbondantemente *rappresentativa* dell’universo, se rapportata a un margine di errore (= E) del 2.0 e ad un livello di confidenza del 95%.<sup>2</sup>

Una ulteriore distribuzione riguardava i dati delle circoscrizioni regionali, a loro volta assommata in rapporto alle tre circoscrizioni geografiche. Anche questa ripartizione risulta rappresentativa e dalla Tav. 2 si evince che:

- nelle regioni del nord l’universo era composto da 1.269 ex-allievi/e (pari al 50.6%); di essi ne sono stati scelti 326 (51.1%), di cui 201 (51.4%) del CNOS-FAP e 125 (50.6%) del CIOFS/FP (P = n.s., cioè la differenza tra il totale dell’universo e quello dei soggetti campionati non è significativa);
- nel centro i qualificati erano 607 (il 24.2% dell’universo); ne sono stati selezionati 144 (22.6%), di cui 76 (19.4%) del CNOS-FAP e 68 (27.5%) del CIOFS/FP (P < .02, e la differenza è significativa);
- nel sud i qualificati erano 634 (25.2% dell’universo); sono stati scelti 168 (26.3%), di cui 114 (29.2%) del CNOS-FAP e 54 (21.9%) del CIOFS/FP (P = n.s., cioè la differenza non è significativa).

In ultima istanza anche questi dati, passati al vaglio del “CHI2” attestano che, se si prescinde da quote non proprio perfettamente riproporzionate all’interno delle regioni centrali tra l’universo e il campione (ma non sempre e/o non da tutti è possibile ottenere la collaborazione che ci si aspetterebbe, per motivi che variano da situazione a situazione), al nord e al sud i soggetti campionati risultano pienamente rappresentativi dell’universo. Pertanto, in definitiva si può ritenere che i 638 possano effettivamente attestare lo scenario di ciò che si verifica al termine dei percorsi del diritto-dovere in rapporto alle differenti scelte e/o traiettorie di vita intraprese dagli ex-allievi/e dei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP.

---

<sup>2</sup> Cfr. U. SANTARELLI, *Un campione di quanti casi? Guida pratica al progetto ottimale di ricerche e controlli campionari*, Milano, Angeli, 1991, p. 128.

## Capitolo 3

### I risultati del rilevamento

---

Vittorio PIERONI

Il presente capitolo *riporta e interpreta* i dati del rilevamento, suddivisi tra quelli che, riguardano i 638 ex-allievi/e che compongono il campione nel suo insieme e quelli che si riferiscono alle distinte categorie in cui si articola il totale. Questi comprendono gli studenti, i lavoratori e gli inoccupati o disoccupati (cioè quanti al momento del sondaggio non stavano né studiando né lavorando, gruppo che nelle tabelle verrà indicato con l'espressione abbreviata di "in/disoccupati").

Prima di iniziare il commento ai dati è necessario tuttavia *avanzare un'osservazione* che vale per questo capitolo, per il seguente e per le conclusioni in esso incluse. Secondo quanto già effettuato nelle precedenti indagini sui CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP, anche in questa circostanza vengono paragonati gli esiti degli intervistati in base all'appartenenza all'uno o all'altro Ente. A questo riguardo va subito precisato che tale confronto non mira a disegnare una classifica di merito e non riguarda l'efficienza/efficacia dei risultati conseguiti dagli ex-allievi/e, ma risponde solo all'obiettivo di ricollegare i dati alla diversa utenza, a sua volta rapportabile ad altrettante differenze di genere, alla provenienza geografica e ai settori delle comunità professionali di qualifica.

Inoltre, riguardo ad alcuni significativi passaggi dell'inchiesta (tra cui ad esempio l'attuale stato di inoccupazione/disoccupazione di una quota di intervistati), i presenti dati evidenziano come la componente *femminile* sia più penalizzata rispetto al mercato del lavoro. Una lettura attenta di questi condizionamenti consiglia quindi di non attenersi superficialmente al risultato in sé che emerge al momento del confronto, ma di tener conto di una visuale a 360 gradi delle caratteristiche ed anche delle problematiche sottese a ciascuno dei gruppi in osservazione. Tra questi, nel presente caso le femmine e, di riflesso, l'Ente CIOFS/FP (con una maggioranza di utenza femminile), rappresentano una componente particolarmente colpita da una serie di svantaggi, parte dei quali riguardano pregresse esperienze negative (come l'età più avanzata quasi sempre combinata con il tasso di bocciature precedenti l'ingresso nella FP), mentre altre (come l'inserimento nel mercato del lavoro e delle professioni) vengono sulla scia di una cultura in bilico tra tradizionalismo e maschilismo che a tutt'oggi stenta ad evolversi su un piano di pari opportunità.

## 1. IDENTIKIT GENERALE DEGLI EX-ALLIEVI/E COINVOLTI NELL'INDAGINE

La tavola 1 mostra come i 638 ex-allievi/e intervistati si distribuiscono in base alle principali variabili di status che li caratterizzano. Di seguito commenterò i dati più rilevanti.

- 1) La ripartizione in base agli *Enti di appartenenza* presenta una articolazione del tutto simile all'indagine del 2003 (Malizia e Pieroni, 2003, p. 50), con un rapporto di circa due terzi (61.3% – il CNOS-FAP) a poco più di un terzo (38.7% – il CIOFS/FP): infatti, nel 2003 le proporzioni erano il 62 e il 38%, rispettivamente (cfr. Tav. 1). Passando poi ad analizzare i dati disaggregati, va ricordata anzitutto la scontata presenza maggioritaria di maschi nel CNOS-FAP e di femmine nel CIOFS/FP (in entrambi superiore all'80%); inoltre, emergono, nel CNOS-FAP, quote di ex-allievi che già lavorano (72.6%), seguiti da quanti hanno continuato a studiare (62.2%) mentre gli inoccupati/disoccupati sono appena il 15.6%; a sua volta tra le fila del CIOFS/FP la percentuale maggioritaria riguarda coloro che al momento del rilevamento non studiavano né lavoravano (60.1%), a cui si aggiunge a distanza la porzione degli ex-allievi/e che hanno continuato a studiare (37.8%) o che hanno un'occupazione (37.8%).
- 2) Ovviamente, la variabile di *genere* risulta distribuita in modo del tutto simile a quella per Enti: 67.7% e 32.3%, rispettivamente (cfr. Tav. 1); nell'indagine del 2003 tale rapporto era del 61.2% e 37.6%. Tuttavia, come già si è notato sopra, tra i dati attuali si osserva una particolarità: mentre nel CNOS-FAP le femmine non arrivano al 10% (9.7%), nel CIOFS/FP i maschi sono circa un terzo (32%).
- 3) Nella distribuzione per *zone geografiche*, come in tutte le precedenti indagini, è scontata la provenienza maggioritaria degli iscritti dai CFP delle regioni del nord (51.1%); seguono il centro e il sud in proporzioni non molto diverse (22.6% e 26.3%, rispettivamente) (cfr. Tav. 1).
- 4) Nell'80% circa dei casi l'*età* degli intervistati si colloca al di sotto dei 20 anni: tale quota in pratica va divisa tra un 45.5% di 18enni (e rappresentano la maggioranza degli iscritti al CNOS-FAP) e un 32% di 19enni (cfr. Tav. 1). Chi ha 20 anni e oltre è poco più di un quinto (22.4%) e risultano sovrarappresentati tra le fila del CIOFS/FP (26.7%).

Passando ad analizzare il percorso scolastico-formativo precedente all'ingresso nel CFP si rileva che i provenienti da *bocciature* (Tav. 2) sono più della metà degli ex-allievi/e intervistati (352 = 55,3%) (cfr. Tav. 2). Tra essi quote percentualmente più rilevanti si evidenziano tra coloro che si sono iscritti al CIOFS/FP (65.6%), le femmine (59%), le regioni centrali (66.9%), chi attualmente non studia né lavora (62.7%). Inoltre nel gruppo dei bocciati prima dell'accesso alla FP oltre il 75% ha 19 anni e più.

Ciò nonostante, *quasi tutti* costoro al termine del percorso del diritto-dovere hanno conseguito *una qualifica* (91.2%), superando anche il dato già lusinghiero

del 2003, l'88.8% (Malizia e Pieroni, 2003, p. 51). Al contrario, è solo una minoranza chi ha ottenuto semplicemente l'attestato di frequenza (7.7% = 49, di cui la porzione più consistente si riscontra nel CIOFS/FP).

I 638 ex-allievi/e vanno suddivisi per *settori* professionali, i quali a loro volta si prestano ulteriormente ad essere analizzati in base ai distinti ambiti di attività che fanno capo ai due Enti:

- nel CNOS-FAP la maggioranza ha conseguito una qualifica nei comparti elettro-elettronico (36.8%) e meccanico (35.3%); minoranze hanno riguardato il grafico-multimediale (10.5%), il turistico-alberghiero (5.9%) e l'informatico (1.5%); di tutti costoro il 60-70% (a seconda dei settori) attualmente lavora, il 20-30% continua a studiare e il 10-15% non studia né lavora;
- nel CIOFS/FP il comparto trainante è quello aziendale-amministrativo (43.3%), a cui fanno da contorno quello commerciale e delle vendite (8.9%), l'estetico (6.5%), il tessile-moda (3.2%), il sociale-sanitario (1.2%), più vari altri settori (31.2%) di cui però non è stata riportata l'entità specifica di ognuno.

Infine, attraverso l'ultima domanda presente nella scheda introduttiva si è arrivati a conoscere anche l'attuale *condizione* degli intervistati rispetto al mondo del *lavoro* e al sistema di *istruzione* e di *formazione*. Al momento in cui sono stati raggiunti attraverso l'intervista, in pratica ad un anno dal conseguimento della qualifica (o dell'attestato di frequenza), i 638 ex-allievi/e si presentano così distribuiti:

- oltre la metà lavora (51.6%) e si distinguono gli ex-allievi del CNOS-FAP (61.6%), i maschi (60%) e il gruppo di età che va dai 19 anni in su (oltre il 50%);
- il 27% ha continuato a studiare ed essi sono presenti in particolare tra i 18enni (57.6%), i maschi (66.9%) e gli appartenenti alle regioni del nord (64%);
- il 24% al momento dell'inchiesta non stava né studiando né lavorando e si distinguono gli iscritti al CIOFS/FP (37.2%), le femmine (38.3%) ed i residenti nelle regioni del centro-sud (circa il 30%) (cfr. Tav. 1).

A questo punto è apparso interessante individuare il percorso *scolastico-formativo* *pregresso* del totale degli intervistati e di queste tre categorie che presentano scelte differenziate all'uscita dal sistema formativo. Tali dati infatti ci permettono di capire da dove provengono i 638 ex-allievi/e, se dal I o dal II grado del sistema d'istruzione, oppure dall'interno della FP o da altri contesti ancora, quali caratteristiche presentano in base alle principali variabili di status e al tasso di insuccesso o meno, in quale proporzione si sono inseriti nei percorsi del diritto-dovere attivati dai CFP dei due Enti e quali scelte hanno effettuati alla loro conclusione. Pertanto, dall'incrocio tra i dati che caratterizzano l'attuale status di studente, lavoratore o inoccupato/disoccupato con quelli della provenienza da distinti percorsi scolastico-formativi, è stato possibile ricostruire l'identikit delle tre categorie da due ottiche

Tav. 1 - Distribuzione del totale-allievi/e in base alle principali variabili di status (base=638)

VARIABILI DI STATUS	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			STATUS	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	Studia	Lavora	Disoccupato	
<b>TOTALE</b>	<b>638</b>	<b>391</b>	<b>247</b>	<b>326</b>	<b>144</b>	<b>168</b>	<b>432</b>	<b>206</b>	<b>290</b>	<b>204</b>	<b>143</b>	<b>172</b>	<b>329</b>	<b>153</b>	
Fq.															
%	100.0	61.3	38.7	51.1	22.6	26.3	67.7	32.3	45.5	32.0	22.4	27.0	51.6	24.0	
<b>ENTE</b>	<b>61.3</b>			61.7	52.8	67.9	81.7	18.4	68.3	56.9	53.8	62.2	72.6	39.9	
CIOFS/FP	38.7			38.3	47.2	32.1	18.3	81.6	31.7	43.1	46.2	37.8	27.4	60.1	
<b>ZONA*</b>	<b>51.1</b>	51.4	50.6	--	--	--	51.4	50.5	60.7	48.0	36.4	64.0	52.6	37.9	
C	22.6	19.4	27.5	--	--	--	23.1	21.4	14.1	23.5	38.5	16.3	22.8	27.5	
S	26.3	29.2	21.9	--	--	--	25.5	28.2	25.2	28.4	25.2	19.8	24.6	34.6	
<b>SESSO**</b>	<b>67.7</b>	90.3	32.0	68.1	69.4	65.5	--	--	70.0	67.2	64.3	66.9	78.7	48.4	
F	32.3	9.7	68.0	31.9	30.6	34.5	--	--	30.0	32.8	35.7	33.1	21.3	51.6	
M	45.5	50.6	37.2	54.0	28.5	43.5	47.0	42.2	--	--	--	57.6	40.7	43.8	
18	32.0	29.7	35.6	30.1	33.3	34.5	31.7	32.5	--	--	--	25.0	33.4	35.3	
19	22.4	19.7	26.7	16.0	38.2	21.4	21.3	24.8	--	--	--	17.4	25.8	20.3	
20+	27.0	27.4	26.3	33.7	19.4	20.2	26.6	27.7	34.1	21.1	21.0	--	--	--	
<b>STATUS***</b>	<b>51.6</b>	61.1	36.4	53.1	52.1	48.2	60.0	34.0	46.2	53.9	59.4	--	--	--	
In/disoccupato	24.0	15.6	37.2	17.8	29.2	31.5	17.1	38.3	23.1	26.5	21.7	--	--	--	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isolate

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\* Il totale di colonna supera il 100% perché un'esigua minoranza studiava e lavorava al tempo stesso

Tav. 2 - Distribuzione dei 638 ex-allievi/e in base al tasso di bocciature (base=638)

BOCCIATO	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			STATUS	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	Studia	Lavora	Disoccupato	
<b>NO</b>	<b>285</b>	85	158	47	80	201	84	209	43	33	83	146	56		
Fq.	44.7	48.7	34.4	48.3	33.1	47.6	46.5	41.0	71.8	21.2	23.2	48.3	44.4		
%															
<b>SI</b>	<b>352</b>	162	169	95	88	231	121	82	160	109	83	173	96		
Fq.	55.3	51.3	65.6	51.7	66.9	52.4	53.5	59.0	28.2	78.8	76.8	52.6	62.7		
%															

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isolate

\*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 3 -** Incrocio tra la variabile di status studenti/lavoratori/in-disoccupati e la provenienza da percorsi scolastico-formativi (base=638)

STATUS:	TOTALE	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETA			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
STUDENTI	I° gr.	78	54	24	47	11	20	53	25	60	12	6	58	20
	II° gr.	82	41	41	52	17	13	50	32	31	30	21	22	60
	FP	4	4	--	3	--	1	4	--	3	1	--	1	3
	altro+N R	8	8	--	8	--	--	8	--	5	--	3	2	--
TOTALE STUDENTI	Fq.	172	107	65	110	28	34	115	57	99	43	30	83	83
	%	100.0	62.2	37.8	64.0	16.3	19.8	66.9	33.1	57.6	25.0	17.4	48.3	48.3
LAVORATORI	I° gr.	154	127	27	78	25	51	132	22	86	52	16	102	52
	II° gr.	149	91	58	77	46	26	108	41	38	51	60	34	115
	FP	6	6	--	4	1	1	5	1	2	2	2	2	4
	altro+N R	14	11	3	12	2	--	11	3	8	3	3	4	1
TOTALE LAVORATORI	Fq.	329	239	90	173	75	81	259	70	134	110	85	146	173
	%	100.0	72.6	27.4	52.6	22.8	24.6	78.7	21.3	40.7	33.4	25.8	44.4	52.6
IN/DISOCC.	I° gr.	70	32	38	26	15	29	31	39	41	25	3	44	26
	II° gr.	83	29	54	32	27	24	43	40	26	29	28	12	70
TOTALE IN/DISOCCUP.	Fq.	153	61	92	58	42	53	74	79	67	54	31	56	96
	%	100.0	39.9	60.1	37.9	27.5	34.6	48.4	51.6	43.8	35.3	20.3	36.6	54.2

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isole

\*\*M = maschi; F = femmine

Tav. 4 - Incrocio tra i percorsi scolastico-formativi e l'attuale status di studenti/lavoratori /in-disoccupati (base = 638)

PROVENIENTI DA:	STATUS:	Tot.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
			CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
I GRADO	STUDENTI	78	54	24	47	11	20	53	25	60	12	6	58	20	
	LAVORATORI	154	127	27	78	25	51	132	22	86	52	16	102	52	
	IN/DISOC.	70	32	38	26	15	29	31	39	41	25	4	44	26	
TOTALE	Fq.	302	213	89	151	51	100	216	86	187	89	26	204	98	
	%	100.0	70.5	29.3	50.0	16.8	33.1	71.5	28.5	61.9	29.5	8.6	67.6	32.4	
II GRADO	STUDENTI	82	41	41	52	17	13	50	32	31	30	21	22	60	
	LAVORATORI	149	91	58	77	46	26	108	41	38	51	60	34	115	
	IN/DISOC.	83	29	54	32	27	24	43	40	26	29	28	12	70	
TOTALE	Fq.	314	161	153	161	90	63	201	113	95	110	109	69	245	
	%	100.0	51.3	48.7	51.3	28.7	20.0	64.0	36.0	30.2	35.0	34.8	22.0	78.0	
FP	STUDENTI	4	4	--	3	--	1	4	--	3	1	--	1	3	
	LAVORATORI	6	6	--	4	1	1	5	1	2	2	2	2	4	
TOTALE	Fq.	10	10	--	7	1	2	9	1	5	3	2	3	7	
	%	100.0	100.0	--	70.0	10.0	20.0	90.0	10.0	50.0	30.0	20.0	30.0	70.0	
ALTRO + NR	STUDENTI	8	8	--	8	--	--	8	--	5	--	3	2	--	
	LAVORATORI	14	11	3	12	2	--	11	3	8	3	3	4	1	
TOTALE	Fq.	22	19	3	20	2	--	19	3	13	3	6	21	1	
	%	100.0	86.4	13.6	90.1	9.9	--	86.4	13.6	59.1	13.6	27.3	95.5	4.5	

Legenda:  
 \*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Issole  
 \*\*M = maschi; F = femmine

diverse, a seconda che le si confronti direttamente con la diversa provenienza scolastico-formativa (cfr. Tav. 3), oppure le si consideri dall'angolo visuale inverso, ossia guardando l'attuale scelta dal punto di vista della diversa provenienza (Tav. 4).

Dalla Tav. 3 emerge che tanto gli *studenti* che i *lavoratori* sono per lo più maschi (66.9% e 78.7%, rispettivamente), hanno 18 anni (57.6% e 40.7%), provengono entrambi in forte maggioranza dalle fila del CNOS-FAP (62.2% e 72.6%), dai CFP del nord (64% e 52.6%), ma sia gli uni che gli altri si dividono in misura pressappoco uguale tra chi è stato bocciato e chi può vantare un percorso regolare (48.3% e 48.3% tra gli studenti e 52.6% e 44.4% tra i lavoratori). Al contrario quanti attualmente risultano *inoccupati o disoccupati*, si distribuiscono in proporzioni simili tra maschi e femmine (48.4% e 51.6%, rispettivamente), provengono in maggioranza dai CFP del CIOFS/FP (60.1%) e presentano una percentuale più rilevante di bocciature (54.2%).

Se i tre sottocampioni sono considerati invece in rapporto al pregresso *percorso scolastico-formativo*, si riscontra il seguente andamento:

- coloro che hanno frequentato il percorso del diritto-dovere provenendo direttamente dalla secondaria di I grado assommano al 46.6% del totale (302): di essi oltre i due terzi (67.6%) hanno fatto un percorso regolare, esente da bocciature, sono in maggioranza maschi (71.5%), 18enni (61.9%), delle regioni del nord (50%) e per lo più frequentano i CFP del CNOS-FAP (70.5%);
- coloro che invece si sono iscritti alla FP dalla secondaria di II grado, risultano un numero leggermente più alto (314 = 48.5%), ma si caratterizzano per essere stati bocciati nel 78% dei casi, per essere due su tre maschi (64%), uno su due del nord (51.3%) e si sono inseriti in parti pressappoco uguali tanto nei CFP del CNOS-FAP (51.3%) che in quelli del CIOFS/FP (48.7%);
- nella quota residua si trova una netta minoranza di ex-allievi/e che provengono direttamente dalla FP (10 = 1.5%) e risultano quasi tutti bocciati (7); a sua volta un altro 3.4% (22) si è iscritto alla FP da altri percorsi e si distingue per la quasi totale assenza di bocciature.

*Riassumendo*, sulla base delle variabili di status che caratterizzano il campione nel suo insieme si può concludere che esso è composto da una maggioranza di ex-allievi, al cui interno figurano i maschi (67.7%), i qualificati nei CFP del CNOS-FAP (61.3%), i 18-19enni (77.5%), i residenti nelle regioni del nord (51.1%), i lavoratori (51.6%), e da una minoranza che include in particolare le femmine (32.3%), i qualificati nei CFP del CIOFS/FP (38.7%), i residenti nelle regioni centrali (22.6%) e meridionali (26.3%), chi sta ancora studiando (27%) e da chi al momento del sondaggio è disoccupato/inoccupato (24%).

In aggiunta, il campione si connota per *l'alto tasso di bocciature* (55.3%), a significare altrettante esperienze negative lungo il percorso previo, in particolare quello scolastico (con riferimento soprattutto alla secondaria di II grado). In positivo il dato mette in risalto sia il prezioso apporto offerto dalla FPI sperimentale non solo ai fini del recupero delle fasce deboli del sistema d'istruzione, conside-

rando che quasi tutti gli iscritti alla FPI hanno ottenuto una qualifica, sia la capacità formativa della FPI, che l'indagine ha potuto rilevare attraverso le quote di ex-allievi che si sono inseriti nel mercato del lavoro o hanno potuto proseguire gli studi nei livelli superiori.

## **2. LA POSIZIONE DEGLI EX-ALLIEVI/E CHE HANNO CONTINUATO A STUDIARE**

Come anticipato, i giovani di questo gruppo rappresentano poco più di un quinto del campione (27%). Nei loro confronti si è cercato di conoscere il background culturale (se provengono dalla secondaria di I o di II grado – dom. 3 – e se sono stati bocciati – dom. 4), l'attuale posizione negli studi (dom. 1) e le relative motivazioni (dom. 2), la valutazione circa le competenze acquisite nel percorso del diritto-dovere (dom. 5 e 6), la sua corrispondenza alle attese e l'apporto dato al proseguimento degli studi (dom. 7), per terminare con uno sguardo prospettico sul futuro lavoro (dom. 8).

### **2.1. Identikit degli studenti in base al progresso percorso scolastico-formativo**

I 172 ex allievi/e che hanno deciso di continuare a studiare *provengono*, secondo quanto già visto nelle Tavv. 3 e 4 della sezione precedente, in numeri e percentuali simili dalla secondaria di I (78 = 45.3%) e di II grado (82 = 47.7%). A sua volta, una ristretta minoranza si è iscritta dalla FP (4 = 2.3%), mentre non si è a conoscenza del percorso di altri 8 (4.7%).

Diversamente che nel caso dei dati globali considerati sopra, si tratta adesso di analizzare specificatamente la regolarità o meno del loro percorso. Scendendo attraverso la Tav. 5 nei particolari dei dati disaggregati, si evince che:

- una maggioranza relativa, rapportabile a circa la metà di questo gruppo, ha frequentato il percorso del diritto-dovere provenendo dalla scuola secondaria di II grado (47.7%); al suo interno le percentuali più elevate riguardano il CIOFS/FP (63.1%), gli appartenenti alle regioni centrali (60.7%), l'età dai 19 anni in su (attorno al 70%), chi è andato incontro ad insuccesso lungo il progresso percorso scolastico (72.3%);
- soltanto il 45.3% ha seguito un percorso regolare, provenendo dalla secondaria di I grado: in questo si distinguono particolarmente i 18enni (60.6%) e ovviamente chi non è stato mai bocciato (69.9%);
- appena il 2.3% viene dalla FP: sono tutti maschi (3.5%), del CNOS-FAP (3.7%), alcuni dei quali con esperienze fallimentari (3.6%);
- infine è interessante osservare che la domanda chiedeva anche di verificare la eventuale provenienza da pregresse esperienze lavorative o da una condizione di disoccupazione, ma sono alternative che nessuno degli studenti ha segnalato.

**Tav. 5 - Distribuzione degli studenti in base al percorso scolastico-formativo precedente al percorso del diritto-dovere (base = 172)**

PROVENIENTI DA:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
I grado	Fq.	54	24	47	11	20	53	25	60	12	6	58	20	
	%	50.5	36.9	42.7	39.3	58.8	46.1	43.9	60.6	27.9	20.0	69.9	24.1	
II grado	Fq.	41	41	52	17	13	50	32	31	30	21	22	60	
	%	38.3	63.1	47.3	60.7	38.2	43.5	56.1	31.3	69.8	70.0	26.5	72.3	
FP	Fq.	4	4	3	--	1	4	--	3	1	--	1	3	
	%	3.7	--	2.7	--	2.9	3.5	--	3.0	2.3	--	1.2	3.6	
altro+NR	Fq.	8	8	8	--	--	8	--	5	--	3	2	--	
	%	5.7	--	7.3	--	--	6.9	--	5.0	--	10.0	2.4	--	
TOTALE	Fq.	107	65	110	28	34	115	57	99	43	30	83	83	
	%	62.2	37.8	64.0	16.3	19.8	66.9	33.1	57.6	25.0	17.4	48.3	48.3	

Legenda:  
 \*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isole  
 \*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 6 - Distribuzione in base al tasso di bocciature degli allievi/e che hanno continuato a studiare (base = 172; dom. 4)**

BOCCIATO:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			PROVIENE DA:	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	I gr.	II gr.	
NO	Fq.	54	29	57	10	16	57	26	68	8	7	58	22	
	%	50.5	44.6	51.8	35.7	47.1	49.6	45.6	68.7	18.6	23.3	74.4	26.8	
SI	Fq.	47	36	47	18	18	52	31	28	35	20	20	60	
	%	43.9	55.4	42.7	64.3	52.9	45.2	54.4	28.3	81.4	66.7	25.6	73.2	

Legenda:  
 \*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isole  
 \*\*M = maschi; F = femmine

La necessità di passare dai dati del campione nel suo insieme a quelli peculiari a ciascun gruppo comportava anche di coniugare la *provenienza con il tasso di bocciature*. Di conseguenza i dati complessivi della Tav. 2 della sezione precedente sono stati ulteriormente disaggregati, per rapportarli separatamente al sottocampione di coloro che hanno scelto di proseguire il loro percorso formativo (fin qui).

In base alla Tav. 6 è possibile osservare all'interno di questo gruppo una perfetta *parità* nel rapporto tra bocciati e non (entrambi 83 = 48.3%) e, nei confronti dei primi, in coerenza con i dati della tavola precedente, la provenienza di circa tre su quattro (73.2%) dalla secondaria di II grado e la sovrarappresentazione degli ex-allievi con l'età più elevata (19enni = 81.4% e 20enni = 66.7%). Un tale andamento verifica quindi l'ipotesi di una situazione di insuccesso per gran parte di questo sottogruppo, convalidando di rimando la funzione non solo di recupero da parte dei percorsi del diritto-dovere e delle strutture formative che li gestiscono, ma anche la capacità di rilanciare verso nuove mete educative almeno una parte di coloro che in precedenza erano rimasti svantaggiati.

## 2.2. L'attuale posizione negli studi e motivazioni sottese

Una volta ricostruita la carriera scolastico-formativa di provenienza, il passaggio successivo consisteva logicamente nell'arrivare a conoscere quali ulteriori *indirizzi di studio* hanno imboccato i 172 ex allievi/e che, dopo il percorso del diritto-dovere, hanno deciso di proseguire la loro formazione nel sistema educativo.

Dalla Tav. 7 emerge il seguente andamento:

- una netta maggioranza composta da oltre i due terzi (116 = 67.4%) si sono inseriti o (a seconda dei precedenti insuccessi) reinseriti nella *scuola secondaria di II grado*;
- più in particolare, il primo caso, cioè l'iscrizione per la prima volta in questo livello di studi, ha riguardato circa tre su quattro di chi non è stato mai bocciato (72.3%) e, in aggiunta, la grande maggioranza proviene direttamente dal I grado (82.1%) e presenta una età più giovane, 18 anni (68.7%);
- al contrario, il reinserimento nella scuola secondaria di II grado interessa oltre il 50% di coloro che hanno già frequentato tale livello ancora prima di iscriversi al percorso del diritto-dovere (44 = 53.7%); ovviamente tale quota si caratterizza per le medesime variabili che distinguono coloro che provengono da pregresse esperienze di insuccessi, ossia l'elevato tasso di bocciature (60.2%) e l'età più avanzata (oltre due su tre di chi ha 19 anni e più).

In ultima istanza, mettendo a confronto quel 47.7% (82) che ha dichiarato di provenire dal II grado con quel 67.4% (116) di coloro che attualmente studiano nel II grado, si può affermare con una certa sicurezza che una quota di questi ultimi è *rientrato nel sistema di istruzione* dopo aver frequentato i percorsi della FPI (cfr. Tavv. 5 e 6). Inoltre, va aggiunto che a favore maggiori opportunità verso questo sbocco gioca anche la variabile della residenza di gran parte di questi studenti nelle

**Tav. 7 -** Indirizzo degli studi frequentato attualmente (base = 172; dom. 1)

INDIRIZZI DI STUDIO:	TOT.	ENTE			ZONA*			BOCCIATO			ETÀ			PROVIENE DA:	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	NO	SI	18	19	20+	I gr.	I gr.	I gr.	
IV anno nella FP	19.8	13.1	30.8	13.6	14.3	44.1	18.1	22.9	19.2	27.9	10.0	11.5	26.8		
Formazione continua	1.2	--	3.1	0.9	3.6	--	2.4	--	2.0	--	--	1.3	1.2		
Apprendistato/I/ITS	8.7	3.7	16.9	10.9	7.1	2.9	4.8	13.3	7.1	7.0	16.7	3.8	14.6		
II grado	67.4	79.4	47.7	70.0	75.0	52.9	72.3	60.2	68.7	65.1	66.7	82.1	53.7		
Altro	2.9	3.7	1.5	4.5	--	--	2.4	3.6	3.0	--	6.7	1.3	3.7		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

**Tav. 8 -** Valutazione della corrispondenza del corso alle proprie attese (base = 172; dom. 7 - in M\*\*, in graduatoria)

VALUTAZIONE DELLA CORRISPONDENZA ALLE PROPRIE ATTESE, IN MERITO A:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
		<b>1.25</b>	1.35	1.11	1.34	1.04	1.18	1.30	1.16	1.24	1.21	1.37	1.20	1.30
Rapporto docenti-allievi/e	<b>1.36</b>	1.37	1.35	1.38	1.18	1.47	1.43	1.23	1.36	1.37	1.33	1.34	1.39	
Metodologie	<b>1.38</b>	1.43	1.31	1.42	1.14	1.44	1.43	1.28	1.41	1.40	1.26	1.34	1.42	
Organizzazione attività	<b>1.39</b>	1.25	1.60	1.29	1.32	1.74	1.32	1.51	1.35	1.44	1.41	1.37	1.40	
Attrezzature	<b>1.39</b>	1.42	1.34	1.41	1.39	1.29	1.40	1.35	1.42	1.37	1.30	1.37	1.40	
Formazione docenti	<b>1.41</b>	1.59	1.13	1.47	1.36	1.29	1.53	1.19	1.40	1.44	1.41	1.35	1.47	
Partecipazione vita CFP	<b>1.43</b>	1.46	1.40	1.44	1.39	1.44	1.48	1.35	1.42	1.42	1.52	1.34	1.53	
Rapporto con aziende	<b>1.45</b>	1.50	1.37	1.44	1.43	1.47	1.50	1.33	1.44	1.44	1.48	1.41	1.48	
Adeguatezza programmi	<b>1.63</b>	1.63	1.62	1.57	1.57	1.85	1.67	1.54	1.64	1.63	1.59	1.59	1.66	
Orientamento														

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

regioni del centro (70%) e del nord (75%). In ogni caso qui interessa sottolineare che la frequenza dei percorsi del diritto-dovere ha consentito a una parte notevole di quanti erano incappati in un insuccesso scolastico e avevano abbandonato gli studi di riprendere il loro percorso precedente.

Tra le scelte di un indirizzo di studi dopo il conseguimento della qualifica o di un attestato di frequenza non va trascurato il dato che uno su cinque (34 = 19.8%) di questo sottocampione sta seguendo il *IV anno della formazione professionale* (34 = 19.8%). Anche in questo caso la maggior parte proviene dal II grado (22 = 26.8%), ha avuto a che fare con bocciature o altre esperienze negative (19 = 22.9%) ed ha frequentato i corsi del CIOFS/FP (20 = 30.8%).

Quote minoritarie si sono inserite in *altre modalità* del sistema educativo (apprendistato, IFTS..., 8.7%, o in corsi di formazione continua, 1.2%). In genere questi ex-allievi/e presentano le stesse caratteristiche che contraddistinguono chi è rimasto all'interno del sistema di FP.

Pertanto, in ultima analisi si può dire che il gruppo degli studenti è diviso *a metà* tra chi proviene dalla scuola media ed ha un percorso regolare (78 = 45.3%) e chi invece viene dalle superiori con un bagaglio di esperienze fallimentari (82 = 47.7%). In questi casi il percorso del diritto-dovere sembrerebbe aver costituito nei confronti di entrambi una "piattaforma formativa" in grado non solo di approfondire le conoscenze/competenze di base, trasversali, tecnico-professionali e specialistiche ma di contribuire poi a (ri)motivarli a continuare sulla base di un progetto personalizzato che li ha indotti a mettere a frutto le ulteriori possibilità che si offrivano loro.

Una conferma in tal senso la ritroviamo nella successiva domanda mirata a verificare le *ragioni* della scelta di proseguire negli studi. A fronte di una variegata serie di alternative, gli ex-allievi/e di questo sottocampione hanno optato sostanzialmente per due:

- quella più segnalata (da 82 = 47.7%) fa riferimento alla possibilità di ottenere maggiori e migliori opportunità di scelta nella futura professione, e quindi lascia intuire che si è in presenza di soggetti dotati di un livello elevato di motivazioni dato che si prospettano una carriera lavorativa in grado di farli sentire realizzati; a confermare questa determinazione si aggiungono poi le percentuali dei bocciati, di chi proviene dalle superiori, di chi ha frequentato i CFP del CIOFS/FP, delle ragazze, di chi ha un'età più elevata e dei residenti nelle regioni centro-meridionali, cioè tutte quelle caratteristiche che hanno il sapore del riscatto rispetto al passato e che si distinguono per una carica di progettualità riguardo al futuro, nei cui confronti un contributo determinante è venuto sicuramente anche dall'aver partecipato al percorso;
- l'altra ragione, seppure meno segnalata (50 = 29.1%), è tuttavia del tutto simile in quanto condivide con la precedente l'aspirazione di fare carriera sul piano professionale, aspirazione la cui realizzazione però – si avverte – potrebbe trovare un limite nella qualifica ottenuta con il corso; al tempo stesso si tiene a precisare che la scelta di continuare gli studi non intende svalutare il titolo

appena conseguito o denunciare l'inadeguatezza delle competenze apprese nel percorso (motivazioni che sono state segnalate appena dal 2.9% e dallo 0.6%, rispettivamente). In proposito va da ultimo sottolineato che nel segnalare il bisogno di una qualifica superiore si caratterizzano soprattutto i 18enni e i provenienti dal I grado.

E comunque, indipendentemente dalle variabili di status che fanno capo all'una o all'altra motivazione si può a tutti gli effetti sostenere che chi ha continuato a studiare ha scelto tale opzione in vista di un progetto strettamente connesso alla *realizzazione di sé*. Pertanto, gli ex-allievi/e di questo gruppo hanno deciso di puntare su una carriera professionale il più possibile rispondente alle proprie aspettative, rispetto alla quale un titolo ancora superiore a quello conseguito con il percorso poteva rappresentare sicuramente un passaggio indispensabile.

### 2.3. Valutazione del corso e prospettive di futuro

A conferma che la scelta di proseguire gli studi non significa scontento a motivo della limitatezza del titolo offerto dal percorso del diritto-dovere, ma anzi quest'ultimo è stato considerato un'opportunità per un rilancio delle proprie aspirazioni, viene la serie delle domande mirate a *valutare* le competenze acquisite con il corso, la corrispondenza alle proprie attese e l'apporto che esso ha dato al proseguimento degli studi.

In primo luogo si osservano apprezzamenti assai elevati su tutte le alternative presenti nell'apposita domanda in merito alla *congruenza* dell'offerta formativa con le proprie aspettative (cfr. Tav. 8). Le valutazioni che si avvicinano maggiormente al livello del "molto" riguardano:

- il *rapporto docente-allievo* ( $M = 1.25$ )<sup>1</sup>, particolarmente apprezzato tra le fila del CIOFS/FP ( $M = 1.11$ ), delle ragazze ( $M = 1.16$ ), dei residenti nelle regioni centro-meridionali ( $M = 1.04$  e  $1.18$ , rispettivamente) e di chi presenta un percorso esente da bocciature ( $M = 1.20$ );
- le *metodologie* adottate ( $M = 1.36$ ), nei cui confronti concordano pressoché tutti, ma sono state ritenute ancor più rispondenti dalle ragazze ( $M = 1.23$ );
- l'*organizzazione delle attività* ( $M = 1.38$ ), che trova particolarmente soddisfatte ancora le ragazze ( $M = 1.28$ ), gli ex-allievi/e del CIOFS/FP ( $M = 1.31$ ), chi ha più di 20 anni ( $M = 1.26$ ) e chi proviene dalle superiori ( $M = 1.34$ );
- le *attrezzature* ( $M = 1.39$ ), di cui si fanno interpreti soprattutto i maschi ( $M = 1.32$ ), gli ex-allievi/e del CNOS-FAP ( $M = 1.25$ ) e delle regioni del nord ( $M = 1.29$ );
- e, nella stessa misura, la *formazione dei docenti* ( $M = 1.39$ ), la cui validità si può dire unanimemente attestata.

<sup>1</sup> Come si evince nella legenda apposta in calce alle tavole che riportano la media ponderata dei giudizi, si fa presente una volta per tutte che più tale media è bassa (ossia più si avvicina al valore di 1.00) e più sta ad indicare alte valutazioni.

In misura *leggermente* inferiore, ma restando pur sempre sul livello della “molta corrispondenza”, sono stati apprezzati:

- la *partecipazione alla vita del CFP* (M = 1.41), ancora una volta particolarmente segnalata e vissuta tra le fila delle ragazze (M = 1.19), del CIOFS/FP (M = 1.13) e del sud/isole (M = 1.29);
- il *rapporto con le aziende* (M = 1.43), di cui si sono fatti interpreti pressoché tutti, senza particolari distinzioni;
- l'*adeguatezza dei programmi* (M = 1.45), nei cui confronti gli apprezzamenti partono ancora una volta soprattutto dalle fila delle ragazze (M = 1.33) e del CIOFS/FP (M = 1.37);
- e le attività di *orientamento*, pur sempre assai valutate (M = 1.63), anche se trovano un po' meno soddisfatti quanti hanno frequentato i CFP del sud/isole (M = 1.85).

Se si passa quindi dal giudizio sulla corrispondenza del percorso alle proprie aspettative a quello sul *contributo* che esso offre *agli studi* che si stanno effettuando *attualmente*, si riscontra che i più non avvertono il bisogno di avere maggiori competenze. Rovesciando i termini, un tale andamento sta a significare che l'offerta formativa del diritto-dovere ha fornito loro le basi per poter continuare ai livelli superiori. Passando ad analizzare più dettagliatamente i dati, emerge che:

- ciò di cui si avverte meno bisogno in questo momento sono le competenze trasversali (capacità di comunicazione, *problem solving*... - M = 2.80), cui fanno seguito, pressappoco nella stessa misura, quelle specialistiche (M = 2.68) e tecnico-professionali (M = 2.62), mentre si ammette di avere un po' più bisogno di quelle di base (M = 2.35);
- tuttavia, scendendo tra i dati disaggregati si osserva una certa spaccatura all'interno del gruppo tra chi percepisce in misura maggiore o minore l'esigenza di padroneggiare delle competenze; e il divario a sua volta è distribuito in rapporto alle due principali caratterizzazioni che si riscontrano nel sottocampione, ossia da una parte i maschi, e con essi il CNOS-FAP ed i residenti nelle regioni del nord, i quali riportano pressoché in tutte le alternative considerate delle medie che attestano del poco/scarso bisogno di potenziare le loro competenze e, dall'altra, le femmine e con esse il CIOFS/FP, le regioni del centro-sud e l'età più elevata, cui fa da contorno anche la provenienza dalle scuole superiori, le quali segnalano l'esigenza in questione (cfr. Tav. 9).

L'ultimo esito va interpretato in relazione ad un oggettivo bisogno che avverte soprattutto la componente femminile di affermarsi sul mercato del lavoro. E tuttavia se ci si ricollega alle valutazioni decisamente più elevate da parte della componente femminile, riscontrate in precedenza nella Tav. 8, in merito alla corrispondenza alle proprie attese della formazione ricevuta, l'esigenza di maggiori competenze non sembra mettere in gioco le responsabilità del CIOFS/FP di non averle

**Tav. 9** - Cosa ti serve di più nei tuoi attuali studi, rispetto a quanto hai appreso nel diritto-dovere (base= 172; dom. 5 - in M\*\*\*)

SI AVVERTE IL BISOGNO DI AVERE MAGGIORI COMPETENZE:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
														CIOFS/FP
<i>di base</i>	<b>2.35</b>	2.95	1.37	2.70	1.57	1.88	2.76	1.53	2.62	2.07	1.87	2.55	2.10	
<i>tecnico-professionali</i>	<b>2.62</b>	3.44	1.29	2.94	2.04	2.06	3.13	1.60	2.93	2.40	1.93	2.69	2.48	
<i>specialistiche</i>	<b>2.68</b>	3.52	1.32	2.98	2.11	2.21	3.21	1.63	2.96	2.50	2.03	2.63	2.68	
<i>trasversali</i>	<b>2.80</b>	3.75	1.26	3.16	2.18	2.18	3.39	1.61	3.11	2.58	2.10	2.83	2.71	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

**Tav. 10** - Valutazione complessiva del corso triennale del diritto-dovere (base= 172; dom. 6 - in M\*\*\*)

VALUTAZIONE DEL CORSO, RIGUARDO A:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI		
														CIOFS/FP	CIOFS/FP
<i>proseguire gli studi</i>	<b>1.45</b>	1.54	1.31	1.47	1.36	1.47	1.51	1.33	1.44	1.49	1.43	1.41	1.51		
<i>la tua formazione personale</i>	<b>1.40</b>	1.47	1.29	1.43	1.25	1.44	1.47	1.26	1.39	1.47	1.37	1.36	1.42		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

preparate quanto piuttosto fanno riferimento alle minori opportunità formative e occupazionali che hanno le donne, in particolare nelle regioni centro-meridionali dove l'Ente opera.

E, a conferma di quest'ultima interpretazione, si possono citare i dati relativi alla richiesta di valutare complessivamente il percorso in merito al contributo che esso ha dato sia per il *proseguimento degli studi* che per la *formazione globale della personalità*. In questo caso il gruppo ritrova tutta la sua compattezza nel ritenere "molto" utile l'apporto offerto. In particolare, nelle valutazioni più elevate sia della formazione globale della personalità (M = 1.40) che del proseguimento degli studi (M = 1.45 - cfr. Tav. 10) si distinguono ancora una volta in particolare le ragazze (M = 1.26 e 1.33, rispettivamente) e chi ha frequentato i CFP del CIOFS/FP (M = 1.29 e 1.31), cui si uniscono anche i residenti nelle regioni centrali (M = 1.25 e 1.36).

La scheda terminava con una domanda sul *futuro lavoro*, se si accettava solo quello che fosse in conformità con la formazione ricevuta oppure se ci si sarebbe accontentati anche di una qualsiasi occupazione che a suo tempo si sarebbe trovata sul mercato. Ovviamente e in stretta coerenza con le ambizioni emerse nel motivare il proseguimento degli studi, una netta maggioranza ha optato per una professione coerente con la preparazione ricevuta (80.2%), mentre appena uno su cinque sembrerebbe disponibile a ripiegare su una qualsiasi opportunità (18.6%); in quest'ultimo gruppo prevalgono – a sostegno di quanto evidenziato precedentemente – quelle categorie che si presentano particolarmente svantaggiate e/o godono di minori opportunità in rapporto al mercato del lavoro, ossia i residenti nelle regioni centro-meridionali, l'età più avanzata e chi ha avuto esperienze fallimentari lungo il percorso scolastico-formativo.

### 3. GLI EX-ALLIEVI/E CHE ATTUALMENTE LAVORANO

Il gruppo di coloro che, al termine del corso triennale del diritto-dovere e dopo aver ottenuto quasi tutti la qualifica, hanno trovato lavoro è rappresentato da 329 ex-allievi/e, i quali costituiscono il 51.6% del campione. Anche in questo caso si è cercato anzitutto di individuare da quale percorso scolastico-formativo provengono (dom. 10) e con quale successo (dom. 14), per poi analizzare l'esperienza professionale in base alle modalità con cui hanno reperito una occupazione ed entro quanto tempo (dom. 3 e 2), alla tipologia contrattuale (dom. 1ss.), alla coerenza tra il titolo e le mansioni svolte (dom. 5 e 6), al grado di soddisfazione nei confronti dell'attuale lavoro (dom. 15) e ad eventuali esperienze precedenti all'attuale lavoro (dom. 9). In seguito si è passati a verificare se e quanto il percorso ha agevolato l'inserimento nel sistema produttivo (dom. 4), quanto ha corrisposto alle proprie attese (dom. 16), come lo valutano complessivamente (dom. 7) e quali miglioramenti potrebbero essere apportati (dom. 17), se avvertono il bisogno di una ulteriore riqualificazione e di che tipo (dom. 18ss.) e se al termine del percorso del diritto-dovere si sono iscritti

ad altri corsi di formazione (dom. 8ss). La scheda terminava chiedendo agli intervistati se pensavano di cambiare lavoro in futuro e per quale ragione (dom. 19ss).

### **3.1. Identikit dei lavoratori in base al percorso scolastico-formativo di provenienza**

Come per gli studenti, anche nei confronti dei lavoratori si è partiti con l'intento di conoscere anzitutto la *provenienza* da un pregresso percorso scolastico-formativo. In proposito, si è voluto anche approfondire il tipo di esperienze, positive o negative, a cui si è andati incontro.

I 329 ex-allievi/e che al termine del percorso del diritto-dovere sono entrati nel mercato del lavoro provengono anche in questo caso in misura pressappoco uguale tanto dalla secondaria di *I* che di *II grado* (46.8% e 45.3%, rispettivamente). Così come per gli studenti, anche in questo caso si evidenzia un differenza tra i due livelli: infatti, mentre il 69.9% di chi è approdato alla FPI direttamente dalla media risulta esente da bocciature, ben il 66.5% di chi si è iscritto dalla secondaria superiore ha riportato insuccessi. Inoltre, tra coloro che provengono dal I grado, si riscontra una presenza maggioritaria di maschi (51%), di 18enni (64.2%), del CNOS-FAP (53.1%); mentre tra quelli del II grado si rileva una quota percentualmente superiore di femmine (58.6%), del CIOFS/FP (64.4%), di ultra 20enni (70.6%).

Solo una ristretta minoranza si è iscritto *dalla FP* (1.8%), a cui si aggiunge un altro 4.2% di cui non si ha una precisa segnalazione (cfr. Tav. 11). Tale provenienza è stata segnalata da 20 soggetti in tutto (6 = 1.8%), esclusivamente del CNOS-FAP.

Per approfondire ulteriormente la *regolarità* o meno del percorso scolastico-formativo di questi lavoratori si richiedeva anche in questo caso di scomporre i risultati generali riportati nella Tav. 12 della sezione iniziale in base all'esperienza o meno di bocciature durante la propria carriera.

Come si può osservare, il rapporto tra i lavoratori che presentano un curriculum scolastico-formativo *carico di insuccessi* e quelli che invece ne sono esenti è di 52.6% (= 173) a 44.4% (146), rispettivamente. Oltre tre su quattro del primo gruppo (115 su 173, pari al 77.2%) provengono dalla secondaria di II grado in genere per essere stati bocciati, viceversa tra coloro che sono passati direttamente dal I grado al percorso del diritto-dovere due su tre risultano esenti da irregolarità (66.2%). Scendendo ulteriormente tra i dati disaggregati si rileva che mentre tra le fila del CNOS-FAP il rapporto tra bocciati e non appare abbastanza in pareggio (45.6% e 50.2%), nel CIOFS/FP è del 71.1% contro il 28.9%; tale dato, a sua volta, trova conferma nella presenza di una situazione di insuccesso in circa tre su quattro dei 19-20enni (oltre il 70%).

### **3.2. Valutazione dell'attuale esperienza lavorativa**

Nel prendere in considerazione il periodo successivo alla conclusione del percorso si rileva che il 45.6% di questo gruppo ha trovato *lavoro quasi subito* (entro 1

**Tav. 11 - Distribuzione dei lavoratori in base alla carriera scolastico-formativa precedente al percorso del diritto-dovere (base = 329)**

PROVENIENTI DA:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI		
I grado	Fq. 154 % 46.8	127	27	78	25	51	132	22	86	52	16	102	52		
II grado	Fq. 149 % 45.3	91	58	77	46	26	108	41	38	51	60	34	115		
FP	Fq. 6 % 1.8	6	--	4	1	1	5	1	2	2	2	2	4		
altro+NR	Fq. 14 % 4.2	11	3	12	2	--	11	3	8	3	3	4	1		
TOTALE - 329 lavoratori	Fq. 329 % 100.0	239	90	173	75	81	259	70	134	110	85	146	173		
		72.6	27.4	52.6	22.8	24.6	78.7	21.3	40.7	33.4	25.8	44.4	52.6		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 12 - Distribuzione degli allievi che hanno trovato lavoro in base al tasso di bocciature (base = 329)**

BOCCIATO:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			PROVIENE DA:	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	I gr.	II gr.		
NO	Fq. 146 % 44.4	120	26	78	26	42	118	28	97	26	23	102	34		
SI	Fq. 173 % 52.6	109	64	87	47	39	132	41	31	81	61	52	115		
		45.6	71.1	50.3	62.7	48.1	51.0	58.6	23.1	73.6	71.8	33.8	77.2		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

mese) e un altro terzo (34.7%) entro 6 mesi: in pratica nel giro di un semestre l'80% è riuscito a collocarsi nel sistema produttivo. Soltanto uno su cinque (19.7%) è rimasto inoccupato per circa 1 anno, ma poi anche questi ultimi hanno potuto inserirsi nel mercato (cfr. Tav. 13).

Le diversità nei tempi appaiono correlate ad altrettante differenze interne che caratterizzano il gruppo dei lavoratori:

- quei fortunati che hanno trovato quasi subito lavoro si presentano percentualmente più presenti tra le fila dei maschi (48.3%), del CNOS-FAP (49.8%), dei 18enni (51.5%) e dei residenti al nord (49.1%);
- viceversa le femmine (44.3%), gli iscritti del CIOFS/FP (50%) e chi è stato bocciato (42.2%) in genere hanno impiegato circa o almeno 6 mesi di tempo prima di riuscire ad affermarsi nel mondo del lavoro, ma alla fine anche costoro sono riusciti nell'intento;
- chi invece è stato un po' meno fortunato è quel 20% circa che ha impiegato pressappoco un anno; in questo caso a pesare sul fenomeno non sono tanto le bocciature o la condizione femminile (che si presenta percentualmente pari a quella maschile) quanto l'appartenenza alle regioni del sud/isole (34.6%); dato che torna ancora una volta a confermare le minori opportunità presenti in queste regioni.

L'inserimento occupazionale è avvenuto essenzialmente grazie a tre *strategie*:

- quella principale, segnalata da quasi la metà degli intervistati (43.5%), riguarda esplicitamente il percorso clientelare che fa capo all'appoggio di parenti e amici; venendo ai dati disaggregati, essa risulta adottata in particolare nelle regioni del centro-sud (46.7% e 58%, rispettivamente), dai maschi (47.1%) e dai 18-19enni (43.3% e 48.2%); e comunque una tale opportunità non si è presentata proprio subito ma si è materializzata per lo più nel giro di 6 mesi o un anno (42.1% e 51.6%);
- le altre due vie all'inserimento occupazionale sono state segnalate in entrambi i casi da circa un quinto, ma sono diametralmente opposte in quanto riguardano, l'una, il darsi da fare andando in giro presentandosi da soli (19.8%), mentre l'altra risulta meno problematica in quanto il datore di lavoro ha già potuto conoscere il lavoratore quando era ancora agli studi, attraverso lo stage (19.5%); anche la scelta di queste due diverse strategie si presta a distinguere il gruppo dei lavoratori:
- nella quota di chi ha avuto maggiore determinazione nel presentarsi da solo le segnalazioni più rilevanti partono dalle fila delle ragazze (34.3%) e da chi ha frequentato i corsi del CIOFS/FP (41.1%); al tempo stesso una tale strategia sembrerebbe trovare un certo sostegno tra quanti risiedono nelle regioni del nord (25.4%) e quindi fa pensare che si accompagni a una situazione in cui si riscontrano maggiori opportunità di offerta;

- viceversa chi è stato assunto grazie allo stage è percentualmente più presente tra gli intervistati che hanno frequentato i CFP del CNOS-FAP (20.9%) e la più gran parte di costoro si caratterizza per aver trovato lavoro entro un mese (28.7%).

Al momento dell'inchiesta 308 intervistati su 329 erano occupati in qualità di *dipendenti* (93.6%), mentre appena il 6.4% ha dichiarato che stava svolgendo un lavoro autonomo. Gli ex-allievi/e del secondo gruppo sono quasi tutti maschi (19 su 21), divisi in parti uguali tra chi ha un lavoro in proprio e chi è inserito in un'attività a gestione familiare; ovviamente per tutti costoro l'inserimento è stato immediato. Tornando invece ai lavoratori dipendenti, circa due su tre sono stati assunti come apprendisti (61%) e in quanto tali hanno trovato una sistemazione subito o al massimo entro 6 mesi e il dato sembrerebbe coniugarsi più facilmente con coloro che si sono inseriti grazie allo stage. La quota residua si divide tra operai comuni (18.8% – al cui interno prevalgono le ragazze e l'età più alta) e operai qualificati/specializzati (10%): in entrambi i casi per la loro assunzione sono stati necessari almeno 6 mesi o un anno.

Più di un terzo (33.7%) è stato assunto con *contratti* di formazione-lavoro o di apprendistato. Negli alti casi la tipologia si presenta alquanto variegata: uno su cinque ha dichiarato di essere stato assunto regolarmente a tempo pieno (20.7%); un altro 10.6% si trova nella stessa condizione, ma a tempo parziale; in aggiunta, il 10.3% ha dichiarato di avere un contratto stagionale e il 2.4% uno a progetto. Al contrario, il 12.8% non è stato ancora assunto regolarmente e al loro interno si fanno notare i residenti nelle regioni del sud/isole e chi ha intenzione di cambiare lavoro.

Nel confronto tra la qualifica e le *competenze* acquisite nel percorso del diritto-dovere con il *lavoro* attuale le valutazioni si collocano ancora una volta sui più alti livelli, cioè tra “abbastanza” e “molto”. Tale apprezzamento riguarda sia la stima dei compagni di lavoro (M = 1.65) che le abilità richieste per svolgere le mansioni assegnate (M = 1.79) (cfr. Tav. 14). In entrambi i casi non si rilevano particolari differenze tra le variabili prese in osservazione.

A suggellare quanto è stato espresso sopra viene poi la richiesta di indicare se la *qualifica* conseguita è stata trovata di livello superiore, uguale o inferiore rispetto alle mansioni svolte attualmente. La media delle risposte attesta di un rapporto di parità tra la qualifica (e quindi tra le competenze acquisite nel corso) e i compiti che attualmente viene loro domandato di svolgere; nel dare questa ulteriore valutazione gli intervistati si ritrovano ancora tutti d'accordo per cui non si rilevano particolari differenze all'interno del gruppo dei lavoratori.

Richiesti infine di manifestare il loro grado di *soddisfazione* nei confronti dell'attuale *lavoro*, la media delle valutazioni è risultata assai elevata in rapporto a pressoché tutti i parametri presenti nella domanda. E tuttavia anche in questo caso è possibile fare la distinzione tra gli apprezzamenti che si collocano vicini al

**Tav. 13 -** Tempo impiegato per trovare lavoro dal termine del corso (base = 329; dom. 2)

TEMPO IMPIEGATO:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
entro 1 mese	45.6	49.8	34.4	49.1	36.0	46.9	48.3	35.7	51.5	38.2	45.9	46.6	43.9	
entro 6 mesi	34.7	28.9	50.0	35.3	50.7	18.5	32.0	44.3	26.1	41.8	38.8	26.7	42.2	
entro 1 anno	19.7	21.3	15.6	15.6	13.3	34.6	19.7	20.0	22.4	20.0	15.3	26.7	13.9	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isolare

\*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 14 -** Rapporto tra la qualifica/competenze acquisite nel corso e l'ambiente di lavoro (base = 329; dom. 6 - in M\*\*\*)

LA QUALIFICA/COMPETENZE ACQUISITE TI FANNO SENTIRE IN AZIENDA:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
Competente nei compiti svolti	1.79	1.80	1.77	1.78	1.80	1.83	1.80	1.79	1.77	1.88	1.73	1.77	1.81	
Stimato dai compagni	1.65	1.60	1.79	1.64	1.67	1.66	1.63	1.73	1.62	1.74	1.60	1.62	1.68	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isolare

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

livello del “molto” e quelli che propendono maggiormente verso l’“abbastanza” (cfr. Tav. 15).

Nel primo caso di valutazioni che si approssimano al *massimo* troviamo che ciò che più gratifica nello svolgere le proprie mansioni, è:

- il rapporto con i compagni di lavoro (M = 1.36);
- l’ambiente stesso di lavoro (M = 1.47);
- il rapporto con i capi (M = 1.48);
- la sicurezza sul lavoro (M = 1.50).

A fronte di questo primi apprezzamenti vengono altri che, sebbene leggermente meno segnalati, attestano comunque di una soddisfazione “abbastanza” elevata per i compiti che stanno svolgendo, ossia:

- l’orario di lavoro (M = 1.66);
- la sicurezza del posto (M = 1.69);
- le competenze richieste per esercitare le proprie mansioni (M = 1.70);
- l’autonomia nello svolgimento della propria occupazione (M = 1.73);
- il riconoscimento per un lavoro ben eseguito (M = 1.77);
- la responsabilità affidata (M = 1.80);
- la possibilità di impiegare bene le proprie competenze (M = 1.89).

Leggermente *meno* gratificanti, ma rimanendo pur sempre sul livello dell’“abbastanza”, si collocano:

- il salario (M = 1.93);
- la possibilità di fare carriera (M = 2.09).

In rapporto all’intera serie di valutazioni si osserva poi che un contributo più rilevante e decisivo, a significare un’altrettanta soddisfazione nei confronti dell’attività lavorativa, in genere parte dalle fila dei 18enni, dei non bocciati, dei residenti nel nord e di chi è stato assunto subito al termine del corso. Al contrario, chi ha un’età più alta, i bocciati e chi ha trovato lavoro dopo circa un anno hanno espresso in genere apprezzamenti inferiori, pur rimanendo su livelli elevati; resta comunque un dato di fatto che nessuno è sceso al di sotto dell’“abbastanza” nei confronti dell’esperienza professionale in atto.

Prima di chiudere le domande sull’occupazione che gli intervistati stanno svolgendo, si è ritenuto opportuno prendere anche in considerazione se tra la fine del percorso e l’attuale impiego sono *intercorse* altre attività lavorative. Ha risposto affermativamente al riguardo un terzo circa del gruppo e la maggior parte ha ammesso di aver avuto una sola esperienza (24.6%), ma c’è stato anche chi nel frattempo ha partecipato a più di una (7.6%): in entrambi i casi si tratta essenzialmente di maschi, di chi ha un’età più avanzata e di chi è andato incontro ad insuccessi scolastici e, in aggiunta, una metà pensa già da ora che in seguito cambierà anche l’attuale lavoro.

**Tav. 15 -** Grado di soddisfazione nei confronti dell'attuale lavoro (base=329; dom. 15 - in M\*\*\*)

SODDISFATTO IN MERITO A:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**		ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI
<i>Rapporti con colleghi</i>	<b>1.36</b>	1.29	1.53	1.33	1.31	1.47	1.31	1.54	1.35	1.36	1.38	1.36	1.38
<i>Ambiente lavoro</i>	<b>1.47</b>	1.47	1.48	1.38	1.56	1.60	1.46	1.53	1.45	1.43	1.58	1.45	1.51
<i>Rapporto con capi</i>	<b>1.48</b>	1.44	1.58	1.47	1.39	1.59	1.46	1.56	1.41	1.46	1.61	1.47	1.51
<i>Sicurezza lavoro</i>	<b>1.50</b>	1.39	1.79	1.47	1.53	1.53	1.46	1.65	1.46	1.53	1.52	1.49	1.51
<i>Orario lavoro</i>	<b>1.66</b>	1.64	1.72	1.58	1.61	1.88	1.65	1.70	1.62	1.69	1.68	1.61	1.71
<i>Sicurezza posto</i>	<b>1.69</b>	1.49	2.22	1.66	1.69	1.75	1.60	2.03	1.60	1.72	2.81	1.58	1.80
<i>Competenze richieste</i>	<b>1.70</b>	1.63	1.88	1.63	1.80	1.77	1.67	1.83	1.70	1.66	1.75	1.69	1.72
<i>Autonomia lavoro</i>	<b>1.73</b>	1.60	2.07	1.65	1.93	1.69	1.66	1.96	1.72	1.73	1.74	1.68	1.77
<i>Riconoscimento buon lavoro</i>	<b>1.77</b>	1.72	1.92	1.75	1.79	1.82	1.76	1.83	1.78	1.74	1.82	1.77	1.76
<i>Responsabilità affidata</i>	<b>1.80</b>	1.68	2.13	1.80	1.84	1.76	1.73	2.06	1.80	1.77	1.85	1.78	1.84
<i>Impiego competenze personali</i>	<b>1.89</b>	1.82	2.08	1.84	2.01	1.88	1.86	1.97	1.82	1.92	1.95	1.82	1.98
<i>Salario</i>	<b>1.93</b>	1.93	1.92	1.82	1.95	2.15	1.90	2.04	1.89	1.92	1.99	1.87	1.98
<i>Possibilità carriera</i>	<b>2.09</b>	1.95	2.48	2.04	2.16	2.14	2.01	2.40	2.07	2.02	2.23	2.03	2.14

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

### 3.3. Valutazione del percorso e prospettive di futuro

Così come agli studenti, anche ai lavoratori è stato chiesto di *valutare il percorso* del diritto-dovere. In questo caso però si è chiesto di giudicarlo sulla base del contributo che esso ha offerto per svolgere l'attuale occupazione.

Un *apporto positivo* è stato verificato anzitutto in merito ai seguenti aspetti del lavoro che si sta svolgendo:

- anzitutto nel fornire le competenze che sono risultate indispensabili per compiere le mansioni che sono state loro affidate (M = 1.77);
- inoltre nell'aver abbreviato il tempo per trovare lavoro (M = 1.91);
- ed infine nell'aver favorito la conclusione di un buon contratto (M = 2.17) (cfr. Tav. 16).

Come si può osservare nella Tav. 16, tali benefici sono stati evidenziati ancora una volta dalle *stesse* categorie di ex-allievi/e che si sono precedentemente distinte per un maggiore tasso di soddisfazione nei confronti del lavoro svolto attualmente. Più specificamente si tratta dei maschi (M = 1.86), dei 18enni (M = 1.87), di chi non è mai andato incontro ad insuccessi scolastici (M = 1.88) e in particolare di chi ha trovato subito lavoro al termine del percorso (M = 1.60).

Non poteva mancare anche da parte dei lavoratori un giudizio per il modo in cui la FPI ha corrisposto *alle proprie attese*. Attraverso la Tav. 17 si evince che tale valutazione si colloca, come già per gli studenti, su un livello intermedio tra “molta” e “abbastanza” soddisfazione e presenta la seguente graduatoria:

- a) ciò che del corso è stato più apprezzato, riguarda:
  - il rapporto formatori-allievi (M = 1.42);
  - la partecipazione alla vita del Centro (M = 1.50);
  - l'organizzazione delle attività (M = 1.57);
  - le metodologie (M = 1.59);
- b) su un livello leggermente inferiore e quindi più vicino all'“abbastanza” vengono evidenziati:
  - il rapporto con le aziende (M = 1.60);
  - la formazione dei docenti (M = 1.60);
  - le attrezzature (M = 1.62);
  - l'adeguatezza dei programmi (M = 1.66);
  - l'orientamento (M = 1.74).

Confrontando l'andamento d'insieme delle valutazioni dei *lavoratori* con quelle date dagli *studenti*<sup>2</sup> si osserva anzitutto che, seppure a fronte di un elevato gradiente di gratificazione da parte di entrambi i gruppi nei confronti di pressoché tutti gli aspetti elencati nella domanda, gli studenti appaiono ancor più generosi

---

<sup>2</sup> Cfr. nella sezione precedente, al punto 2.3, la Tav. 8.

**Tav. 16 - Vantaggi/agevolazioni offerte dal percorso in merito all'attuale rapporto di lavoro (base=329; dom. 4 - in M\*\*\*)**

IL CORSO HA AGEVOLATO:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
<i>il tempo per trovare lavoro</i>	<b>1.91</b>	1.85	2.04	1.95	1.83	1.89	1.86	2.06	1.87	1.94	1.92	1.88	1.93	
<i>un buon contratto</i>	<b>2.17</b>	2.16	2.20	2.12	2.26	2.20	2.17	2.16	1.98	2.34	2.23	2.09	2.23	
<i>le competenze richieste per svolgere le mansioni affidate</i>	<b>1.77</b>	1.73	1.88	1.77	1.85	1.69	1.76	1.81	1.68	1.92	1.73	1.67	1.86	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

**Tav. 17 - Valutazione della corrispondenza del corso alle proprie attese (base = 329; dom. 16 - in M\*\*\*)**

VALUTAZIONE DELLA CORRISPONDENZA ALLE PROPRIE ATTESE, IN MERITO A:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI		
<i>Rapporto docenti-allievi</i>	<b>1.42</b>	1.41	1.43	1.45	1.36	1.40	1.42	1.43	1.45	1.40	1.40	1.44	1.40		
<i>Partecipazione vita CFP</i>	<b>1.50</b>	1.51	1.49	1.51	1.45	1.54	1.51	1.49	1.48	1.49	1.56	1.52	1.49		
<i>Organizzazione attività</i>	<b>1.57</b>	1.53	1.67	1.66	1.35	1.58	1.55	1.64	1.57	1.55	1.59	1.53	1.60		
<i>Metodologie</i>	<b>1.59</b>	1.55	1.70	1.68	1.43	1.56	1.57	1.69	1.63	1.61	1.52	1.55	1.64		
<i>Rapporto con aziende</i>	<b>1.60</b>	1.48	1.91	1.65	1.51	1.59	1.56	1.77	1.59	1.59	1.64	1.51	1.68		
<i>Formazione docenti</i>	<b>1.60</b>	1.56	1.71	1.64	1.58	1.54	1.60	1.60	1.63	1.61	1.55	1.57	1.64		
<i>Attrezzature</i>	<b>1.62</b>	1.51	1.90	1.70	1.54	1.53	1.58	1.76	1.60	1.69	1.56	1.57	1.67		
<i>Adeguatezza programmi</i>	<b>1.66</b>	1.62	1.76	1.65	1.68	1.64	1.63	1.74	1.66	1.64	1.66	1.60	1.71		
<i>Orientamento</i>	<b>1.74</b>	1.66	1.96	1.87	1.62	1.59	1.71	1.86	1.81	1.68	1.72	1.71	1.77		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

nell'esprimere i propri giudizi, a significare di aver tratto dal corso una maggiore soddisfazione. Inoltre nel voler rilevare coincidenze e differenze tra i due gruppi, si nota che entrambi concordano nel porre al primo posto il rapporto tra allievi e docenti e, all'ultimo, l'orientamento; mentre le diversità più significative si riscontrano in merito alle metodologie e alle attrezzature, queste ultime per essere state decisamente più apprezzate dagli studenti al contrario dei lavoratori che hanno focalizzato l'attenzione sulla partecipazione alla vita del CFP.

A seguito e a completamento dell'analisi precedente veniva la richiesta di dare una valutazione complessiva del percorso alla luce dell'attuale esperienza *lavorativa* e della *formazione* globale della personalità (cfr. Tav. 18). Tra le due quella maggiormente apprezzata è stata la formazione della personalità (M = 1.53), e in questo si rileva una certa coerenza con quanto hanno dichiarato anche gli studenti<sup>3</sup>. Seppure con un leggero scarto viene ugualmente attribuita al percorso una forte valenza educativa in relazione all'attuale esperienza lavorativa (M = 1.70). Da ultimo entrambe le valutazioni trovano sostegno in particolare tra le fila dei 18enni, di chi non è stato mai bocciato e di chi ha trovato subito lavoro.

Certamente non si poteva mancare di chiedere agli ex-allievi/e se in seguito a questa esperienza lavorativa avvertissero il *bisogno di ulteriore formazione* per qualificare meglio la propria professione e quali eventuali miglioramenti andassero apportati al corso. Nel primo caso, appena uno su quattro ha ammesso il bisogno di una maggiore preparazione (25.8%); una tale esigenza è stata successivamente specificata in termini di possibilità di frequentare un corso di specializzazione post-qualifica, e in questo si sono distinte particolarmente le ragazze, in coerenza con quanto è stato evidenziato nelle analisi precedenti circa la loro posizione di svantaggio sul mercato. Quanto poi ai miglioramenti da apportare al percorso il 30% circa e anche meno ha preso in considerazione l'area teorica (31% – le femmine e chi pensa di cambiare lavoro), quella pratica (28%) e lo stage (20.1%); in entrambi i casi i maschi); mentre non è stata segnalata l'area delle capacità personali, a significare che nel complesso la trovano positiva.

A controllo e/o a verifica dei risultati appena richiamati, veniva poi la domanda circa *l'iscrizione ad altri corsi* nel periodo successivo a quello del conseguimento della qualifica o di un attestato di frequenza nel percorso del diritto-dovere. Appena il 10% ha segnalato questa ulteriore opportunità; non si rilevano particolari differenziazioni interne al gruppo e il dato si commenta da solo nel senso che conferma la sostanziale validità della preparazione offerta nella FPI.

Invece l'ultima domanda della scheda, mirata a rilevare l'intenzione di *cambiare* o meno *l'attuale lavoro*, trova il gruppo decisamente spaccato in due: il 51.4% degli intervistati è contento dell'occupazione che svolge, mentre un altro 45.6% mira ad un'altra sistemazione professionale. Gli intervistati che condividono

---

<sup>3</sup> Cfr. nella sezione precedente, al punto 2.3, la Tav. 10.

**Tav. 18 - Vantaggi/agevolazioni offerte dal percorso in merito all'attuale rapporto di lavoro (base = 329; dom. 4 - in M\*\*\*)**

VALUTAZIONE DEL CORSO PER QUANTO RIGUARDA:	TOT.	ENTE		ZONA*		SESSO**		ETÀ			BOCCIATO		
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI
<i>l'esperienza di lavoro</i>	<b>1.70</b>	1.55	2.10	1.73	1.71	1.62	1.63	1.96	1.60	1.81	1.72	1.62	1.76
<i>la tua formazione personale</i>	<b>1.53</b>	1.49	1.62	1.52	1.56	1.51	1.51	1.60	1.49	1.52	1.59	1.47	1.58

*Legenda:*

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

\*\*\*M = media ponderata e i valori sono: 1 = molto; 2 = abbastanza; 3 = poco; 4 = per nulla

la seconda alternativa si distinguono per motivare tale decisione in base alla ricerca di un lavoro più pertinente alle proprie aspirazioni e/o alla qualifica conseguita e possibilmente anche meglio retribuito; il dato vede a capofila le femmine e le variabili di solito connesse con tale condizione di genere, ossia chi ha più di 20 anni, chi vive nelle regioni del sud/isole e chi ha impiegato circa un anno per trovare l'attuale lavoro, caratteristiche che già in precedenza hanno connotato coloro che hanno frequentato i percorsi del diritto-dovere con l'obiettivo di una maggiore realizzazione di sé.

#### **4. GLI EX-ALLIEVI/E CHE AL MOMENTO DEL SONDAGGIO NON STAVANO NÉ STUDIANDO NÉ LAVORANDO**

Anche da quest'ultimo gruppo che, quando si è proceduto alle interviste, è risultato inoccupato o disoccupato e che in rapporto al totale riguarda circa uno su quattro degli inchiestati (24%), si è voluto sapere, così come per i due sottocampioni precedenti, anzitutto da quale percorso scolastico-formativo provengono e con quale riuscita (dom. 2 e 3), le eventuali esperienze di studio e di lavoro successive al percorso (dom. 1) e le motivazioni per cui non sono ancora riusciti a trovare una occupazione (dom. 8); per domandare successivamente di valutare il percorso e la corrispondenza alle proprie attese (dom. 5, 4, 6); infine, in ultima istanza, è stato chiesto loro se avvertono l'esigenza di ulteriore formazione (dom. 7ss.) e di che cosa in definitiva avrebbero bisogno per trovare lavoro (dom. 9 e 10).

##### **4.1. Caratteristiche del sottocampione in base al pregresso percorso scolastico-formativo**

Partendo dall'esame della carriera precedente alla iscrizione nella FPI, i 153 ex-allievi/e che fanno parte del sottocampione in analisi, si trovano divisi tra una lieve maggioranza che proviene dalla secondaria di II grado (83 = 54.2%) e coloro che sono entrati direttamente nella FP dal I grado (70 = 45.8%) (cfr. Tav. 19). Il secondo gruppo ovviamente è composto soprattutto dai 18enni (61.2%) e da chi non è stato mai bocciato (78.6%) e al suo interno le femmine appaiono percentualmente più presenti (49.4%); viceversa circa tre su quattro di coloro che provengono dal II grado sono stati bocciati (72.9%), hanno 20 e più anni e tra loro prevale la componente maschile (58.1%).

Se si guarda poi ai dati della Tav. 20, il rapporto tra la percentuale di *boccia-ture* e la iscrizione dalla *scuola secondaria superiore* riguarda oltre l'80% di chi dichiara la provenienza appena ricordata (più precisamente l'84.3%). Inoltre sempre dai dati emerge un rapporto preferenziale tra il tasso di insuccessi e l'età più avanzata (19anni = 81.5%; 20 e più anni = 90.3%), mentre due su tre di coloro che provengono direttamente dal I grado hanno 18 anni (65.7%) e si caratterizzano per un percorso regolare (62.9%).

**Tav. 19 - Distribuzione di coloro che non studiano né lavorano in base al percorso scolastico progressivo (base = 153)**

PROVENIENTI DA:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI	
I grado	Fq. 70 % 45.8	32 41.3	38 44.8	26 35.7	15 35.7	29 54.7	31 41.9	39 49.4	41 61.2	25 46.3	3 9.7	44 78.6	26 27.1	
II grado	Fq. 83 % 54.2	29 47.5	54 58.7	32 55.2	27 64.3	24 45.3	43 58.1	40 50.6	26 38.8	29 53.7	28 90.3	12 21.4	70 72.9	
TOTALE	Fq. 153 % 100.0	61 39.9	92 60.1	58 37.9	42 27.5	53 34.6	74 48.4	79 51.6	67 43.8	54 35.3	31 20.3	56 36.6	96 54.2	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 20 - Distribuzione in base al tasso di bocciature degli allievi che attualmente non studiano né lavorano**

BOCCIATO:	TOT.	ENTE		ZONA*			SESSO**			ETÀ			PROVIENE DA:	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	I gr.	II gr.	
NO	Fq. 56 % 36.6	26 42.6	30 32.6	23 39.7	11 26.2	22 41.5	26 35.1	30 38.0	44 65.7	9 16.7	3 9.7	44 62.9	12 14.5	
SI	Fq. 96 % 62.7	34 67.4	62 67.4	35 60.3	30 71.4	31 58.5	47 63.5	49 62.0	23 34.3	44 81.5	28 90.3	26 37.1	70 84.3	

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

#### 4.2. Le esperienze successive al percorso

Al termine del percorso il 93.4% di coloro che adesso risultano inoccupati/disoccupati si sono messi alla *ricerca di un lavoro*, ma il 57.5% non l'ha trovato (tra essi in particolare le donne) e soltanto un terzo ha potuto effettuare una prima esperienza lavorativa, che tuttavia ha avuto breve durata in quanto al momento del sondaggio si trovavano già disoccupati (35.9%). Tra costoro si evidenziano percentuali più elevate tra le fila dei maschi, dei bocciati, dei 19enni ed oltre, dei residenti nelle regioni del centro-sud; da questo stesso gruppo si è cercato anche di capire le ragioni della perdita del lavoro ed è emerso che appena la metà aveva trovato una occupazione coerente con la qualifica conseguita e che comunque la vera ragione dell'attuale situazione di disoccupazione non è stata attribuita all'inadeguatezza delle conoscenze/competenze conseguite nella FPI quanto piuttosto al fallimento dell'impresa o al suo ridimensionamento.

Tornando al dato complessivo relativo alle scelte effettuate da questo gruppo al termine del corso va notato che appena il 4.6% ha *continuato la formazione* nella FP o ha realizzato un'esperienza di tirocinio. Ambedue le attività hanno permesso loro di ottenere un attestato di abilitazione professionale.

Ovviamente non poteva mancare una domanda mirata a rilevare le *ragioni* per cui questi ex-allievi/e al momento del rilevamento non erano ancora riusciti a reperire lavoro.

L'elenco delle alternative presenti nella scheda era lungo, ma il gruppo ne ha segnalate sostanzialmente tre:

- un terzo circa dichiara che non aveva trovato una occupazione adatta alle proprie aspirazioni o coerente con la qualifica conseguita (32.7% – la maggiore età, i bocciati, chi proviene dal II grado e chi ha ammesso che vorrebbe lavorare in un settore diverso da quello dove ha conseguito la qualifica);
- una ulteriore ragione è stata individuata nell'assenza di lavoro in zona (30.7% – la maggiore età ed i residenti nelle regioni centromeridionali);
- solo una minoranza composta da una ventina di soggetti in tutto ha evidenziato la mancanza di riconoscimento della qualifica conseguita (15.7% – tra essi si distingue chi è disposto a continuare il percorso formativo);
- a completamento vengono poi numerose altre ragioni che, stando alle segnalazioni, hanno trovato tuttavia scarso riscontro (sfortuna, mancanza di appoggi/raccomandazioni, l'approssimarsi del servizio militare...).

Sempre nel tentativo di verificare la validità della formazione offerta dai due Enti, attraverso una successiva domanda si è cercato di capire di che cosa questi ex-allievi/e avrebbero avuto bisogno per trovare lavoro. Tuttavia, anche in questo caso emerge sostanzialmente l'intreccio delle ragioni segnalate sopra, ossia l'esigenza di godere di maggiori opportunità (bandi di concorso, raccomandazioni..., 10.4%), di ottenere un lavoro il più possibile coerente con la qualifica conseguita (23.5%), di risolvere certi problemi personali (26.8%), e in particolare di avere più

fortuna (32%); chi ha dichiarato che avrebbe avuto bisogno di un livello di formazione professionale più elevato è appena il 5.7%.

#### 4.3. Valutazione del corso

Così come è stato richiesto ai due gruppi precedenti, anche da coloro che al momento del rilevamento si trovavano inoccupati/disoccupati si è cercato di ottenere una valutazione del percorso considerato nell'insieme o nei singoli aspetti. Tuttavia prima di passare ad analizzare la sequenza dei giudizi è parso opportuno liberare il campo dal dubbio che le difficoltà incontrate nel trovare lavoro o nella scelta di continuare a studiare fossero imputabili alla qualifica conseguita frequentando la FPI; di conseguenza si è incominciato domandando se con una *qualifica diversa* sarebbe stato più facile trovare lavoro. A questo riguardo ha risposto affermativamente appena il 15% (7 soggetti in tutto, da reperire tra i bocciati, tra coloro che provengono dalla secondaria di II grado e tra chi è intenzionato a trovare un lavoro in un settore diverso da quello in cui si è qualificato); per converso, circa il 10% ha ammesso che sarebbe stato più difficile (si distinguono i maschi, i 18enni); mentre il dato fondamentale sta nel constatare che una netta maggioranza, rapportabile a tre su quattro del gruppo (74.5%), ha ammesso che una qualifica diversa non avrebbe offerto alcun vantaggio (prevalgono le femmine, i residenti nelle regioni del centro-sud e chi continuerà a cercare lavoro nel settore in cui si è qualificato).

Nel valutare la *corrispondenza del percorso alle proprie attese* è stata adottata la stessa domanda di cui precedentemente ci si era serviti per gli studenti ed i lavoratori (Tav. 21). L'andamento dei dati attesta che:

- a) i maggiori apprezzamenti (tra “molto” e “abbastanza”) per la coerenza sono andati:
  - al rapporto docenti-allievi (M = 1.34);
  - alla partecipazione alla vita del Centro (M = 1.49);
  - all'organizzazione delle attività (M = 1.58);
  - alla formazione dei docenti (M = 1.59);
- b) leggermente inferiori ma pur sempre al di sopra del livello che dell'“abbastanza” sono stati valutati i seguenti aspetti:
  - le metodologie (M = 1.63);
  - il rapporto con le aziende (M = 1.77);
  - le attrezzature (M = 1.78);
  - l'orientamento (M = 1.82);
  - l'adeguatezza dei programmi (M = 1.92).

Il *confronto* con gli altri due gruppi vede il sottocampione degli inoccupati/disoccupati con medie vicine o del tutto simili a quelle dei lavoratori, non solo, ma anche la graduatoria rispecchia uno stesso andamento quasi dappertutto, evidenziando assieme agli aspetti teorico-formativi (programmi, metodologie, rapporto

con docenti e loro formazione...) anche quelli prettamente tecnico-pratici (attrezzature, organizzazione, relazioni con le aziende...); mentre la differenza con gli studenti dipende dal fatto che questi ultimi, essendo interessati alla continuazione degli studi, si sono distinti per aver apprezzato con valutazioni ancora maggiori la corrispondenza con tutto ciò che attiene prettamente all'offerta formativa di base (programmi, metodologie, organizzazione...). Scendendo tra i dati disaggregati si osserva che un maggiore apprezzamento parte decisamente dalle fila delle femmine e dei bocciati per l'esperienza relazionale che hanno avuto durante il corso (il rapporto tra docenti e allievi, la partecipazione alla vita del CFP, la formazione dei docenti...), mentre i maschi si sono soffermati a focalizzare soprattutto la dimensione tecnico-organizzativa (le attrezzature, il rapporto con le aziende, l'organizzazione delle attività...).

#### **4.4. L'esigenza di ulteriore formazione per affrontare il futuro**

Sebbene questo sottocampione, che certamente è stato più svantaggiato rispetto ai due precedenti, abbia ammesso a più riprese che il loro attuale stato di inoccupazione/disoccupazione non è imputabile all'esperienza e/o alla qualifica conseguita nel corso del diritto-dovere, occorre tuttavia verificare la *tenuta o meno della formazione* conseguita nel percorso del diritto-dovere e in caso negativo bisognava identificare con precisione l'esigenza di ulteriore preparazione in grado di riqualificare/aggiornare la professionalità acquisita.

Chi ha risposto affermando il bisogno appena ricordato è poco più di uno su quattro (44 = 28.8% – cfr. Tav. 22); tra essi si distinguono i 18enni (in pratica coloro che si possono permettere di avere ancora un'età per continuare a studiare), chi prevede di trovare un lavoro coerente al settore di qualifica ed i residenti nelle regioni del sud/isole. Al contrario una *netta maggioranza* del sottocampione allo stato attuale *non* avverte il bisogno di rinforzare la propria professionalità (70.6%) e in questo si distinguono particolarmente le femmine e chi ha un'età dai 19 anni in poi.

Tornando invece ai 44 che hanno ammesso *l'esigenza di riqualificazione*, è stato chiesto di specificare il tipo di formazione di cui avrebbero bisogno. A questo punto il gruppo si è diviso in tre parti: quella più consistente ha evitato di rispondere (43.1%), circa un terzo ha espresso invece l'intenzione di (ri)entrare nel sistema dell'istruzione (29.5%) e poco più di un quarto di rimanere nella FP (27.3%). A quest'ultimo gruppo è stato chiesto successivamente di specificare il tipo di formazione di cui avrebbero bisogno: a tale riguardo da parte dei più è emersa l'esigenza di conseguire una specializzazione post-qualifica; minoranze ancor più esigue hanno anche segnalato corsi che afferiscono alla formazione continua o all'abilitazione professionale.

Richiesti infine di indicare in quale *comparto* pensano che troveranno prima o poi il lavoro, se in un settore uguale o diverso da quello in cui si sono formati e qualificati, circa tre su quattro fa ancora affidamento sulla formazione ricevuta e sulla qualifica conseguita (73.2%), a conferma della rilevanza che entrambe ancora

**Tav. 21 -** Valutazione della corrispondenza del corso alle proprie attese (base = 153; dom. 5 - in M\*\*\*)

VALUTAZIONE DELLA CORRISPONDENZA ALLE PROPRIE ATTESE, IN MERITO A:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI		
<i>Rapporto docenti-allievi</i>	1.34	1.34	1.34	1.29	1.36	1.38	1.39	1.29	1.36	1.35	1.26	1.43	1.29		
<i>Partecipazione vita CFP</i>	1.49	1.59	1.42	1.48	1.45	1.53	1.55	1.43	1.48	1.52	1.45	1.61	1.43		
<i>Organizzazione attività</i>	1.58	1.48	1.64	1.57	1.52	1.62	1.53	1.62	1.60	1.61	1.42	1.63	1.54		
<i>Formazione docenti</i>	1.59	1.61	1.58	1.60	1.71	1.47	1.62	1.56	1.63	1.61	1.42	1.68	1.53		
<i>Metodologie</i>	1.63	1.43	1.77	1.83	1.48	1.55	1.54	1.72	1.67	1.69	1.45	1.71	1.59		
<i>Rapporto con aziende</i>	1.77	1.52	1.93	1.88	1.71	1.70	1.70	1.84	1.78	1.80	1.68	1.84	1.73		
<i>Attrezzature</i>	1.78	1.43	2.01	1.83	1.69	1.79	1.58	1.96	1.76	1.81	1.71	1.77	1.78		
<i>Orientamento</i>	1.82	1.67	1.91	1.81	1.79	1.85	1.74	1.89	1.93	1.69	1.77	2.04	1.70		
<i>Adeguatezza programmi</i>	1.92	1.89	1.95	1.93	1.98	1.87	1.86	1.97	1.96	1.85	1.94	2.04	1.85		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

**Tav. 22 -** Esigenza di ulteriore formazione/riqualificazione (base = 153; dom. 7)

AVVERTIL'ESIGENZA:	TOT.	ENTE			ZONA*			SESSO**			ETÀ			BOCCIATO	
		CNOS-FAP	CIOFS/FP	N	C	S	M	F	18	19	20+	NO	SI		
SI	28.8	39.3	21.7	20.7	26.2	39.6	32.4	25.3	34.3	24.1	22.6	35.7	25.0		
NO	70.6	60.7	77.2	77.6	73.8	60.4	67.6	73.4	65.7	74.1	77.4	64.3	74.0		

Legenda:

\*N = Nord; C = Centro; S = Sud/Isola

\*\*M = maschi; F = femmine

presentano per il sistema esistenziale e della realizzazione di sé di questi giovani; soltanto uno su quattro si accontenterebbe anche di una qualsiasi altra soluzione (26.1%) e tra loro si riscontrano ancora le categorie più svantaggiate rispetto alle opportunità che il mercato del lavoro offre, ossia i bocciati e chi ha un'età più alta.

Parte III

**SINTESI CONCLUSIVA**



## Capitolo 4

### Sintesi dei risultati e osservazioni conclusive

---

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

L'indagine non aveva solo lo scopo di rilevare le diverse scelte effettuate dagli ex-allievi/e del CNOS-FAP e del CIOFS/FP, una volta giunti al termine del percorso triennale del diritto-dovere, ma prevedeva tra i suoi obiettivi anche quello di ponderare l'efficienza e l'efficacia dell'offerta formativa, ipotizzare, se necessario, i miglioramenti da introdurre al fine di rafforzare ulteriormente le potenzialità del progetto e favorirne anche l'estensione ad altri contesti operativi. Tutto ciò ha portato a ricomporre i risultati conseguiti nell'inchiesta attorno ai *filoni più significativi*: la condizione degli ex-allievi/e al momento del rilevamento e la qualità della formazione fornita posta in relazione con tale situazione e con le alternative di studio, lavoro o inoccupazione/disoccupazione che soggiacciono alla stessa. Inoltre all'inizio, come d'ordinario, viene richiamato lo scenario di riferimento entro il quale si situa la presente indagine, i suoi obiettivi e la sua metodologia.

#### 1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'istruzione e della formazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una sintesi<sup>1</sup>. Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun paese.

---

<sup>1</sup> Per questa prima sezione cfr. cap. 1 e 2 e autori ivi citati.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e istruzione dall'altra è certamente dovuta all'affermarsi del paradigma interpretativo cosiddetto "*interattivo*" (determinante non è solo la domanda di lavoro, ma anche la relazione tra questa e la qualità dell'offerta) rispetto a quello "*domandista*" della teoria del capitale umano (il fattore decisivo è l'analisi della domanda di lavoro espressa dal mercato). Tuttavia anche il modello interazionista ha i suoi limiti. Esso, pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello precedente (di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico in quanto valorizza le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione), non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "*domandista*" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assume a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di una impostazione "*personalista*" che ponga al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e rendersi migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti, se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

Venendo allo specifico del nostro Paese, va anzitutto sottolineato che l'evoluzione del mercato del lavoro durante la prima decade del ventunesimo secolo evidenzia una consistente *vitalità* del sistema dal punto di vista della creazione di nuovi posti di lavoro e della riduzione della disoccupazione che, però, è accompagnata recentemente da una sostanziale staticità nelle strategie di intervento. Dal 1998, che è l'anno che ha segnato una svolta positiva determinante per il nostro mondo del lavoro in quanto finalmente l'occupazione ha ripreso ad aumentare, il numero degli occupati è cresciuto del 10.4% e il relativo tasso del 2.6% dal 61.2% al 63.8%; a sua volta il tasso di disoccupazione si è ridotto del 3.9% dall'11.3% al 7.7% (CENSIS, 2003, 165; CENSIS, 2006, 247; ISFOL, 2006, 160 e 162; Annuario statistico italiano, 2006).

Questi indubbi segnali di ripresa non devono far dimenticare i *problemi* considerevoli che continuano ad essere presenti nel nostro sistema con particolare riferimento sia all'ingresso nel mondo del lavoro delle donne e dei giovani, pur muniti di titoli di istruzione elevati, sia alla distribuzione diseguale dei progressi che favoriscono l'Italia del Nord e del Centro, mentre nel Sud si riproduce una condizione di sostanziale arretratezza, nonostante alcuni miglioramenti nella lotta alla disoccupazione. Inoltre, come si è accennato sopra, "la flessibilità", introdotta dalla riforma Biagi, "non è più [...] una leva di gestione straordinaria dell'impresa, ma è entrata in una fase di normalizzazione in cui si autoriproduce, senza essere una leva di sviluppo e di innovazione né per le aziende, né per i lavoratori" (CENSIS, 2006, 184). Da ultimo, il nocciolo duro della struttura occupazionale continua ad essere composto da professioni a basso livello di qualificazione oltre che da un tipo di lavoro che si presenta standard, cioè dipendente.

Riguardo alla *transizione dei giovani al mondo del lavoro*, il panorama generale dei dati del quinquennio 2001-05 si presenta *più positivo e dinamico* che non quello del periodo precedente, 1996-00 (Annuario statistico italiano, 2006). Infatti, il tasso di disoccupazione del gruppo di età 15-24, che nel periodo 1996-00 aveva oscillato fra il 34.1% e il 31.1% (CENSIS, 1999, 226 e CENSIS, 2002, 244), si situa negli anni 2001-05 tra il 28.2% e il 22.9% con un'ulteriore consistente riduzione che nel decennio supera il 10% (11.2%); inoltre, la percentuale si dimezza nel passaggio dalla fascia di età 15-24 a quella 25-34 (dal 22.9% al 10.3%) (CENSIS 2002, 2004 e CENSIS, 2006, 249). Nonostante questo andamento positivo, i tassi di disoccupazione del gruppo 15-34 si presentano ancora troppo alti e attestano delle carenze della domanda di lavoro in relazione ai bisogni delle fasce della popolazione più giovani.

Più *in particolare*, va rilevato che la riduzione dei tassi di disoccupazione è superiore tra le donne che non tra gli uomini, sebbene le percentuali delle prime risultino di molto più elevate di quelle dei secondi (CENSIS, 2002, 244; CENSIS, 2006, 249). Inoltre, i tassi di disoccupazione della classe 15-24 anni mostrano un livello non marginale di variazioni in base alla circoscrizione geografica (Ibidem). La percentuale nel Meridione e nelle Isole (38.2%) costituisce oltre il triplo di quella del Nord-Ovest (12.6%), il quadruplo quasi di quella del Nord-Est (10%) e circa il doppio di quella dell'Italia Centrale (19.6%); inoltre, l'ultimo tasso citato, quello cioè del Centro, risulta il doppio quasi di quelli del Settentrione sia occidentale che orientale.

L'analisi dei dati per quanto riguarda il *rapporto tra istruzione/formazione e mercato del lavoro* conferma le conclusioni derivanti dalla letteratura recente richiamate sopra, su una relazione favorevole che, però, è tutt'altro che semplice e diretta. Infatti, l'ingresso nel mondo del lavoro della coorte 15-64 anni è connesso strettamente con il livello di istruzione e i tassi di attività e di occupazione crescono in rapporto all'elevarsi dei titoli di studio, per cui si può affermare che i diversi titoli di studio vengono a costituire sempre più un fattore decisivo nell'inserimento

nel sistema produttivo. Al tempo stesso il rapporto CENSIS del 2006 fa rilevare che il possesso di un alto livello di istruzione non fornisce in tutti i casi una assicurazione di ottenere facilmente successo nel mercato del lavoro; in aggiunta, il titolo di studio elevato non pare offrire alcuna garanzia sulla possibilità di entrare senza problemi nel mercato del lavoro. Va subito precisato in riferimento all'oggetto della presente ricerca che in ogni caso i dati confermano la valenza occupazionale delle qualifiche della FP.

Dal punto di vista più *qualitativo*, si può dire che in questi ultimi anni il mercato del lavoro è stato investito da profonde trasformazioni che hanno avviato processi di progressiva flessibilizzazione delle modalità di erogazione delle prestazioni e, contestualmente, hanno portato all'introduzione di logiche organizzative in grado di sostenere le sfide di competitività indotte dal fenomeno della globalizzazione. All'interno di queste dinamiche appare sempre più sfumata la separazione tra lavoro dipendente e autonomo; inoltre ha preso consistenza la tendenza a premiare il bagaglio di competenze di cui ciascuno è portatore al posto di una crescita professionale riconducibile a rigidi schemi di inquadramento formale (per anzianità, per livelli...). In un contesto così altamente competitivo, rivestono quindi un ruolo determinante oggi più che mai i sistemi di aggiornamento, riqualificazione e formazione permanente. Nel corso di questo processo di cambiamento le aziende, da sempre fortemente impostate sul modello fordista, vanno alla ricerca di nuovi percorsi organizzativi, di nuove espressioni, di nuovi ruoli e strumenti di rappresentanza, nell'intento di meglio cogliere/interpretare i trend del mercato.

Tra le *nuove generazioni*, *valori* come l'autonomia e l'autoresponsabilità nel lavoro vengono ormai assunti come obiettivo primario, facendo registrare una progressiva crescita della domanda di lavoro indipendente, della richiesta di valorizzare la dimensione individuale, della tendenza a non attribuire al lavoro una dimensione totalizzante della propria esistenza ("il lavoro non è tutto"), ma a considerare piuttosto che alla propria realizzazione contribuisce in pari misura e forse ancora più la gestione di tempi-spazi personalizzati (il tempo libero, hobbies...).

Inoltre è sempre più diffuso, tra le giovani generazioni, la ricerca nell'attività lavorativa di formule di *flessibilità*: contratti a termine, di formazione-lavoro, di apprendistato, interinali, di collaborazione coordinata e continuativa, borse di studio... Tutte modalità che hanno portato a far risaltare un nuovo modo di concepire e di guardare al lavoro, visto appunto come spazio in cui potersi realizzare in autonomia e indipendenza, senza dover sottostare a regole e/o dover subire controlli e imposizioni.

In questo quadro teorico e fattuale si può affermare che la riforma Moratti (legge n. 53/2003) si caratterizza per l'adozione senza remore del *modello "personalistico"* dei rapporti tra istruzione e formazione da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra. In proposito va ricordato che all'interno di una impostazione "personalista", l'istruzione e la formazione non costituiscono due itinerari separati e gerarchizzati, il primo di serie A e il secondo di serie B. La concezione secondo la

quale prima viene l'istruzione e per una durata la più lunga possibile, in quanto realizzante e liberante, e successivamente la formazione, purché il più avanti nella carriera dell'allievo in quanto a rischio di unilateralismo e di perpetuazione della marginalità sociale, risulta priva di fondamento. I due percorsi sono *modalità alla pari dell'educazione*, forme diverse di apprendimento e di sviluppo della personalità, occasioni di realizzazioni di autentiche vocazioni specifiche.

Tutto questo sembra presente nella riforma Moratti in particolare nella scelta di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli. Infatti, la formazione professionale non può più essere concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione va vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Passando ora ai cambiamenti introdotti dal Ministro *Fioroni*, va anzitutto riconosciuto in positivo che il rifiuto di una logica abrogativa o di restaurazione del passato o comunque della pretesa di cambiare tutto e subito e l'adozione di una impostazione graduale e concertata basata sull'idea del "*cacciavite*", che smonta ciò che impedisce e monta ciò che consente una maggiore efficienza, è stata una decisione senz'altro saggia perché gli insegnanti, i genitori, gli studenti, l'opinione pubblica sono veramente disorientati dai cambiamenti continui nella normativa e non riescono a capire come mai ad ogni mutamento di governo bisogna azzerare quanto realizzato precedentemente e ricominciare tutto da capo; in questa maniera si disincentiva ad attuare qualsiasi riforma perché si sa che dopo non molto arriverà un contrordine. In altre parole, si tratta di una strategia che fa perno sull'*autonomia* e l'interazione nei contesti locali tra le diverse autonomie e su processi di trasformazione *condivisi* in quanto non è più accettabile, né si rivela efficiente che le riforme siano decise dai ministeri senza una vera consultazione dei diversi attori e senza una valutazione dei risultati.

La linea di azione scelta è rimasta più sul *piano di principio*, mentre si è realizzata molto di meno a livello pratico. Infatti, essa avrebbe comportato che venissero sperimentate tutte le proposte valide della riforma Moratti. Invece, ci si è preoccupato

pati maggiormente di smontare quest'ultima e di rimontarla secondo logiche diverse che hanno reso la relazione alla legge n. 53/03 sempre più labile e tenue, mentre nel concreto si assiste a una eccessiva frammentazione della produzione legislativa che richiede una costante ricostruzione del quadro normativo di riferimento, come denunciano le Regioni (Documento della Conferenza delle Regioni..., 2007; Colasanto, 2007a).

Correttamente, secondo il nostro attuale Ministro della PI la madre di tutte le battaglie consiste nella *lotta contro la dispersione*. In questo caso la via maestra è certamente quella di una politica di prevenzione e di recupero della dispersione che rifiuta l'uniformità di trattamento per scegliere strategie attente alle potenzialità e ai bisogni di ognuno, e che fa suo il modello dell'apprendimento per tutta la vita per cui i risultati rimangono sempre reversibili e l'orientamento permette di rivedere continuamente le proprie scelte educative. Secondo il Ministro, un contributo importante per risolvere il problema della dispersione può venire dai percorsi sperimentali triennali della formazione professionale triennale in quanto sono capaci di rivelare logiche e metodi interessanti e di segnalare strumenti innovativi di orientamento, di certificazione dei crediti, di definizione degli standard, di formazione congiunta degli insegnanti e dei formatori: tuttavia, nonostante questo riconoscimento insperato delle loro potenzialità per tutto il sistema viene subito affermato in evidente contraddizione che non sono generalizzabili a tutto il territorio nazionale (Chiosso, 2007).

Venendo all'innalzamento di due anni dell'*obbligo dell'istruzione*, va precisato che questo dispositivo non è un ordinamento, mentre la sua caratterizzazione va ricercata nella *dimensione educativo-didattica* e più in particolare nell'elenco dei saperi e delle competenze, distribuiti in conoscenze ed abilità, e funzionali a garantire l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi del biennio (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). Questa finalizzazione e il principio che la sottende sono senz'altro lodevoli e innovativi perché permettono di stabilire orientamenti comuni tra i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, anche se ignorano volutamente e in modo ingiustificato quanto già disciplinato dalla legge di Riforma Moratti in tema di secondo ciclo, del profilo educativo, culturale e professionale, delle indicazioni nazionali, dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Pertanto, si spiegano le ragioni per cui nel dispositivo in questione il riferimento a un quadro di mete generali di natura educativa e sociale sia alquanto carente (Pellerey, 2007). Una conseguenza positiva della caratterizzazione educativo-didattica dell'obbligo di istruzione riguarda le istituzioni formative previste dalla legge n. 53/03 che non sono toccate da modifiche tranne l'esigenza di ripensare le finalità del biennio in modo da comprendere anche le indicazioni elencate sopra: questa affermazione però vale più sul piano dei principi perché in concreto le istituzioni formative si vengono a trovare nell'obbligo in una situazione in cui non mancano precarietà ed ambiguità, non fosse altro che per il notevole margine di discrezionalità delle Regioni in tale ambito.

L'ultimo punto della disamina delle innovazioni introdotte dal Ministro Fioroni che riguardano più direttamente l'argomento del nostro rapporto è costituito dalla *revisione del secondo ciclo* (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007; legge n. 40/07; Colasanto, 2007b; Sugamiele, 2007b; Tonini, 2007a e 2007b; Bordignon, 2007). Anzitutto, è sparito dall'articolazione interna il riferimento al sistema dei licei e, pertanto, il secondo ciclo è composto dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Più in particolare nel sistema dell'istruzione secondaria superiore sono stati ricollocati gli istituti tecnici e professionali, mentre si è proceduto all'abrogazione della normativa che aveva introdotto il liceo tecnologico ed economico: dato il carattere professionalizzante dei primi, questo comporta necessariamente un'ulteriore emarginazione della formazione professionale. È vero che il titolo che potranno conferire è di norma il diploma di istruzione secondaria superiore; però, in via sussidiaria e su domanda delle Regioni essi potranno rilasciare anche qualifiche professionali. In positivo è stato stabilito che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale. Certamente, risulta anche apprezzabile la normativa che consente di creare sul piano provinciale o sub-provinciale poli tecnico-professionali che possono includere istituti tecnici e professionali, istituti formativi accreditati e strutture della formazione tecnica superiore: infatti, tale dispositivo implica una razionalizzazione di una offerta frammentata e la realizza rispettando la pari dignità delle strutture coinvolte.

In questo quadro le Sedi Nazionali dei due Enti di FP, CNOS-FAP e CIOFS-FP, hanno realizzato la presente indagine, mirando al conseguimento dei seguenti *obiettivi*:

- a) monitorare, alla distanza di circa un anno dalla conclusione, la condizione degli allievi usciti nell'anno 2005-06 dai percorsi triennali sperimentali del diritto-dovere, per verificare se hanno proseguito gli studi all'interno del sistema educativo di istruzione o di formazione professionale, oppure se hanno reperito un lavoro, o se si trovano ancora in una situazione in cui né studiano né lavorano;
- b) individuare eventuali ulteriori bisogni formativi ai fini di un completamento, di un perfezionamento o di una diversificazione delle loro competenze professionali;
- c) verificare l'efficacia del percorso formativo in rapporto alle differenti scelte effettuate nel periodo successivo al conseguimento della qualifica e in paragone anche con i risultati della indagine simile condotta nel 2003 (Malizia e Pieroni, 2003);
- d) avanzare proposte per migliorare e potenziare i percorsi triennali del diritto-dovere.

## 2. I RISULTATI DELL'INDAGINE

Li abbiamo riassunti in due articolazioni principali. La prima analizza la situazione degli intervistati rispetto ai tre possibili sbocchi dei percorsi: inserimento nel mondo del lavoro, continuazione degli studi, condizione di inoccupazione/disoccupazione. La seconda sottosezione aggiunge al momento principalmente descrittivo della precedente, quello interpretativo-valutativo e quello prospettico.

### 2.1. La condizione degli ex-allievi/e al momento del rilevamento

Dai 2.514 ex-allievi/e che nell'anno formativo 2005-06 hanno portato a termine il percorso triennale del diritto-dovere conseguendo quasi tutti una qualifica o ottenendo, quei pochi che non sono riusciti a ottenerla, un attestato di frequenza, sono stati *scelti* con metodo casuale 638. Questi sono risultati proporzionalmente rappresentativi non solo della diversa appartenenza al CNOS-FAP e al CIOFS/FP, ma anche delle circoscrizioni geografiche e, al loro interno, delle Regioni dove risiedono i CFP che hanno frequentato. Alla selezione campionaria ha poi fatto seguito l'intervista telefonica sulla base di uno strumento articolato in più schede, in corrispondenza delle opzioni compiute dagli intervistati alla conclusione dei loro percorsi.

I 638 ex-allievi/e che hanno composto il campione a cui è stata somministrata l'intervista, si presentavano così distribuiti tra i diversi possibili *sbocchi*:

- la metà (329 = 51.6%) all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e alla distanza di un anno aveva conseguito un lavoro;
- mentre l'altra metà si divideva in quote abbastanza vicine tra chi aveva optato di continuare a studiare (172 = 27%) e chi al momento non stava né studiando né lavorando (153 = 24%).

Di conseguenza si può affermare che l'offerta formativa dei due Enti, CNOS-FAP e CIOFS/FP nell'ambito del diritto-dovere è riuscita ad inserire nel mercato del lavoro, immediatamente o comunque nel giro di pochi mesi, *almeno una metà* dei suoi allievi, e al tempo stesso ha dato la possibilità ad oltre uno su quattro di proseguire gli studi ai livelli superiori. Chi dopo un anno è effettivamente rimasto "al palo" (nel senso che al momento del rilevamento non stava né studiando né lavorando) è una minoranza che non arriva neppure ad un quarto dell'utenza di questi corsi, considerando anche che al suo interno si riscontra una quota che nel frattempo aveva già trovato un lavoro ma attualmente risultava disoccupata anche in ragione dell'incongruenza con le proprie aspirazioni.

Dopo aver ricordato il risultato principale ottenuto attraverso i percorsi del diritto-dovere, appare opportuno ricostruire *l'identikit* di coloro che li hanno frequentati. Non tutti gli ex-allievi/e infatti provengono da un "normale" percorso all'interno del sistema educativo, al contrario la maggioranza relativa è composta da coloro che non sono riusciti a proseguire nella secondaria di II grado (314 =

48.5%) e dai bocciati (352 = 55.3%). RipetENZE e provenienza dalla secondaria superiore a loro volta risultano in stretto rapporto di causa-effetto (245 = 78%): in altri termini, il 78% di coloro che sono stati bocciati fa parte del gruppo di quanti sono passati nella FP a partire dalle secondarie di II grado. E comunque il dato che una quota del tutto simile proveniente direttamente dal I grado (302 = 47.3%), gran parte della quale esente da bocciature, abbia optato per la FP piuttosto che continuare nella secondaria di II grado, costituisce una testimonianza di come la FP ed, in particolare i percorsi del diritto-dovere, non rappresentino un ripiego, ma una adesione positiva ad una offerta che corrisponde ai propri bisogni formativi. E comunque la funzione educativa della FP non va considerata solo in rapporto al riflusso nella FP di chi proviene dal II grado e/o da esperienze fallimentari, e in relazione al flusso di chi è entrato direttamente dal I grado, ma il suo ruolo va visto anche in rapporto alla sua capacità di formare l'utenza in modo tale da poter essere rilanciata verso nuovi traguardi che, stando al rilevamento, riguardano non solo l'occupazione ma anche la possibilità, di inserirsi nei livelli scolastico-formativi superiori.

Oltre alla provenienza dai diversi livelli scolastico-formativi e alle pregresse esperienze fatte di successi o meno, gli ex-allievi/e dei percorsi del diritto-dovere si contraddistinguono anche per *altre caratteristiche*. Il campione dei 638 è infatti composto da quote prevalenti di maschi (il 67.7% contro il 32.3% delle femmine), di 18enni (il 45.5% a fronte del 32% di 19enni e del 22.4% dei 20enni ed oltre), di residenti nelle Regioni del nord (il 51.1%, a fronte del 26.3% del sud e del 22.6% del centro).

Al fine di ottenere un quadro più preciso dei giovani dell'inchiesta occorre poi scomporre i totali in base ai sottocampioni di coloro che al termine del corso hanno operato *scelte differenziate*. È da questo ulteriore inquadramento che si è arrivati ad ottenere una visione più completa e realistica di chi ha optato per i vari sbocchi, con quali obiettivi e con quale esito (in pratica come/dove si sono inseriti al termine dei percorsi del diritto-dovere), ripercorrendo a ritroso un arco di tempo lungo circa 4 anni, a sua volta collocato all'interno di una fascia evolutiva che per i più si colloca a cavallo con l'acquisizione della maggiore età. Il lavoro di scomposizione del campione ha portato a ricostruire un ulteriore identikit dell'utenza in base alle scelte fatte dopo il conseguimento della qualifica.

1) In proposito, abbiamo anzitutto riscontrato che coloro che hanno scelto di andare a *lavorare*, trovando un'occupazione subito, o nel giro di qualche mese, o al massimo entro un anno, sono la *maggioranza* (329 = 51.6%) e si contraddistinguono per le seguenti caratteristiche:

- circa quattro su cinque sono maschi (259 = 78.7%), contro appena il 21.3% delle femmine (70);
- hanno un'età variabile: il 40.7% (134) 18enni; il 33.4% 19enni (110); il 25.8% 20enni ed oltre (85);

- in oltre la metà dei casi risiedono nelle regioni del nord (173 = 52.6%); seguono il sud (81 = 24.6%) e il centro (75 = 22.8%);
- circa tre su quattro appartengono ai CFP del CNOS-FAP (239 = 72.6%) e uno su quattro a quelli del CIOFS/FP (90 = 27.4%) tenendo conto che il rapporto femmine-maschi è del 71% al 29%.

Se si prescinde da un 6% che ha seguito altri percorsi, oltre il 90% dei lavoratori proviene da *due livelli* del sistema d'istruzione in misura pressappoco uguale: il 46.8% dal I grado (154) e il 45.3% (149) dal II. Tuttavia si caratterizzano per una diversa esperienza: il 66.5% di chi è passato dal II grado è stato bocciato, mentre il 69.9% del I grado non è incappato in ripetenze.

All'uscita dal sistema formativo circa la metà di costoro (il 45.6% = 150) ha trovato *subito* lavoro. In questo esito positivo è risultato favorito soprattutto chi si è segnalato durante il periodo di stage trascorso in azienda e chi ha accettato un contratto di apprendistato, fattori che sembrano stare tra loro in stretto rapporto di causa-effetto. Nella quota residua la maggior parte ha conseguito il lavoro privilegiando la via clientelare grazie all'influenza/conoscenza di parenti/amici, ma c'è stato anche chi si è assunta la responsabilità in prima persona andando a bussare direttamente alle porte delle aziende, e in questo la componente femminile è apparsa ancora una volta più determinata facendosi forte della formazione personale e professionale ottenuta.

In questi casi il lato negativo (ma che non va certo attribuito a chi eroga la FP) si riscontra nella *precarietà* dei contratti, la cui regolarità (se si prescinde dall'apprendistato) è stata dichiarata da appena uno su cinque per il tempo pieno e da uno su dieci per il tempo parziale. È certamente questo uno dei motivi per cui la metà dei lavoratori ha dichiarato di voler cambiare lavoro.

2) Chi ha *proseguito gli studi* è un gruppo composto da 172 soggetti (il 27% del totale), che si specifica per i seguenti tratti:

- due su tre sono maschi (66.9% contro il 33.1% delle femmine);
- il 60% (57.6%) sono 18enni contro il 25% dei 19enni ed il 17.4% dei 20enni ed oltre;
- risiedono prevalentemente nelle regioni del nord (il 64%, contro il 19.8% del sud ed il 16.3% del centro);
- per il 62.2% appartengono ai CFP del CNOS-FAP contro il 37.8% del CIOFS/FP);
- si riscontra una sostanziale parità tra chi ha subito esperienze di insuccessi e quanti non vi sono incappati (83 = 48.3%),
- infine quasi tutti, a parte un 7% che ha seguito altri percorsi, provengono dalla secondaria di I o di II grado (45.3 e 47.7%, rispettivamente), ma si caratterizzano per una diversa condizione: il 72.3% dei secondi è andato incontro ad insuccessi, mentre il 69.9% dei primi ne è rimasto esente.

Una netta maggioranza di questo gruppo ha scelto di *inserirsi nel sistema* di istruzione iscrivendosi alla secondaria di II grado (116 = 67.4%) e la rimanente quota, rapportabile a circa un terzo, di rimanere all'interno della FP frequentando il IV anno (34 = 19.8%) o corsi di apprendistato o di formazione continua (22 = 12.8%). A questo punto tenendo conto dei 116 che si sono inseriti nel II grado e rapportandoli a quegli 82 che invece sono rifluiti nella FP dopo aver frequentato il II grado se ne deduce che, se si esclude una parte di quest'ultimo gruppo che potrebbe aver proseguito nella FP, sicuramente una quota di chi proveniva dal II grado adesso è tornata a frequentare il sistema d'istruzione grazie a questi corsi: chiaramente il dato esprime la capacità di recupero dei percorsi sperimentali del diritto-dovere.

Un ulteriore elemento caratterizzante il gruppo degli studenti va poi individuato nel sistema *motivazionale* sotteso alla scelta il quale, facendo leva sulla possibilità di ottenere maggiori e migliori opportunità occupazionali, lascia intuire che si è in presenza di soggetti dotati di elevate aspirazioni per una carriera professionale che in un futuro prossimo li potrebbe far sentire pienamente realizzati. Tutto questo si verifica a prescindere dal fatto che chi manifesta tali attese sia in una posizione di svantaggio rispetto al mercato del lavoro e delle professioni o per appartenere alla condizione femminile, in particolare se residente nelle regioni centro-meridionali, o per essere già passato attraverso esperienze scolastiche negative. Pertanto, in definitiva si può a tutti gli effetti sostenere che chi ha continuato a studiare lo ha deciso in vista di un progetto strettamente connesso alla realizzazione di sé, puntando a una carriera professionale il più possibile rispondente alle proprie aspettative.

3) Infine l'indagine ha rilevato che al momento del sondaggio telefonico circa uno su quattro (153 = 24%) ***non stava né studiando né lavorando***.

Costoro si distribuiscono in quote abbastanza simili sia all'interno della variabile di genere (74 maschi = 48.4% e 79 femmine = 51.6%) che riguardo alla provenienza dal I o dal II grado (70 dal I grado = 45% e 83 dal II = 54.2%). Tuttavia, la vera distinzione di questo sottocampione si riscontra nella presenza al suo interno di due terzi di *bocciati* (96 = 62.7%); quest'ultimo dato a sua volta va ulteriormente ponderato in rapporto tanto al pregresso percorso scolastico, dove si rileva che il tasso di insuccessi ha riguardato oltre l'80% di chi proviene dal II grado (mentre non vi è incappato il 63% di quelli che si sono iscritti alla FP dal I), che all'età, in quanto coinvolge il 90% circa di chi si colloca dai 19 anni in su.

E comunque, se si prescinde da un 5% che ha continuato la propria formazione nella FP, oltre il 90% al termine del percorso ha tentato la *ricerca di una occupazione*, ma soltanto poco più di un terzo (35.9%) ha potuto effettuare una prima esperienza lavorativa, che però è cessata quasi subito o ha avuto una durata inferiore ad un anno; dai dati disaggregati si evince l'appartenenza di quanti sono stati trovati disoccupati a categorie già in partenza svantaggiate, ossia i bocciati, gli ex-allievi in età avanzata, la residenza nelle regioni centro-meridionali. Per quel 60% circa che

invece alla distanza di un anno non è ancora riuscito a trovare lavoro le motivazioni addotte riguardano in misura maggiore la dimensione valoriale (non aver trovato un lavoro adatto alle proprie aspirazioni, l'incoerenza con la qualifica e/o con la formazione ricevuta...) e solo in parte afferiscono anche all'aspetto logistico (scarsità di opportunità per i residenti nelle regioni centro-meridionali, mancanza di appoggi/raccomandazioni, sfortuna...). Tali fattori hanno consigliato a questo gruppo di posizionarsi in uno stato di osservazione in attesa di migliori opportunità, piuttosto che "bruciarsi" accettando il primo lavoro che potesse loro capitare. Resta un dato di fatto che nessuno ha attribuito la responsabilità di questo stato di attuale inattività alla qualità della formazione ricevuta, alla qualifica conseguita o al bisogno di acquisire un più elevato livello di formazione per ottenere il lavoro a cui aspirano.

Al termine di questa prima parte della presentazione sintetica dei risultati principali della indagine, si può quindi a tutti gli effetti sostenere che nei confronti di almeno tre su quattro degli ex-allievi/e sono state raggiunte le finalità che si prefiggevano i percorsi del diritto-dovere, quelle appunto o di portare gli iscritti ad inserirsi direttamente e da protagonisti nel mercato del lavoro o di poter continuare con successo i propri studi verso altri traguardi formativi. A conseguire l'una o l'altra meta non è invece riuscito circa uno su quattro, ma anche in questo caso occorre effettuare una distinzione: tra questi ultimi solo un gruppetto molto ridotto ha mancato totalmente l'obiettivo prefisso, mentre c'è stato chi in realtà il lavoro l'aveva trovato ma poi l'ha perso per varie ragioni (personali e strutturali), ragioni che si tiene a precisare non hanno niente a che vedere con una eventuale ipotesi di debolezza sul mercato del lavoro e delle professioni della formazione fornita dai percorsi del diritto-dovere.

## **2.2. Valutazione della preparazione degli ex-allievi/e e prospettive di futuro**

La seconda parte del sondaggio era tutta concentrata nel chiedere agli intervistati di esprimere un giudizio sulla formazione ricevuta, di avanzare proposte per migliorare e potenziare i percorsi del diritto-dovere e di individuare il bisogno di eventuale ulteriore preparazione. Anche in questo caso vale la pena analizzare le risposte all'interno dei tre sottocampioni di ex-allievi/e che si distinguono per le scelte effettuate dopo aver conseguito la qualifica o un attestato di frequenza.

1) Ai *lavoratori* è stato chiesto di valutare il percorso mettendolo anzitutto in rapporto al contributo che esso ha dato loro per esercitare l'*attuale occupazione*. In questo modo è stato possibile verificare, grazie agli alti indici di gradimento espressi, che le competenze acquisite sono risultate indispensabili per svolgere quei compiti che attualmente sono stati loro affidati; inoltre il percorso ha contribuito a ridurre il tempo per trovare lavoro ed infine ha permesso anche di ottenere un buon contratto. A completamento di tali valutazioni favorevoli è venuta da parte di tutti, senza alcuna distinzione tra le variabili di status, la segnalazione secondo cui la qualifica conseguita è stata trovata pienamente corrispondente alle mansioni attualmente svolte.

Scendendo ulteriormente nei dettagli, la *soddisfazione per l'attuale esperienza lavorativa* ha riguardato in particolare la dimensione relazionale (con i compagni, con i capi e con l'ambiente in generale), quella professionale (il riconoscimento per un lavoro ben fatto, l'autonomia, la responsabilità sul lavoro...), quella logistica (l'orario, la sicurezza...) e, pur essendo alla prima esperienza, anche quella remunerativa, seppure leggermente meno evidenziata.

Anche del percorso preso a sé stante è stata apprezzata anzitutto la dimensione *relazionale* (il rapporto docenti-allievi, la partecipazione alla vita del Centro...), a significare l'attenzione data alla formazione globale della personalità, considerata un valore primario nell'inserimento nel mercato della forza-lavoro, per poi passare a quella pedagogico-didattica (programmi, orientamento...) e logistico-organizzativa (attrezzature, rapporto con le aziende...). A suggellare quanto evidenziato sopra viene poi il dato secondo cui nel valutare complessivamente il corso è stata data la priorità allo sviluppo della persona prima ancora che alla professionalità, seppure entrambe siano state fatte oggetto di elevati indici di soddisfazione.

2) Quanto al gruppo degli *studenti* occorre anzitutto fugare il sospetto che il proseguimento della formazione dipendesse dal fatto di aver trovato la loro qualifica poco spendibile sul mercato del lavoro. In realtà i dati analizzati nella sezione precedente (n. 1.1) hanno messo in evidenza che tanto le variabili che caratterizzano questo sottocampione (18enni, del nord...), come la carica di attese e di *progettualità* che esprimono li hanno messi nelle condizioni più vantaggiose per intraprendere l'attuale scelta, rispetto invece a chi non ha effettuato o non ha potuto effettuare alcuna scelta di studio o di lavoro.

Ad allontanare ogni perplessità contribuisce soprattutto la lunga serie di *valutazioni elevate* nei confronti del percorso del diritto-dovere. Anzitutto per quanto riguarda la sua corrispondenza alle loro attese: in questo caso l'intera gamma dei giudizi sugli aspetti presi in considerazione supera quella stessa data dai lavoratori, sebbene entrambi si siano espressi su alti valori; parimenti rispetto al precedente sottocampione gli apprezzamenti sono andati anzitutto alla dimensione relazionale, quindi a quella pedagogico-metodologica e poi a quella logistica. Una ulteriore conferma in questa direzione è venuta poi dal confronto tra la formazione ricevuta nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP e l'attuale corso di studi: in tal modo è stato possibile constatare che gli intervistati non avvertono il bisogno di maggiori competenze in quanto le hanno già acquisite nei percorsi del diritto-dovere. Infine, a rafforzare ulteriormente il giudizio sul "buono stato di salute" della preparazione acquisita contribuiscono anche gli apprezzamenti veramente elevati che gli intervistati di questo sottocampione hanno dato nei confronti della educazione della personalità.

3) A questo punto non rimane che verificare se anche coloro che al momento del rilevamento *non stavano né studiando né lavorando* condividono valutazioni così alte o se invece attribuiscono le difficoltà incontrate e/o il loro attuale stato di

inattività o di disoccupazione ad una eventuale debolezza del percorso frequentato. Ora, quanti si sono espressi in tal senso sono appena il 5% del sottocampione e, inoltre, sono caratterizzati da uno stato di maggiore difficoltà rispetto al resto del gruppo, poiché si tratta in particolare dei bocciati del II grado e dei più avanzati in età.

L'analisi delle risposte circa la corrispondenza del corso alle proprie attese mette in evidenza che i giudizi, se non sono proprio così elevati come quelli degli studenti, tuttavia risultano assimilabili a quelli dei lavoratori e si snodano secondo la logica che prende in considerazione prima la dimensione relazionale, successivamente quella metodologico-pedagogica e da ultimo quella logistico-organizzativa. Anche chi è stato meno fortunato dichiara che l'offerta formativa ha abbondantemente *soddisfatto* le proprie attese, esprimendo in proposito valutazioni medie che si attestano tra il "molto" e l'"abbastanza" e che eliminano il dubbio che i percorsi abbiano potuto formare soggetti destinati a rimanere inoccupati/disoccupati.

Anche a questo campione è stato chiesto di precisare se a distanza di un anno almeno parte della preparazione potesse dirsi ormai inadeguata per cui gli intervistati avvertivano l'esigenza di *riqualificare* le proprie competenze/conoscenze. Un tale bisogno è stato dichiarato da poco più di un quarto del sottocampione in questione che comprende essenzialmente i più giovani (e quindi chi si può permettere di poter lasciare ancora spazio agli studi) e chi nutre più attese rispetto alla realizzazione di sé (le ragazze); la preferenza per tale riconversione premia in eguale misura tanto il sistema di istruzione che la FP.

Pertanto al termine dell'analisi di questa seconda serie di dati, è possibile precisare i *punti forti* dei percorsi del diritto-dovere:

- tutti gli intervistati, indipendentemente dalle scelte effettuate al termine della formazione professionale iniziale o dall'aver incontrato o meno condizioni favorevoli in vista dell'inserimento nel mondo del lavoro, riconoscono la piena corrispondenza della formazione ricevuta alle proprie attese in rapporto all'intera gamma degli aspetti considerati;
- i risultati positivi a loro volta si distribuiscono secondo una scala preferenziale che privilegia la dimensione relazionale, senza dimenticare quelle metodologico-pedagogica e logistico-strutturale;
- coerentemente e a conferma di quanto espresso sopra, nel valutare complessivamente il percorso viene attribuito il primo posto alla formazione globale della personalità, anche se non è da meno la valutazione nei confronti della preparazione professionale;
- la tenuta di tale preparazione, presa in tutti i suoi aspetti differenti ma complementari, è stata poi confrontata e quindi convalidata in rapporto sia ai diversi ambienti produttivi che una parte degli ex-allievi/e ha potuto frequentare, che a quelli formativi di livello superiore. In pratica essa ha consentito ai lavoratori di dimostrare il possesso delle competenze necessarie per svolgere le mansioni affidate, facendosi così apprezzare da tutti nel contesto operativo; inoltre, ha

permesso a chi ha continuato a studiare, di misurarsi con i nuovi saperi potendo contare su una formazione di base in grado di garantire la continuità del percorso; da ultimo, chi al momento della rilevazione non stava né studiando né lavorando ha dimostrato di non avvertire ancora la necessità di riconvertire le proprie conoscenze/competenze, e quindi di sentirsi pronto a fare le proprie scelte a seconda delle opportunità che si presenteranno e/o alla corrispondenza alle proprie aspirazioni.

Dopo aver richiamato gli alti esiti e le elevate valutazioni che l'indagine ha espresso sui percorsi del diritto-dovere, si può aggiungere che al contrario le *criticità* sono veramente poche e di scarsa entità. In pratica esse riguardano principalmente il gruppo dei disoccupati/inoccupati.

A questo punto quindi la presentazione dei risultati dell'indagine sarebbe di per sé terminata, dal momento che il rilevamento ha esaurito il proprio compito con il conseguimento degli obiettivi della ricerca. E tuttavia in più punti dell'inchiesta l'accento è andato alla *personalità degli ex-allievi/e* dei percorsi del diritto-dovere, in considerazione sia della tenacia con cui li hanno portati a termine, nonostante la maggioranza di loro provenisse da pregresse esperienze fallimentari, sia delle finalità ambiziose che tutti indistintamente hanno dichiarato a più riprese di voler realizzare attraverso scelte mirate alla piena realizzazione di sé.

Siccome uno studio della personalità degli iscritti alla FPI è stato oggetto di una *precedente indagine* (Malizia, Becciu, Colasanti, Mion e Pieroni, 2007), ci permettiamo di evidenziare alcuni risultati rilevanti per il discorso che stiamo qui portando avanti:

- dal punto di vista della loro condizione formativa, gli intervistati dell'altra ricerca hanno in comune con gli attuali ex-allievi la provenienza in un numero consistente da pregressi percorsi scolastici della secondaria superiore, che si sono rivelati fallimentari a motivo per lo più di scelte sbagliate e/o di attività “disorientanti”. Sottolineiamo che tutto questo ha fatto sì che nel tempo la FP iniziale triennale acquistasse sempre più credibilità presso i giovani e le loro famiglie non solo per la capacità di recupero dagli insuccessi consumati nel sistema di istruzione, ma soprattutto per la tenuta ed il consolidamento della nuova offerta formativa rispetto sia all'inserimento nel sistema produttivo che al proseguimento degli studi;
- passando poi alla dimensione valoriale, i tratti caratteristici della personalità degli allievi della precedente ricerca sono stati individuati nel possesso di un adeguato bagaglio di fattori protettivi che li accomuna pressoché tutti e che si concentrano in rapporto alla carica motivazionale sottesa all'attuale scelta, ad un elevato coefficiente di autostima/autoefficacia, al controllo degli impulsi e delle emozioni, alle strategie di fronteggiamento nella gestione del comportamento, ad un bagaglio di ideali/progetti di vita proiettati verso la piena realizzazione di sé;

- tutto questo ha fatto ritenere che nel transitare alla vita attiva o in percorsi formativi di livello superiore questa utenza fosse sufficientemente attrezzata ad affrontare le inevitabili difficoltà a cui sarebbe andata incontro.

Se si considera che l'intervallo di tempo tra il precedente e l'attuale rilevamento è di un anno, si può ragionevolmente ritenere che almeno una parte degli attuali ex-allievi/i frequentava allora i percorsi del diritto-dovere. Pertanto, la personalità che hanno dimostrato di possedere stando nei CFP costituisce *un'ulteriore conferma* del contributo dei CFP del CNOS-FAP e CIOFS/FP alla validità delle attuali scelte di vita degli ex-allievi/e e della determinazione con cui le stanno portando avanti.

Inoltre l'attuale rilevamento si presta anche ad essere *confrontato* con i risultati conseguiti nel 2003 (Malizia-Pieroni, 2003, 104). Infatti, nella parte conclusiva del rapporto veniva messo in evidenza che, nonostante la ricerca avesse “confermato la sostanziale validità della proposta sperimentale di FPI del CNOS-FAP e del CIOFS/FP nel momento della transizione degli allievi al mercato del lavoro o a un altro tipo di istruzione o di formazione”, al tempo stesso occorreva apportare alcuni miglioramenti in merito alle strategie sottese al successo formativo, in considerazione di quelle frange che non erano riuscite a conseguire la qualifica, ed a una programmazione dei corsi rispondente alla domanda formativa delle imprese del territorio, così da ottenere da parte di queste ultime una sempre maggiore considerazione verso le qualifiche conseguite dagli allievi che facilitasse tra l'altro il conseguimento di regolari assunzioni. Il paragone con l'attuale ricerca non solo conferma gli andamenti positivi, ma dimostra anche un miglioramento consistente riguardo alle criticità appena richiamate.

Infatti, sebbene i dati attestino che già allora venivano raggiunti risultati assai apprezzabili in merito al numero dei qualificati (l'89% di chi aveva portato a termine i corsi) e ad un quasi immediato inserimento nell'occupazione (oltre il 70% nei primi tre mesi), con la presente indagine è stato possibile rilevare che a distanza di un triennio *quasi tutti gli ex-allievi* escono dai percorsi del diritto-dovere in possesso di una qualifica. In quella parte che è andata a confrontarsi subito con il mondo produttivo appena uno su dieci è stato fatto oggetto di “predazione” da parte delle imprese, dovendo lavorare al nero, mentre nell'indagine del 2003 tale quota riguardava oltre un terzo dei qualificati. Inoltre, dal punto di vista della capacità dei percorsi del diritto-dovere di “dare occupabilità”, dal confronto tra le due indagini si rileva che la quota di chi è andato subito a lavorare è passata da un terzo del 2003 (32.3%) a oltre la metà nel 2006 (51.6%) e, viceversa la porzione di coloro che al momento dei due sondaggi non stavano né studiando né lavorando è scesa dal 28.5 al 24%. A sua volta, la percentuale di chi ha proseguito gli studi si presenta più alta nella precedente indagine (39.2 contro l'attuale 27%), ma in questo ha giocato sicuramente la provenienza di una maggioranza dell'utenza del 2003 direttamente dalla scuola dell'obbligo e, con essa, l'età media più giovane e un bagaglio sicuramente meno rilevante di insuccessi scolastici.

### 3. PROPOSTE E PROVOCAZIONI A FRONTE DELLE TRASFORMAZIONI NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Il tentativo di offrire alcune indicazioni operative a seguito del fenomeno rilevato suggerisce di richiamare alcuni passaggi-chiave del primo capitolo in merito alle più recenti trasformazioni che si sono verificate, “intrecciandosi”, all’interno dei sistemi produttivi e formativi. Più in particolare focalizzeremo le nostre proposte e provocazioni sulle innovazioni introdotte dall’attuale *Ministro della PI*.

1) Incominciamo con le *norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione* (decreto 22 agosto 2007, n. 139). Dal punto di vista *giuridico*, va subito precisato che tale obbligo *non costituisce* un ordinamento in quanto rappresenta sì un passaggio necessario nella carriera formativa di un ragazzo, ma non possiede una natura terminale perché rientra nell’ambito del diritto-dovere di istruzione e di formazione e pertanto non è una fase di un percorso che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio. Inoltre, esso non deve essere confuso con l’obbligo scolastico perché può essere adempiuto anche frequentando istituzioni formative e percorsi di istruzione e formazione professionale. È un biennio, ma fortunatamente non è unico e quindi non uniforme e scolastico perché “i saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l’equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell’identità dell’offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio” (art. 2, comma 2, DM n.139/07). Più semplicemente esso si può definire come “un’articolazione didattica del diritto-dovere di istruzione e formazione che giunge fino ai 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica professionale” (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007, 8).

2) Il dispositivo italiano dell’obbligo di istruzione è stato elaborato avendo sullo sfondo le competenze chiave per l’apprendimento permanente predisposte in seno all’UE (Commissione delle Comunità Europee, 2005; CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). Il confronto degli assi culturali acclusi al DM n. 139/07 con il documento citato mette in risalto come questa scelta di collocarci nel quadro degli orientamenti europei, pur molto apprezzabile, trova poi dei limiti non marginali nella realizzazione pratica. Un primo dato viene solo dal confronto delle relative articolazioni: le competenze chiave per l’apprendimento permanente dell’UE comprendono la comunicazione nella madrelingua, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica e le competenze di base in scienza e tecnologia, la competenza digitale, imparare a imparare, le competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica, imprenditorialità, espressione culturale; le competenze che rientrano nel nostro obbligo di istruzione sono ripartite in due gruppi, le competenze di base degli assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze chiave di cittadinanza (imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo

autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione). Inoltre e più seriamente l'impostazione italiana tende ad attribuire eccessiva rilevanza alla dimensione disciplinare, introduce una pericolosa dicotomia tra conoscenze e competenze e stabilisce una gerarchia tra base e cittadinanza mentre il documento dell'UE correttamente non prevede nessuna classificazione.

3) In precedenza si è visto che l'obbligo dell'istruzione non è un ordinamento; se si vuole meglio precisare la sua natura in positivo, si può dire che la sua caratterizzazione va ricercata nella *dimensione educativo-didattica* e più in particolare nell'elenco dei saperi e delle competenze, distribuiti in conoscenze ed abilità, e funzionali a garantire l'equivalenza formativa tra tutti i percorsi del biennio (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). Questa finalizzazione e il principio che la sottende sono senz'altro lodevoli e innovativi perché permettono di stabilire orientamenti comuni tra i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio, anche se ignorano volutamente e in modo ingiustificato quanto già disciplinato dalla legge di Riforma Moratti in tema di secondo ciclo, del profilo educativo, culturale e professionale, delle indicazioni nazionali, dei livelli essenziali delle prestazioni dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Pertanto, si spiegano le ragioni per cui nel dispositivo in questione il riferimento a un quadro di mete generali di natura educativa e sociale sia alquanto carente (Pellerey, 2007). Una conseguenza positiva della caratterizzazione educativo-didattica dell'obbligo di istruzione riguarda le istituzioni formative previste dalla legge n. 53/03 che non sono toccate da modifiche tranne l'esigenza di ripensare le finalità del biennio in modo da comprendere anche le indicazioni elencate sopra. Sul lato negativo va osservato che il regolamento si presenta poco vincolante per le scuole soprattutto per quanto riguarda la certificazione.

4) Sul piano *contenutistico e didattico*, va anzitutto osservato che le quattro aree di competenze di cittadinanza da acquisire non sono sufficienti perché andrebbe aggiunta un'area *spirituale e morale* dato che a norma dell'art. 2, comma 1, lettera b) della riforma Moratti la formazione spirituale e morale costituisce una dimensione essenziale del curriculum; inoltre, le conoscenze e competenze che sono elencate nell'asse storico-sociale risultano quasi esclusivamente di natura economica e giuridica e vengono trascurate non solo quelle di carattere spirituale e morale, ma anche quelle attinenti la competenza civica (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007). In aggiunta, non si possono non segnalare altri limiti quali: la mancanza di un criterio interpretativo generale che riaffermi l'esigenza di facilitare l'inclusione di tutti i ragazzi di età inferiore ai sedici anni nei processi formativi delle istituzioni scolastiche e formative; la scarsa precisione delle finalità del biennio dei percorsi di istruzione e formazione professionale in paragone a quelle del triennio; le problematiche sul piano pratico-operativo che i docenti possono incontrare nella interpre-

tazione dei documenti; il livello troppo elevato di alcune finalità; una carenza di formalismo nelle competenze matematiche e la assenza di collegamenti tra l'asse matematico e gli altri; l'esigenza di laboratori scientifico-tecnologico che è problematico trovare nelle scuole (Pellerey, 2007). L'impostazione del dispositivo si diversifica in modo notevole rispetto a quella delle indicazioni nazionali del primo ciclo per cui si vengono a determinare problemi di discontinuità tra i due cicli. Pertanto, è molto apprezzabile che il modello proposto non sia stato messo subito a regime, ma sia stato previsto un periodo sperimentale a partire dal 2007-08.

5) Un ulteriore punto della disamina sulle innovazioni introdotte dal Ministro Fioroni che riguardano più direttamente l'argomento del nostro rapporto è costituito dalla *revisione del secondo ciclo* (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007; legge n. 40/07). Anzitutto, è sparita dall'articolazione interna il riferimento al sistema dei licei e, pertanto, il secondo ciclo è composto dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Più in particolare nel sistema dell'istruzione secondaria superiore sono stati ricollocati gli istituti tecnici e professionali, mentre si è proceduto all'abrogazione della normativa che aveva introdotto il liceo tecnologico ed economico: dato il carattere professionalizzante dei primi, questo comporta necessariamente un'ulteriore emarginazione della formazione professionale. È vero che il titolo che potranno conferire di norma è il diploma di istruzione secondaria superiore, però, in via sussidiaria e su domanda delle Regioni, essi potranno rilasciare anche qualifiche professionali. In positivo è stato stabilito che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale. Certamente, risulta anche apprezzabile la normativa che consente di creare sul piano provinciale o sub-provinciale poli tecnico-professionali che possono includere istituti tecnici e professionali, istituti formativi accreditati e strutture della formazione tecnica superiore: infatti, tale dispositivo implica una razionalizzazione di una offerta frammentata e la realizza rispettando la pari dignità delle strutture coinvolte. Quanto alla revisione degli esami di stato, se sono positive le misure per premiare gli studenti, per sostenere l'orientamento alla scelta, per assicurare una maggiore serietà, non appare equo che i commissari esterni siano solo docenti statali e che l'onere per i commissari interni delle scuole paritarie non sia a carico dello Stato.

6) Quanto al *post secondo ciclo*, appare lodevole la ristrutturazione dell'istruzione e della formazione tecnica superiore (IFTS) in quanto si è ovviato alla situazione di precarietà in cui si trovava riconoscendole una collocazione stabile nell'ordinamento nazionale dell'istruzione. Inoltre, nella "costituzione dei poli sono previste strutture consortili costituite da diverse componenti: istituti tecnici e professionali, strutture della formazione professionale accreditate, università, istituzioni tecnico superiori, fondazioni ed altri soggetti, quali gli enti locali, che intendono concorrere a un'offerta formativa tecnico-professionale ad alta specializzazione,

collegata e a sostegno dello sviluppo economico e produttivo di un territorio” (CNOS-FAP Sede Nazionale, 2007, 4). Nell’ambito del 2° ciclo e del post 2° ciclo, le *Regioni* non hanno mancato di fare sentire la propria voce. A loro parere le relazioni tra istruzione tecnica e professionale dovrebbero essere precisate in maniera più chiara; bisognerebbe inoltre evitare ogni sovrapposizione tra IFTS e ITS; le competenze dei vari Ministeri in materia non appaiono ben determinate per cui sarebbe necessario provvedere a una migliore definizione.

7) In questo contesto, la presente ricerca-azione *ha confermato la validità* della proposta sperimentale dei percorsi del diritto-dovere del CNOS-FAP e del CIOFS-FP anche nel momento della transizione degli allievi al mercato del lavoro o a un altro tipo di istruzione o di formazione. I dati della indagine hanno dimostrato il superamento sostanziale delle carenze che erano state indicate dalla precedente ricerca del 2003: infatti, gli esiti della investigazione mettono in risalto il *potenziamento* delle strategie della pedagogia del successo formativo, della programmazione dei corsi che risulta più rispondente alla domanda del territorio e dell’offerta di orientamento/accompagnamento. *Rimane quindi veramente inspiegabile la situazione di precarietà in cui la politica nazionale e, soprattutto, regionale tende a mantenere i percorsi sperimentali del diritto-dovere.*

## BIBLIOGRAFIA

---

- AGeSC, *“Per capirci qualcosa”*. Libro bianco sulla nuova riforma della scuola (giugno-dicembre 2006). Roma, 2007.
- Annuario statistico italiano 2006*, Roma, ISTAT, 2006.
- BARBAGLI M. et alii, *Scuola e mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, sl, 2002.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in “Nuova Secondaria”, 20 (2003a) 10, 22-32.
- BERTAGNA G., *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*. Osservazioni al documento di Astrid, in «Nuova Secondaria», 20 (2003b) 9, 102-112.
- BERTAGNA G., *La scuola tra “theoría”, “téchne” ed “apprendistato”*, in “Orientamenti Pedagogici”, 50 (2003c) 2, 215-240.
- BERTAGNA G., *Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un procedimento complesso*, in “Rassegna CNOS”, 21 (2005) 2, 51-99.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di “istruzione” e di “istruzione e formazione professionale” di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006.
- BORDIGNON B. *Scuola e formazione professionale*, in “Cultura oggi”, 25 (2007) 2, 40-50.
- BURATTA V. - L. L. SABBADINI, *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conosciamo e che cosa ne pensano i protagonisti*, in “Annali dell’Istruzione”, 47 (2001) 1-2, 177-242.
- CAPPELLO F.S. - M. DEI - M. ROSSI (Edd.), *L’immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- CENSIS, *33° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1999*, Milano, Angeli, 1999.
- CENSIS, *36° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2002*, Milano, Angeli, 2002.
- CENSIS, *37° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2003*, Milano, Angeli, 2003.
- CENSIS, *38° rapporto sulla situazione sociale del paese. 2004*, Milano, Angeli, 2004.

- CENSIS, *39° rapporto sulla situazione sociale del paese*. 2005, Milano, Angeli, 2005.
- CENSIS, *40° rapporto sulla situazione sociale del paese*. 2006, Milano, Angeli, 2006.
- CAMPIONE V. - P. FERRATINI - L. RIBOLZI (Edd.), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CHIOSSO G., *Da dentro. La personalizzazione dopo Moratti*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007) 5, 12-13.
- CNOS-FAP, *Elementi di scenario nazionale e regionale sulla situazione nella FPI. Alcune iniziative della Federazione svolte, in svolgimento e da programmare*, paper, Roma, 25 ottobre 2007.
- COLASANTO M., *La formazione professionale iniziale in Italia: un futuro da riconquistare?*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 2, 100-136.
- COLASANTO M., *Perché non riparta la giostra*, in "Professionalità", 26 (2006a) 93, 2-3.
- COLASANTO M., *Ritorno al futuro*, in "Professionalità", 26 (2006b) 94, 4-5.
- COLASANTO M., *Riformare senza riforma*, in "Professionalità", 27 (2007a) 96, 2-3.
- COLASANTO M., *Sull'istruzione tecnica e professionale*, in "Professionalità", 27 (2007b) 97, 2-5.
- COLLINS R., *Sociologia*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Proposta di raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, COM(2005)548 definitivo 2005/0221(COD), Bruxelles, 10.11.2005.
- CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*, paper, Roma, 16 aprile 2003.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DAFFI G., *Le competenze trasversali nella formazione professionale. Percorsi su comunicazione, gestione di conflitti e lavoro in team*, Trento, Erickson, 2007.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/ Editions Odile Jacob, 1996.
- DOERINGER P.B. - M. J. PIRE, *Interned Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, Lexington Books, 1971.
- Documento della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome in merito a: obbligo di istruzione, istruzione tecnica e istruzione professionale, ITS e Poli tecnico-professionali*, Roma, 1 agosto 2007.
- FIORONI G., *Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione. Camera dei Deputati*, Roma, 29 giugno 2006.
- FISCHER C., *Il difficile rapporto fra educazione e lavoro*, in E. BESOZZI (Ed.), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci, 1998, 55-63.

- FRANCHINI R. - R. CERRI (Edd.), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Angeli, 2005.
- GALLINA M. - MAZZUCHELLI F., *La scuola del lavoro. L'orientamento al lavoro degli adolescenti come prevenzione del disadattamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- GARELLI F. - A. PALMONARI - L. SCIOLLA, *La socializzazione flessibile*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- GHERGO F., *La formazione professionale regionale iniziale: alla scoperta di una identità*, Parte I, in "Rassegna CNOS", 23 (2007) 2, 31-51.
- GRIMALDI A. - GHISLIERI C., *"Io di fronte alle situazioni". Uno strumento ISFOL per l'orientamento*, Milano, Angeli, 2004.
- HALSEY A.H. ed alii (Edd.), *Education, culture, economy and society*, Oxford. Oxford University Press, 1998.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Angeli, 2002.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, ISFOL, 2005.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2006*, Roma, Giunti, 2006.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in "Studi di Sociologia", 37 (1999) 3, 345-364.
- LODRINI T., *L'apprendimento collaborativo: percorsi di formazione*, Milano, Angeli, 2005.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005a) 2, 208-224.
- MALIZIA G., *La legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in R. FRANCHINI - R. CERRI (Edd.), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Angeli, 2005b, 42-63.
- MALIZIA G. - M. BECCIU - A. R. COLASANTI - R. MION - V. PIERONI (Edd.), *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2007.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Condivisioni e istanze: osservazioni di «Orientamenti Pedagogici» al processo della riforma Moratti*, in «Orientamenti Pedagogici», 49 (2002a) 1, 7-26.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002b, 15-42.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione: da Berlinguer alla Moratti*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002c, 43-65.

- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003) 5, 873-904.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Una riforma in cammino. Quali prospettive per le scienze dell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 51 (2004) 5, 925-948.
- MALIZIA G. - D. NICOLI, *Lo schema di decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 2, 25-50.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte: 2002-2006*, Torino, Associazione CNOS-FAP Regione Piemonte, 2006.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2003.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Le sperimentazioni sul diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP nel Lazio*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2006a.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (Edd.), *Le sperimentazioni sul diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP in Sicilia*, Roma, CNOS-FAP e CIOFS/FP, 2006b.
- MASI M., *La riforma del Titolo V della Costituzione e la ricaduta sul sistema educativo di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 1, 23-34.
- MILANI L., *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1988.
- MINARDI E. (Ed.), *Dove va il lavoro in Italia*, Faenza, Homeless Book, 1999.
- MONTEMARANO A., *Dall'obbligo scolastico al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, in "Rassegna CNOS", 21 (2005) 3, 110-116.
- MORATTI L., *I principi ispiratori della riforma*, in "Docete", 58 (2002) 3, 120-128.
- MOSCATO M. T., *Le «competenze chiave» per l'Europa*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007a) 5, 22-24.
- MOSCATO M. T., *Il biennio e il suo disegno normativo*, in "Nuova Secondaria", 25 (2007b) 1, 7-11.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS 2003.
- NANNI C. - G. MALIZIA, *La riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione*, in Z. TRENTI (Ed.), *Manuale dell'insegnante di religione*, Leumann, Elledici, 2004, 58-75.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Professionalità", 23 (2003) 75, XI-XXIV.
- NICOLI D., *Diritto-dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico?*, in "Presenza CONFAP", 21 (2006) 1-2, 53-59.
- NICOLI D., *Un approfondimento sull'istruzione obbligatoria*, paper, Roma, 2 ottobre 2007.

- NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2004.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PASSERON J.-C., *L'inflazione dei titoli scolastici sul mercato del lavoro e il mercato dei beni simbolici*, in: CAPPELLO F.S. - M. DEI - M. ROSSI (Edd.), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, 297-327.
- PELLERREY M., *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*, in "Rassegna CNOS", 22 (2006) 2, 67-89.
- PELLERREY M., *Assi culturali, un contributo*, paper, Roma, 2007.
- PIERONI V. - G. MALIZIA et alii, *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, Roma, CNOS-FAP, 2005.
- Rapporto del Gruppo ristretto di lavoro costituito con D.M. n. 672 del 18 luglio 2001*, in "Annali dell'Istruzione", 47 (2001) 1-2, 1-242.
- REGUZZONI M., *Obbligo scolastico e formazione professionale*, in "Aggiornamenti Sociali", 53 (2002) 9-10, 638-645.
- RIBOLZI L., *Work in progress?*, in "Nuova Secondaria", 24 (2006) 3, 9-10.
- ROMEI P., *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione: qualche considerazione*, in "Dirigenti Scuola", 24 (2005) 4, 20-26.
- RONCHI S., *Il nuovo esame di Stato. Le capacità del prestigiatore*. in "Nuova Secondaria", 24 (2007) 9, 21-23.
- RYCHEN D.S. - L.M. SALGANIK, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, Angeli, 2007
- SACCHI G. C., *La riforma della scuola tra Stato, regioni, Enti locali e organi collegiali*, in "La Scuola e l'Uomo", 60 (2003) 3, 54-60.
- SCAGLIOTTI M., *L'esame di Stato nella scuola italiana*, in "Cultura oggi", 25 (2007) 2, 40-50.
- SAHA L.J. - I. FAGERLIND, *Education and Development*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (Edd.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford. Pergamon Press, 2 ed., 1994, 1648-1655.
- SANDRONE BOSCARINI G., *Un percorso di lettura della riforma del sistema educativo nazionale*, in "ISRE", XI (2004) 2, 9-29.
- SUGAMIELE D., *Intervento*, in "Quaderni della Segreteria Generale CEI", 7 (2003), 8, 235-242.
- SUGAMIELE D., *Dati utili per l'attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in "Presenza CONFAP", 21 (2006) 1-2, 7-52.
- SUGAMIELE D., *Il mito della cultura generale tra gerarchizzazione sociale e culturale*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007a) 4, 9-11.
- SUGAMIELE D., *L'istruzione tecnica e professionale: quale futuro*, in "Nuova Secondaria", 24 (2007b) 10, 39-40.
- TONINI M., *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 22 (2006a) 3, 3-16.

TONINI M., *Quale biennio dopo la finanziaria?*, in “Nuova Secondaria”, 24 (2006b) 4, 8-10.

TONINI M., *Editoriale*, in “Rassegna CNOS”, 23 (2007) 1, 3-20.

VAIRETTI U. - I. MEDICINA, *Le mani nella testa. Il rapporto tra sapere e fare nel lavoro e nella formazione*, Milano, Angeli, 2005.

APPENDICE

**GRIGLIE UTILIZZATE PER IL RILEVAMENTO**



**Scheda INTRODUTTIVA**  
(da compilare prima dell'intervista)

**Presentazione dell'iniziativa**

*“Il CFP dei Salesiani/Salesiane presso il quale hai frequentato il corso sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ha interesse a mantenere il contatto con te per conoscere le scelte che hai effettuato al termine del corso. L'obiettivo è quello di mettere a confronto il programma del corso con le scelte che hai fatto successivamente (inserimento lavorativo, proseguimento degli studi...), così da verificare la validità della preparazione offerta. Le tue informazioni quindi ci serviranno per migliorare la formazione impartita dal CFP che hai frequentato”.*

**INDICAZIONI PER CONDURRE L'INTERVISTA:**

1. **Leggere la domanda (scritta in neretto)** e specificare anche le alternative.
2. Cercare di ricondurre le risposte date dell'intervistato alle alternative presenti nella domanda, apponendo una “X” nella casella corrispondente.
3. Là dove la risposta non corrisponde affatto alle alternative della domanda, scriverla in “altro”.

1. **Sesso:**     M     F

2. **Età (segnare l'anno di nascita):** .....

3. **CFP:**     CNOS-FAP     CIOFS/FP

4. **Regione:** .....

5. **Corso frequentato:** .....

6. **Al termine del corso, a giugno 2006, hai ottenuto:**

1.  una qualifica professionale
2.  un attestato di frequenza del corso
3.  altro

7. Con quale valutazione hai ottenuto la qualifica o l'attestato .....

8. In quale settore hai conseguito la qualifica (riportare il numero del settore) n. ....

Settori: per il **CNOS-FAP** : per il **CIOFS-FP** :

- |                                    |                             |
|------------------------------------|-----------------------------|
| 1. AUTORIPARAZIONE                 | 8. ALIMENTARE               |
| 2. ELETTRICO-ELETTRONICO           | 9. AZIENDALE-AMMINISTRATIVO |
| 3. GRAFICO-MULTIMEDIALE            | 10. COMMERCIALE-VENDITE     |
| 4. MECCANICO                       | 11. ESTETICA                |
| 5. TERZIARIO-INFORMATICO           | 12. SOCIALE-SANITARIA       |
| 6. TERZIARIO-TURISTICO ALBERGHIERO | 13. TESSILE-MODA            |
| 7. Altro .....                     | 14. Altro .....             |

9. Attualmente cosa fai:

1.  hai proseguito nel sistema dell'istruzione o in una delle modalità della FP (scheda 1)
2.  fai un corso di apprendistato nel Diritto-Dovere (scheda 2)
3.  hai trovato un'occupazione (scheda 2)
4.  non studi né lavori e sei in cerca di primo lavoro (scheda 3)
5.  avevi trovato lavoro ma al momento sei disoccupato (scheda 3)

**1.**  
**Per chi sta PROSEGUENDO gli STUDI**

1. Attualmente stai proseguendo gli studi:

1.  nel IV anno di formazione professionale
2.  in un corso di formazione continua
3.  in altre modalità del sistema di formazione professionale (apprendistato, IFTS...)
4.  nel sistema di istruzione secondaria superiore
5.  altro (specificare) .....

2. Per quale motivo hai continuato a studiare nel sistema della Formazione Professionale o nel sistema di istruzione secondaria superiore

1.  la qualifica conseguita non era sufficiente per fare una buona carriera professionale
2.  hai trovato difficoltà ad inserirti nel mercato del lavoro
3.  lo scarso valore attribuito dal mercato del lavoro alla qualifica conseguita
4.  la tua famiglia ha voluto che continuassi
5.  alcuni amici/compagni di studi ti hanno invitato a proseguire
6.  l'inadeguatezza delle conoscenze/competenze conseguite nel corso
7.  per avere migliori opportunità di scelta nella futura professione
8.  per andare all'università
9.  altro (specificare) .....

**3. Prima di partecipare al corso sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione:**  
(1 sola risposta)

1.  hai frequentato la scuola media inferiore
2.  hai frequentato la scuola secondaria superiore
3.  hai frequentato la formazione professionale
4.  lavoravi
5.  cercavi lavoro
6.  altro (specificare) .....

**4. Ti è capitato di perdere uno o più anni di scuola o nella Formazione Professionale per bocciature o per altre cause? (una risposta per riga)**

BOCCIATURE:	Mai	1 volta	Più volte
1. alle elementari			
2. alle medie			
3. nella Formazione Professionale			
4. alle superiori			

**5. Rispetto a quanto hai appreso nel corso, cosa ti serve di più nel tuo attuale corso di studi?**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
Competenze di base (cultura generale)				
Competenze tecnico-professionali (capacità operative...)				
Competenze specialistiche (tecnologie informatiche...)				
Competenze trasversali (capacità di comunicazione, problem solving...)				

**6. In base alla tua attuale esperienza di studio, come valuti complessivamente il corso triennale che hai frequentato, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. il proseguimento degli studi				
2. la tua formazione personale				

**7. In che misura il corso ha corrisposto alle tue attese, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. la formazione tecnico-pratica dei docenti				
2. il rapporto formatori-allievi				
3. l'organizzazione delle attività				
4. le metodologie di insegnamento				
5. le attività di orientamento				
6. le attrezzature				
7. la partecipazione alla vita del CFP				
8. l'adeguatezza dei programmi per trovare lavoro				
9. il rapporto con le aziende				

**8. In prospettiva di futuro, in quale settore vorresti trovare lavoro?**

1.  nello stesso settore di tua formazione  
(riportare il numero del settore della dom. 7 della scheda iniziale) n. ....
2.  in un settore diverso da quello in cui ti sei formato

<b>2.</b> <b>Per chi LAVORA</b>
------------------------------------

**1. Attualmente svolgi un lavoro:**

1.  autonomo (alla dom. 1.1)
2.  dipendente (alla dom. 1.2-1.3)

(se autonomo)

**1.1. Lavori come:**

1.  Lavoratore in proprio (imprenditore, artigiano, commerciante...)
2.  Socio di cooperativa
3.  Coadiuvante familiare
4.  altro (specificare) .....

(se lavoratore dipendente)

**1.2. Sei stato assunto come:**

1.  apprendista (in base alla normativa sul diritto-dovere)
2.  operaio comune
3.  operaio qualificato
4.  operaio specializzato
5.  altro (specificare) .....

**1.3. Con che tipo di contratto sei stato assunto: (sono possibili più risposte)**

1.  regolarmente assunto a tempo pieno
2.  regolarmente assunto a tempo parziale
3.  non regolarmente assunto
4.  assunto nell'azienda di famiglia
5.  con contratto di Formazione-lavoro o di apprendistato
6.  con contratto a termine o stagionale
7.  con contratto a progetto, atipico
8.  altro (specificare) .....

**2. Da quando hai terminato il corso sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione entro quanto tempo hai trovato lavoro?**

1.  entro 1 mese
2.  entro 6 mesi
3.  tra 6 mesi e 1 anno
4.  altro (specificare) .....

**3. Come hai trovato l'attuale lavoro?**

1.  da solo, presentandoti direttamente
2.  attraverso agenzie private
3.  attraverso genitori, parenti, amici
4.  attraverso l'appoggio di persone influenti
5.  per concorso
6.  attraverso l'ufficio di collocamento (o agenzia del lavoro o servizi per l'impiego)
7.  per segnalazione del CFP
8.  attraverso inserto pubblicitario o inviando lettere ad aziende
9.  attraverso l'azienda dove hai svolto lo stage
10.  altro (*specificare*) .....

**4. L'aver partecipato al corso che hai frequentato quanto ti ha agevolato:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. nell'abbreviare i tempi per trovare lavoro				
2. nell'ottenere un buon contratto				
3. nello svolgere con competenza le mansioni affidate				

**5. Rispetto alle mansioni che svolgi attualmente ritieni che la qualifica o attestato che hai conseguito sia di livello:**

1.  superiore
2.  uguale
3.  inferiore

**6. Rispetto alla qualifica e alle competenze acquisite, nell'azienda dove lavori in che misura ti senti:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. competente di fronte ai compiti assegnati				
2. stimato dai compagni di lavoro				

**7. Come valuti complessivamente il corso triennale che hai frequentato, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. l'attuale esperienza di lavoro				
2. la tua formazione personale				

**8. Successivamente al corso diritto-dovere all'istruzione e alla formazione ti sei iscritto ad altri corsi di formazione?**

1.  SI (*alla dom. 8.1*)
2.  NO

(se SI)

**8.1. Che tipo di certificato ti è stato rilasciato?**

1.  abilitazione professionale
2.  frequenza
3.  patente di mestiere
4.  qualifica professionale
5.  specializzazione
6.  altro (specificare) .....

**9. Dopo aver conseguito la qualifica o l'attestato hai svolto altri lavori prima dell'attuale?**

1.  no
2.  sì, uno prima dell'attuale
3.  sì, più di uno prima dell'attuale

**10. Prima di partecipare al corso per l'obbligo formativo: (1 sola risposta)**

1.  hai frequentato la scuola media inferiore
2.  hai frequentato la scuola secondaria superiore
3.  hai frequentato la formazione professionale
4.  lavoravi
5.  cercavi lavoro
6.  altro (specificare) .....

**11. Ti è capitato di perdere uno o più anni di scuola o nella Formazione Professionale per bocciature o per altre cause? (una risposta per riga)**

BOCCIATURE:	Mai	1 volta	Più volte
1. alle elementari			
2. alle medie			
3. nella Formazione Professionale			
4. alle superiori			

**12. Qual è il tuo grado di soddisfazione nei confronti dell'attuale lavoro, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. l'ambiente di lavoro				
2. i rapporti con i compagni di lavoro				
3. i rapporti con i capi				
4. le competenze richieste per svolgere il lavoro				
5. l'autonomia sul lavoro				
6. il riconoscimento per un lavoro ben fatto				
7. il salario				
8. la sicurezza del posto				
9. la sicurezza sul lavoro				
10. la responsabilità affidata				
11. la possibilità di impiegare le proprie competenze				
12. la possibilità di fare carriera				
13. l'orario di lavoro				

**13. In che misura il corso ha corrisposto alle tue attese, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. la formazione tecnico-pratica dei docenti				
2. il rapporto formatori-allievi				
3. l'organizzazione delle attività				
4. le metodologie di insegnamento				
5. le attività di orientamento				
6. le attrezzature				
7. la partecipazione alla vita del CFP				
8. l'adeguatezza dei programmi alla realtà del mondo del lavoro				
9. il rapporto con le aziende e in generale con il mondo del lavoro				

**14. Secondo te, in quale area del corso che hai frequentato potrebbero essere apportati dei miglioramenti?**

1.  area teorica (competenze di base)
2.  area delle capacità personali (competenze trasversali, problem solving...)
3.  area pratica (competenze professionali)
4.  stage
5.  orientamento
6.  altro (*specificare*) .....

**15. Attualmente avverti il bisogno di una ulteriore formazione/riqualificazione della tua professione?**

1.  SI (*alla dom. 14.1.*)
2.  NO

(*se SI*)

**15.1. Di che tipo di attestato (qualifica, certificazione...) avresti bisogno?**

1.  Attestato di abilitazione professionale
2.  Certificato di frequenza
3.  Patente di mestiere
4.  Qualifica professionale
5.  Specializzazione post-qualifica
6.  Specializzazione post-diploma
7.  Formazione continua
8.  altro (*specificare*) .....

**16. In prospettiva di futuro pensi di cambiare l'attuale lavoro?**

1.  SI (*alla dom. 15.1.*)
2.  NO

(per chi pensa di cambiare lavoro)

**16.1. Per quale motivo?**

1.  per cercare un lavoro meglio retribuito
2.  per cercare un lavoro più corrispondente alle mie aspirazioni
3.  per cercare un lavoro più corrispondente alla qualifica conseguita
4.  per avere più tempo libero
5.  per fare un lavoro meno faticoso, monotono
6.  per lavorare in un'impresa più qualificata
7.  per fare altre esperienze lavorative
8.  per fare carriera
9.  per fare un lavoro più sicuro
10.  altro (*specificare*) .....

**3.**

**Per chi non studia né lavora ed È IN CERCA DI PRIMO LAVORO o DISOCCUPATO**

**1. Cosa hai fatto dopo aver terminato il corso su diritto-dovere all'istruzione e alla formazione?**

1.  ti sei iscritto ad un corso di Formazione Professionale (*alla dom. 1.1*)
2.  ti sei messo subito a cercare lavoro, senza riuscire a trovarlo
3.  sei rimasto in attesa di migliori opportunità di scelta
4.  stai facendo una esperienza di tirocinio
5.  hai trovato lavoro ma al momento sei disoccupato (*alla dom. 1.2-1.2.1*)
6.  altro (*specificare*) .....

(se si è iscritto ad un corso di FP)

**1.1. Che tipo di certificato o attestato ti è stato rilasciato?**

1.  abilitazione professionale
2.  frequenza
3.  patente di mestiere
4.  qualifica professionale
5.  specializzazione
6.  altro (*specificare*) .....
7.  non ha conseguito alcun certificato/attestato

(per chi aveva trovato lavoro ma adesso è disoccupato)

**1.2. Il settore dove avevi trovato lavoro era coerente con quello della qualifica conseguita?**

1.  SI (*alla dom. 2.2.1.*)
2.  NO

**1.2.1. Tra le cause maggiori della perdita del posto di lavoro, vi era:**

1. lo scarso valore attribuito alla qualifica conseguita SI  NO
2. l'inadeguatezza delle conoscenze/competenze acquisite nel corso SI  NO
3. la chiusura o il ridimensionamento dell'impresa SI  NO

**2. Prima di partecipare al corso sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione:**

(1 sola risposta)

1.  hai frequentato la scuola media inferiore
2.  hai frequentato la scuola secondaria superiore
3.  hai frequentato la formazione professionale
4.  lavoravi
5.  cercavi lavoro
6.  altro (*specificare*) .....

**3. Ti è capitato di perdere uno o più anni di scuola o nella Formazione Professionale per bocciature o per altre cause?** (una risposta per riga)

BOCCIATURE:	Mai	1 volta	Più volte
1. alle elementari			
2. alle medie			
3. nella Formazione Professionale			
4. alle superiori			

**4. Ritieni che se avessi scelto una qualifica diversa sarebbe stato più facile trovare lavoro?**

1.  più facile
2.  lo stesso
3.  più difficile
4.  altro (*specificare*) .....

**5. In che misura il corso ha corrisposto alle tue attese, per quanto riguarda:**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. la formazione tecnico-pratica dei docenti				
2. il rapporto formatori-allievi				
3. l'organizzazione delle attività				
4. le metodologie di insegnamento				
5. le attività di orientamento				
6. le attrezzature				
7. la partecipazione alla vita del CFP				
8. l'adeguatezza dei programmi per trovare lavoro				
9. il rapporto con le aziende				

**6. In base alla condizione attuale in cui ti trovi come valuti complessivamente il corso triennale che hai frequentato?**

UTILE PER:	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1. trovare lavoro				
2. proseguire gli studi				
3. la tua formazione professionale				

**7. Attualmente avverti il bisogno di una ulteriore formazione/riqualificazione della tua professione?**

1.  SI (alla dom. 7.1-7.2)
2.  NO

(se SI)

**7.1. Di che tipo di attestato (qualifica, certificazione...) avresti bisogno?**

1.  Attestato di abilitazione professionale
2.  Certificato di frequenza
3.  Patente di mestiere
4.  Qualifica professionale
5.  Specializzazione post-qualifica
6.  Specializzazione post-diploma
7.  continua
8.  altro (specificare) .....

**7.2. In concreto, per rispondere a questo bisogno di formazione/riqualificazione pensi di iscriverti in qualche corso nel sistema dell'istruzione o della Formazione Professionale?**

1.  SI, nel sistema dell'Istruzione secondaria superiore
2.  SI, nel sistema della Formazione Professionale
3.  NON intendi iscriverti a nessun corso

**8. Secondo te, perché non sei ancora riuscito a trovare lavoro? (sono possibili più risposte)**

1.  perché non ho trovato un lavoro adatto alle mie aspirazioni
2.  perché non ho trovato un lavoro corrispondente alla qualifica
3.  perché non ho trovato un lavoro che mi consenta di fare carriera
4.  perché le imprese non mi riconoscono la qualifica ottenuta attraverso il corso
5.  perché ho preferito fare un tirocinio per farmi conoscere dall'azienda
6.  perché al momento non ho bisogno di lavorare
7.  perché in attesa del servizio militare
8.  perché in zona non c'è un lavoro rispondente alla qualifica ottenuta attraverso il corso
9.  per la mancanza di conoscenze/amici/familiari "che contano"
10.  a causa della sfortuna
11.  altro (specificare) .....

**9. Di che cosa avresti bisogno per trovare lavoro? (sono possibili più risposte)**

1.  della raccomandazione delle persone che contano
2.  di un bando di Concorso
3.  di risolvere alcuni problemi personali
4.  di riprogrammare la mia vita in modo diverso
5.  di fortuna
6.  di trovare l'occasione più corrispondente al titolo di studio conseguito
7.  di una migliore formazione professionale
8.  altro (specificare) .....

**10. In prospettiva di futuro, in quale settore vorresti trovare lavoro?**

1.  nello stesso settore di tua formazione  
(riportare il numero del settore della dom. 7 della scheda iniziale) n. ....
2.  in un settore diverso da quello in cui ti sei formato



# INDICE

---

INTRODUZIONE .....	3
Parte I:	
IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO .....	7
<b>Capitolo 1</b>	
LA TRANSIZIONE DALLA FORMAZIONE AL LAVORO. LO SCENARIO (G. Malizia) .....	9
1. Società della conoscenza e sistemi educativi: quali orientamenti .....	9
2. Istruzione ed economia .....	11
2.1. <i>L'affermarsi della teoria del capitale umano negli anni '60</i> .....	11
2.2. <i>Le posizioni critiche degli anni '70</i> .....	13
2.3. <i>A partire dagli anni '80: la nuova centralità dell'istruzione e della formazione</i> .....	16
3. La transizione dal sistema educativo al lavoro in Italia .....	20
3.1. <i>Le dinamiche del mercato del lavoro in Italia</i> .....	20
3.2. <i>L'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro</i> .....	27
3.3. <i>Le tendenze principali sul piano qualitativo</i> .....	30
4. Istruzione e formazione: la Riforma Moratti e le modifiche del Ministro Fioroni .....	31
4.1. <i>La riforma Moratti e il modello "personalistico"</i> .....	31
4.2. <i>Le modifiche introdotte dal Ministro Fioroni</i> .....	35
Parte II:	
L'INDAGINE SUL CAMPO .....	43
<b>Capitolo 2</b>	
IL DISEGNO DI ANALISI DELLA INDAGINE NEL QUADRO DELLE RICERCHE SUL CNOS-FAP E IL CIOFS/FP (G. Malizia - V. Pieroni) .....	45
1. Gli allievi dei percorsi del diritto-dovere dei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP .....	45
1.1. <i>Il rapporto sul follow-up alla formazione professionale iniziale</i> .....	45
1.1.1. La situazione dei soggetti intervistati al momento del rilevamento .....	46
1.1.2. Valutazione favorevole della sperimentazione della FPI .....	47
1.1.3. Luci e ombre della transizione al mondo del lavoro .....	48
1.2. <i>Gli stili di vita degli allievi dei percorsi formativi del diritto-dovere</i> .....	49
1.2.1. Caratteristiche dei giovani dell'inchiesta .....	49
1.2.2. La personalità sullo sfondo dello scenario esistenziale e valoriale .....	50
1.2.3. Bisogni, disagi e strategie di fronteggiamento .....	53
1.2.3.1. Le fonti di disagio .....	53
1.2.3.2. I bisogni .....	54
1.2.3.3. Atteggiamenti da assumere di fronte ad un ostacolo/problema ..	55
1.2.3.4. Il "castello" degli ideali e dei progetti di vita .....	55

1.2.4. La ricaduta dei corsi sul sistema di istruzione e formazione . . . . .	56
1.2.4.1. Il successo formativo dei percorsi del diritto-dovere tutti nella FP . . . . .	56
1.2.4.2. La personalità degli utenti sullo sfondo dei fattori predittivi e protettivi dal rischio . . . . .	58
<b>2. L'indagine 2007: il progetto di analisi, la metodologia, il piano di campionatura</b> . . . . .	63
2.1. <i>Obiettivi del progetto</i> . . . . .	63
2.2. <i>Metodologia e cronogramma dell'indagine</i> . . . . .	64
2.3. <i>Il piano di campionatura</i> . . . . .	66
 <b>Capitolo 3</b>	
<b>I RISULTATI DEL RILEVAMENTO (V. Pieroni)</b> . . . . .	69
 <b>1. Identikit generale degli ex-allievi/e coinvolti nell'indagine</b> . . . . .	70
<b>2. La posizione degli ex-allievi/e che hanno continuato a studiare</b> . . . . .	76
2.1. <i>Identikit degli studenti in base al pregresso percorso scolastico-formativo</i> . . . . .	76
2.2. <i>L'attuale posizione negli studi e motivazioni sottese</i> . . . . .	78
2.3. <i>Valutazione del corso e prospettive di futuro</i> . . . . .	81
<b>3. Gli ex-allievi/e che attualmente lavorano</b> . . . . .	84
3.1. <i>Identikit dei lavoratori in base al percorso scolastico-formativo di provenienza</i> . . . . .	85
3.2. <i>Valutazione dell'attuale esperienza lavorativa</i> . . . . .	85
3.3. <i>Valutazione del percorso e prospettive di futuro</i> . . . . .	92
<b>4. Gli ex-allievi/e che al momento del sondaggio non stavano né studiando né lavorando</b> . . . . .	96
4.1. <i>Caratteristiche del sottocampione in base al pregresso percorso scolastico-formativo</i> . . . . .	96
4.2. <i>Le esperienze successive al percorso</i> . . . . .	98
4.3. <i>Valutazione del corso</i> . . . . .	99
4.4. <i>L'esigenza di ulteriore formazione per affrontare il futuro</i> . . . . .	100
 Parte III:	
<b>SINTESI CONCLUSIVA</b> . . . . .	103
 <b>Capitolo 4</b>	
<b>SINTESI DEI RISULTATI E OSSERVAZIONI CONCLUSIVE (G. Malizia - V. Pieroni)</b> . . . . .	105
 <b>1. Il quadro di riferimento</b> . . . . .	105
<b>2. I risultati dell'indagine</b> . . . . .	112
2.1. <i>La condizione degli ex-allievi/e al momento del rilevamento</i> . . . . .	112
2.2. <i>Valutazione della preparazione degli ex-allievi/e e prospettive di futuro</i> . . . . .	116
<b>3. Proposte e provocazioni a fronte delle trasformazioni nel sistema di istruzione e formazione</b> . . . . .	121
 <b>BIBLIOGRAFIA</b> . . . . .	125
 <b>APPENDICE - Le griglie utilizzate per il rilevamento</b> . . . . .	131
 <b>INDICE</b> . . . . .	145

**Pubblicazioni 2002-2007**  
**nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
ISSN 1972-3032

**1. Nella sezione “studi”**

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2006
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 16) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 17) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 18) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 19) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- 20) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- 21) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, 2007
- 22) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- 23) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- 24) PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
- 25) BELLESI L. - C. DONATI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007

## 2. Nella sezione “progetti”

- 26) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 27) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 29) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 30) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 31) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 35) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 36) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 37) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 38) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 39) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 40) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 42) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 43) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 44) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 45) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 46) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 47) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 48) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 49) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 50) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 51) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 52) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 53) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 54) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 55) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 56) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005

- 57) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 58) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 59) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 60) NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- 61) MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- 62) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007

### **3. Nella sezione “esperienze”**

- 63) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 64) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 65) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 66) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 67) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 68) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 69) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 70) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 71) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006





