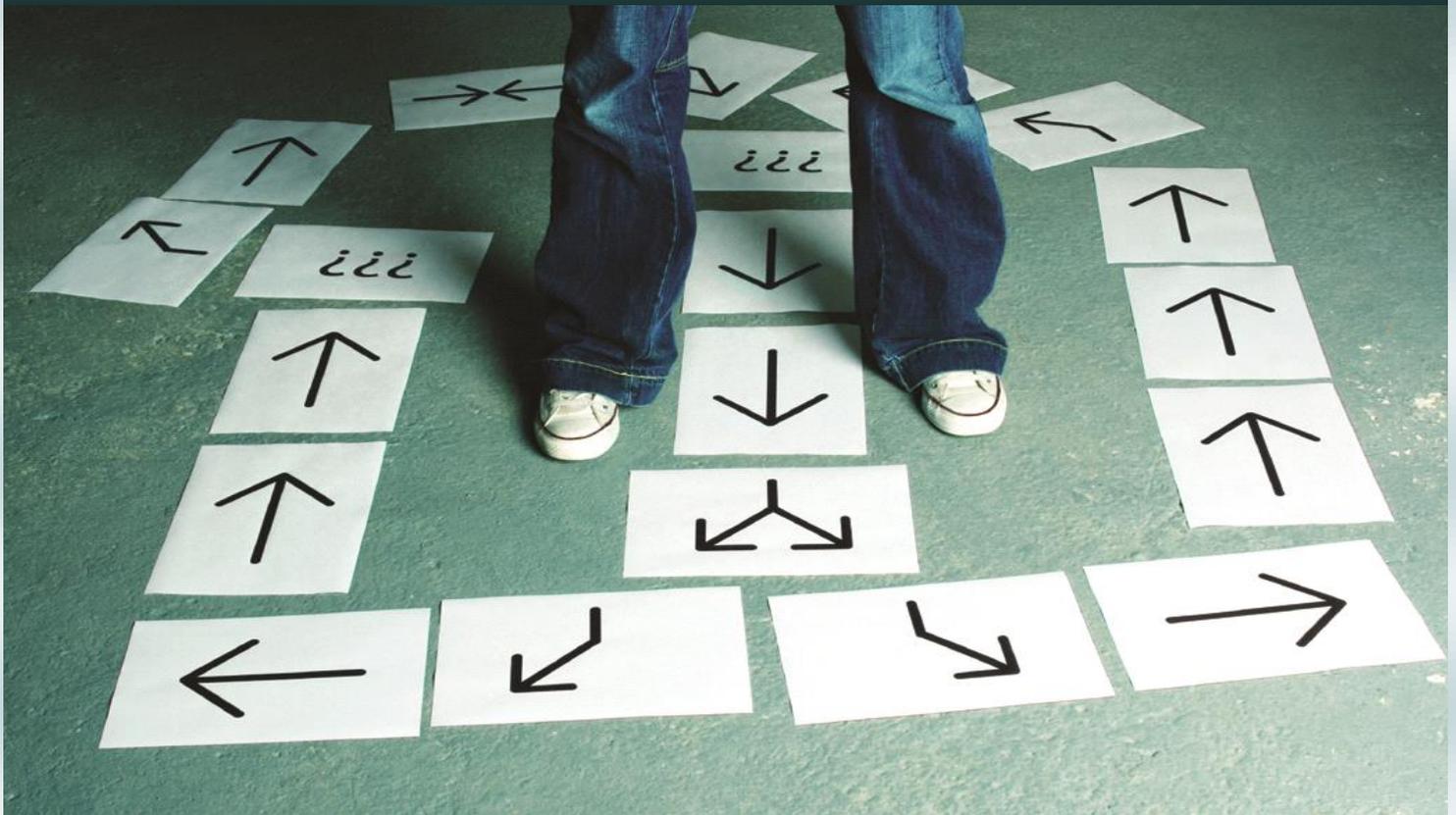


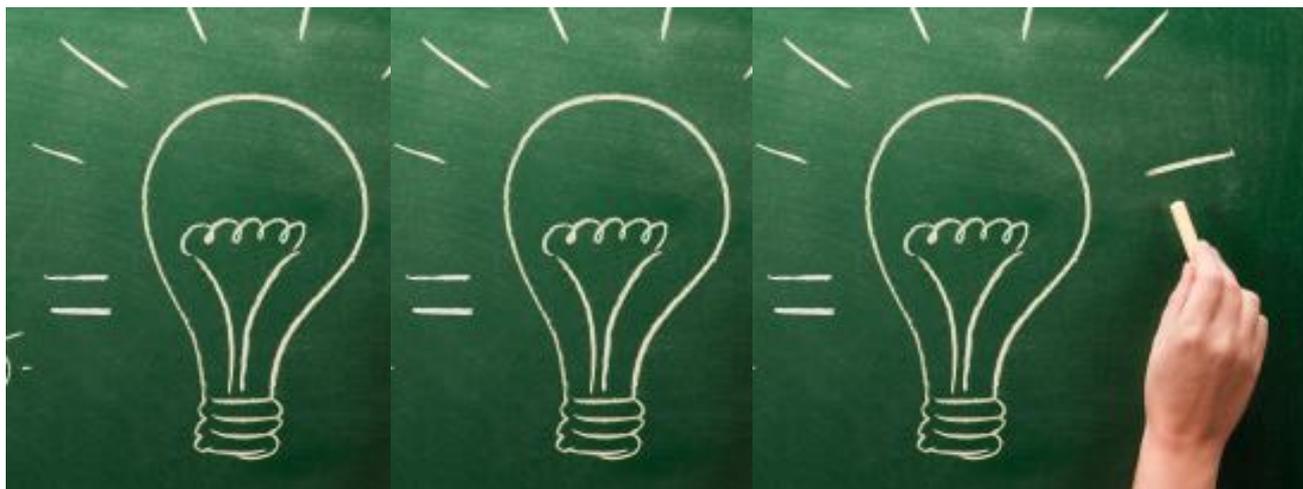
**Mario Tonini**

**Presidente CNOS-FAP e SCUOLA**

**LA DIFFICILE TRANSIZIONE SCUOLA-LAVORO**  
***Cause e possibili soluzioni***



## TRE “STIMOLI” PER AVVIARE LA RIFLESSIONE



Mi limito a **“tre” stimoli** per avviare la riflessione partendo dalla traccia consegnata.

### 1. Una rinnovata accentuazione del rapporto tra lavoro e scuola

In questo periodo assistiamo ad una rinnovata accentuazione del rapporto tra lavoro e scuola (alternanza, apprendistato, stage, il tirocinio) volto a spingere quest'ultima a riorganizzarsi per facilitarne la transizione.

Tra i tanti titoli che commentano provvedimenti recenti messi in atto dal Governo:

✓ **La scuola riscopre il «lavoro».**

*La legge 128/2013 segna significativi sviluppi nella collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro. Lo fa in due principali direzioni: potenziando l'offerta formativa in Alternanza scuola – lavoro e valorizzando l'Apprendistato<sup>1</sup>.*

✓ **Al via la nuova frontiera dell'Alternanza scuola-lavoro.**

*Parte dal prossimo anno scolastico, il 2014/2015, la sperimentazione dell'apprendistato per gli studenti del quarto e quinto anno delle scuole superiori.*

*Un'innovazione assoluta per la scuola italiana che offre una risposta concreta ai dati allarmanti diffusi dall'Istat sulla disoccupazione giovanile.*

*Obiettivo della sperimentazione, infatti, è consentire agli studenti italiani di inserirsi in un contesto aziendale già prima della conclusione del loro percorso scolastico e del diploma, alternando la frequenza scolastica con la formazione e il lavoro in azienda<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> ACCORSI M.G., *Alternanza e apprendistato*, in *Notizie della scuola*, 4/2013, p. 9.

<sup>2</sup> MIUR, *Comunicato Stampa* 4 giugno 2014

## Italia, La Repubblica degli stagisti?

Nel medesimo periodo registriamo una **denuncia crescente** da parte di coloro che colgono le proposte offerte per inserirsi nel mondo del lavoro, *lo stage / il tirocinio* in particolare, come uno sfruttamento e sottolineano, con una metafora efficace, il rischio che l'Italia diventi, sotto questo aspetto, «**La Repubblica degli stagisti**»<sup>3</sup>.

### ■ **Io di stage ne ho fatti cinque.**

*La prima volta avevo ventiquattro anni e stavo finendo l'università. L'ultima ne avevo ventotto, una laurea, un libro e un praticantato giornalistico alle spalle. Non ero un tantino troppo qualificata per fare la stagista? Qualcosa scricchiolava.*

*Intorno a me, amici e conoscenti passavano da un tirocinio all'altro. Sempre più di frequente alla domanda «**Hai trovato un lavoro?**» la risposta era «**Comincio la prossima settimana uno stage**». Qualcosa scricchiolava, sempre più forte.*

*Da una parte gente laureata, spesso vicina ai trent'anni o addirittura oltre, ancora costretta a chiedere la paghetta a mamma e papà, e dall'altra un mondo del lavoro chiuso e diffidente, poco disponibile a dare un'opportunità, propenso invece a usare lo strumento dello stage per avere personale a basso costo.*

*Qualcosa, decisamente, scricchiolava. E si è rotto, ad un certo punto.*



## 2. Il dramma della disoccupazione, soprattutto giovanile

Sullo sfondo resta, comunque, il dramma della disoccupazione, soprattutto giovanile: «**generazione perduta**»<sup>4</sup>; «**generazione rapinata**»<sup>5</sup>.

Sono immagini che sintetizzano con efficacia la condizione di chi è giovane nel nostro Paese. E ben rappresentano anche il senso di colpa che dovrebbe disturbare il sonno di chi appartiene alla generazione degli attuali sessantenni.

### - **Avvenire:**

*In Italia spariscono mille posti al giorno*<sup>6</sup>;

### - **Il Sole 24 ore**

*In Italia chiudono due imprese ogni ora. In cinque anni perse 60 mila aziende*<sup>7</sup>;



<sup>3</sup> VOLTOLINA E., *La Repubblica degli stagisti. Come non farsi sfruttare*, Editori Laterza 2010.

<sup>4</sup> AA.VV., *Studio ergo lavoro. Come facilitare la transizione scuola-lavoro per ridurre in modo strutturale la disoccupazione giovanile in Italia*, paper, 2014, p. 10.

<sup>5</sup> AMBROSINI E. ROSINA E., *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Marsiglio 2009.

<sup>6</sup> Avvenire (2 aprile 2014).

<sup>7</sup> Il Sole 24 ore 4 aprile 2014.

- **Confindustria**

*Tra il 2001 e il 2013 l'industria italiana ha perso circa 120.000 imprese e quasi un milione e duecentomila posti di lavoro. La crisi economica ha colpito soprattutto la produzione manifatturiera che ha subito una contrazione del 25%, un valore destinato, purtroppo, a crescere ulteriormente.*

*Si stima che il calo della domanda di mercato abbia comportato una perdita del 15% del potenziale manifatturiero del nostro Paese con punte che sfiorano il 40% nel settore dell'auto<sup>8</sup>*

- **Censis 2013:**

*Il lavoro emergenza nazionale.*

*... Se l'occupazione è l'emergenza nazionale numero uno, è oggi prioritario avviare una riflessione seria sul suo futuro e su come rimettere in moto il sistema e farlo tornare a produrre posti di lavoro. Gli interventi attuali e quelli in procinto di essere decisi hanno avuto e avranno il merito di dare un po' di ossigeno al mercato, e soprattutto alle imprese; ma l'orizzonte circoscritto in cui si collocano ne rende il respiro corto.*

**Quello di cui oggi si avverte la mancanza è una riflessione sul lavoro e sulle politiche per riportarlo a crescere, che guardi ad esso in una chiave diversa dall'approccio adottato finora<sup>9</sup>.**

Una situazione che presenta **aspetti ormai strutturalmente gravi** anche in prospettiva<sup>10</sup>.



<sup>8</sup> Confindustria 2014.

<sup>9</sup> CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2013*, FrancoAngeli 2013, p. 148.

<sup>10</sup> CISL, *XI Rapporto Industria, Mercato del Lavoro, Contrattazione*, 19 luglio 2014.  
Fondirigenti – LUISS, *8 Rapporto. Generare classe dirigente*, Rubbettino Print, 2014.

## SCUOLA- LAVORO: UNA RELAZIONE PROBLEMÁTICA

### Il dibattito dagli anni '60 ad oggi



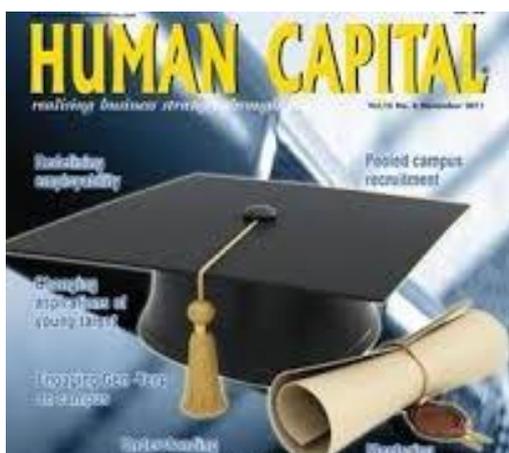
Nonostante l'attuale grave crisi economica ed occupazionale, rimane come punto stabile di riferimento per tutti la convinzione che **l'istruzione e la formazione rappresentano risorse fondamentali per lo sviluppo personale e sociale, a livello nazionale e internazionale.** Quando si cerca, tuttavia, 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, sull'entità e sulla natura positiva di tale rapporto.

Lo attesta il **dibattito** che si è **sviluppato su questa materia.**

Mi limito a richiamare alcuni aspetti<sup>11</sup>.

### 1. ANNI SESSANTA- L'affermarsi della teoria del capitale umano: il modello "domandista"

#### La teoria del capitale umano



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 funzionalistica, 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 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009).

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**

<sup>11</sup> MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI*, anno 2009-2010, Tipografia Pio XI, pp. 15 - 26.

**singolo** in quanto estende le sue opportunità professionali, **sia per la società** poiché prepara la forza lavoro necessaria per lo sviluppo economico.

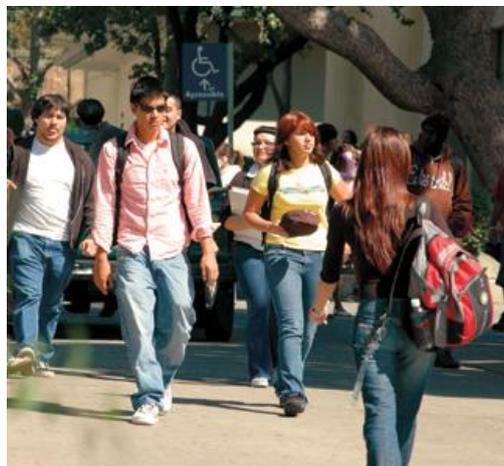
L'istruzione e la formazione professionale sono considerate una modalità differente di accumulazione del capitale, il "**capitale umano**" cioè, il più importante per la crescita economica e sociale, e pertanto costituiscono risorse strumentali di natura fondamentale al servizio del sistema economico e della sua espansione.

Pertanto, **l'analisi della domanda di lavoro** espressa dal mercato di lavoro è la **base della pianificazione di una offerta formativa** che corrisponda alle esigenze delle imprese.

Per questa sua impostazione **la teoria del capitale umano** è stata **definita un modello "domandista"** dei rapporti tra istruzione e formazione da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra (Bertagna, 2002 e 2006).

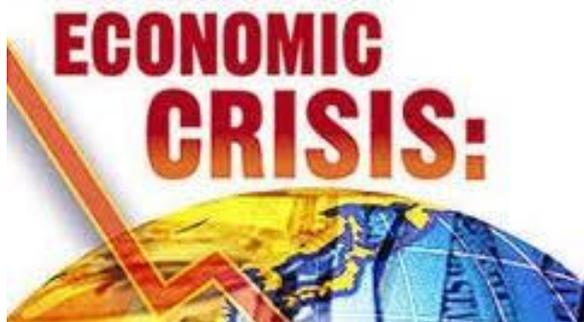
### **Democratizzazione e allargamento dell'istruzione**

Va aggiunto che tale interpretazione è stata largamente utilizzata nei *paesi sviluppati* per giustificare la **democratizzazione dei sistemi educativi**. Infatti, l'allargamento dell'accesso istruzione e formazione, elevando il livello delle competenze dei lavoratori, doveva contribuire allo sviluppo del sistema produttivo, e la riduzione della selezione poteva **far argine a due sprechi: dei talenti**, in quanto molti giovani di origine sociale modesta, brillanti, ma privi del retroterra culturale, rimanevano bloccati da esami prematuri e severi ed erano impediti di dare alla crescita del Paese il loro apporto qualificato; **delle risorse**, poiché le ripetenze 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.**

### **Fine anni '60: crisi economica, disoccupazione intellettuale**



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

scientifico 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 nella ripetizione di azioni elementari.

### **Domanda di istruzione e formazione si oscura**

**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 i titoli di studio scolastici o le qualifiche professionali 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 dei giovani.**



### **Contestazione del '68**



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. ANNI '70: le posizioni critiche e il prevalere delle teorie radicali

In seguito sono state elaborate altre teorie, ma nessuna ha ottenuto un consenso generale (Lodigiani, 1999 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009).

### *Le interpretazioni conflittualiste: sistema educativo come controllo delle masse*



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; **tali ipotesi, però, hanno trovato nella ricerca empirica solo modesti riscontri** (Bowles e Gintis, 1978, 1979 e 1982; Fischer, 1998, 2003 e 2007).

### *L'istruzione come cultura di ceto*

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 della 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** (1978a e b, 1980; Fischer, 1998, 2003 e 2007). 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. 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.*

### **Teoria credenzialista o dell'inflazione dei titoli di studio**

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, 2003 e 2007).

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**



**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; Fischer, 1998, 2003 e 2007).

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.

## La tesi del mercato del lavoro segmentato

A loro volta, gli economisti istituzionalisti hanno sostenuto che **il mercato del lavoro è segmentato** (Doeringer e Piore, 1971; Fischer, 1998, 2003 e 2007). 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**.



## Conclusioni



*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, 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.**

### 3. ANNI '80 - '90: nuova centralità dell'istruzione e della formazione. Il modello "interattivo"

#### *Nuova fiducia in istruzione e formazione professionale*



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 e 2007; Bertagna, 2002 e 2006; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Halsey et alii, 1998; Guerrieri e Padovan, 2009; Fortis, 2009).

Diversamente da quanto si affermava nella decade '70, **la elevazione del livello educativo della popolazione viene**

*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.*

#### *Espansione del settore terziario e delle nuove tecnologie*

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 del settore 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 "**postfordisti**" che si contraddistinguono per le caratteristiche della flessibilità e della qualità e questi paradigmi produttivi tendono a mettere **al centro le risorse umane**.

#### High Technology



Patient Care



Research

Education

## **Tesi della polarizzazione e aumento disuguaglianze**



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**

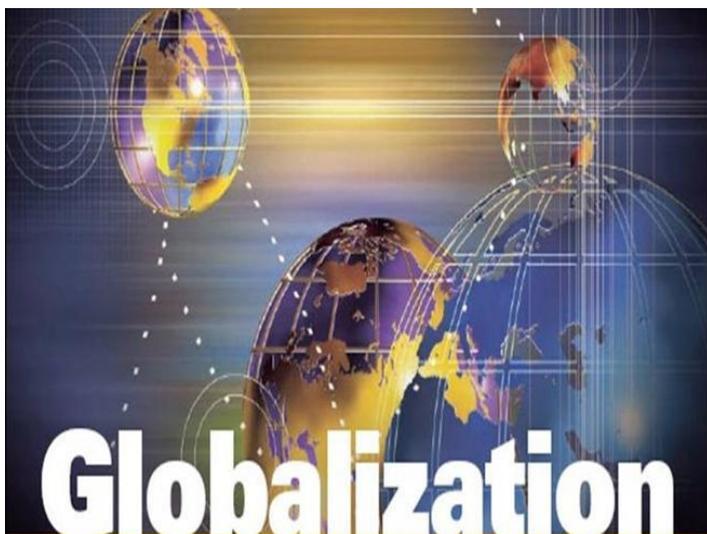
**disuguaglianze** e della forbice delle professionalità tra **una ristretta élite di “ingegneri della conoscenza”** e **una massa di persone destinate a lavori dequalificati**.

**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.

## **Globalizzazione, Paesi emergenti, problemi per i Paesi a economia avanzata**

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.



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.

## **L'alternativa di fronte ai Paesi a economia avanzata**

Pertanto, i **Paesi a economia avanzata** vengono a trovarsi **di fronte a una alternativa** non facile:

A) 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**;

B) 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** la presenza nella forza lavoro di una **professionalità sempre più elevata** che rende di nuovo centrale l'**investimento in istruzione e formazione**.

## **Forza lavoro istruita e femminilizzata influenza fiducia in istruzione**



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 e 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**.

## **Il modello interattivo**

In altre parole **al modello "domandista" del capitale umano si sostituisce quello "interattivo"**. Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si possono basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in attenta considerazione la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. In questo contesto *il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.*

### 3. GLI ANNI PRESENTI: una visione sistemica

#### *Prospettiva multidimensionale dello sviluppo*



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 e 2007; Saha e Fägerlind, 1994).

**L'attuale recupero** della centralità del capitale umano e **della relazione tra istruzione e formazione** da una parte e **lavoro** dall'altra **non è** però più **interpretabile in senso meccanicistico e automatico**. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli di una

**prospettiva multidimensionale dello sviluppo con la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita** il cui successo è condizionato dalle interazioni che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura.

In questo quadro **la valenza dell'investimento in istruzione e 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**.

#### *Problemi: titolo di studio non è garanzia di occupabilità e di lavoro coerente*

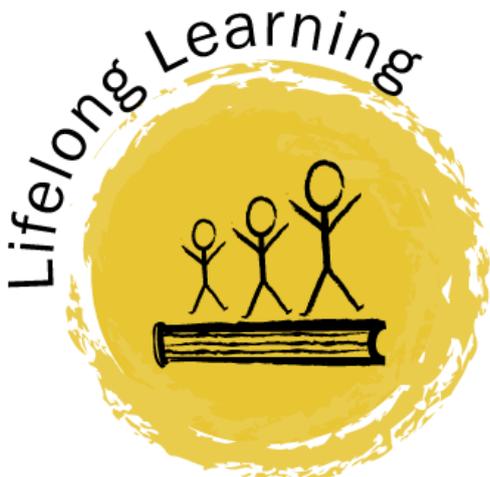
Rimangono comunque problemi importanti da affrontare.

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**, poiché i titoli sono soggetti a 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 credenziali 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.**



## Apprendimento continuo e politiche del lavoro



Ciò che appare importante è **superare gli effetti del cambiamento di prospettiva dall'occupabilità all'occupazione** che si è verificato con le strategie di Lisbona e che ha inciso fortemente sui sistemi educativi, portando in primo piano la funzione professionalizzante in relazione stretta alle richieste del mondo del lavoro (Commissione Europea, 2009).

L'approccio che ha prevalso è stato di natura **economicistica** e ha coinvolto i programmi di istruzione/formazione. Tale andamento **contrasta grandemente con la concezione europea dell'apprendimento per tutta la vita**, che lo vede

come "empowerment" e gli attribuisce il ruolo di promuovere la cittadinanza attiva.

Nonostante questi limiti appena accennati, non si può non essere **d'accordo con l'orientamento di natura preventiva, abilitante e attivante che le politiche del lavoro e della educazione hanno recentemente assunto** con l'intendimento di valorizzare la promozione del capitale umano come strumento per difendersi dai pericoli della disoccupazione, della espulsione precoce dal mercato del lavoro e dalla marginalizzazione.

**Il rapporto tra investimento formativo, occupabilità, produttività e attivazione è innegabile, ma non è sufficiente** elevare la soglia educativa della popolazione per riuscire a risolvere il nodo dell'occupazione proprio perché *non esiste alcun determinismo nelle relazioni tra la istruzione/formazione e il lavoro.*

### **Non è compito dell'educazione creare posti di lavoro, ma favorire l'incontro tra domanda e offerta**

Più in particolare, va sottolineato che **non è compito dell'educazione creare posti di lavoro, ma al massimo contribuire per favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.**

**I tempi della riforma educativa sono lunghi e quindi è impossibile o quasi che essa possa adattarsi in tempo reale alla domanda sociale;** non bisogna neppure dimenticare che le attese formative degli allievi possono non coincidere con le esigenze del sistema produttivo.

L'educazione non può nemmeno fornire una garanzia assoluta di eguaglianza perché risulta condizionata dal background economico, culturale e sociale familiare e dalle caratteristiche ascritte di ciascuno.

«Non si vuole con questo sminuire il valore dell'apprendimento permanente. Per quanto faticosi a intercettare tutti i bisogni potenziali di formazione, laddove ha successo innesca una ricaduta positiva che non va trascurata, non solo sui diretti beneficiari, bensì anche nelle nuove generazioni, contribuendo a modificare la predisposizione dei genitori a investire nel capitale umano dei propri figli» (Lodigiani, 2008, p. 170).



## LA DIFFICILE TRANSIZIONE: POSSIBILI CAUSE



Mi soffermo **su tre cause** ricavate, soprattutto, dalla mia esperienza.

### 1. Un sistema professionalizzante ancora frammentato

A giudizio di molti<sup>12</sup>, la **riforma del sistema educativo di istruzione e formazione italiano**, recentemente riorganizzato dopo un decennio di confronti anche aspri, ha puntato a “riorientare” l’offerta scolastica e formativa complessiva cercando di correggerne la tendenza licealista, ma ha lasciato ancora *frantumato e diviso in vari sottosistemi* l’insieme dei percorsi formativi di carattere professionalizzante.

#### **IL CASO ITALIANO: modello disorganico, diviso in 4 componenti**

Si riporta, a conferma di quanto affermato la pagina seguente, tratta dal libro di **Dario Nicoli, I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa**, Tipografia Pio XI, 2009. Lo studio è un po’ datato (2009) ma nel suo complesso appare ancora attuale.

L’insieme delle entità del sistema educativo italiano che possono essere ricondotte all’espressione europea VET (Istruzione e formazione professionale) si presenta come *una sommatoria di elementi difficilmente riconducibili ad un disegno organico, né dal punto di vista del modello formativo*, ovvero del modo in cui si definiscono i legami tra referenziali professionali e referenziali formativi, *né da quello pedagogico*, ovvero del modo in cui vengono concepiti e perseguiti gli obiettivi educativi, culturali e professionali propri di questo comparto.



Nella struttura del sistema di istruzione e formazione tecnica e professionale italiano possiamo rintracciare **quattro grandi componenti**:

<sup>12</sup> NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Tipografia Pio XI, 2009, p. 5. L’autore, nel testo citato, analizza i casi di Francia, Germania, Regno Unito, Ungheria.

○ l'**Istruzione tecnica**, la più rilevante, quella che si propone maggiormente come aspetto peculiare del contesto italiano, che presenta, accanto ad un numero di istituti gloriosi e di forte tradizione tecnica in senso proprio, un'area di istituti fortemente segnata da un'impostazione culturale di tipo enciclopedico, che si avvicina maggiormente alla nozione di "liceo tecnologico".



○ l'**Istruzione professionale** che nelle intenzioni iniziali ha avuto l'intento di fornire quadri operativi all'industria, ma che nel prosieguo si è caratterizzata per essere la "scuola popolare" nell'ambito secondario superiore, per poi assimilarsi in buona parte (tramite la durata quinquennale dei percorsi) all'istruzione tecnica.



○ la **(Istruzione e) Formazione professionale**, che si presenta a sua volta fortemente differenziata:

- per tipologie di intervento (vi è un'area con forte carattere di "educazione professionale" propria di enti di formazione dotati di competenze pedagogiche ed organizzativo-strutturali, accanto ad un'altra di carattere più assistenziale, volta al recupero di adolescenti in difficoltà e disagio),
- per territori (la presenza di questo sottosistema è capillare nel Nord ed in parte del Centro, mentre nel Sud Italia si è registrato negli ultimi anni un processo di chiusura dei percorsi preesistenti)<sup>13</sup>.



○ l'**apprendistato** che – pur rappresentando una componente del diritto-dovere di istruzione e formazione – non ha mai rappresentato, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, un modello formativo peculiare.



Dalle ricerche svolte nel contesto europeo, emerge una riflessione che ci impone un confronto sul modo in cui si sviluppa il dibattito circa il tema dei percorsi VET in tutti i casi indagati, a differenza di quanto accade in Italia.

### **IL CASO ITALIANO: la valenza ideologica**

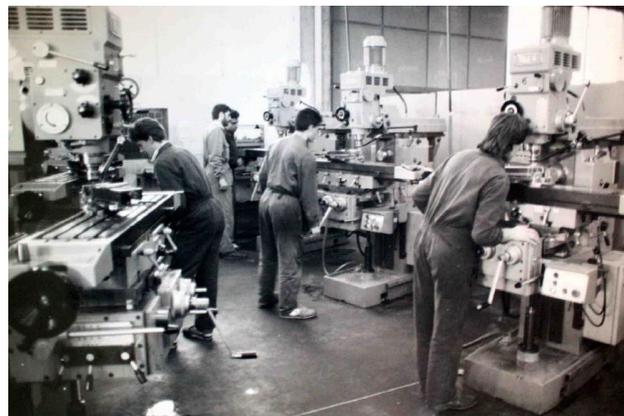
Risulta con forte evidenza, agli occhi di un italiano, il fatto che *in nessuno dei Paesi studiati il tema dell'istruzione e formazione professionale presenta una valenza ideologica*. Anche nei sistemi che attribuiscono maggiore rilevanza al liceo "generalista", come la Francia, nel corso



<sup>13</sup> Un caso emblematico di tale processo è costituito dalla Sardegna dove, dopo un periodo di rilancio e qualificazione della FP, con esiti incoraggianti, la Regione ne ha deciso la chiusura.

degli anni si è sempre più ampliata la possibilità per i giovani di optare per i percorsi a carattere professionalizzante, e questo a partire già dagli ultimi anni dell'obbligo. Emerge in altri termini una *maggiore laicità dei Paesi indagati* in riferimento alle tematiche dell'educazione, mentre è solo nel caso italiano che **l'ambito dell'istruzione e formazione professionale è visto in modo pregiudiziale come un fattore di segregazione e di esclusione**, come se tramite esso si sviluppasse un processo di sub-cittadinanza, assolutamente non di pari dignità rispetto ai percorsi generalisti.

Nel dibattito italiano emerge, a differenza dei casi studiati, **una notevole difficoltà nel comprenderne la valenza educativa, culturale e professionale del sistema di istruzione e formazione professionale**, ed inoltre nell'attribuire ad esso una qualità pienamente educativa e culturale, oltre che professionale, e ciò è dovuto a pregiudiziali di natura ideologica.



Essa viene associata ad un **modello addestrativo**, mentre in realtà i nuovi percorsi sono stati elaborati sulla scorta di un'impostazione chiaramente europea, che considera il settore VET (*Vocational Educational Training*), equivalente all'italiano leFP, la qualificazione professionale come modalità per la formazione del cittadino entro la società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale.

### **IL CASO ITALIANO: frammentazione delle discipline, enciclopedismo, supremazia della cultura storico letteraria**



Un'altra causa della diversità del caso italiano è da ricondurre alla "**epistemologia delle discipline**" che è segnalata – rispetto agli altri Paesi – da **un'eccessiva frammentazione delle materie**, dal peso dominante degli insegnamenti astratti, non collegati con la realtà, infine da un maggiore **enciclopedismo dei programmi** di riferimento. Domina ancora la **cultura storico-filosofica e letteraria** mentre presentano meno rilevanza le culture

scientifiche e soprattutto tecniche, considerate di serie minore. L'istruzione e formazione professionale, in tale impostazione, tende ad essere fatta coincidere con l'ambito proprio di coloro che non hanno talenti cognitivi. A ciò si aggiunga la forte tendenza, in questi ultimi istituti, nel corso degli anni, alla **riduzione dell'area più strettamente professionale e laboratoriale a vantaggio di quella culturale generalistica**. Ciò conduce ad una generale passività degli studenti, che non

avvertono in tal modo il valore di ciò che gli viene impartito in termini di competenza, ovvero di padronanza nel fronteggiare problemi reali.

### **IL CASO ITALIANO: il cliché della “scelta precoce**

E ancora, in Italia si insiste sul **cliché della “scelta precoce”** che nega la realtà attuale costituita da un ciclo secondario composto da percorsi differenziati, realtà confermata, come ricordato, anche dalla proposta circa l’obbligo di istruzione che segue la linea dei percorsi **equivalenti** piuttosto di quella riferita ai percorsi *unici*.

Tale prospettiva risulta confermata anche dalle recenti innovazioni normative nei vari Paesi europei, in

particolare dalla **Francia** che pure mira a perseguire il diploma (BAC) per tutti e che, nel già citato dibattito sulla scuola che ha portato alla redazione del documento programmatico, “*Pour la réussite des tous les élèves*” (2004), indica un insieme di linee guida che saranno la base di una legge di riforma del sistema educativo. Esso propone modifiche significative sul segmento secondario, in particolare rispetto alla scelta tra percorsi di formazione generale e percorsi di tipo professionalizzante, e delinea lo scenario entro il quale la scuola francese dovrà ricollocarsi. Il documento insiste in modo deciso sulla diversificazione dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado (*le Lycée*) e sull’**anticipazione della scelta degli indirizzi** liceali, sulla riorganizzazione del sistema di orientamento del *Collège*, anticipando e rafforzando le attività di differenziazione curriculari per la scelta dei successivi percorsi liceali.



### **IL CASO ITALIANO: la rivendicazione scolasticistica dei sindacati**



Si segnala poi un aspetto curioso relativo alle **dinamiche sindacali**: la valenza formativa del lavoro è un punto di forza del sistema tedesco e viene fortemente sostenuta dalle organizzazioni sindacali, come segnalato dai colleghi tedeschi del BIBB secondo cui queste ultime hanno progressivamente assunto una posizione tutta a favore della formazione professionale del tipo extrascolastico e contro una scolasticizzazione della formazione

professionale, in nome della capacità che il lavoro ha di essere “luogo formativo”.

L’esatto contrario di ciò che accade **in Italia** dove i **sindacati** appartenenti alle stesse matrici europee rispetto al contesto tedesco **sostengono una logica di licealizzazione piuttosto che di professionalizzazione** della gioventù.

A partire dalle conferme emergenti dalla ricerca, è possibile affermare che **i casi dei sistemi educativi degli altri Paesi** indagati, ed in particolare il modo in cui vengono fronteggiate le problematiche dell'apprendimento, **tendono ad avvalorare il principio guida del pluralismo formativo e della sussidiarietà.**

La situazione del sistema formativo italiano, per molti aspetti più critica rispetto a quella degli altri Paesi europei, necessita, per essere fronteggiata, della mobilitazione di tutte le risorse disponibili, senza preclusioni ideologiche, al fine di creare un sistema ad un tempo unitario e pluralistico, coerente con il principio di sussidiarietà.

È bene che tale patrimonio venga riconosciuto e pienamente valorizzato nello sforzo di qualificazione generale del sistema nella logica del diritto-dovere di tutti e di ciascuno, nessuno escluso.

### **Silenzio dal governo**

Anche **gli interventi** più recenti **preannunciati dal Ministro Giannini<sup>14</sup>** non si concentrano su questi aspetti.

**I temi** riportati a livello di giornali, tutti importanti, **sembrano andare**, tuttavia, **in altra direzione:**

- la valutazione attraverso l'INVALSI
- il tema degli insegnanti (concorso e precari)
- l'apertura delle scuole il pomeriggio
- più rete e meno tablet
- il sostegno
- il potenziamento di alcune discipline (geografica, arte e musica)
- l'edilizia scolastica



**Nulla** si legge, in fatto di riforma strutturale, **sull'uscita dei giovani a 18** anziché 19 anni, ad esempio **o sulla riorganizzazione della filiera professionalizzante** che, a giudizio di molti, appare ancora molto disomogenea, come accennato anche nella presente relazione.

**.....e la CGIL rilancia l'obbligo scolastico dai 3 ai 18 anni**



La CGIL, nel suo ultimo documento "**Cantiere scuola**" tra le proposte rilancia l' "obbligo scolastico dai 3 ai 18 anni":

*"Non è tagliando un anno di scuola superiore che si risolvono i problemi.*

*Si risolvono rendendo equivalenti i percorsi superiori recidendo la gerarchia fra di essi, ripristinando il biennio unitario, sperimentando forme avanzate di ricerca didattica e laboratoriale, reintegrando le culture umanistiche e scientifiche.*

*Urge un serio check-up sugli ordinamenti<sup>15</sup>.*

<sup>14</sup> Corriere della Sera 14 agosto 2014

<sup>15</sup> Cfr. a questo proposito Cantiere scuola FLC CGIL del 14 luglio 2014

## 2. Ambivalenza dell'Istituto Professionale di Stato



Come richiamato sopra, **l'Istituto Professionale** nelle intenzioni iniziali aveva l'intento di fornire quadri operativi all'industria.

Nel prosieguo si è caratterizzato per essere la "scuola popolare" nell'ambito secondario superiore.

Negli ultimi decenni, progressivamente, **si è assimilato** in buona parte (tramite la durata quinquennale dei percorsi) **all'istruzione tecnica**.

Nell'attuale ordinamento, **l'Istituto Professionale**

- **quinquennale** secondo l'ordinamento dello **Stato**
- **triennale/quadriennale** secondo l'accreditamento **regionale**

ha finito per perpetuare un **dualismo di offerta tra Stato e Regioni** che doveva essere razionalizzata e riorganizzata in maniera organica già dagli anni Ottanta del secolo scorso con la Legge 845/78 (art. 6).

Anche il **Ministero del Lavoro** e delle Politiche Sociali (MLPS), attraverso ISFOL, si interroga su questa duplice funzione. In particolare sulla funzione sussidiaria scrive:

*"In una fase in cui (dal 2013/2014) le uniche qualifiche in uscita si avviano ad essere quelle del Repertorio IeFP per entrambe le tipologie di percorsi, è necessario verificare quella delle due istituzioni (Centri o Scuole) dimostrerà di garantire un maggior grado di occupabilità dei giovani qualificati, in modo da favorirne l'inserimento lavorativo in risposta ai reali fabbisogni del territorio, in un mercato del lavoro che richiede risorse professionalmente pronte e che sappiano già operare in un ambiente organizzativo"*<sup>16</sup>

L'esperienza mostra ormai molti **limiti della riforma** del secondo ciclo con riferimento agli **Istituti Professionali**: *non ha ridefinito chiaramente l'identità e la funzione degli istituti professionali perché non siano né la versione minore degli istituti tecnici né la versione scolastica della formazione professionale.*

Una riflessione interessante sulla offerta formativa professionalizzante viene riportata da Giacomo Zagardo, parlando delle **Studio Schools inglesi**, scuole autonome appoggiate da imprenditori e Camere di Commercio che hanno trovato nel 2010 diffondendosi con successo (e risorse) nel sistema educativo. Un modello di offerta che presenta molte affinità con la nostra IeFP, che pure l'ha preceduta di sette anni<sup>17</sup>. Non potrebbe essere una pista sulla quale riflettere per ripensare la "disomogenea" filiera professionalizzante in Italia?

<sup>16</sup> ISFOL, *I percorsi di IeFP tra inclusione, lavoro e cittadinanza attiva*, 21 maggio 2014, p. 5.

<sup>17</sup> ZAGARDO G. - SALERNO G., *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'a.f. 2012/13*, Tipografia Pio XI, 2014, pag. 8.

### 3. Una scarsa presenza del tema “lavoro” nel sistema “scuola”: una ricerca sui libri di testo



Una recente **ricerca** promossa dal CNOS-FAP e svolta con l'Università Cattolica di Brescia<sup>18</sup> **sui libri di testo** in uso nelle scuole ha messo in evidenza che **il tema “lavoro”** nella sua valenza “formativa” **non è ancora sufficientemente presente** nel mondo della scuola, ad eccezione dei testi relativi ai percorsi del settore sociale.

**Sono accentuati gli aspetti tecnici** (diritto del lavoro, dell'economia, ...) o storici (prima e seconda rivoluzione industriale) ma **non gli aspetti formativi**.  
Si riporta un passaggio della ricerca.

#### *Il lavoro insegnato in Italia. Stereotipi e dimenticanze*



Sarebbe perlomeno stucchevole introdurre tra le discipline scolastiche quella di “lavoro” poiché finirebbe per cadere vittima della legge ferrea della scuola, quella che rende indigesto qualsiasi contenuto che venga imposto.

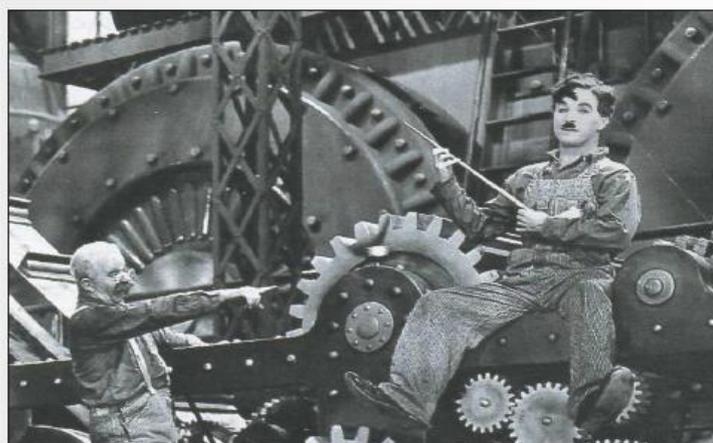
Ma è un fatto che la ricognizione effettuata presso il sistema educativo italiano in tema di lavoro, con particolare riferimento ai libri di testo, disvela un **panorama deprimente: il tema del lavoro non rientra nei contenuti formativi proposti agli studenti, se non nella forma tecnica del diritto del lavoro, dell'economia e nei passaggi indispensabili della storia nel momento in cui si affronta il tema della prima e della seconda rivoluzione industriale, mentre nel trattare la terza – quella attuale – il tema scompare nuovamente sostituito dalla globalizzazione, dal consumismo e dall'ecologia.**

L'unica eccezione è data dai testi relativi ai percorsi del settore sociale, con particolare riferimento agli Istituti professionali per i Servizi socio-sanitari dove il lavoro di cura è invece trattato in modo molto accurato ed approfondito, con un approccio che rivela una forte valenza etica e culturale oltre che tecnico-professionale.

Lo studio effettuato è quindi ricco di stereotipi e di dimenticanze.

<sup>18</sup> NICOLI D., *Come si insegna il lavoro nella scuola italiana*, 2013, in via di pubblicazione da parte del CNOS-FAP.  
NICOLI D., *Come si insegna il lavoro in Europa e nel mondo*, 2013, in via di pubblicazione da parte del CNOS-FAP.

## Gli stereotipi



Gli stereotipi sono riconducibili in generale ad **un approccio fondamentalmente critico** nei confronti delle grandi trasformazioni economiche e sociali che hanno interessato il nostro Paese dagli albori **dell'industrialismo** ai nostri giorni.

Se pure le condizioni della classe operaia nell'epoca dei primi opifici siano da considerare

generalmente indegne degli esseri umani, **ridurre tutta l'epoca della industrializzazione alla sola catena di montaggio** risulta un'operazione perlomeno arbitraria, dimenticando il grande valore culturale e sociale che ha rappresentato il passaggio da una società generalmente contadina ad una urbana ed industriale.

Si tratta di un'epopea tramite la quale grandi masse di cittadini hanno potuto accedere ad una vera e propria cultura del lavoro, rendendosi consapevoli del loro ruolo nella società, unite da legami di solidarietà ma anche differenziate per talenti e ruoli. **La "disciplina della fabbrica" non può essere ridotta unicamente ad alienazione**; lo dimostrano numerosi studi sul ruolo delle industrie come soggetti promotori di riscatto sociale, di formazione umana e civile, di sviluppo delle comunità e dei territori. Soprattutto a livello di distretti industriali si coglie in modo forte questo processo culturale associato alla presenza delle imprese, caratterizzato dalla spinta alla crescita intellettuale e civile delle maestranze oltre che dalla creazione di istituzioni scolastiche, formative, sociali ed assistenziali sorte in base all'intervento di queste forze economiche.

## Le dimenticanze

Le **dimenticanze** hanno a che fare con l'oscuramento del significato del lavoro in quanto valore in sé e prospettiva rilevante per il progetto di vita degli studenti. Dalla ricognizione di cui diamo conto di seguito emerge che **la scuola presenta una desolante povertà circa la proposta etica rivolta ai propri studenti, non solo in tema di lavoro, ma anche di visione civica e di condotta di vita.**

Ciò riflette  *i limiti della scelta che sta alla base dell'ordinamento, di dedicarsi strettamente al compito dell'istruzione escludendo l'assunzione di un profilo pedagogico legato ad un'idea credibile e fondata di "vita buona".*





La crisi che la scuola sta attraversando mostra con chiarezza la **caduta di motivazione di una parte consistente di studenti**; ma anziché prodursi in una lamentazione insistente sui cattivi tempi che stanno correndo, o attendersi impossibili soluzioni miracolistiche dalla digitalizzazione, sarebbe opportuno che gli insegnanti e le autorità politiche ed istituzionali si interrogassero sulla vaghezza e inconsistenza delle motivazioni e dei valori che vengono forniti ai giovani.

**Il lavoro, in particolare, rappresenta un grande motivatore** per una quota rilevante di studenti che scelgono i percorsi tecnici e professionali ed un parte di chi opta per indirizzi liceali quali il linguistico ed il sociale.

Senza dimenticare che anche gli altri prima o poi saranno chiamati a lavorare, e che la prospettiva professionale rappresenta un valido fattore di scelta e di indirizzo delle risorse intellettuali e morali dei giovani verso uno scopo ben definito e realizzabile concretamente.

Tutto questo serve anche a giustificare gli esiti della ricerca che hanno visto prevalere decisamente il piatto delle non risposte.

Non abbiamo trovato **nessun testo di educazione civica che proponga il lavoro come un valore importante e desiderabile**, neppure l'art. 1 della Costituzione ha stimolato editori ed autori in questa direzione.

Ma non abbiamo trovato **neppure brani significativi in ambito letterario** tratti da autori che hanno studiato in modo diretto e con categorie appropriate il lavoro industriale e quello artigianale.

Non ci è stato possibile reperire riflessioni meno che tecniche in materia di economia e diritto del lavoro; **non abbiamo trovato passi nei libri di storia che esprimessero il valore del lavoro e l'alta dignità** propria di tutti coloro che impegnano seriamente i propri talenti e le proprie capacità a favore degli altri e del miglioramento della società. Da questo punto di vista, il quadro di cui diamo conto risulta decisamente desolante e rivelativo di una rimozione incredibile, se vista nella prospettiva del ruolo formativo della scuola.

**Le costanti incertezze e difficoltà che connotano il tema dell'orientamento nel nostro Paese evidenziano lo stesso fenomeno**, poiché è difficile scalfire un'impostazione "inerte" e "disciplinataristica" aggiungendo qualche incontro, test o visita presso le "scuole aperte".



## LA DIFFICILE TRANSIZIONE: POSSIBILI SOLUZIONI



A fronte della disoccupazione giovanile, oggi ampiamente documentata, come reagisce l'ordinamento scolastico e formativo vigente?

Mi soffermo solo su "alcune risposte", quelle che sono più vicine alla mia esperienza.

Di queste provo a tratteggiare il punto della situazione e tento anche qualche suggestione migliorativa.

### 1. Alternanza scuola lavoro: una via tracciata da potenziare



Una prima risposta alla difficile transizione è l'alternanza scuola lavoro, una metodologia didattica recente disciplinata dal D. Lgs. 77/2005 e rivolta agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età.

#### *Dati in sintesi e trend*

L'ultimo **Rapporto** pubblicato dall'Indire<sup>19</sup> sull'alternanza scuola lavoro mette in evidenza che, nell'a.s. 2012/13, il **45,6% delle scuole secondarie di secondo grado (3.177 su 6.972)** ha utilizzato l'alternanza come metodologia didattica per sviluppare le competenze previste dall'ordinamento degli studi. Dei 3.177 istituti, il 44,4% sono professionali, il 34,2% tecnici, il 20% licei, 1,5% altri istituti. Essi hanno realizzato 11.600 percorsi, di cui 7.783 (67,1%) negli istituti professionali (di cui 6.043 nelle classi IV e V),

2.556 (22%) negli istituti tecnici, 903 (7,8%) nei licei e 86 (lo 0,7%) in altri istituti, per formare **227.886 studenti, pari all'8,7% della popolazione scolastica della scuola secondaria di secondo grado.**

Anche il mondo del lavoro ha dato un contributo: gli studenti in alternanza sono stati ospitati in 77.991 strutture, di cui il 58,2% (45.365) sono imprese.

<sup>19</sup> INDIRE, *Alternanza scuola lavoro. Binomio possibile?*, Gennaio 2013

L'andamento dei "numeri dell'alternanza" ha registrato nel tempo **incrementi percentuali considerevoli**. Emerge un quadro rappresentativo di una metodologia ampiamente diffusa; l'alternanza ha registrato aumenti

- sia per quanto riguarda gli istituti coinvolti, rispetto ai quali si registra un incremento del 34,3%,
- sia per la partecipazione degli studenti (incremento del 20,3%)
- sia per i percorsi realizzati (incremento del 18,5%), che per le strutture ospitanti (incremento del 19,2%).

Sebbene gli esiti dei dati del monitoraggio siano confortanti, se analizziamo in profondità i dati si scopre che i percorsi in alternanza realizzati nelle diverse realtà scolastiche presentano **caratteristiche assai diverse**, in termini di lunghezza dei percorsi, articolazione interna, tipo di stage, utenza, risorse coinvolte, modalità di valutazione e certificazione, costi.

Le esperienze di alternanza attivate negli istituti scolastici sono caratterizzate da una grande *differenziazione dell'offerta*, che solo in parte risente delle diverse realtà socio-economiche, ma che sembra molto centrata sul modello organizzativo proprio a ciascuna scuola. Tutto ciò sembra richiamare la necessità di **azioni**, strumenti, indicazioni **che rendano unitarie le diverse esperienze realizzate nei singoli territori**.

### **Studenti in alternanza scuola – lavoro**



Gli studenti coinvolti in percorsi di alternanza scuola lavoro sono in totale **227.886, l'8,7% del totale degli iscritti**. Per quanto riguarda l'alternanza nei diversi ordini di studio, la percentuale degli studenti in alternanza, sul totale degli iscritti, è più alta negli istituti professionali (28,3%), seguono gli istituti tecnici (6,3%), e i licei (2,4%).

La maggior parte degli studenti in alternanza (il 48,2%) si concentra nelle classi IV, seguono le classi V (28,8%), le classi III (17,2%), le classi II (5,5%) e le classi I (0,4%).

### **Andamento sbocchi occupazionali**

Dagli esiti del monitoraggio sugli sbocchi occupazionali, realizzato da Indire, emerge che, **nell'anno scolastico 2009/10**, gli studenti diplomati risultano essere 5.343. Di questi, la maggior parte ha trovato lavoro (1.405, pari al 26,3%) e ha frequentato un corso universitario (1.352, pari al 25,3%). Pochi gli studenti che, una volta conseguito il diploma, hanno scelto di frequentare uno stage o tirocinio non retribuito (122 su 5.343, pari al 2,3%) o un corso formativo (55, cioè l'1%). Molto basse anche le percentuali di ex studenti disoccupati (4,8%) e inoccupati (4%).



### **Nell'anno scolastico 2010/11**

nell'anno 2010/11 gli studenti diplomati risultano essere 6.659. Rispetto all'anno scolastico precedente, quelli che hanno trovato un lavoro risultano in calo del 3%, mentre aumentano gli studenti che, dopo aver conseguito il diploma, hanno scelto di frequentare un corso universitario (1.876, pari al 38,8% rispetto all'anno precedente). In aumento anche gli ex studenti che hanno frequentato un corso formativo (da 55 nell'a.s. precedente a 150 nella rilevazione 2011/12) o uno stage o tirocinio non retribuito (da 122 a 219). Su 6.659 ex studenti, 378 (pari al 5,7%) sono risultati inoccupati, 373 (il 5,6%) disoccupati. Anche in questo caso, rispetto all'anno precedente, il numero di inoccupati è salito del 76,6%, mentre quello dei disoccupati è aumentato del 45,7%.

### **Nell'anno scolastico 2011/12**

nell'anno 2011/12 gli studenti diplomati risultano essere 8.863. Rispetto all'anno scolastico precedente, nella rilevazione, i **lavoratori** (1.520) risultano aumentati dell'11,5%; aumentano anche gli studenti che, dopo aver conseguito il diploma, scelgono di frequentare un **corso universitario** (2.579, pari al 37,5% rispetto all'anno precedente). In aumento anche gli ex studenti che frequentano un **corso formativo** (da 150 nell'a.s. precedente a 252 nella rilevazione 2012/13) o uno **stage o tirocinio non retribuito** (da 219 a 305). Su 8.863 ex studenti, 802 (pari al 9%) risultano **inoccupati**, 900 (il 10,2%) **disoccupati**. Anche in questo caso, rispetto all'anno precedente, il numero di inoccupati è salito del 112,2%, mentre quello dei disoccupati è aumentato del 141,3%.

### ***Alcune riflessioni***



L'alternanza si fonda sull'intreccio tra le scelte educative della scuola, le aspettative delle aziende del territorio in termini di fabbisogni professionali, le personali esigenze formative degli studenti, che chiamano in causa caratteristiche cognitive personali, motivazione ad apprendere, orientamento al lavoro e alle professioni. Pertanto **alla scuola è richiesto un maggiore impegno progettuale**, perché l'alternanza investe direttamente i curricoli, la flessibilità dell'orario, i modelli organizzativi della scuola.

Rimangono sullo sfondo gli esiti di alcune ricerche sul campo che indicano che appena un terzo dei giovani (fra i 16 e i 29 anni di età) si sente in grado di pensare al proprio futuro lavorativo avendo delle precise attese e speranze; mentre un giovane su quattro (fra i 15-24 anni) è incapace di esprimere qualunque attesa o progetto: sono i cosiddetti NEET (Not engaged in Education, Employment or Training), che non studiano e non lavorano. E' ancora da sottolineare il disorientamento e l'incertezza di quanti, tra i giovani, devono accettare lavori meno qualificati a condizioni sfavorevoli: **all'overeducation andrebbe contrapposta una education fatta di competenze realmente spendibili** quale sembra poter essere quella espressa dagli ITS. E poi qualche ulteriore nodo non completamente risolto, se confrontato con le raccomandazioni della Commissione europea e con la normativa vigente in altri stati europei: come **realizzare negli istituti tecnici e professionali una alternanza scuola lavoro** che si configuri **come** un vero e proprio

**sistema duale**, lasciando l'attuale modello di alternanza come orientamento al lavoro ad altri tipi di scuole.

E' ormai dimostrato ampiamente che **l'esperienza di lavoro dà motivazione e interesse all'apprendimento**, e quindi ciò ha effetti sul futuro professionale e induce nuovi comportamenti e nuovi contenuti.

**Ogni esperienza di lavoro** deve però essere accompagnata e **sostenuta da un lavoro cognitivo**, fatto di riflessione ed elaborazione condivisa e di assimilazione e, in senso piagetiano, accomodamento, cioè di un nuovo adattamento al dato di realtà. Testare l'apprendimento attraverso l'esperienza in un contesto di lavoro permette di anticipare possibili soluzioni e prospettive: le "lenti nuove" dell'esperienza lavorativa hanno potere anticipatorio.

Rimane sullo sfondo anche la constatazione che **l'alternanza** vista come *"uno dei punti di*



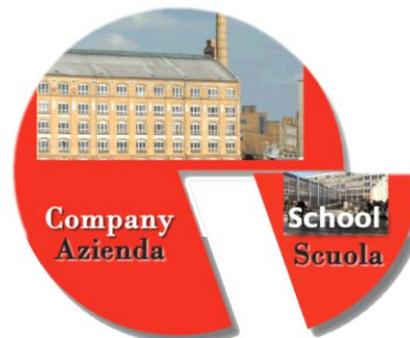
*forza della nuova secondaria superiore per il suo stretto collegamento con il mondo del lavoro"*, risulta ormai un **potente fattore di trasformazione del modello di apprendimento** come fenomeno a sé, legato alle singole materie, in un diverso modello che lo vede come il risultato multifattoriale di un processo che avviene in un contesto formativo collegato ad una "cultura" scolastica, ad un tipo di comunità scolastica allargata in cui l'azione didattica formale si sposa ad azioni di

apprendimento non formale e informale in luoghi altri della società civile e conduce ad una acquisizione di competenze riconoscibili.

Forse **occorrerebbe potenziare** e valorizzare gli elementi comuni di sviluppo del sistema dell'alternanza (banche dati, risorse, strumenti di valutazione, ...) in un'ottica di **unitarietà tra le diverse esperienze realizzate nei singoli territori e migliorare i modelli organizzativi** della scuola. Con le scelte dei Comitati Tecnico Scientifici e dei Dipartimenti gli istituti si sono dotati di altre due componenti del sistema: riorganizzare attraverso i Dipartimenti il contenuto curricolare interno alla scuola e collocare l'istituto nel territorio attraverso il Comitato Tecnico Scientifico.

Il duplice obiettivo impone una riflessione sul come i molteplici elementi proposti dall'innovazione possono strutturarsi in un **curricolo integrato** che contenga i temi propri ai due ambiti e porti a consistenza disciplinare, non episodica, i temi del territorio, del lavoro e dell'economia. Oggi di tutto questo non c'è riscontro nella **didassi** attuata dagli insegnanti. **Come si attua in classe la disciplina "lavoro"? Quale posto occupa nel curriculum reale? Forse occorrerà partire anche da lì.**

## **DUAL SYSTEM** MIX DI FORMAZIONE IN AZIENDA E A SCUOLA



## La “filiera professionalizzante”: leFP, Apprendistato, IFTS, ITS, Stage e tirocini, Garanzia giovani

Come accennato in precedenza i vari pezzi della filiera professionalizzante sono poco incastonati.

### *leFP strumento antidispersione e promotore di occupabilità / occupazione*



Una seconda risposta alla difficile transizione è il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)<sup>20</sup>.

- **Elementi di sistema: leFP in sintonia con l’Europa, primo diploma 18 anni**

La normativa vigente prevede per tutti i giovani l’obbligo di una *istruzione obbligatoria* per almeno 10 anni, cioè fino a 16 anni e il *diritto – dovere all’istruzione e alla formazione* per conseguire un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il

18° anno di età.

**Assolvono**, pertanto, *l’obbligo di istruzione* e il *diritto-dovere* i giovani che si iscrivono:

- ad un **percorso scolastico di durata quinquennale** organizzato dalle **istituzioni scolastiche statali o paritarie** (licei, istituti tecnici, istituti professionali);
- ad un **percorso formativo triennale/quadriennale di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)** organizzato dalle **istituzioni formative**, dette anche Centri di Formazione Professionale, *accreditate da norme regionali e nazionali* (Intesa Stato – Regioni 20 marzo 2008, allegato 5) o, **in via sussidiaria e complementare**, dagli **Istituti Professionali di Stato** accreditati dalle Regioni (DPR 87/2010, Intesa Stato – Regioni 16 dicembre 2010). **Il diploma professionale** che si consegue, pertanto, **a 18 anni anticipa** una riforma sulla durata del ciclo di studi che si attende anche in Italia<sup>21</sup>.
- I giovani che hanno compiuto i **15 anni** di età possono assolvere **l’obbligo di istruzione anche tramite** la stipula di un **contratto di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale** (art. 3, comma 1 del D.L. 14 settembre 2011, n. 167).



<sup>20</sup> MLPS, *Istruzione e Formazione Professionale: una filiera professionalizzante. a.f. 2012-2013*, dicembre 2013. ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, 22 giugno 2011; ISFOL, *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di leFP*, maggio 2014; MARCHIORO D.M. *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP, anno 2011-2012*, in *Rassegna CNOS 1/2014*; CNOS-FAP (a cura di), *Report finale della ricerca-azione "Un modello formativo per l'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, anno 2013*, paper (in via di pubblicazione), 2014; ZAGARDO G. - SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'a.f. 2012/2013*, Tipografia Pio XI, 2014. FORMOSA E., *Discorso sulla formazione Professionale*, Edizioni Lavoro 2013. TESELLI A., *L'efficacia della formazione professionale per i giovani. Verso un modello nazionale di valutazione*, Donzelli editore, 2011.

<sup>21</sup> Cfr. sull'argomento, il primo diploma europeo in Italia, le riflessioni in *Editoriale* di *Rassegna CNOS 1/2014*.

- **Da sperimentazione a ordinamento**<sup>22</sup>



Il Decreto 11 novembre 2011 del MIUR, del MLPS recepisce l'**Accordo della Conferenza Stato Regioni 27 luglio 2011**, repertorio atti n. 137/CSR.

L'Accordo sancisce il **passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale** di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 iniziati con una sperimentazione nell'anno 2002-2003.

Con l'Accordo sono stati condivisi, ai *fini della unitarietà nazionale del sistema di istruzione e formazione professionale*, i

seguenti aspetti:

- Criteri metodologici di descrizione e aggiornamento periodico degli standard minimi formativi delle qualifiche e dei diplomi relativi alle figure ricomprese nel Repertorio Nazionale dell'offerta di Istruzione e Formazione Professionale;
- Figure di riferimento relative alle qualifiche professionali di cui al repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione;
- Figure di riferimento relative ai diplomi professionali di cui al repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione;
- Standard minimi formativi nazionali delle competenze di base del terzo e quarto anno della Istruzione e Formazione Professionale;
- Modello di attestato di qualifica professionale;
- Modello di attestato di diploma professionale;
- Modello di attestazione intermedia delle competenze acquisite.

- **Elementi di ordinamento**

Pur in presenza dei limiti sopra richiamati, l'offerta formativa ha una sua dignità ordinamentale nella definizione:

- dei destinatari
- della durata del percorso
- dell'equilibrio discreto tra le varie aree disciplinare
- del rapporto strutturale con il territorio attraverso lo stage
- della collocazione della qualifica e del diploma professionale nell'EQF

- **Espressione di un sano "pluralismo istituzionale"**

Il Titolo V della Costituzione riformato ha affidato

- **allo Stato** la definizione dei Livelli essenziali delle Prestazioni
- **alle Regioni** l'Istruzione e Formazione Professionale

L'esercizio di questa competenza, avviata durante la sperimentazione, ha messo in luce i pregi e i limiti di questa competenza.

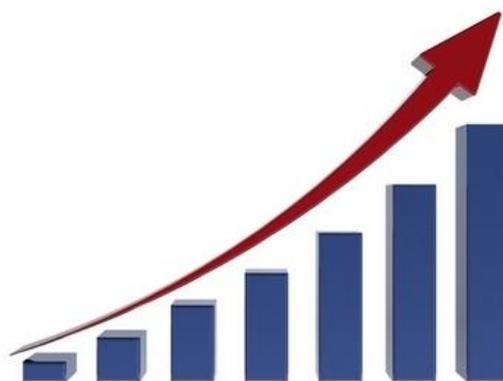
<sup>22</sup> FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze*, Tipografia Pio XI, anno 2012.

G. Zagardo ha documentato il “mosaico” di questo particolare sottosistema circa il modello formativo e circa i soggetti. Sostanzialmente ogni Regione ha messo in luce, con proprie scelte, la visione del pluralismo istituzionale affidando a uno o più soggetti il compito di realizzare questo servizio pubblico.

- **Radiografica dell’offerta formativa della leFP (Isfol, 21 maggio 2014)**

- **Una domanda formativa in costante crescita**

Il sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (leFP), iniziato nel 2002/2003 con una sperimentazione nazionale che coinvolgeva appena **23.500 iscritti**, è cresciuto costantemente in questo decennio. Oggi accoglie oltre **300 mila iscritti**: (290.619 nel triennio e 9.471 nel 4° anno).



ISFOL sottolinea che i dati raccolti mostrano come molti giovani in uscita dalla scuola secondaria di 1° grado stiano “ridefinendo” le proprie aspettative occupazionali (e conseguentemente il proprio iter formativo) rispetto alla generazione precedente, orientando la scelta verso percorsi di qualificazione più brevi, nel tentativo di inserirsi più rapidamente nel mercato del lavoro.

- **leFP tra azione di recupero e scelta vocazionale**

I percorsi di leFP si sono rivelati

- o una buona seconda chance di **recupero di drop out** (73% degli allievi hanno avuto una iscrizione in una scuola secondaria superiore – Isfol, 2011)
- o sono ormai anche una **scelta ordinaria** di passaggio diretto al secondo ciclo in varie Regioni (Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sicilia, Province autonome di Trento e Bolzano, Veneto e, con modalità particolari, in Emilia Romagna) per almeno il 46,2% al primo anno, censiti come 14enni (Isfol, 2014).



- **Una bassa dispersione formativa**

A fronte di una crescita del volume delle iscrizioni, gli esiti formativi sembrano efficaci presso le istituzioni formative accreditate, con una percentuale di allievi iscritti al primo anno che arrivano a qualificarsi pari al 68% (contro il 45,6%) degli allievi dei percorsi scolastici. Oltre la metà dei qualificati chiede di proseguire per il 4° anno nella leFP.



- **Un sistema inclusivo**

La partecipazione dell’utenza di nazionalità straniera è stata pari al 15,5% nei primi tre anni. Si tratta di 41.351 giovani distribuiti tra CFP accreditati e scuole con una leggera predominanza nella prima tipologia.



## Apprendistato per la qualifica e il diploma professionale<sup>23</sup>



Riporto solo alcuni passaggi tratti dall'**ultimo Rapporto**:

**Continuano a diminuire i contratti di lavoro in apprendistato:**

erano **492.490 nel 2011**, sono **469.855 nel 2012**. Numeri che tradotti in percentuale equivalgono ad un calo **del 4,6%**. La contrazione maggiore si registra nell'Italia centrale con un valore negativo

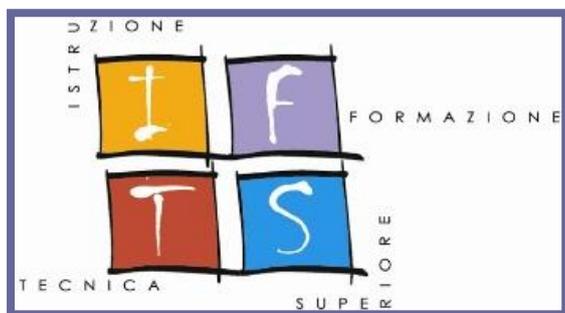
che sfiora il 6%. In calo anche le nuove assunzioni: -5,4% nel 2012 contro il -2,4% del 2011.

Per quanto riguarda gli esiti del percorso di apprendistato, la quota di lavoratori per i quali il contratto si è trasformato in **assunzione** stabile e definitiva, ossia a tempo indeterminato, nel 2012 è pari a poco più di 161mila unità (**10,8% in meno rispetto all'anno precedente**). E se diminuiscono leggermente gli apprendisti nel complesso dei giovani occupati: 13,9%, nel 2012 a fronte del 14,1% del 2011, crollano invece drasticamente del 41% gli under 18.

Il rapporto analizza inoltre il sistema di formazione pubblica dell'apprendistato: l'entrata in vigore del d.lgs. 167/2011 non sembra aver influito più di tanto sul volume degli interventi formativi erogati dalle Regioni (-6,5% nel 2012) e la quota di giovani inseriti nei percorsi formativi del sistema pubblico, è diminuita dell'1,4%, attestandosi al 31%.

Aumenta leggermente invece la percentuale di quelli che completano il percorso formativo che sale al 68,2% contro il 65,1% dell'anno precedente.

## Istruzione e formazione tecnica superiore, IFTS<sup>24</sup>



### • Aspetti quantitativi

In questi ultimi quattro anni sono stati realizzati complessivamente su tutto il territorio nazionale **circa 500 percorsi IFTS**.

**Le Regioni** che hanno dato il via a questa offerta, secondo il Dpcm del gennaio 2008, **sono 9**: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Abruzzo. Si

aggiunge poi la Provincia di Trento.

Per le caratteristiche di questa particolare offerta rimando alla sintesi di B. Torchia.

### • Aspetti qualitativi

Riprendo solo alcuni aspetti valutativi evidenziati:

- Le amministrazioni che hanno continuato a investire sugli IFTS sembrano convinte che questa particolare offerta sia una **opportunità più agile** per sperimentare interventi formativi capaci di rispondere ad esigenze legate alla contingenza del rinnovamento del tessuto produttivo locale o a esigenze di riconversione o aggiornamento degli occupati adulti;

<sup>23</sup> MLPS, *Monitoraggio sull'apprendistato. XIV Rapporto*, dicembre 2013

<sup>24</sup> TORCHIA B., *La riqualificazione dei lavoratori attraverso i percorsi IFTS*, 26 giugno 2014

- Nonostante le opportunità che il **canale IFTS** offre di rivolgersi ad un bacino potenzialmente molto ampio di utenti in una varietà di ambiti settoriali, esso è **solo parte residuale** del panorama dell'offerta;
- *“Al momento infatti, **nonostante il processo di referenziazione** delle competenze in esito ai percorsi abbia dato un impulso importante per iniziare a leggere il complesso dell'offerta di istruzione e formazione come un unico sistema ordinamentale nazionale, **solo alcune regioni garantiscono una programmazione in grado di finanziare tutti i segmenti dell'offerta** (triennali, quadriennali, IFTS, ITS, ecc.). Per gli IFTS, ad esempio, secondo i Piani Territoriali per la programmazione fino al 2015, le Regioni che garantiscono l'offerta IFTS sono non più di dieci, al momento. Considerando l'esigenza di rispondere alla richiesta tecnici intermedi del sistema paese e contrastare forme di impoverimento del know how legate a momenti congiunturali forse sarebbe **necessario legare in modo più continuativo i percorsi formativi a piani industriali**, processi di riqualificazione territoriale e linee di sviluppo.  
Da questo punto di vista rimane la necessità di rispondere alle contingenze del fabbisogno formativo e fabbisogno professionale diversificando i percorsi in relazione a target differenziati (con una particolare attenzione anche agli adulti interessati alla acquisizione e/o manutenzione delle competenze di tipo tecnico e a occupati interessati a interventi di formazione continua importanti o alla ricollocazione) anche attraverso la promozione di misure di coordinamento all'interno dei costituiti Poli tecnici professionali o all'interno dei network virtuosi attivi sui territori (poli IFTS, Centri sperimentali, ecc.)”.*

### **Istituti Tecnici Superiori, ITS<sup>25</sup>**



Mi sarebbe piaciuto dire qualcosa di specifico per gli **ITS** ma siamo ancora alle analisi quantitative.

Il segmento dell'istruzione tecnica superiore è **ancora in fase di consolidamento** e ulteriore definizione, in un precario equilibrio tra esigenza di sistema “nazionale” ed articolazioni e specificità territoriali.

E' ancora presto per poter effettuare una valutazione complessiva dell'efficacia e del gradimento di questa nuova proposta formativa, sia perché sono da poco terminati i primi corsi, ed in alcuni casi non sono stati ancora effettuati gli esami finali, sia perché il primo biennio può essere considerato una prova d'orchestra generale, durante il quale questa nuova realtà si è confrontata con il territorio e si è focalizzata sul “fine tuning” della propria offerta formativa e degli assetti organizzativo-gestionali, sulla base delle prospettive e delle strategie via via elaborate a livello nazionale e regionale.

Occorre infatti ricordare che, alla data del **31 dicembre 2012, si è conclusa la fase transitoria di prima applicazione del DPCM 25 gennaio 2008** e che in base a quanto stabilito dalle Linee Guida in materia di semplificazione e promozione dell'istruzione tecnica e professionale febbraio 2013 , il mantenimento delle autorizzazioni al riconoscimento del

<sup>25</sup> Oltre a quanto pubblicato dal MIUR, il CNOS-FAP, in collaborazione con CENSIS, ha realizzato una ricerca su alcuni casi di studio: *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multimedialità*, Tipografia Pio XI 2013.

Sempre con CENSIS il CNOS-FAP sta realizzando una prima ricerca campionaria sugli esiti occupazionali ma i dati saranno pronti per l'autunno.

titolo e di accesso al finanziamento del Fondo nazionale sarà valutato in base ad indicatori di realizzazione e di risultato.

**Le stesse linee guida** prevedevano che:

- entro il dicembre **2015** le **Regioni** dovevano garantire che in ciascuna di esse vi sia **un solo ITS per ciascun ambito** in cui si articolano le aree tecnologiche;
- nella programmazione 2013-2015 siano considerati **prioritari i programmi di intervento multiregionali**.

E' in corso un **ripensamento complessivo di tale impostazione "restrittiva"**, puntando nei fatti ad un ampliamento dell'offerta formativa e ad una programmazione basata sulle strategie regionali di sviluppo. Il recente "Decreto scuola", ad esempio, introduce la possibilità di istituire nuovi ITS, senza oneri aggiuntivi per lo Stato .

Se dunque lo scenario è ancora fluido, appare utile focalizzare l'attenzione sulle attività e sulle scelte operate dalle singole Fondazioni.

### **I primi dati del monitoraggio MIUR-INDIRE**



Al **31 ottobre 2013**, i primi dati di monitoraggio diffusi da Indire e Miur sottolineano come siano **attivi 64 ITS, con un totale di 247 percorsi** attivati che coinvolgono più di 5.000 corsisti.

Il numero di coloro che hanno concluso i percorsi ITS conseguendo il **diploma è pari a 825 studenti**, concentrati soprattutto nelle proposte formative afferenti alle aree tecnologiche della mobilità sostenibile e delle nuove tecnologie per il made in Italy – sistema meccanica.

Di questi, **491, corrispondenti al 59,5%** del totale, hanno **già trovato un'occupazione**. Si tratta di un risultato confortante, anche se una valutazione più precisa potrà essere effettuata solo quando saranno disponibili i dati relativi a tutti i percorsi attivati nel primo anno di avvio degli ITS. Inoltre, occorrerà verificare la tenuta nel lungo periodo di tale offerta, non potendo escludere che i livelli occupazionali finora registrati siano stati assicurati quasi esclusivamente dalle imprese direttamente coinvolte nelle attività delle Fondazioni.



Al momento è possibile evidenziare che **i risultati migliori** in termini **occupazionali** sono stati conseguiti dagli ITS dell'area tecnologica **"mobilità sostenibile" (79,3%)** seguiti da quelli dell'area **"efficienza energetica, con il 69,6%** di occupati (ma in questo caso si tratta di un solo corso, con 16 occupati su 23 diplomati) e da quelli dell'area nuove tecnologie per il made in Italy – sistema meccanica (65,2%).



## Stage e Tirocini



### Da Stage 2014 (Repubblica degli stagisti)

Non esiste una rilevazione puntuale di tutti i tirocini attivati in Italia ogni anno.

La pubblicazione più importante in materia è infatti il focus su *Formazione e tirocini* contenuto nell'indagine annuale

**Excelsior di Unioncamere**, che però ha alcuni limiti:

- conteggia solo gli stage attivati presso imprese private;
- non considera le imprese prive di dipendenti (che invece in molte regioni sono autorizzate ad ospitare stagisti);
- conteggia tutti insieme sia gli stage effettuati da maggiorenni sia quelli (molto più brevi e totalmente formativi) effettuati da minorenni nei percorsi di alternanza scuola/lavoro delle scuole superiori e degli istituti professionali;
- non raccoglie dati sull'ammontare del rimborso spese erogato non raccoglie dati sulla durata dei percorsi formativi;
- relativamente alle assunzioni post stage, non distingue tra tipologie contrattuali e non raccoglie dati sulla durata dei contratti fatti agli stagisti.

Un ulteriore limite, sopraggiunto solo dal **2013** e cioè da quando la **distinzione tra stage curriculari e stage non curriculari è stata "istituzionalizzata"**, è che non distingue tra queste due tipologie di tirocinio.

Pur con tutti questi limiti, *l'indagine Unioncamere Excelsior è a tutt'oggi la più importante fonte per chi tratti il tema dei tirocini in Italia.*

Grazie ad essa, sappiamo che nel corso del **2012 in Italia** – dove operano 4 milioni 426mila imprese attive secondo i dati contenuti nel 9° Censimento generale dell'industria e dei servizi - sono stati attivati **circa 307mila stage** (di ogni tipologia e durata, ad esclusione dei tirocini per l'accesso alle professioni regolamentate, cioè ai periodi di "pratica professionale" presso commercialisti, avvocati e notai, che non rientrano nella rilevazione).

Di questi 307mila:

- **circa 150mila sono stati svolti in microimprese**, con meno di 10 dipendenti.
- Ve ne sono stati poi quasi **74mila in piccole imprese** (10-49 dipendenti),
- **38mila in medie imprese** (50-249 dipendenti)
- e quasi **44mila nelle grandi imprese**, quelle con oltre 250 dipendenti.

Rispetto ai settori di attività, il **27%** degli stage ha avuto luogo **nell'industria** (58mila nell'industria in senso stretto; 2900 nelle Public utilities cioè nelle imprese che gestiscono energia, gas, acqua, ambiente; e infine quasi 23mila nel campo delle costruzioni). Il restante **73%** degli stage ha avuto luogo nel **settore dei servizi**, con una **preponderanza** molto marcata delle **imprese di alloggio e ristorazione e che offrono servizi turistici**, che da sole hanno ospitato **oltre 46mila stagisti**.

Come intuibile, la **zona dove maggiormente avvengono gli stage** è il **Nord Ovest** (Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia, Liguria), con un dato per il 2013 di quasi 104mila stage. **A seguire il Nord Est** (Veneto, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, Emilia

Romagna) con 81mila, **il Sud-Isole** (Abruzzo, Molise, Campania, Basilicata, Puglia, Calabria, Sicilia, Sardegna) con 62mila, e **infine il Centro** (Toscana, Umbria, Marche, Lazio) con quasi 60mila.

Dall'indagine Unioncamere si scopre anche il tasso di **stage che sono stati o saranno trasformati in assunzioni**: la media nazionale è bassissima, **solo il 9,1%**.

In particolare **a non assumere quasi mai sono le microimprese e le piccole imprese** (rispettivamente **6,3% e 7,1%** di Tasso di assunzione), cioè quelle al di sotto dei 50 dipendenti. **Le medie imprese** trasformano in contratto più o meno uno stage su dieci (Tasso di assunzione rilevato: **11,4%**) mentre **le grandi imprese** arrivano ad assumere uno stagista su cinque (Tasso di assunzione **19,9%**). Il problema è che non si sa se questi stagisti vengano assunti con un contratto a progetto di un mese o con un tempo indeterminato (o con tutto l'enorme ventaglio delle altre tipologie contrattuali e durate, e con la conseguente differenza di stabilità / precarietà e di grado di qualità dell'occupazione).



In generale, la rilevazione di Unioncamere dimostra che i **settori con più propensione all'assunzione degli stagisti** sono quello dell'**Estrazione di minerali** (30,3%), dei **Servizi informatici e delle telecomunicazioni** (22,2%) dei Servizi di **trasporto, logistica e magazzinaggio** (19,8%), delle **Industrie chimiche, farmaceutiche e petrolifere** (19%), dei Servizi operativi di supporto alle imprese e alle persone (13,3%), delle Industrie della gomma e delle materie plastiche (13,1%), delle Industrie tessili, dell'abbigliamento e calzature (12,8%), e delle Public utilities (11,6%).

I **settori peggiori** invece rispetto alla trasformazione di stage in contratti di lavoro sono quello dei **Servizi dei media e della comunicazione** (7,4%), delle **Industrie della carta, cartotecnica e stampa** (7%), a pari(de)merito quello delle **Costruzioni e quello del Commercio e riparazione di autoveicoli e motocicli** (6,8%), quello delle Industrie metallurgiche e dei prodotti in metallo (6,7%); poi continuando a scendere si incontrano gli studi professionali (5,8%) e il settore Istruzione e servizi formativi privati (5,7%). **Il peggiore** (anche in considerazione dell'altissimo numero di stagisti accolti) è il **settore Servizi di alloggio e ristorazione e servizi turistici**, che trasforma in contratto solo il 5,1% degli stage; peggio riesce a fare solamente il settore Sanità, assistenza sociale e servizi sanitari privati, con il 4,9%.



Partendo dai dati di Unioncamere Excelsior e intersecandoli con altri dati ( Almalaura e Istat), la Repubblica degli Stagisti calcola che in Italia vengano attivati circa 425mila stage ogni anno. Un dato interessante: il numero di persone comprese tra i 15 e i 29 anni, cioè quelle potenzialmente più interessate agli stage, è pari a circa 9 milioni 163mila (dato Istat). Forse, con l'introduzione delle nuove leggi regionali sugli stage extracurricolari nel corso del 2013, vi sarà a partire dal 2015 una serie di report più dettagliati, uno per Regione, anche se ancora parziali, appunto perché raccoglieranno dati solamente sui tirocini extracurricolari.



Prima di concludere una parola su Garanzia Giovani.

Riporto alcune considerazioni tratte da **Bollettino ADAPT**, del 14 luglio 2014.

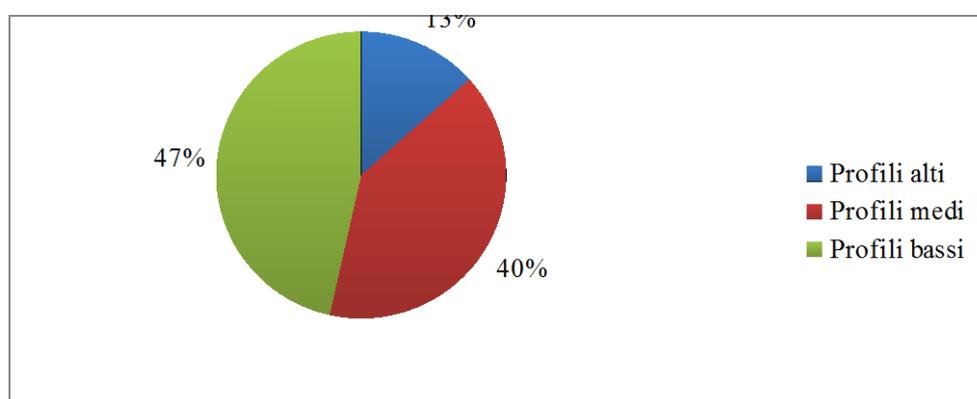
**Garanzia Giovani: boom di contratti a tempo determinato e crollo di tirocini e**

**apprendistato** di Umberto Buratti e Carmen Di Stani

Da una ricerca di ADAPT su Garanzia Giovani emerge che **su 2765 annunci di lavoro** pubblicati sul portale del Ministero del lavoro **oltre il 90% è di agenzie del lavoro. Pochissime le aziende che hanno pubblicato offerte di lavoro.**<sup>26</sup> Contattate sono state molto vaghe su cosa cercano.

Oltre ai numeri, però, è interessante analizzare cosa viene proposto nel concreto ai giovani italiani che provano ad aumentare la propria occupabilità sfruttando l'iniziativa europea. Lo studio delle occasioni di lavoro pubblicate fino al 9 luglio scorso mette in evidenza come **su 2765 offerte presenti sul portale nazionale quasi la metà (47%) riguardano figure di basso profilo, intendendo con questo termine professioni che non richiedono né un diploma né una laurea.** Il restante 50% è così suddiviso: 40% occasioni di lavoro per figure intermedie (soggetti che possiedono almeno il diploma di scuola secondaria superiore); 13% figure alte (soggetti che possiedono almeno la laurea triennale o specialistica).

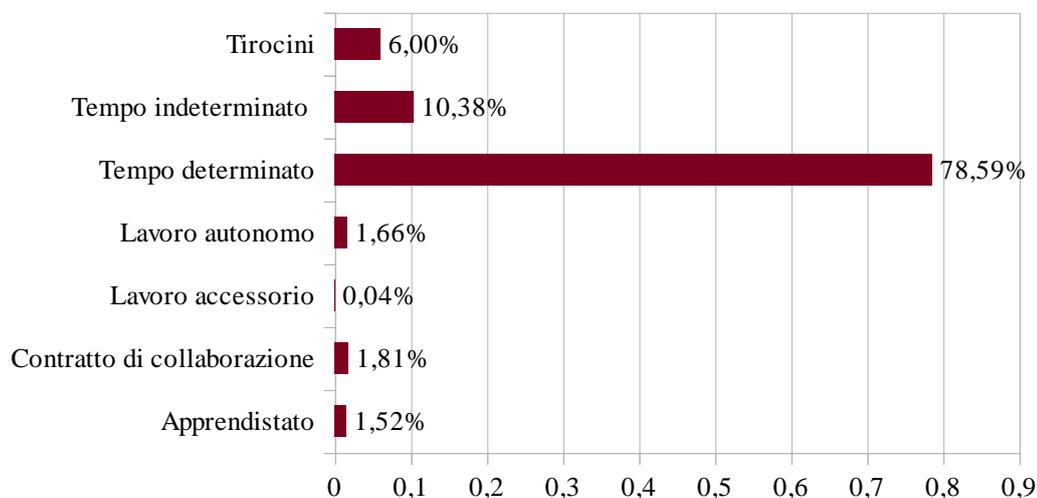
### Grafico 1 - Distribuzione offerte di lavoro per profilo



Fonte: elaborazione dati ADAPT

Se si guarda nel dettaglio le diverse proposte emerge che **la maggior parte delle imprese italiane è disponibile ad attivare contratti di lavoro a tempo determinato.** Quasi il 79% delle offerte pubblicate, infatti, si concentra su questa tipologia contrattuale. A seguire le proposte a tempo indeterminato che toccano una percentuale poco più superiore al 10%. **Tirocini e apprendistato** – i due strumenti su cui la proposta europea voleva far maggior affidamento – **rimangono nettamente in secondo piano.** Le occasioni di tirocinio sono pari al 6% rispetto al totale delle offerte pubblicate. **Crolla del tutto, invece, l'apprendistato** la cui quota non supera l'1,6%.

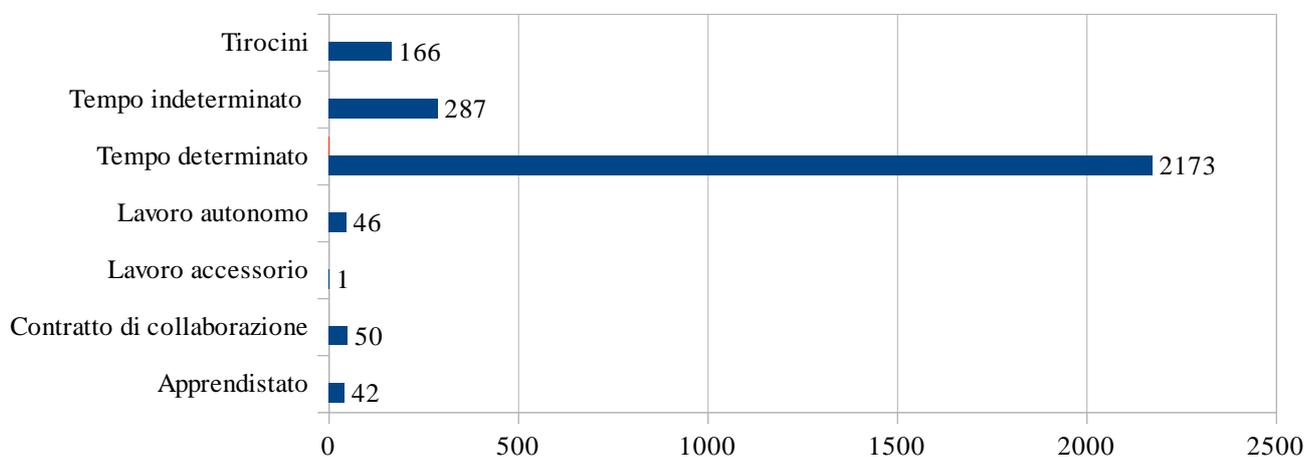
## Grafico n. 2 – Offerte di lavoro per tipologia contrattuale (percentuali)



Fonte: elaborazione dati ADAPT

**La crisi dei tirocini e dei contratti di apprendistato è evidenziata anche dall'analisi dei valori assoluti.** A fronte della disponibilità di oltre 2700 posti disponibili, si registrano solo 42 offerte di apprendistato e 166 di tirocinio.

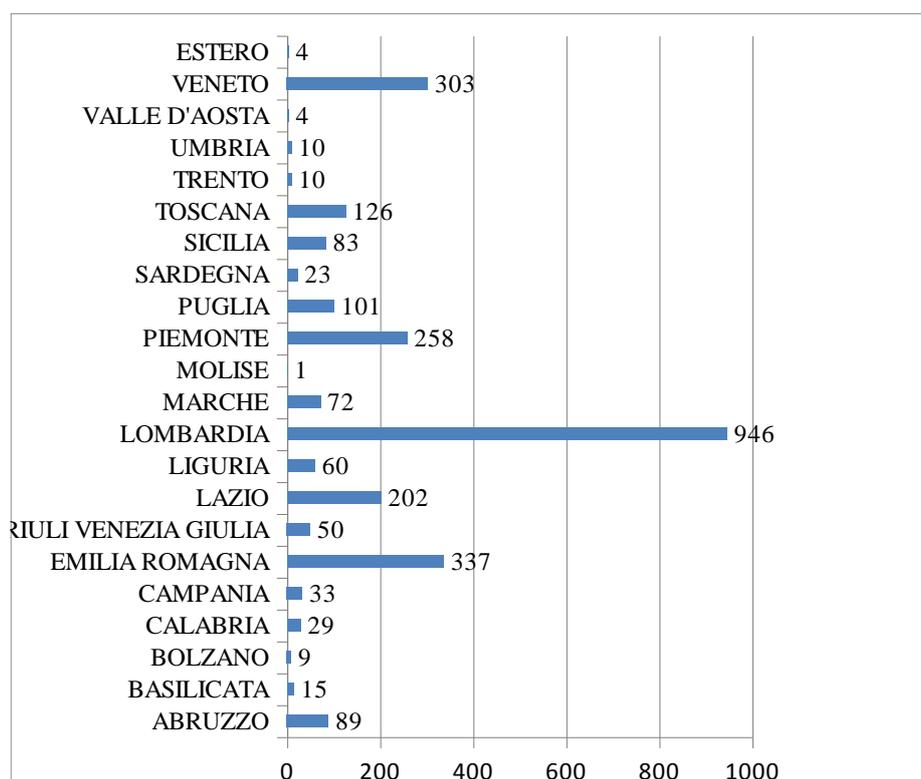
## Grafico n. 3 – Offerte di lavoro per tipologia contrattuale (valori assoluti)



Fonte: elaborazione dati ADAPT

Da un punto di vista geografico, **la Regione che attualmente “garantisce” maggiori offerte di lavoro è la Lombardia con quasi 1.000 proposte.** Seguono Emilia Romagna e Veneto. Chiude il Molise con una sola offerta di lavoro.

#### Grafico n. 4 – Offerte di lavoro su base regionale



Fonte: elaborazione dati ADAPT

**Le prime elaborazioni sui dati del portale nazionale mettono da subito in risalto alcune evidenti contraddizioni dello sviluppo di Garanzia Giovani in Italia.** Da un lato, infatti, l'iniziativa europea sembra essere rivolta a senso unico a figure professionali "basse" con il rischio che vengano tagliati fuori tutti i giovani che escono da un percorso universitario e con difficoltà si inseriscono nel mercato del lavoro. Dall'altro, si conferma come, nel nostro paese, Garanzia Giovani più che uno strumento per creare ponti virtuosi di placement sia interpretata, invece, come un canale per recuperare persone da inserire in azienda con contratti a tempo determinato.

È questo l'elemento più critico sul quale l'attenzione delle Istituzioni dovrebbe concentrarsi maggiormente. **Il crollo dei tirocini e, soprattutto dell'apprendistato, testimoniano la scarsa dimestichezza degli attori italiani all'utilizzo di queste forme di collegamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro.** Il rischio è, ancora una volta, di mancare un'occasione per ripensare in modo strutturale questo "ponte" sfruttando l'occasione di Garanzia Giovani solo per gli incentivi che porta in dote e senza una visione di lungo periodo. Ma non è questo che chiede di fare l'Europa. E soprattutto non è questo quello di cui hanno bisogno i giovani italiani.

*Umberto Buratti*  
ADAPT Senior Research Fellow  
 @U\_Buratti

*Carmen Di Stani*  
Dottoranda Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro  
 @Camerndst89

## QUALCHE STIMOLO PER CONCLUDERE



- **A livello di ordinamento:**

un intervento per rendere **più «organico»** il (sotto)sistema di **leFP**. Oggi è molto / troppo disarticolato

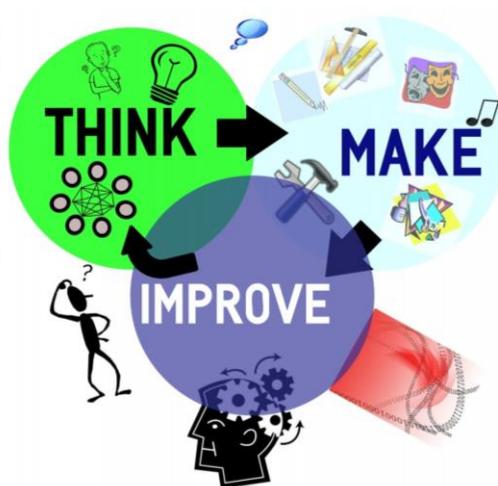
- **A livello pedagogico:**

**imparare a lavorare - imparare lavorando** - interazione tra scuola / CFP e territorio, progettare per competenze ... sono proposte ragionevoli ed efficaci.

### *Imparare lavorando*

La didattica laboratoriale non è un modo per rendere attraenti contenuti inerti, la “messa in pratica” dei saperi teorici tramite esercitazioni, una serie di sequenze operative di tipo addestrativo, un’attività avulsa dal piano formativo.

**È una metodologia per formare persone competenti, tramite situazioni di apprendimento reali** in cui l’allievo è chiamato a coinvolgersi attivamente svolgendo compiti e risolvendo problemi, così da scoprire e padroneggiare i saperi teorici sottostanti. In tal modo egli fa esperienza personale di cultura. Tali situazioni sono collocate entro un piano formativo centrato sulle competenze, di cui si perseguono le evidenze secondo una progressione indicata.



Tali situazioni sono collocate entro un piano formativo centrato sulle competenze, di cui si perseguono le evidenze secondo una progressione indicata.

### *Imparare a lavorare*

Appare con urgenza la necessità di investire la tendenza alla progressiva liceizzazione dei percorsi formativi nati con finalità professionalizzanti, qualificando tale offerta entro un sistema di istruzione e formazione professione organico, **integrato entro il sistema educativo più vasto**, ma connotato da una **propria peculiarità metodologica**, organizzativa e regolativa: si tratta di un modo peculiare di svolgere l’educazione, in grado di mobilitare tutti i fattori della personalità in



un percorso pienamente formativo. Infatti, la formazione non considera la professione un accessorio, bensì una dimensione fondamentale della personalità, che va sviluppata nel contesto dello sviluppo integrale di quest'ultima, a partire dall'infanzia e non alla fine del processo evolutivo. La 'professione', in altri termini, deve 'emergere' dalla personalità e non aggiungersi ad essa.

### **Integrazione con il territorio**



L'integrazione con il territorio e il mondo produttivo non è solo un metodo di lavoro, è un fattore imprescindibile per l'elaborazione del piano dell'offerta formativa degli istituti professionali.

Gli strumenti per intrecciare la progettazione didattica della scuola con i piani di sviluppo locali e le esigenze formative degli studenti sono quelli offerti dall'autonomia didattica e organizzativa, arricchiti dalle opportunità messe a disposizione delle scuole dal regolamento sul riordino.

### **Alternanza efficace**

L'alternanza non deve essere vista come delega all'esterno di parti del curriculum scolastico. Occorre al contrario pensarla come una sorta di campo di apprendimento anche per docenti e per le scuole/cfp nel loro insieme, oltre che per il personale degli enti coinvolti che in tal modo può acquisire consapevolezza circa la valenza culturale del proprio lavoro ed i requisiti di un intervento formativo dal carattere pedagogico.

- **A livello di progetto: no a una formazione leggera**

Occorre **combattere la visione popolare**» (comune anche a molti intellettuali) secondo cui, a fronte di una società in continuo e rapido cambiamento, serve una **formazione leggera**, centrata esclusivamente sulle cosiddette «competenze trasversali» e continuamente iper-addestrata (e decostruita/ricostruita) sulle ultime soluzioni tecnologiche.

**Una simile formazione porta a figure senza identità e senza professione**; si tratta di semplici (e tristi) «operatori di processo» che mancano della vera cultura professionale oltre che di una solida formazione umana. Una specie di «materiale umano» malleabile, ma in definitiva assente delle capacità di tradurre la propria vocazione personale in vere e proprie competenze, di desiderio, passione, capacità di legarsi entro un **progetto comune**, di **voglia nel fronteggiare le sfide, di coraggio e resistenza nei confronti delle difficoltà, di gusto del risolvere problemi**, di orgoglio per le opere che si sono sapute realizzare insieme.



**Il lavoro è il modo più rilevante in cui la persona entra in un rapporto positivo – creativo e di servizio – con la realtà, impegnandosi in opere capaci di apportare valore agli altri ed alla comunità**, che gli forniscono un riconoscimento ed un'identità stabile e duratura.

Senza l'esperienza del lavoro la persona risulta indebolita in se stessa, dedita prevalentemente a sentire e cercare di soddisfare i propri bisogni, perennemente incerta sulla propria identità, incapace di assumere decisioni forti in rapporto al futuro, scarsamente propensa ad un atteggiamento donativo e coraggioso circa il proprio contributo a favore della comunità.

**Umanesimo tecnologico: una stagione di impegno centrata sulla cultura e l'etica del lavoro** come occasione di umanizzazione – stabilità dell'identità professionale, vissuta nella prospettiva del neo-artigianato - e di miglioramento della società.

- **Rapporto scuola – lavoro**

Di conseguenza, la questione del rapporto tra scuola e lavoro non va affrontata esclusivamente con l'intento di rendere "attuali" gli insegnamenti impartiti in rapporto alle esigenze dell'economia, perché ciò porterebbe unicamente ad una sorta di "adattamento" alle condizioni di un mondo poco attraente, bensì **di fornire ai giovani una cultura in grado di suscitare l'entusiasmo e mobilitarne le qualità** in riferimento ad una proposta di vita buona per sé e per la collettività.

- **Scuola – impresa: riflettere sull'esperienza Garanzia Giovani**

Nella difficile **transizione tra scuola e lavoro** occorre che entrambi i soggetti si attivino: la scuola e l'impresa. Anche l'impresa deve fare la sua parte (cfr. esperienza in Garanzia Giovani)

Da tenere presente che **le politiche attive per il lavoro** in Italia sono ancora «all'anno zero». Il passaggio dalle politiche passive a quelle attive è lungo.

- **Pubblico – privato (sociale)**

L'apporto governato «**pubblico-privato**» è sempre un **valore aggiunto**

#### CHI E' IL RELATORE



Don Mario Tonini è l'autorevole presidente di *CNOS-FAP* (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale), una delle organizzazioni che ha sviluppato le esperienze più importanti e innovative di istruzione e formazione professionale.