



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati negli anni 2010-14

Prospettive
teoriche
ed evidenze
empiriche
a confronto



A cura di
G. Malizia

**SUCCESSO FORMATIVO
DEGLI ALLIEVI DEL CNOS-FAP
QUALIFICATI E DIPLOMATI
NEGLI ANNI 2010-14**

**Prospettive teoriche ed evidenze empiriche
a confronto**

A cura di

GUGLIELMO MALIZIA

Anno 2016

Hanno collaborato:

Francesco GENTILE (Sede Nazionale CNOS-FAP);
Carlo NANNI (UPS); Vittorio PIERONI (UPS).

© 2016 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma
Tel.: 06 5107751 - Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – <http://www.cnos-fap.it>

Tipolitografia Istituto Salesiano Pio XI - Via Umbertide, 11 - 00181 Roma
Tel. 067827819 - Fax 067848333 - E-mail: tipolito@donbosco.it
Finito di stampare: *settembre 2016*

SOMMARIO

INTRODUZIONE.....	5
PARTE PRIMA	
Il Quadro generale di riferimento.....	9
CAPITOLO 1	
LA TRANSIZIONE DALLA FORMAZIONE AL LAVORO	
LO SCENARIO	11
1. La società della conoscenza in una situazione di crisi.....	11
2. L’inserimento occupazionale dei giovani in Italia.....	17
3. Il sistema educativo di istruzione e di formazione: problemi e prospettive	23
CAPITOLO 2	
LE PROSPETTIVE TEORICHE	35
1. Istruzione, formazione ed economia.....	35
2. Welfare ed educazione: dalla separazione alla correlazione.....	44
3. Considerazioni conclusive.....	50
CAPITOLO 3	
LE RISPOSTE RECENTI DELLA POLITICA IN ITALIA: LA “BUONA SCUOLA” E IL JOBS ACT	53
1. La “Buona Scuola”	53
2. Il Jobs Act	74
3. Osservazioni conclusive	84
PARTE SECONDA	
L’indagine sul campo	85
CAPITOLO 4	
IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2012-13	
IL MONITORAGGIO DEL 2014	87
1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi.....	88
2. Il percorso formativo	91
3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma	96
4. Valutazione complessiva dell’esperienza	108
CAPITOLO 5	
IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2013-14	
IL MONITORAGGIO DEL 2015	113
1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi.....	114
2. Il percorso formativo	117
3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma	121
4. Valutazione complessiva dell’esperienza	133

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	139
APPENDICI	151
Appendice I: Scheda per il Monitoraggio del Successo Formativo (2015).....	153
Appendice II: Bibliografia.....	161
INDICE	173

INTRODUZIONE

Il rapporto presenta in sintesi i risultati della *terza fase* di un progetto di ricerca di ampio respiro che il CNOS-FAP ha inteso realizzare con la collaborazione dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione dell'Università Salesiana, sul tema dell'inserimento nel lavoro dei qualificati della propria IeFP, con l'obiettivo di valutare la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma (Malizia e Gentile, 2016 e 2015; Malizia e Pieroni, 2013 e 2012b). In particolare si è voluto verificare il “successo formativo” dei giovani alla luce della legge del 1999 (il Dpr. 275/99) che all'art. 1 affida all'autonomia delle scuole la finalità di garantirlo a tutti.

Lo studio si pone in linea di continuità con due indagini condotte dal CNOS-FAP, una sulla transizione al lavoro degli allievi dei corsi triennali sperimentali di IeFP (Malizia e Pieroni, 2008) e una sul loro accompagnamento al lavoro (Malizia e Pieroni, 2009). Queste ricerche hanno evidenziato *due problematiche* che sembravano rendere opportuni ulteriori approfondimenti: la percentuale dei qualificati dell'anno formativo 2005-06 che all'uscita dal percorso aveva scelto di lavorare e che alla distanza di un anno aveva trovato un lavoro, era certamente consistente (51,6%), ma non così elevata come si sarebbe potuto aspettare, tenendo conto del carattere immediatamente professionalizzante della IeFP; in ogni caso risultava difficile valutare con esattezza il significato della percentuale del 51,6% di occupati per la mancanza di dati regionali e nazionali complessivi sulla IeFP. Per queste ragioni si è pensato di avviare una indagine che cercasse di identificare con più precisione la situazione dei qualificati della IeFP al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro, mentre la prospettiva comparativa è stata gradualmente assicurata dalle ricerche dell'ISFOL (settembre 2015).

Per motivi di tempo e di risorse la prima fase della ricerca è stata focalizzata sui qualificati nel 2008-09 dei settori meccanici auto ed elettro-elettronici della IeFP salesiana (Malizia e Pieroni, 2010); la seconda fase ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali sperimentali di IeFP del CNOS-FAP, qualificati nell'anno formativo 2009-10, relativamente a 5 macrosettori (automotive, elettrico-elettronico, grafico, meccanica industriale, turistico alberghiero) più vari altri (edilizia, lavorazione artistica del legno, agricoltura, benessere¹, amministrazione, punto vendita) che sono stati trattati insieme per la loro ridotta consistenza

¹ Estetiste e acconciatori.

numerica (Malizia e Pieroni, 2012b). La terza fase riguarda non solo i qualificati e i macrosettori appena richiamati del 2009-10 (con l'aggiunta dell'energia nel 2011-12), ma per la prima volta anche i *diplomati*. Più precisamente, finora (ma è ancora in corso) tale fase ha incluso qualificati e diplomati nei seguenti anni formativi: 2010-11, 2011-12, 2012-13 e 2013-2014 (Malizia e Pieroni, 2013; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015 e 2016).

Al fine di valutare gli esiti della transizione al lavoro si è deciso di ricorrere alla seguente *metodologia di ricerca* che si richiama qui in breve, ma su cui si ritornerà più ampiamente nella seconda parte del rapporto con l'indicazione precisa delle relative cifre. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei Centri di Formazione Professionale (CFP) del CNOS-FAP, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio dell'anno in corso, suddivisi per settori di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici distribuiti per settore di qualifica. A seguito di queste prime informazioni è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento che poi sono stati monitorati tramite intervista telefonica personalizzata. Ad essi è stata applicata una breve scheda, comprendente una decina di domande, che è rimasta sostanzialmente la stessa dalla prima fase della ricerca (Malizia e Gentile, 2015 e 2016)².

Il report *si articola* in due parti, per complessivi cinque capitoli oltre all'introduzione, alle conclusioni e a due appendici. La prima parte delinea il quadro generale di riferimento: lo scenario della transizione dalla formazione al lavoro, le prospettive teoriche sul rapporto tra istruzione, formazione ed economia e tra educazione e welfare e le risposte recenti della politica nel nostro Paese. La seconda sezione si distribuisce su due capitoli: il quarto riguarda i risultati del penultimo monitoraggio, quello del 2014, sui qualificati e diplomati del CNOS-FAP nel 2012-13; nel capitolo quinto, invece, vengono analizzati i risultati dell'ultimo monitoraggio, quello del 2015, su qualificati/diplomati del 2013-14. Non ci si è potuti concentrare solo sull'ultimo monitoraggio perché, per ragioni di opportunità legate allo slittamento eccessivo del calendario dell'anno formativo, il monitoraggio in questione non ha potuto tener conto dei CFP della Sicilia per cui è venuto a mancare il 15% circa dell'universo. Pertanto, si è ritenuto utile fornire nel capitolo quarto anche i dati dell'ultimo monitoraggio effettuato sull'universo dei qualificati e diplomati del CNOS-FAP per evitare che i risultati della ricerca non venissero considerati rappresentativi.

Le conclusioni richiamano in sintesi i risultati principali della ricerca. In aggiunta sono state previste due *appendici*: la prima riproduce l'ultima scheda usata per il monitoraggio e la seconda offre la bibliografia della ricerca che comprende le principali pubblicazioni utilizzate sin dalla prima fase dell'investigazione.

In ogni caso, dai sei monitoraggi effettuati a partire dal 2009 emerge una serie di andamenti *positivi* ormai consolidati nel tempo. Ricordo i principali:

² Per la scheda cfr. Appendice I.

- il sorpasso della scelta di continuare gli studi rispetto a quella di andare subito a lavorare, che evidenzia la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che per gli insuccessi accumulati nella scuola erano in pericolo di abbandonare il sistema educativo di istruzione e di formazione;
- il ruolo importante svolto dalla IeFP riguardo al reperimento di una occupazione da parte dei giovani del gruppo di età 15-24 anni, quello cioè che trova difficoltà più gravi nel passaggio al mondo del lavoro;
- la diminuzione costante degli ex-allievi che non lavorano e non studiano, ridotti a poco più del 15% di cui veramente inattivi sono solo l'1,9%;
- la crescita nel tempo della presenza degli ex-allievi di origine migratoria tra gli iscritti alla IeFP salesiana che costituiscono molto più del doppio degli studenti stranieri presenti nella secondaria di 2° grado;
- l'incidenza positiva dei percorsi di IeFP sulla formazione dei qualificati;
- la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro;
- un giudizio globale molto favorevole da parte dei qualificati e diplomati circa l'offerta formativa della IeFP del CNOS-FAP (Malizia e Gentile, 2015 e 2016).

Non mancano alcune *criticità* come la crescita della precarietà di quanti trovano un lavoro, un ricorso al Centro di Formazione Professionale per reperire l'occupazione ancora non molto diffuso e una soddisfazione nei confronti dell'IeFP salesiana che un 30% circa ritiene ancora solo sufficiente rispetto al 70% quasi che la considera ottimale. Comunque, si tratta di carenze limitate, di cui alcune sono già in corso di superamento e che potranno essere facilmente ovviate in tempi relativamente brevi.

Gli andamenti positivi ricordati sopra per il CNOS-FAP vengono confermati per tutti gli allievi della IeFP dalle ricerche dell'ISFOL. Mi limito a citare solo una valutazione fra tante: «[...] come già rilevato nella prima edizione dell'indagine, la filiera della IeFP si conferma come un canale attivo ed efficace. Sebbene in un contesto strutturale di crisi economico-occupazionale, riesce a rispondere sia alla funzione di professionalizzare giovani che “vocazionalmente” scelgono un percorso di inserimento più rapido nel mondo del lavoro, sia di recupero alla formazione di coloro che, per stili cognitivi e di apprendimento, preferiscono formarsi attraverso metodologie didattiche improntate alla pratica, al laboratorio, con periodi di stage, che attualizzano maggiormente l'apprendimento nell'esperienza» (Occupati nella formazione, 21 maggio 2014, p. 9).

Parte I

IL QUADRO GENERALE DI RIFERIMENTO

Capitolo 1

LA TRANSIZIONE DALLA FORMAZIONE AL LAVORO

Lo scenario

Il capitolo è articolato in *tre sezioni* principali. La prima tenta di delineare in sintesi le caratteristiche della società, con particolare riguardo all'Italia, nell'attuale situazione di crisi, mentre la seconda e la terza approfondiscono l'analisi con riferimento ai due sottosistemi che qui maggiormente interessano, quello occupazionale e quello educativo, e più precisamente: da una parte, la transizione dei giovani al mondo del lavoro e dall'altra il successo scolastico e formativo con un'attenzione specifica alla Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

1. La società della conoscenza in una situazione di crisi

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di “*società della conoscenza*” (Cresson e Flynn, 1995; Malizia e Nanni, 2010; Malizia e Pieroni, 2012b; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014). I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una rivoluzione globale dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale e mondiale. Sono cresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Sul lato strutturale, si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale* (Gosetti, 2011a e b; Malizia e Nanni, 2010; Malizia e Pieroni, 2012b; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014). Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (“trarre più dal più”), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (“ottenere più dal meno”), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese dinamicizzate dalla risorsa “conoscenza”, flessibili, capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni pro-

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

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

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

L'avvento dell'industrializzazione ha profondamente mutato il *ruolo e lo status* del lavoro (Bagnara, 2010; Panara, 2010; Rullani, 2011; Malizia e Pieroni, 2012b; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014). Anzitutto, quest'ultimo si è gradualmente trasformato in lavoro cognitivo man mano che i cosiddetti lavori di “fatica” sono stati assunti dalle macchine, alimentate da energia artificiale. In secondo luogo è in atto un altro processo per cui il lavoro cognitivo di natura esecutiva viene progressivamente assorbito dall'automazione delle macchine, mentre contemporaneamente si sta diffondendo un'altra modalità di lavoro, il lavoro intelligente, che risulta sempre più necessario se si vuole orientare e sviluppare la complessità presente nella società della conoscenza. Di fatto, il lavoro esecutivo non è stato ancora superato, ma costituisce un nodo problematico serio nei Paesi ricchi dove, in seguito alla meccanizzazione e all'apertura dei mercati verso i Paesi “low cost” – che invece se ne servono come forza portante della loro crescita – esso tende a perdere valore in maniera inarrestabile. In questa situazione i lavoratori del Nord del mondo dovranno impegnarsi ad elevare il livello della propria occupazione da esecutivo a innovativo; si tratta però di un salto di qualità tutt'altro che facile e semplice perché richiede conoscenza di processi complessi, autonomia e coraggio di investire a rischio. Un'altra opportunità che sta emergendo di fronte al fenomeno della fuga all'estero

del lavoro esecutivo e della sua sostituzione con le macchine è offerta dalla crescita del lavoro adattivo che si differenzia dagli altri due perché mira ad adeguare le prestazioni standard alle esigenze dei vari contesti o delle singole persone.

Il lavoro cognitivo sta assumendo pertanto *tre configurazioni* tra loro profondamente diverse. Anzitutto viene il lavoro creativo o intelligente che in modo innovativo adegua i processi meccanici ad un contesto complesso o riesce a dar vita a nuovi ambienti. Esso caratterizza i cosiddetti lavoratori della conoscenza che stanno aumentando per numero e per importanza, sospinti dalle dinamiche della società attuale che impongono di affrontare quotidianamente situazioni di complessità, diversità, incertezza e cambiamento accelerato. In secondo luogo va menzionato il lavoro esecutivo che, diversamente dal precedente, applica e replica conoscenze riproducibili come le macchine e svolge mansioni soggette alle prescrizioni contenute in programmi. Gli operai delle imprese industriali e gli impiegati delle burocrazie pubbliche, pur continuando ad essere presenti nei Paesi sviluppati, tuttavia vedono ridurre il proprio numero e indebolirsi la loro posizione sia perché sono facilmente sostituibili sia anche per il confronto competitivo con i lavori “low cost” offerti nel Sud del mondo. Il lavoro adattivo abbraccia quelle attività tradizionali come la badante, l'idraulico, il cameriere, il riparatore, in cui è necessario adeguare ai diversi ambienti macchine o procedure che non sono in grado di rispondere ai problemi in maniera soddisfacente. Ci troviamo di fronte ad una categoria di occupazioni che è destinata ad aumentare, in particolare nel campo dei servizi, ma i relativi stipendi si collocano a livelli bassi perché soffrono della concorrenza di sostituti “low cost” locali quali immigrati e disoccupati. In tutti e tre i casi il successo può essere assicurato dalla presenza delle tre caratteristiche a cui si è già accennato sopra: l'autonomia delle scelte, l'intelligenza della situazione e delle alternative, l'assunzione di una parte di rischio.

La crisi del credito e la finanza “creativa” della fine dello scorso decennio hanno comportato un'*interruzione* nella crescita economica (Banca d'Italia, 2009a e b; Fortis, 2009; Governare l'economia globale, 2009; Guerrieri e Padoan, 2009; Malizia e Tonini, 2010; Malizia e Pieroni, 2012b). È soprattutto il sistema finanziario che si è trovato in grosse difficoltà: «Le banche hanno elargito prestiti in quantità elevate ai clienti poco solvibili [...] Hanno allettato i mutuatari con politiche di marketing aggressive. Con l'aumento dei tassi e lo scoppio della bolla immobiliare si è innescata la crisi» (Crisi globale identità locale, 2009, p. 41; D'Apice e Ferreri, 2009). Gli effetti non si sono fatti attendere e sono seguite anzitutto la bancarotta di varie grandi, medie e piccole imprese, tra cui banche famose, la crescita della disoccupazione e una maggiore diffusione di situazioni di estrema povertà. Inoltre, i prezzi delle merci hanno cominciato a salire a fronte di famiglie sempre più impoverite dalla riduzione del reddito complessivo dei loro componenti. I governi si sono trovati nel pericolo di vedere diminuito il gettito delle tasse e di essere obbligati a ridurre le spese, cominciando come sempre proprio da quelle sociali.

Come in altri Paesi Occidentali, l'Italia ha vissuto tra il 2008 e il 2014 un pe-

riodo di *profonda recessione economica*. In proposito vale la pena richiamare alla lettera le valutazioni del Censis che fotografano molto bene la situazione: «La realtà si è rivelata diversa da quella che ci aspettavamo, più complicata che nelle crisi precedenti e così “perfida” da imporci una radicale rottura di schema anche interpretativo (prima ancora che decisionale e operativo). Ci siamo infatti trovati dentro fenomeni e processi non padroneggiabili, e in parte neppure comprensibili [...]»:

- sono entrati in giuoco “fenomeni enormi” per dimensione e complessità fuori della nostra portata intellettuale e politica (la speculazione internazionale, la crisi dell’euro, la impotenza dell’apparato europeo, la modifica degli assetti geopolitici e altro ancora);
- ci sono piovuti addosso “eventi estremi” quasi con caratteristiche di catastrofi naturali (basterebbe pensare a come abbiamo vissuto la dinamica dello *spread* e il pericolo di *default*) [...];
- e soprattutto ci siamo ritrovati nella progressiva crisi della sovranità, a tutti i livelli, visto che nessuno, in Italia e altrove, è stato in grado di esercitare un’adeguata reattività decisionale» (Censis, 2012, p. XII).

L’influsso sfavorevole della recessione sull’economia italiana ha fatto sentire i suoi effetti sul Pil, provocandone la diminuzione: dalla metà del 2011 è risultato negativo, giungendo sino a -2,5% ha poi evidenziato una modesta ripresa nel terzo trimestre del 2013 ed infine si è ridotto di nuovo alla fine del 2014 (-0,4%) (Unioncamere 2013; Unioncamere 2014; Malizia e Gentile 2015; Censis 2014; Reyneri e Pintaldi, 2013). Effetti simili si sono prodotti anche nel mercato del lavoro: in proposito, va osservato che il tasso generale di disoccupazione arrivato nel novembre del 2014 al 13,3%, è più del doppio di quello del 2007 (6,6%), rappresenta un massimo storico dal 1977 e su base annua registra una crescita dell’1%; inoltre, nella coorte 15-24 anni, la percentuale si colloca al 43% che è un dato molto preoccupante, ma sulla disoccupazione giovanile ritorneremo più ampiamente nella seconda sezione del capitolo.

Va anche evidenziato che l’ultimo mese del 2014 ha riservato una sorpresa positiva, la riduzione delle percentuali della disoccupazione generale e di quella giovanile al 12,9% e al 42% rispettivamente e l’incremento dell’occupazione al 55,7% della forza lavoro. Questi segnali di *ripresa* hanno continuato a manifestarsi nel 2015, benché in maniera *debole*, a livello dello “zero virgola” (Censis, 2015; Sensi, 2 marzo 2016; Redazione Online, 2 marzo 2016; Marro, 2 marzo 2016; Mazza, 2 marzo 2016; Pini, 2 e 5 marzo 2016): ne ricordo i principali. Dopo tre anni di caduta, il Pil aumenta dello 0,8% (in dati grezzi e dello 0,6% in dati corretti in base ai giorni lavorati), una cifra che si situa poco al di sotto delle ultime previsioni ufficiali del governo che lo collocavano allo 0,9%. Tale risultato va attribuito principalmente ai consumi interni che sono saliti dello 0,5%. Scendendo nei dettagli, i comparti dell’agricoltura e dell’industria in senso stretto sono quelli che hanno ottenuto gli esiti migliori, +3,8% e +1,3% rispettivamente, mentre nei servizi ci si è fermati a +0,4% e nelle costruzioni si riscontra un esito negativo, -0,7%; a loro volta, le esportazioni sono aumentate del 4,3% e le importazioni del 6%.

A gennaio del 2016 il tasso di disoccupazione si colloca all'11,5%, pressoché il medesimo del dicembre del 2015 (11,6%), ma più basso dello 0,7% rispetto a un anno prima. Risale invece a gennaio il tasso di disoccupazione giovanile, raggiungendo il 39,3%, cioè la cifra più alta dall'ottobre passato. A sua volta la percentuale degli occupati ha raggiunto il 56,8%, il dato più elevato dal maggio 2012, per effetto di una crescita di 70.000 rispetto al mese precedente e di 299.000 in confronto all'anno prima che, però, ha premiato soprattutto gli ultracinquantenni; tra i lavoratori dipendenti quelli a tempo indeterminato sono cresciuti molto di più degli altri, raggiungendo i 426.000, a conferma della particolare incidenza degli sgravi contributivi del Jobs Act sul boom di questo tipo di contratti. Comunque il tasso di *occupazione* rimane inferiore di una decina di punti circa in paragone ai principali concorrenti europei. Positivo è anche il calo degli inattivi (-242.000 in un anno) che ha riguardato anche in questo caso gli ultracinquantenni.

Il Rapporto Censis, facendo riferimento al *Jobs Act*, sottolinea come durante il 2014 e il 2015 si sia realizzato il varo di un nuovo disegno riformatore (2015). Più in particolare, dall'entrata in vigore del Jobs Act si è registrata una crescita di 204.000 posti di lavoro, anche se siamo ancora lontani dalla situazione pre-crisi in quanto rispetto al 2008 ne mancano 561.000. Al tempo stesso, il Rapporto fa notare la persistenza di tre andamenti negativi: la polarizzazione ovvero l'aumento della disparità fra i redditi a livello nazionale dall'inizio della crisi, soprattutto nel Sud; l'adattamento attraverso la diminuzione delle ore lavorate e il conseguente assestamento a un livello inferiore di reddito disponibile in confronto all'anno precedente; la diffusione di atteggiamenti di resa anche molto marcati come nei Neet e l'esposizione alla povertà e alla precarietà per vari settori deboli del mondo del lavoro.

La crescita italiana rimane modesta se confrontata con quella dei Paesi più sviluppati: la Francia ha ottenuto nel 2015 un aumento dell'1,2%, la Germania dell'1,7%, la Gran Bretagna del 2,2% e gli Usa del 2,7%. Questo andamento sembra dare supporto allo *scenario ancora alquanto buio*, descritto dal Rapporto Censis 2015, di un'Italia in "letargo esistenziale", Paese dello "zero virgola", avvolto nelle nebbie di un "limbo", che non riesce ad avviarsi verso una piena ripresa e una visione di lungo periodo (Censis, 2015). Questo non significa che manchino segnali di una certa luminosità che si cercherà di mettere in risalto più precisamente nei due sottosistemi di cui ci occuperemo nelle sezioni successive, quello dell'occupazione e quello dell'istruzione/formazione.

Il 2015 è stato un anno eccezionale a motivo della caduta del prezzo del petrolio e della cura monetaria della BCE. Queste due dinamiche rimangono ancora in atto, ma le prospettive di sviluppo a livello mondiale sono molto *deteriorate* per l'effetto di vari fattori quali la frenata della Cina, la crisi dei Paesi emergenti, le gravi problematiche della industria energetica e le sofferenze delle banche. Per quanto riguarda specificamente l'Italia, preoccupano alcuni andamenti riscontrati a dicembre del 2015 quali: la flessione dell'export del 2,2%, quella dell'import del 3,5% e

della produzione industriale dello 0,7%. Si tratta certamente di campanelli di allarme da tenere in attenta considerazione almeno riguardo all'entità dello sviluppo che ci si aspetta nel 2016.

Continuando nella panoramica generale delle caratteristiche della società della conoscenza, una certamente consiste nella *emergenza educativa*. In proposito, la prima problematica si pone nei confronti dell'educazione ai valori e ciò si può capire facilmente se si fa riferimento al relativismo dominante nella cultura e nella società (Benedetto XVI, 11 giugno 2007; Malizia et alii 2009; Papa Francesco 24 giugno 2015). Parte dell'emergenza educativa e al tempo stesso la sua causa è l'impreparazione dei genitori, che tendono a rinunciare al loro ruolo educativo, anzi che neppure sanno più in che cosa consista. Date le difficoltà che si incontrano a formare i giovani ai valori fondamentali della vita, si può capire la scelta della scuola di ripiegare dall'educazione all'istruzione.

Anche in quest'ultima area si riscontrano serie problematiche: è sufficiente prendere in considerazione i tassi di insuccesso e le disparità formative secondo la classe sociale, ma su queste tematiche ritornerò più ampiamente nella terza sezione del capitolo. Altro punto di debolezza è la *discrepanza*, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l'insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e generano, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

In un contesto di piena globalizzazione, prevalgono un nuovo *individualismo* e un conseguente *utilitarismo* (Malizia e Pieroni, 2012b). Le coordinate del senso da dare alla vita personale e collettiva vengono identificate prevalentemente in fattori materiali, tecnici, procedurali. Si diffonde il convincimento che i problemi propri della convivenza vanno affrontati e risolti facendo leva sulle istanze assolutezzate del mercato e sul potere della maggioranza. Una grande porzione di giovani e di adulti cresce con una personalità dissociata e con una coscienza frammentata nella percezione di sé e del mondo esperienziale in cui vive e si rapporta.

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come "logica conseguenza" del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più

che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a “guru”, a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica.

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

2. L’inserimento occupazionale dei giovani in Italia

La condizione attuale dei giovani italiani è *tutt’altro che soddisfacente* (Reyneri, 2014, 49-50; Istituto Giuseppe Toniolo, 2014). «[...] sempre meno numerosi e più istruiti (ma ancora poco a confronto dei coetanei degli altri Paesi europei), entrano più tardi nel mercato del lavoro e svolgono più frequentemente lavori non manuali qualificati, ma molto più che in passato sperimentano lunghi periodi in cui alternano spezzoni di occupazioni instabili e momenti di disoccupazione non brevi. Inoltre, un elevato livello di istruzione non è più una garanzia di accesso a lavori professionalmente qualificati, anche se l’influenza dell’origine sociale si è un poco attenuata». Tenuto conto della tematica del presente rapporto, mi limiterò ad approfondire solo quanto riguarda il lavoro (Sensini, 2 marzo 2016; Redazione Online, 2 marzo 2016; Marro, 2 marzo 2016; Mazza, 2 marzo 2016; Pini, 2 e 5 marzo 2016; Amato 2 marzo 2016). Da questo punto di vista risalta subito lo svantaggio del gruppo di età 15-24 in tema di *disoccupazione*. Se nel decennio 2007-16, cioè dagli anni appena antecedenti la crisi a quelli della crisi fino all’uscita da essa, la percentuale generale è salita dal 5,8% all’11,5% con un picco nel 2014 del 13,0%, il tasso giovanile presenta in corrispondenza cifre che risultano sempre superiori di più del triplo: 18,4%, 43,7% e 39,3%. Inoltre, come già si è fatto cenno sopra, la prima percentuale (quella generale) registra tra il dicembre 2015 e il gennaio 2016 ancora una leggera diminuzione dall’11,6% all’11,5%, mentre la seconda (quella giovanile) aumenta dal 38,7% al 39,3%.

La situazione si rovescia per gli altri tassi: l’*occupazione* aumenta, ma ha i capelli grigi e si conferma che l’Italia non è il Paese migliore per i giovani. La percentuale relativa sale per tutte le fasce di età eccetto che per la coorte 15-24 anni: più

in particolare, durante il 2015 si riscontra una crescita dello 0,7% per il gruppo 24-34 e per quello 35-49, mentre un reale balzo in avanti si registra tra i 50 e i 64 anni con un aumento dell'1,8%. In valori assoluti, i giovanissimi al di sotto dei 25 anni evidenziano un calo di 7.000, mentre gli over 50 registrano un aumento molto notevole di 359.000, da attribuirsi probabilmente in gran parte all'innalzamento dell'età pensionabile; a loro volta, la coorte tra i 25 e i 34 vede una leggera crescita di 16.000 al contrario degli adulti fra i 35 e i 49 anni che segnalano una contrazione di 69.000. Analogo discorso vale anche per gli inattivi in quanto della diminuzione di 242.000 beneficiano quasi unicamente gli over 50 con un calo di 209.000 unità.

Come si sa, l'inserimento nel mondo del lavoro varia notevolmente in base alla *circostrizione geografica* e anche per *sesso* (Censis, 2015). Così nel primo semestre del 2015 i tassi di attività della popolazione 15-64 oscillavano tra oltre il 70% nel Nord (70,6% nel Nord Ovest e 70,4% nel Nord Est), il 68,9% al Centro e appena il 53,1% al Sud; a loro volta i maschi erano al 73,6% e le femmine si collocavano a distanza notevole, il 54,4%. Inoltre, i tassi di occupazione raggiungevano i due terzi quasi al Nord Ovest (64,1%) e al Nord Est (64,9%), il 60,9% al Centro e poco oltre il 40% (42,2%) al Sud: anche in questo caso il divario tra uomini e donne è assai consistente, rispettivamente 64,8% e 47,1%. La disoccupazione è quasi fisiologica al Nord (9,1% al Nord Ovest e 7,6% al Nord Est), sale poco oltre il 10% al Centro (11,4%) e si raddoppia quasi al Sud (20,3%): a loro volta, i maschi sono al 12,0% e le femmine al 13,8%. Il gruppo di età 15-24 anni vede la percentuale di disoccupazione a oltre un quarto (27,3%) al Nord Est, a più di un terzo (35,8%) al Nord Ovest, al 40,7% al Centro e al 60% circa (57,5%) al Sud; tra i maschi si supera il 40% (41,0%), ma tra le femmine si sale fino a oltre 45% (45,9%).

In relazione all'UE a 28 Paesi l'Italia, nonostante i miglioramenti realizzati nell'ultimo anno, tende a situarsi nella parte inferiore della classifica sia per i tassi di attività che per quelli di disoccupazione: al riguardo sembra valere la regola del "meno 10" in paragone alla media Europea (Censis, 2015). Più precisamente, il dato sull'attività vede il nostro Paese al 64%, mentre l'UE si colloca al 72,3%; per il tasso di occupazione il divario è pressoché eguale, 55,7% e 64,8%. Sempre nell'Europa a 28 Stati l'Italia ha il peggiore valore dopo Spagna e Grecia riguardo ai giovani e dopo Grecia e Spagna per il tasso generale (Censis, 2014).

Preoccupante è la crescita dei *Neet* (i giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano) che nel 2014 hanno toccato il 26,2% (oltre 2,4 milioni), crescendo del 4,2% dal 2010 e dello 0,2% dal 2013 (Censis, 2015). L'andamento negativo si aggrava nelle tre Regioni del Sud che si contraddistinguono per una percentuale più elevata, Calabria, Sicilia e Sardegna, mentre nel biennio le cifre diminuiscono in tre Regioni del Nord (Piemonte, Lombardia e Veneto) e anche in due del Meridione (Molise e Puglia). Inoltre, il paragone con l'UE a 28 membri svantaggia ancora di più il nostro Paese sia per la percentuale notevolmente inferiore dell'UE nel complesso (15,3%) sia in quanto il dato dell'UE evidenzia nel biennio una diminuzione dal 15,9% al 15,3%.

Se disoccupazione e Neet non sono drammi ancora superati, tuttavia creatività e ibridazione, la capacità cioè di stabilire una relazione feconda fra tradizione e innovazione, sono ancora efficacemente presenti tra i nostri *giovani* (Censis, 2015). Nel confronto con i maggiori Paesi europei l'Italia è quella che può vantare il più ampio numero di lavoratori autonomi tra i 20 e i 34 anni: 941.000, quasi il doppio della Germania (528.000) e più dell'Inghilterra (849.000). La crisi ha stimolato l'inventiva e l'ingegno: in paragone al 2009 i giovanissimi imprenditori sono cresciuti del 20,4% e il 15% del gruppo di età 16-30 intende iniziare uno start up nei prossimi anni. È un segnale positivo che può indicarci una delle possibili strade da percorrere per uscire dall'imbuto nel quale il nostro Pil sembra essere caduto.

Dopo aver offerto un quadro generale dell'inserimento occupazionale dei giovani nel nostro Paese, passo ad *approfondire* gli aspetti che riguardano caratteristiche e fattori specifici della situazione, utilizzando i risultati della recente ricerca effettuata dall'Istituto Giuseppe Toniolo (2014). Una prima constatazione in proposito è alquanto amara e riguarda il *rapporto tra formazione e occupazione* nell'accesso al mercato del lavoro: in Italia il rendimento dell'istruzione si presenta più basso e tardivo che negli altri Paesi sviluppati nel senso che esso diviene significativo solo dopo i 35 anni. Nonostante ciò, la decisione di non continuare gli studi risulta comunque negativa almeno da due punti di vista: anzitutto, un livello elevato di istruzione permette con maggiore probabilità di trovare un lavoro più soddisfacente e redditizio rispetto ad un livello più basso; in secondo luogo, elevandosi il grado di formazione della persona, crescono anche le opportunità di impiego sia dentro che fuori d'Italia, anche se in principio ci si deve frequentemente accontentare di occupazioni inferiori alle attese iniziali. Inoltre, i risultati dell'indagine sotto esame mettono in risalto la condizione problematica di chi ha conseguito unicamente l'obbligo perché solo il 55,0% di questo gruppo ha trovato un lavoro in confronto al 59,0% dei colleghi e la loro presenza tra i Neet risulta percentualmente più numerosa. A ciò va collegato il dato secondo cui sono principalmente i giovani delle famiglie di condizione socio-economica e culturale più bassa a limitare i loro studi ai livelli più bassi, oltre ai maschi: in particolare è stretta la correlazione con il titolo di studio dei genitori. Pertanto, in Italia chi appartiene a una famiglia con inferiori risorse culturali e strumentali incontra più difficoltà, a parità di capacità di base, a raggiungere i più alti livelli del sistema di istruzione e di formazione e, se riesce a laurearsi corre con maggiori probabilità il pericolo di dover affrontare tempi lunghi di disoccupazione o di sotto-inquadramento. In sintesi, si può dire che il nostro Paese valorizza le competenze dei giovani e supporta la loro mobilità sociale meno delle altre nazioni nell'Unione Europea.

Dopo questa prima considerazione sui fattori che intervengono nel lavoro giovanile, l'indagine concentra l'attenzione sugli *occupati* e più specificamente sul *tipo* di impiego. Oltre il 40% (42,6%) dispone di un contratto a tempo indeterminato, più di un terzo (35,6%) ne ha uno a tempo determinato e i lavoratori autonomi si collocano appena al di sopra di un quinto; la percentuale di chi lavora senza contrat-

to è veramente marginale (1,4%). Gli occupati sono in maggioranza maschi, la gran parte ha un'età tra i 26 e i 30, mentre un terzo si colloca al di sotto dei 25. Poco meno di un quarto ha conseguito una laurea (di primo o secondo livello) o un titolo superiore, la metà possiede un diploma quadriennale o quinquennale o uno professionale biennale o triennale e più di un quinto (23%) si è fermato all'obbligo, tutti dati che sono lontani in negativo dalle medie europee. I laureati, in maggioranza donne e originari di famiglie di ceto medio, dispongono con maggiore probabilità di un lavoro a tempo determinato o in subordine autonomo. I diplomati della secondaria superiore sono presenti principalmente negli impieghi a tempo indeterminato, mentre quanti erano iscritti a percorsi professionalizzanti post obbligo si distribuiscono abbastanza equamente tra il tempo indeterminato e il lavoro autonomo. Da ultimo chi si è fermato all'obbligo o non l'ha concluso – maschio, del Sud e proveniente da una famiglia di basso status socio-professionale – lavora a tempo indeterminato nel 50.0% circa dei casi e negli altri è occupato a tempo determinato o è un lavoratore autonomo. Dal punto di vista territoriale, gli occupati risiedono per la metà circa nel Nord, mentre gli altri si ripartono tra il Centro, con una certa prevalenza, e il Mezzogiorno.

Passando al tema della percezione soggettiva del lavoro, emerge che quanti possiedono un diploma di scuola superiore o equivalente risultano i più *soddisfatti*, (il 70% quasi) mentre gli altri due gruppi di occupati, cioè coloro che hanno seguito una formazione universitaria e quanti si sono limitati all'obbligo si dichiarano tali solo nel 60% dei casi. Tra quanti godono di stabilità, perché dispongono di un contratto a tempo indeterminato, si riscontra una differenza in base al livello di istruzione per cui i giovani con titoli più elevati esprimono una valutazione generalmente più favorevole. La situazione di quanti si trovano in una condizione di precarietà in quanto occupati con diverse forme di contratti a tempo determinato, si presenta più variegata: chi ha frequentato studi universitari si dimostra più soddisfatto quanto alla flessibilità del lavoro e alla corrispondenza tra percorso formativo e impiego ottenuto; riguardo invece alla dimensione economica appaiono maggiormente positivi i titolari di diploma della scuola superiore o equivalente e quanti non hanno proseguito dopo l'obbligo (e questi ultimi si dichiarano anche più contenti delle relazioni con i colleghi). Passando a coloro che sono impegnati nel lavoro autonomo, emerge che una valutazione favorevole della qualità economica non è correlata con un livello elevato di istruzione, mentre tale legame esiste riguardo alla corrispondenza tra formazione e lavoro. Più in generale si può affermare che l'insoddisfazione per gli aspetti economici della propria occupazione riguarda principalmente instabili ed autonomi.

Concludo questa sezione sulla qualità del lavoro con le parole stesse del Rapporto giovani 2014 (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, p. 26): «Da un lato chi ha titoli bassi sperimenta maggiori difficoltà di accesso al mercato del lavoro [...], ma non necessariamente questo si associa (una volta entrati) ad un'insoddisfazione della propria condizione professionale. D'altro lato, chi ha titoli di studio più elevati, ha

maggiori opportunità di trovare un lavoro, ma sperimenta tempi lunghi di stabilizzazione e rischia maggiormente, nella fase iniziale, di dover adattare al ribasso le proprie aspettative, con l'ulteriore rischio di restare intrappolato in una condizione di sottoinquadramento professionale».

Passando ora dal lavoro svolto di fatto a quello *atteso*, incomincio con il *comparto* di aspirazione (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014). Il sotto-campione degli studenti, in particolare le ragazze, i residenti al Sud e i non diplomati, si orienta in maggioranza relativa verso il lavoro nel settore pubblico, sebbene in realtà le sue capacità di assorbimento dell'occupazione giovanile siano piuttosto limitate, mentre i consensi verso il commercio, l'artigianato e l'agricoltura risultano molto modesti in relazione alle reali opportunità di accoglienza. Quanti sono alla ricerca di una occupazione, soprattutto donne e residenti al Mezzogiorno, preferiscono il commercio e il turismo in percentuali più elevate delle possibilità attuali di riceverli, mentre sottovalutano le attuali potenzialità di assorbimento dei servizi e dell'artigianato.

Riguardo al *ruolo*, sempre la maggioranza relativa opta per uno impiegatizio, in particolare le ragazze e il Sud; segue quello dirigenziale/manageriale che gode delle preferenze dei maschi e del Centro. La scelta del lavoro autonomo è inferiore alla percentuale di quanti di fatto lo svolgono per cui si può concludere che in parte essa non sia frutto di una vocazione, ma rappresenti una strategia adattiva per quanti non riescono a inserirsi nel lavoro dipendente. I settori in cui si tenta la strada dell'autoimpiego sono principalmente quelli dei servizi e del commercio e per il finanziamento ci si affida alle banche o in subordine a risparmi personali.

Il "*lavoro dei sogni*", frutto dell'immaginario giovanile delle professioni, si contraddistingue per delle caratteristiche soprattutto di natura strumentale, mentre per effetto del perdurare della crisi economica le dimensioni espressive ricevono segnalazioni modeste. Più specificamente, esso deve essere ben remunerato e sicuro e consentire di fare carriera. Si capisce allora il motivo per cui il lavoro nel pubblico occupi il primo posto tra le professioni e un'occupazione in banca il terzo. In seconda posizione si colloca il gestore di negozio in corrispondenza con l'interesse per il commercio emerso nell'esame dei settori. Alla fine della classifica si incontrano soprattutto mestieri manuali quali il muratore, il saldatore, il pellettiera/valigiaio, il marmista, il macellaio e il posatore di pavimenti.

I giovani dell'indagine sono pienamente coscienti che la loro ricerca del lavoro ha luogo in un *contesto ostile* come risulta chiaramente dalle risposte alla domanda se il nostro Paese offra possibilità di occupazione ai giovani perché è il 90% quasi (88,0%) ad essere sulla negativa. Tale opinione è ancora più diffusa tra gli strati della popolazione che incontrano maggiori problemi nel reperire un impiego come le donne e i giovani della classi sociali più basse. A giudizio degli intervistati le ragioni di tale situazione vanno ricercate non solo nella crisi economica, ma anche nella presenza di raccomandazioni, nella scarsa meritocrazia e nella difficoltà ad essere assunti se non si ha esperienza, mentre sono considerati poco influenti la rigidità

della leggi che disciplinano le assunzioni, il basso livello culturale e professionale fornito dalle scuole e dalle università e la poca predisposizione dei giovani a svolgere alcuni lavori. I fattori della riuscita professionale vengono identificati in caratteristiche del saper essere piuttosto che del sapere e del saper fare: in altre parole, a essere decisive sono non il pezzo di carta ma le capacità relazionali e la disponibilità, cioè l'effettiva competenza della persona e il suo impegno nel perseguire le finalità stabilite. I giovani sono pronti a confrontarsi con questa condizione problematica, dimostrando grande pragmatismo, e tendono a ricorrere a strategie di adattamento fondate sull'abbassamento delle soglie di resistenza al cambiamento: in particolare al primo posto viene la disponibilità a mutare i committenti e i colleghi; successivamente si collocano la flessibilità oraria e la mobilità intesa come prontezza a compiere frequenti trasferte e a cambiare residenza per lavoro in Italia; meno consensi, ma sempre tra il 40,0% e il 50,0%, ottengono la disponibilità a mutamenti frequenti del posto di lavoro, al pendolarismo su lunghe distanze e al trasferimento all'estero. Va aggiunto che una consistente percentuale degli intervistati risulta pronta a intraprendere anche un mestiere manuale, se però ben pagato o creativo o con orario flessibile.

L'ultimo aspetto del lavoro atteso che è stato preso in considerazione riguarda la *retribuzione*. Dall'indagine emerge che le aspettative circa lo stipendio che un giovane ritiene che riuscirà ragionevolmente a ottenere a carriera ben avviata si presentano per ogni categoria di reddito più basse a confronto con la retribuzione che egli pensa che dovrebbe arrivare a percepire; in altre parole, i giovani credono che lo stipendio che di fatto otterranno sarà mediamente inferiore a quello che essi meriterebbero. Più in particolare, i maschi nutrono attese di reddito più elevate non solo riguardo allo stipendio che pensano di dovere ricevere ma anche in relazione a quello che credono di poter percepire. I residenti al Nord evidenziano aspettative più elevate di quanti vivono in altre circoscrizioni territoriali del Paese. Quanti possiedono un diploma di scuola superiore o equivalente rivelano attese superiori agli intervistati che si sono fermati all'obbligo; inoltre, chi dispone di una laurea dimostra aspettative più alte degli altri due gruppi. Infine, più sale l'età dei giovani e più diminuisce l'attesa salariale nel senso che dopo i 25 anni la fiducia di poter raggiungere i livelli più alti dello stipendio diminuisce gradualmente.

Termino anche questa sezione sulle attese dei giovani circa il lavoro alla prova della crisi con alcune citazioni dirette del rapporto sotto esame (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, p. 26): «I giovani italiani hanno introiettato la convinzione che il proprio Paese sia con loro poco generoso di opportunità. L'obiettivo non è, come per i loro genitori, la mobilità sociale, ma adottare comportamenti che consentano almeno di mantenere la posizione [...]. *L'abbassamento del livello delle aspettative* è evidente anche dallo scarto tra la retribuzione considerata coerente con il livello di preparazione e quella effettivamente attesa. La *ricerca di stabilità* porta a recuperare mestieri e professioni di scarso lavoro rispetto ai contenuti dell'attività svolta [...] e a rifiutare professioni qualificate, ma dai destini meno sicuri [...].»

L'indagine in esame dedica grande attenzione alla categoria dei *Neet*. Essi rappresentano il 22% del campione della ricerca: la percentuale più consistente risiede al Sud e nelle Isole, è costituita da donne e si riscontra tra i celibi/nubili. L'investigazione ne fa emergere un profilo preoccupante, nel senso che essi condividono le caratteristiche negative dei loro colleghi in misura amplificata. I *Neet* risultano più sfiduciati delle istituzioni rispetto agli altri giovani, sono maggiormente preoccupati del futuro e si impegnano molto meno nel sociale. Si dichiarano molto o abbastanza felici in percentuale consistentemente più bassa dei loro colleghi e altrettanto si può dire circa la fiducia riguardo alla cerchia amicale e familiare più stretta. In particolare si ipotizza che un 40% sia scontento e che un 20% non si ritenga sostenuto dalla propria famiglia né dal gruppo degli amici e sia impaurito del futuro per cui si trova in una condizione di emarginazione sociale e sperimenta una situazione di rischio psico-sociale. Tra di loro il 12,3% dichiara di non essere al presente interessato ad un lavoro, mentre gli altri affermano di essere disponibili a svolgerlo, ma si dividono tra chi cerca un'occupazione attivamente e chi invece lo fa senza grande impegno ed è pertanto in pericolo di entrare a far parte della categoria degli "scoraggiati rassegnati".

In sintesi: «La maggiore incidenza dei *Neet* in Italia rispetto agli altri Paesi è dovuta da un lato alle nostre maggiori carenze nel raccordo tra formazione e lavoro, d'altro lato è anche intrecciata con la spiccata dipendenza passiva dei giovani italiani dalla famiglia d'origine che, in assenza di adeguate politiche di welfare, diventa l'unico ammortizzatore sociale. [...] I *Neet* sono a rischio di esclusione dal mondo adulto, in cui faticano ad entrare, ma anche di compromissione del benessere sociale. Infatti, la totale inattività dal mondo formativo e lavorativo può avere conseguenze quali relazioni scarse o difficili, mancanza di partecipazione sociale e politica, scarsa salute fisica e mentale, abuso di droga o criminalità» (Istituto Giuseppe Toniolo, 2014, pp. 82 e 94).

3. Il sistema educativo di istruzione e di formazione: problemi e prospettive

Come ha evidenziato l'analisi precedente, la transizione dei giovani al mondo del lavoro è questione *complessa e articolata*. Nel prosieguo essa verrà affrontata dall'ottica del sistema educativo limitatamente a tre prospettive che sono però centrali per il presente studio: anzitutto, verrà presentata sinteticamente la situazione dell'istruzione nel nostro Paese al 2015, mentre quella della formazione è rimandata alla terza sezione; successivamente, si approfondirà il significato del successo/insuccesso scolastico e formativo e si esamineranno i relativi dati; in terzo luogo, si richiameranno gli esiti dei percorsi della IeFP secondo le indagini ISFOL, cercando di evidenziare le loro potenzialità dal punto di vista delle problematiche che vengono qui affrontate.

3.1. L'anno della "buona scuola"

Incomincio dagli aspetti *quantitativi* (Censis, 2015). Più del 50% della popolazione italiana con 15 anni e oltre dispone al massimo del titolo della licenza media; al tempo stesso va sottolineato che tale percentuale risulta in costante calo, benché con ritmi ancora troppo lenti, mentre i *livelli di scolarizzazione* si presentano in graduale aumento. La porzione dei laureati sale dal 12,3% del 2013 al 12,7% del 2014 e quella dei diplomati raggiunge il 29,9%: lo stesso trend si riscontra tra gli occupati che evidenziano una quota di laureati superiore a un quinto del totale. Un altro andamento da sottolineare riguarda la presenza femminile che si contraddistingue per una maggiore scolarità superiore; il divario di genere si riduce pure nell'inquadramento professionale dei lavoratori in base al titolo di studio.

Continua la diminuzione degli *iscritti* al sistema scolastico italiano che, come si sa, va attribuita alle dinamiche demografiche. Rispetto all'anno precedente calano in particolare gli alunni della scuola dell'infanzia (-1,6%) e della secondaria di 1° grado (-1,3%), mentre un andamento diverso si riscontra nella secondaria di 2° grado che segnala una crescita del +0,9%. Gli studenti con cittadinanza non italiana continuano a crescere, benché con tasso inferiore rispetto gli anni passati (+1,4%).

Dopo la scuola Secondaria di 1° grado gli studenti italiani continuano a preferire i *percorsi liceali*. Nel 2014-15 li ha scelti il 43,7% degli iscritti al primo anno della secondaria di 2° grado al netto delle ripetenze; inoltre, ad essi deve essere aggiunto un 4,1% che opta per il percorso artistico. Al secondo posto si collocano gli istituti tecnici con il 32,5% e al terzo gli istituti professionali con il 19,5%. Il confronto con il 2013-14 evidenzia per i licei una crescita del 3,4% e più precisamente il 3,6% nei licei classico, scientifico, linguistico e delle scienze umane, e l'1,6% nel percorso artistico. Diminuiscono invece in misura consistente i neo-iscritti agli istituti professionali (-2,4%) e agli istituti tecnici (-1,2%).

Un dato positivo è offerto dalla riduzione della percentuale degli *abbandoni* al primo anno della secondaria di 2° grado dal 12,6% del 2009-10 al 10,8% del 2012-13. Altrettanto apprezzabile è la crescita del tasso di diploma che passa dal 75,0% del 2009-10 al 77,9% del 2013-14, mentre la percentuale del passaggio all'università scende dal 66,1% al 56,5%.

Come si sa, è in corso un *ridimensionamento* del sistema dell'*università*: nel 2013-14 gli immatricolati diminuiscono dello 0,5% rispetto all'anno precedente e il totale degli iscritti scende dell'1,9%. Sul lato positivo va segnalato il calo degli studenti non regolari e la crescita dei laureati. Il fenomeno della contrazione quantitativa dell'università viene attribuito al modesto appeal di tale sistema e anche alla concorrenza di percorsi terziari alternativi.

Un andamento positivo è costituito dalla crescita della partecipazione degli *adulti* del gruppo di età 25-64 anni a iniziative di apprendimento permanente. Dopo una fase di stasi, nel 2014 si è registrata una crescita dal 6,2% all'8% e tale aumento andrebbe attribuito a una presenza più consistente di adulti occupati. Rimane una criticità seria che è data dalla distribuzione disomogenea nel territorio nazionale che vede avvantaggiato il Centro-Nord rispetto a un Sud in difficoltà.

Preoccupante è la crescita dei *Neet* (i giovani 15-29 anni che non lavorano e non studiano) che nel 2014 hanno toccato il 26,2% (oltre 2,4 milioni). Ma su questo argomento e sui confronti europei ci si è già soffermati sopra.

Su tutti i fronti il *paragone con l'UE* mette in risalto il divario in negativo del nostro Paese, nonostante alcuni importanti progressi realizzati in questi ultimi anni. Se cala la percentuale dei giovani che si fermano alla secondaria di 1° grado, portandosi al 15%, essa tuttavia rimane sempre superiore alla media europea, 11,1%. Cresce fino al 79,9% la porzione dei 20-24 anni con un diploma, ma l'UE è all'82,3%. Fra i 30-34enni con titolo terziario i maschi italiani sono il 18,8%, ma l'Europa ha già raggiunto il 33,6% e le italiane, pur sopravanzando gli uomini (29,1%), sono anch'esse lontane dal 42,3% dell'UE.

Sul piano *qualitativo*, il Rapporto Censis riconosce le positività della Legge 107 del 2015 che ha avviato la riforma della “*buona scuola*”: è una di quelle luci a cui mi riferivo sopra (2015)¹. Nonostante i dibattiti e le opposizioni che la sua approvazione ha sollevato, non le si può negare il pregio di aver collocato di nuovo l'emergenza educativa al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e non più come un'area della *spending review*, ma allo scopo di ripensare la mission del sistema di istruzione e di formazione, i suoi contenuti, i suoi processi e la sua organizzazione.

In particolare il Rapporto Censis si è focalizzato su due problematiche. Anzitutto, introduzione della *triennialità* nella predisposizione del Piano dell'offerta formativa: l'innovazione dovrebbe consentire un balzo in avanti in termini di qualità perché con il tempo il processo di programmazione didattica ed organizzativa rischierà di trasformarsi in un puro adempimento burocratico, mentre la riforma potrebbe consentire al Piano di essere ciò che si voleva originariamente e cioè un momento privilegiato di riflessione e di condensazione degli orientamenti fondamentali dell'offerta educativa delle scuole. L'altra novità che viene segnalata riguarda l'alternanza scuola-lavoro che è stata resa *obbligatoria* per tutte le secondarie di 2° grado e per tutti gli studenti dal terzo anno. Per rendersi conto del salto di qualità compiuto è sufficiente tenere presente che per effetto della riforma l'alternanza diventerà da occasionale a strutturale e si passerà da una platea di 200.000 allievi ad una di 1,5 milioni e da 70-80 ore a 400 nei tecnici e nei professionali e a 200 nei licei.

Correttamente il Rapporto Censis invita a lavorare per realizzare al meglio la *fase della implementazione*. Infatti, le basi della riforma sono ancora deboli: rimangono molti dubbi sulle strategie scelte per porre fine alla questione del precariato e assicurare la valorizzazione del corpo insegnante; sono ancora in fase di scrittura i decreti legislativi relativi ad ambiti determinanti per il successo della Legge 107/2015; le risorse, benché accresciute risultano ancora inadeguate per realizzare tutti i cambiamenti previsti. Pertanto due sono le raccomandazioni che vengono avanzate: operare per il recupero di quel consenso ampio che è mancato durante il

¹ Su di essa si ritornerà più ampiamente nel capitolo 2.

dibattito in Parlamento; sostenere l'innesto delle innovazioni nel medio termine con intensità e attenzione, soprattutto attraverso l'offerta di percorsi validi di formazione in servizio, affinché i cambiamenti entrino nel DNA delle scuole.

3.2. *Successo/insuccesso scolastico e formativo: significato e dati*

Incomincio con due definizioni *tradizionali*. Anzitutto, il successo scolastico viene inteso: «(...) come la conclusione dell'iter di studi nei tempi previsti, con una preparazione adeguata e con una apprezzabile valutazione finale» (Bramanti e Odifreddi, 2006, Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Caselli, 2008; Malizia e Pieroni, 2012b; Coggi, 2015; Macri, 2015; Malizia e Gentile, 2016). A sua volta il successo formativo viene identificato con il pieno inserimento a tutti i livelli della vita sociale al termine del più ampio percorso educativo. Come si vedrà, le due definizioni non sono pienamente soddisfacenti una per difetto e l'altra per eccesso; ai fini tuttavia di un approfondimento della questione, conviene in ogni caso continuare a presentare le ulteriori argomentazioni di queste posizioni tradizionali.

In tale quadro i rapporti tra i due concetti ricordati sopra sono stati immaginati sulla base di *tre diversi modelli*. Un primo di carattere dicotomico prevede due canali diversi, uno nell'istruzione e uno nella IeFP. Un altro modello immagina il successo scolastico come un sottoinsieme del successo formativo e ci sono degli studenti, quelli che rimangono per tutto il loro percorso all'interno del sistema di istruzione, per i quali la coincidenza è completa. Una terza impostazione li ipotizza come due insiemi diversi, ma anche complementari: in questo caso, si osserva un ambito consistente in cui i due concetti si sovrappongono, una situazione che rinvia alla cooperazione di soggetti e di istituzioni di origine e natura diversa.

Si è anche cercato di identificare le *attività* principali da porre in essere per raggiungere il successo. In primo luogo, vanno ricordate quelle di natura trasversale che sono finalizzate a educare i giovani nella dimensione della cittadinanza, promuovendo le competenze relazionali, atteggiamenti di responsabilità, la capacità di adattarsi a situazioni sempre mutevoli, l'acquisizione dei valori democratici. Le attività culturali e professionali riguardano l'itinerario didattico e mirano ad offrire le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per affrontare le scelte degli studi e del lavoro. Il terzo gruppo mira alla prevenzione e al recupero dalle situazioni di disagio scolastico, formativo e sociale.

Bisogna anche riconoscere che la riflessione si è svolta soprattutto sul lato dell'*insuccesso*. Da questo punto di vista sono stati elaborati degli indicatori molto più chiari. Li ricordiamo di seguito: gli abbandoni, le ripetenze e le bocciature, la frequenza irregolare, i ritardi, i rallentamenti, la qualità scadente degli esiti, i percorsi formativi accidentati, l'inoccupazione, la disoccupazione e la sotto-occupazione.

Un ordine e una precisione maggiore si possono trovare nella riflessione che è stata compiuta dal *Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI* (CSSC, 2001; Malizia e Ciatelli, 2008; Ciatelli e Malizia, 2012; Ciatelli, 2015). Nel quadro

dell'attenzione che l'educazione cattolica ha da sempre dedicato alla qualità e in continuità e collaborazione con le federazioni/associazioni di scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana, esso si è impegnato dalla fine degli Anni '90 a promuovere una cultura della qualità. Per raggiungere questa meta ha elaborato una proposta di indicatori, ha predisposto criteri per un sistema di valutazione che fosse tavola di confronto tra le scuole, ha proposto modelli per la certificazione e l'accreditamento e ha costituito uno specifico osservatorio. Ai fini di questo studio è utile richiamare qui la sua mappa della qualità che ha cercato di portare chiarezza in questo ambito anche in riferimento a ciò che ci interessa più da vicino e cioè la delimitazione dei concetti di successo scolastico e formativo.

Tenendo conto delle più recenti acquisizioni in materia di indicatori, si è quindi pervenuti a delineare un elenco comune di *settori ed ambiti di indagine*. La mappa della qualità non si limita a considerare i risultati, ma tiene conto di tutto il percorso formativo a partire dalle risorse umane e materiali impegnate in esso per passare al processo di insegnamento-apprendimento; inoltre, la vita di una scuola o di un Centro di Formazione Professionale non può essere concepita come autoreferenziale, ma si svolge in un rapporto fecondo di interscambio con il contesto che viene a costituire uno dei poli essenziali della mappa. Pertanto, gli indicatori sono articolati in 4 settori: il contesto che rappresenta un insieme strutturato di relazioni e di appartenenze a livello ideale e concreto e fa da quadro situazionale di riferimento entro il quale si svolge la vita delle scuole e dei CFP; le risorse che costituiscono il punto di partenza del processo di insegnamento-apprendimento e ne assicurano le condizioni di alimentazione; i processi che specificano le modalità di organizzazione del servizio formativo; gli esiti che si riferiscono ai risultati formativi a breve e a lunga durata. Tale settore, che è quello che qui interessa più da vicino, comprende a sua volta 4 ambiti; due riguardano direttamente le istituzioni formative e cioè l'immagine esterna (le rappresentazioni del servizio scolastico e formativo da parte dei soggetti esterni) e la soddisfazione dei diversi soggetti (i livelli di soddisfazione delle attese da parte dei diversi soggetti, committenza, clienti, personale); due, invece, si riferiscono specificatamente agli studenti e agli allievi e sono i risultati formativi (livelli di apprendimento e di maturazione, conseguiti dall'azione educativo-formativa della scuola o del centro) e l'impatto socio-culturale (ricaduta dell'azione educativo-formativa dell'istituzione formativa sul piano del successo scolastico e professionale, sociale e culturale).

A mio parere sono questi due ultimi indicatori a descrivere il successo scolastico (e il termine va riservato al caso in cui si è iscritti al sottosistema dell'istruzione) e formativo (se invece si frequenta l'IeFP); tuttavia, ancora rimangono nelle definizioni richiamate delle commistioni con la qualità dell'istituzione formativa. Un'evoluzione all'interno della riflessione nel CSSC ha portato recentemente all'elaborazione di una proposta di monitoraggio dell'Istruzione e Formazione Professionale di qualità in cui il concetto di *successo formativo* viene articolato in due definizioni, una che si riferisce al successo formativo in termini di apprendimento (il succes-

so interno degli allievi della IeFP distribuito in quattro tipologie: minimo, professionale, culturale, eccellente) e l'altra relativa al successo formativo declinato in termini di esiti (il successo esterno descritto sulla base di due tipologie: inserimento nel lavoro e continuità negli studi che può essere intesa come percorso nella IeFP per conseguire il diploma di tecnico o di tecnico superiore o come percorso nell'istruzione per ottenere un diploma di istruzione secondaria superiore e successivamente anche un titolo universitario o dell'istituto tecnico superiore) (Nicoli, 2010; Malizia e Pieroni, 2012b). Sul piano negativo, *l'insuccesso* formativo sta a indicare sia i fenomeni di dispersione (abbandoni, ripetenze e frequenza irregolare) sia le situazioni di disoccupazione, inimpiegabilità ed emarginazione (Università Cattolica del Sacro Cuore, Università di Milano – Bicocca e Libero Istituto Universitario "C. Cattaneo", 2005; Malizia e Pieroni, 2012b).

Dopo essersi soffermati sui significati di successo/insuccesso scolastico e formativo, si presenteranno brevemente *i dati sulla situazione italiana*. Mi limiterò ai *principali*, facendo riferimento al successo formativo in termini sia di apprendimento sia di esiti, come anche all'insuccesso formativo.

Inizio con un riferimento allo stato formativo dei giovani. Nel 2011-12² gli iscritti al secondo ciclo ammontavano a circa 2.800.000 effettivi, una cifra certamente elevata che includeva sia quelli della secondaria di 2° grado che quelli della IeFP (Barbieri, 2015; Tacconi, 2015). Se, però, si considera il divario tra gli iscritti al primo anno e al quinto, emerge una differenza di ben 170.000 giovani che lasciavano il sistema educativo; in aggiunta, va precisato che tra il 2008-09 e il 2011-12 lo scarto è di fatto raddoppiato. In sintesi, si può affermare che il divario in questione evidenzia seri problemi del sistema a *trattenere* gli iscritti al proprio interno.

Passando ad altri parametri che si pongono più sul lato dell'insuccesso formativo, ma sempre dalla parte degli apprendimenti, incominciamo con un confronto con gli altri Paesi del nostro continente. Come si è osservato sopra, in Italia, nel 2014, il 15,0% del gruppo di età 18-24 anni possiede al massimo un titolo della secondaria inferiore e non si trova in ulteriore istruzione o formazione: tale percentuale è superiore alla media dell'Unione Europea (11,1%) (Censis, 2015). Va aggiunto che il tasso raggiunge tra i maschi il 17,7%, mentre tra le femmine scende al 12,2%; inoltre, le variazioni sul piano territoriale sono notevoli in quanto nel 2013 si va dal 12,6% del Nord Est, al 13,7% del Centro, al 15,5% del Nord Ovest fino al 21,4% del Sud, con il numero maggiore di abbandoni nella Sicilia e nella Sardegna, ma anche con quote elevate in Regioni del Centro Nord come la Toscana, l'Emilia Romagna, la Provincia Autonoma di Bolzano e la Valle d'Aosta (Istat, 2014). Tuttavia, in positivo va anche ricordato che tra il 2000 e il 2014 la percentuale del nostro Paese si è abbassata del 10,3%, scendendo dal 25,3% al 15,0%.

² Anche se non molto recente, è l'ultimo anno di cui si dispongono dei dati che qui interessano.

Una conferma dell'andamento appena richiamato viene dai dati sugli *abbandoni* che sono stati anticipati brevemente nella precedente sezione (n. 3.1). Nell'anno scolastico 2012-13 essi toccavano il 10,8% a livello del primo anno della secondaria di 2° grado, una percentuale tutt'altro che marginale; sul lato positivo vale la pena ricordare che nel 2009-10 presentavano un tasso più elevato, ben 12,6% (Censis, 2015). Va però aggiunto che la percentuale varia notevolmente tra i vari tipi di secondaria di 2° grado e che negli istituti professionali si raggiunge la cifra del 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune Regioni ci si avvicina al 50% (Le deleghe della legge 107/2015. 4 Incontri al MIUR, 30 novembre 2015).

Passando alle *ripetenze*, la percentuale nella secondaria di 2° grado presenta notevoli differenze anzitutto tra gli anni e più precisamente: 8,8% al primo, 6,0% al secondo, 6,7% al terzo, 5,5% al quarto e 3,2% al quinto (Barbieri, 2015). Nel tempo, la situazione generalmente rimane stabile o peggiora perché nel 2006-07 il tasso passa dall'8,5% al primo, al 7,2% al secondo e al terzo, al 5,3% al quarto, al 2,0% al quinto (Nicoli, 2011). Come per gli altri indicatori, si riscontrano variazioni importanti per tipologie di scuole e genere per cui le cifre si abbassano nei licei e crescono negli istituti professionali, aumentano tra i maschi e scendono tra le femmine.

Per valutare i livelli di apprendimento che il sistema educativo del nostro Paese consente di raggiungere, si può fare riferimento ai risultati dell'indagine *OCSE-Pisa* che ha luogo ogni tre anni e coinvolge gli studenti quindicenni, cioè quelli che in Italia corrispondono agli allievi del secondo anno della secondaria di 2° grado (Tacconi, 2015; Oecd, 2013). L'ultima edizione è stata effettuata nel 2013 e ha riguardato 65 Paesi: il nostro ha ottenuto esiti globalmente inferiori alla media generale. Anche in questo caso i risultati differiscono notevolmente secondo le circoscrizioni territoriali e le Regioni. Ricordo che nell'Italia Settentrionale si registrano esiti superiori alla media OCSE, mentre l'andamento opposto si riscontra nel Centro e nel Meridione. Inoltre, emerge che le Regioni e le Province Autonome che presentano elevati livelli di diversificazione di tipi di scuole e di indirizzi sono anche quelle che si caratterizzano per i risultati migliori.

Un ultimo indicatore del successo/insuccesso formativo in termini di apprendimenti è offerto dal tasso di *regolarità*. Tre quarti quasi (74,7%) degli iscritti alla secondaria di 2° grado erano al primo anno o in anticipo (2,9%) o regolari (71,8%), mentre poco più di un quarto (25,3%) risultava in ritardo di un anno (16,1%), di due (5,2%) e di tre anni e più (4,0%); preoccupa che la situazione si sia deteriorata nel tempo (Nicoli, 2011; MIUR, 2011)³. Nella secondaria di 2° grado, diversamente dagli altri ordini e gradi di scuola, la percentuale più elevata di studenti in ritardo non si riscontra all'ultimo anno, ma al terzo anno anche se la differenza è minima, 0,7% (29,4% e 30,1% rispettivamente); questo andamento è un segno chiaro delle diffi-

³ L'anno scolastico di riferimento dei dati è il 2009-10 perché non sono state trovate statistiche più recenti.

coltà che sperimentano gli studenti nel passaggio dal biennio al triennio della scuola superiore. La variabile di genere presenta un'incidenza notevole perché sono soprattutto le ragazze a procedere con regolarità nei loro studi; è sufficiente considerare che nella secondaria superiore gli studenti in ritardo sono il 32,2% mentre le studentesse sono il 22,8%. Come si è già più volte osservato sopra, le differenze divengono più consistenti tra tipi di secondaria superiore: all'ultimo anno i licei evidenziano un rapporto tra regolari/in anticipo e in ritardo che si pone fra il 90,7% e il 9,3%; esso però diviene 62,5%-37,5% negli istituti tecnici e 56,6%-43,4% negli istituti professionali (Nicoli, 2011).

3.3. *Gli esiti dei percorsi di IeFP*

Come si sa, il *secondo ciclo* del sistema educativo di istruzione e di formazione si distribuisce in due (sotto)sistemi: l'istruzione secondaria superiore e l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) (Tacconi, 2015; Malizia e Nanni, 2010). Anche se mi concentrerò sul secondo, non posso fare a meno di dedicare una breve premessa al primo.

L'istruzione secondaria superiore, di competenza statale, si caratterizza per un'offerta quinquennale che si articola in diverse tipologie di scuole: i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali (IPS). Qui interessano soprattutto gli ultimi per i loro stretti legami con la IeFP (Le deleghe della Legge 107/2015. 4 Incontri al MIUR, 30 novembre 2015; Tacconi, 2015). Va subito evidenziato che gli IPS costituiscono l'anello più debole del secondo ciclo del nostro sistema educativo. Tra l'altro, come si è osservato sopra, registrano il tasso più elevato di abbandoni: ben 38,4% di allievi dispersi tra il primo e il quinto anno e in alcune Regioni ci si avvicina al 50%. Con le riforme Fioroni (Legge n. 40/2007) e Gelmini (Legge n. 133/2008) gli IPS sono stati licealizzati, omologati agli istituti tecnici e non possono più impartire autonomamente le qualifiche; contemporaneamente si è assistito, come si approfondirà nel seguito, al boom della IeFP. Tuttavia, gli IPS sono stati rimessi in gioco, introducendo due forme di collegamento con la IeFP e consentendo una concorrenza sleale da parte degli IPS. La gran parte delle Regioni ha scelto la tipologia "integrativa" (agli studenti iscritti agli IPS quinquennali è offerta l'opportunità di ottenere alla conclusione del terzo anno la qualifica professionale) con cui esse possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato; tale formula (come anche quella "complementare" in cui gli IPS assumono una funzione sussidiaria e attuano per conto delle Regioni i percorsi IeFP di qualifica triennali e di diploma quadriennale⁴) è negativa per gli allievi perché, come si vedrà più dettagliatamente dopo, i risultati per loro sono molto peggiori, in paragone ai CFP accreditati dalle Regioni, soprattutto rispetto a tre indicatori: gli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite. La ragione principale di questa differenza va attribuita principal-

⁴ Anche in questo caso le Regioni possono scaricare i costi della IeFP sullo Stato.

mente al fatto che gli IPS conservano molto spesso il modello tradizionale di insegnamento e di organizzazione del lavoro.

L'altro (sotto)sistema rientra nella competenza regionale, sebbene entro vincoli statali – i cosiddetti livelli essenziali delle prestazioni o LEP – e include i corsi di *IeFP* di durata triennale e quadriennale (Redazione di Rassegna CNOS, 2016; ISFOL, 23 settembre 2015; Tacconi, 2015; Malizia e Nanni, 2010). Recentemente è stata prevista la possibilità di continuare il percorso mediante la frequenza di un quinto anno nell'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) per terminare con una specializzazione a livello di istruzione superiore non universitaria nell'istruzione tecnica superiore (ITS).

Nel 2013-14 gli iscritti toccano la cifra di 328.000 che segna un aumento rispetto al 2012-13 dell'8,7%, pari a 26.000 in valori assoluti. Il dato globale costituisce più del 10% (11,3%) del totale degli allievi del secondo ciclo, una porzione rilevante tenuto conto che l'IeFP è nata in via sperimentale nel 2003 ed è stata riconosciuta come ordinamentale soltanto nel 2011: in altre parole, tale canale può essere considerato legittimamente come un valido (sotto)sistema alternativo alla scuola secondaria di 2° grado per l'adempimento dell'obbligo di istruzione e per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

Nel 2013-14 il 57,0% del totale è iscritto ai percorsi attivati presso gli *IPS* (187.000) e il 43,0% a quelli presso i *centri accreditati* (ISFOL, 23 settembre 2015). A livello di primo anno lo squilibrio tra i due canali è ancora più accentuato con il 38,4% nelle istituzioni formative accreditate, il 56,3% negli *IPS* con l'IeFP integrativa (tipologia A) e il 5,3% negli *IPS* con l'IeFP complementare (tipologia B) (Le deleghe della Legge 107/2015. 4 Incontri al MIUR, 30 novembre 2015). Nel 2013-14 i corsi triennali erano frequentati da 316.000 allievi e il quarto anno da 12.000; inoltre, i qualificati hanno raggiunto la cifra di 75.604 rispetto ai 42.705 dell'anno precedente e per la prima volta i qualificati degli *IPS* sono stati più numerosi di quelli dei centri accreditati (ISFOL, 23 settembre 2015). Dal punto di vista dei profili professionali quello che raccoglie più consensi è costituito dall'operatore della ristorazione con oltre 94.000 allievi, seguito dall'operatore del benessere con oltre 36.000.

Venendo agli aspetti *validi* della IeFP, il primo da segnalare consiste nel *successo* che è riuscita ad ottenere tra le famiglie e i giovani: si è infatti passati dai circa 24.000 frequentanti del 2002-03 agli attuali 328.000 (ISFOL, 23 settembre 2015; Redazione di Rassegna CNOS, 2016). In proposito, vale la pena aggiungere che tale balzo in avanti è avvenuto nel contesto del nostro Paese dove la FP è stata ritenuta sempre un canale di serie B rispetto alla scuola.

I motivi del grande consenso riscosso vanno indentificati nella *passione educativa* e nelle *metodologie formative partecipative*. Riguardo alla prima: «Gli operatori dei Centri di Formazione Professionale [...] con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva

davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente». Quanto alla seconda ragione, si può affermare che: «Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità» (Crispoliti e D'Arcangelo, 2012; Redazione di Rassegna CNOS, 2016). Passione educativa e metodologie partecipative hanno messo in movimento negli allievi motivazione, rimotivazione, desiderio di continuare gli studi, impegno per apprendere nuovamente anche dopo un insuccesso scolastico e riprogettare la propria esistenza mediante l'esercizio di un mestiere.

Un altro punto forte è rappresentato dall'efficacia della IeFP nella *lotta alla dispersione scolastica*. Varie ricerche, soprattutto dell'ISFOL hanno offerto prove più che convincenti che tale (sotto)sistema costituisce una strategia valida per il recupero dell'apprendimento e la rimotivazione dei giovani in situazione di disagio (ISFOL, 23 settembre 2015). Da questo punto di vista si segnala soprattutto la IeFP dei centri accreditati: infatti, i loro allievi evidenziano le percentuali più elevate di successo formativo con il 65,7% in media per ogni passaggio d'anno che diviene l'85,0% tra il primo e il secondo anno, sale al 91,0% circa tra il secondo e il terzo e si colloca all'85,2% alla qualifica. Pertanto, le Regioni che hanno scommesso su tale offerta sono riuscite a limitare notevolmente la dispersione scolastica mentre nelle altre, soprattutto nel Mezzogiorno, permane l'emergenza dell'insuccesso scolastico e formativo.

Un altro elemento positivo della IeFP è dato dalla sua rilevante *capacità inclusiva*. Anzitutto nel 2013-14 la cifra globale degli allievi stranieri risulta nei quattro anni superiore a 48.000 e rappresenta il 14,7% del numero complessivo degli iscritti (ISFOL, 23 settembre 2015), una percentuale più elevata del doppio di quella della loro presenza nella scuola secondaria di 2° grado (6,8%) (Censis, 2015). Lo stesso vale per i disabili che sono il 7% nella IeFP e il 3,9% nella secondaria di 2° grado (CNOS-FAP, 2014).

Anche gli *esiti occupazionali* degli allievi della IeFP sono lusinghieri. A tre anni dalla qualifica il 50,0% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione (ISFOL, 23 settembre 2015). A loro volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. Tra quanti hanno reperito un impiego, la maggioranza si trova in condizione di lavoratore dipendente (85,6%), l'8,3% ha scelto il lavoro autonomo e il 6,4% dispone di un contratto atipico. Anche in questo caso sono i centri accreditati a ottenere i migliori esiti.

In tale contesto si capisce come mai la grande maggioranza esprima una *valutazione positiva* dei percorsi di IeFP (ISFOL, 23 settembre 2015). Nell'indagine su un campione rappresentativo di qualificati a tre anni dal titolo, il 78,0% manifesta la propria soddisfazione riguardo alla scelta della IeFP e le assegna un punteggio superiore a 8 in una scala da 1 a 10 che è in genere più alto che non per altri tipi di istruzione; tale apprezzamento sale all'81% tra gli ex-allievi dei centri accreditati,

mentre quelli degli IPS si situano a 11 punti percentuali di distanza. Quasi due qualificati su tre hanno trovato utile la formazione ricevuta nella IeFP ai fini dello svolgimento del proprio lavoro e anche in questo caso sono quelli delle istituzioni formative accreditate a dare valutazioni più positive (62,4% rispetto al 51,4% degli IPS). Inoltre, il 60,0% dichiara che l'occupazione reperita corrisponde in tutto o in parte alla formazione ricevuta, anche se una minoranza consistente denuncia un disallineamento con il percorso seguito nella IeFP. Il giudizio risulta positivo pure riguardo all'esperienza formativa: l'82,6% sarebbe pronto a rifare la scelta della IeFP; gli ex-allievi apprezzano in particolare le relazioni con i compagni e i formatori e valutano favorevolmente i contenuti e i metodi dell'apprendimento; e sono i qualificati dei centri accreditati ad apparire più entusiasti e soddisfatti rispetto ai loro colleghi degli IPS.

Quanto alle *criticità*, esse provengono tutte da fattori esterni alla IeFP (Redazione di Rassegna CNOS, 2016; ISFOL, 23 settembre 2015). La prima è la *disomogeneità sul piano territoriale*. Mentre nelle Regioni dell'Italia settentrionale si riscontrano in generale sia i centri accreditati sia gli IPS in regime sussidiario, il Centro e il Sud si caratterizzano per la presenza esclusiva o predominante della seconda formula. Il risultato è che la circoscrizione territoriale che più avrebbe bisogno dei centri accreditati, il Sud, è proprio quella che ne dispone in misura grandemente insufficiente.

Un altro punto debole va cercato nella *difformità* riguardo al *modello formativo* (Redazione di Rassegna CNOS, 2016; ISFOL, 23 settembre 2015). Le Regioni hanno effettuato scelte molto diverse riguardo alle modalità di iscrizione, alle tipologie dell'offerta formativa, alle date di avvio dell'anno formativo, all'organizzazione del modello didattico, alla definizione del curriculum, all'organizzazione dell'esame di qualifica. L'effetto finale è stato che il sistema risulta difficilmente comprensibile dai giovani e dalle famiglie. La carenza di una comunicazione forte a livello nazionale ha reso ancor più evidente la poca conoscenza che la società civile ha di questa offerta formativa.

Una terza criticità riguarda la *ripartizione delle risorse finanziarie* (Redazione di Rassegna CNOS, 2016; ISFOL, 23 settembre 2015). Una prima disomogeneità consiste nella differenza del costo annuale per allievo tra i centri accreditati e gli IPS nel senso che esso nei primi è inferiore di un terzo rispetto ai secondi per cui bisognerebbe procedere a un loro bilanciamento. Inoltre, i costi dei centri accreditati andrebbero equilibrati meglio tra le Regioni perché nei due terzi dei percorsi si scontra un'oscillazione di 1.500 euro, tra un minimo di 3.900 e un massimo di 5.400.

Capitolo 2

LE PROSPETTIVE TEORICHE

Dopo aver descritto lo scenario in cui si colloca in Italia la transizione dalla formazione al lavoro, cercherò di illuminare la situazione con i risultati degli studi e delle ricerche sull'argomento. Le prospettive principali che verranno illustrate nel prosieguo sono due e riguardano l'una il rapporto tra istruzione/formazione ed economia e l'altra la relazione tra educazione e welfare. Tenterò di evidenziare anche la sostanziale coincidenza tra i due approcci riguardo ai loro orientamenti operativi¹.

1. Istruzione, formazione ed economia

Nonostante l'attuale grave crisi economica e 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. Allo stesso tempo, va però precisato che quando si cerca di approfondire il tema sul piano scientifico, ci si accorge che la relazione non è così evidente e che non mancano perplessità e dubbi, anche fondati, sull'entità e sulla natura positiva di tale rapporto.

1.1. *L'affermarsi della teoria del capitale umano negli Anni '60*

Il punto di partenza è costituito dalla *teoria del capitale umano* che è nata tra la fine degli Anni '50 e l'inizio dei '60 nel quadro sia della interpretazione funzionalista, 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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014).

La tesi fondamentale che viene sostenuta è che l'istruzione non rappresenta sol-

¹ I testi principali di riferimento del capitolo sono: Malizia e Pieroni, 2012b, pp. 15-26; Malizia e Nanni, 2015, pp. 793-799.

tanto un bene di consumo, ma va considerata anche come un *investimento produttivo* sia per il singolo in quanto estende le sue opportunità professionali, sia per la società poiché prepara la forza lavoro necessaria per lo sviluppo economico. L'Istruzione e la Formazione Professionale sono considerate modalità differenti 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 del lavoro costituisce la base della pianificazione di una offerta formativa che corrisponda alle istanze manifestate dalla 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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012).

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

Alla fine degli Anni '60 la crisi economica *ha messo in discussione* la relazione positiva che la teoria del capitale umano ipotizzava tra istruzione ed economia: il sistema educativo era cresciuto in maniera imponente, ma nel mondo produttivo si registravano segni sempre più preoccupanti di disoccupazione intellettuale, di stagnazione e di dequalificazione. Infatti, l'intensificazione nelle imprese dell'organizzazione scientifica del lavoro aveva consentito un uso più razionale della 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 ese-

cuzione e una parcellazione e dequalificazione del lavoro che consisteva sempre più nella ripetizione di azioni elementari.

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

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

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

1.2. *Le posizioni critiche degli Anni '70*

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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). Per esempio le interpretazioni *conflictualiste* sostengono che le politiche relative ai percorsi di istruzione e di formazione non sono condizionate 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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012).

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 sociale (1978a e b, 1980; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). 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.

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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). 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. Al contrario sembra accertato che l'istruzione di base di massa precede lo sviluppo industriale; inoltre, se la teoria credenzialista fosse esatta, non si capirebbe come mai gli imprenditori continuino a corrispondere stipendi più alti ai lavoratori più istruiti/formati e non si sia cercato di predisporre meccanismi di filtro meno costosi del sistema educativo.

La tesi del *parcheggio* si situa all'estremo opposto rispetto alla teoria del capitale umano e parla di un rapporto negativo (Barbagli et alii, 1973; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). Nei periodi di disoccupazione si registrerebbe una crescita degli iscritti al sistema formativo: per evitare gli effetti negativi della mancanza di lavoro si entrerebbe nella scuola come in un parcheggio in attesa di uscirne al momento propizio. Al contrario nelle fasi di piena occupazione gli effettivi del sistema educativo rimarrebbero stabili o diminuirebbero. Di fatto però il rapporto negativo non è sempre vero: negli Stati Uniti l'espansione dell'istruzione superiore dopo la seconda guerra mondiale è avvenuta in un periodo di piena occupazione.

A loro volta, gli economisti istituzionalisti hanno sostenuto che *il mercato del lavoro è segmentato* (Doeringer e Piore, 1971; Fischer, 1998, 2003 e 2007; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). Esso si articolerebbe almeno in uno primario e in uno secondario: il primo sarebbe contraddistinto da alti stipendi, stabilità del lavoro, buone condizioni occupazionali e opportunità di promozione; invece, il mercato di lavoro secondario presenterebbe tratti opposti quali remunerazioni modeste, precarietà, difficile situazione di lavoro e poche possibilità di carriera. Il mercato di lavoro primario sarebbe formato dai mercati interni delle grandi aziende e delle burocrazie pubbliche che tendono a privilegiare la promozione di propri dipendenti rispetto al ricorso al mercato di lavoro esterno quando si tratta di ricoprire posizioni che si sono rese libere. Pertanto, i lavoratori dei mercati interni non sono esposti alla competizione dal di fuori e i soggetti più istruiti/formati continuano ad essere pagati meglio, a prescindere dalla loro produttività.

Nel complesso, in base alle teorie critiche delle posizioni del capitale umano il sistema educativo finisce con il perdere qualsiasi finalità esplicita di Formazione Professionale. Certamente esso assume con maggiore chiarezza il ruolo di servizio sociale nel senso che è chiamato a garantire a tutti i cittadini un bene, impegnandosi a combattere ogni disparità e ad assicurare l'eguaglianza delle opportunità indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione e dalle condizioni personali e sociali. Al tempo stesso viene però teorizzata la *deprofessionalizzazione* dell'istruzione e della formazione, mentre si preferisce affidare alle imprese o ad agenzie extrascolastiche la funzione di qualificazione iniziale e continua della forza lavoro. Indubbiamente anche negli Anni '70 si ritiene che il sistema educativo possa offrire un contributo significativo alla lotta alla disoccupazione, ma non perché faciliti un uso efficace della forza lavoro, ma in quanto riduce la pressione dell'offerta potenziale di lavoro sul mercato, svolgendo, come si è ricordato sopra, una funzione di parcheggio. Inoltre, l'espansione dell'istruzione e della formazione separata dalle necessità dell'economia porta a due gravi conseguenze: la dequalificazione della scuola secondaria superiore e l'aumento della disoccupazione intellettuale.

Al termine di questa disamina delle due prime fasi della riflessione sui rapporti tra sistema educativo e produttivo, 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 capitalistica. A loro volta le teorie radicali sono molto consapevoli di tali limiti, ma non danno adeguato conto della funzione economica del sistema educativo.

1.3. *La nuova centralità dell'istruzione e della formazione*

A partire dalla fine degli Anni '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; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). Diversamente da quanto si affermava nella decade '70, l'elevazione del livello educativo della popolazione viene ritenuta uno strumento per combattere la disoccupazione. Si registrano anche il ripristino del profilo professionalizzante dell'istruzione e della formazione e la crescente valorizzazione della seconda perché si pensa possano contribuire in maniera significativa all'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro.

Su questo mutamento di prospettiva hanno influito anzitutto i cambiamenti che si sono verificati a *livello economico, produttivo e occupazionale*. In proposito si può ricordare il cambiamento che è intervenuto nella composizione della forza lavoro: il comparto industriale si è ridimensionato, mentre si è assistito ad una espansione consistente di quello terziario. Tale andamento si spiega principalmente come conseguenza dell'introduzione e della diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione: ciò ha comportato tra l'altro una nuova centralità del sapere e un ampliamento dei contenuti professionali del lavoro che si sono riflessi sui livelli di qualificazione per l'entrata nel mondo del lavoro, determinando un loro innalzamento. Al tempo stesso si affermano nuovi modelli organizzativi detti "postfordisti" che si contraddistinguono per le caratteristiche della flessibilità e della qualità e questi paradigmi produttivi tendono a mettere al centro le risorse umane. Se tutti sono d'accordo che tali trasformazioni a livello economico, produttivo e occupazionale esigono un lavoro più qualificato, l'unanimità viene meno quando si tratta di precisare se tale processo investa tutte le categorie di lavoratori: non manca infatti chi sostiene la tesi della polarizzazione secondo la quale la nuova domanda di lavoro discriminerebbe in maniera netta quanti possono contare sulle necessarie competenze e quanti invece non le possiedono, determinando un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Nonostante questa differenza di pareri, l'accordo ritorna nel sottolineare che l'istruzione e la formazione sono necessarie per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze richieste per lavorare nei processi trasformati dalle nuove tecnologie, pena l'esclusione dal mercato del lavoro o la collocazione nei livelli più bassi.

Tra i fattori del mutamento nell'approccio all'istruzione e alla formazione che si pongono sul lato del contesto, vanno ricordate le dinamiche connesse con l'affer-

marsi della *globalizzazione*. L'espansione che ha caratterizzato l'economia tra la fine della seconda guerra mondiale sino alla crisi petrolifera 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, tra questi in particolare la Cina, dà vita a una competizione che pone seri problemi alle nazioni a economia avanzata perché i primi possono contare su una produzione di massa a basso costo. Pertanto, i secondi vengono a trovarsi di fronte a una alternativa non facile: una strategia consiste nel cercare di vincere il confronto, collocandosi allo stesso livello, cioè procedendo a trasferire le attività economiche in Paesi dove il costo del lavoro sia basso; l'altra ipotesi tende a concentrare le attività economiche nei comparti caratterizzati da livelli elevati di conoscenza, ricerca e innovazione in cui la competizione dei Paesi in via di sviluppo non è temibile. Siccome i costi sociali della prima strategia sono troppo elevati, le nazioni ad economia avanzata adottano la seconda, puntando sulla fabbricazione di un ventaglio di beni e servizi la cui competitività si basi meno sul prezzo e più sulla qualità. Questa opzione richiede a monte la presenza nella forza lavoro di una professionalità sempre più elevata che rende di nuovo centrale l'investimento in istruzione e formazione.

Sul ritorno della fiducia nell'istruzione e nella formazione ha anche influito il progresso che si è realizzato a livello *teorico*. Infatti, sono stati abbandonati i modelli che si fondavano su una visione unitaria, omogenea e atomistica del mercato, su una concezione lineare e irreversibile delle sue direzioni di sviluppo e sulla natura dominante e strutturante della domanda. Emerge invece un paradigma esplicativo pluricausale che cerca di collegare i cambiamenti che si sono verificati nella domanda di lavoro per effetto dell'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione e della ristrutturazione dei processi produttivi e dell'organizzazione industriale, con i mutamenti che sono intervenuti nell'offerta di lavoro che si presenta sempre più scolarizzata e femminilizzata.

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. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma anch'esse devono mettersi al servizio

della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati economici, ma devono considerare attentamente le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

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

Le indicazioni che vengono dalla *letteratura più recente* circa l'incidenza dell'istruzione e della formazione sullo sviluppo economico attestano un superamento delle posizioni più negative del passato e il raggiungimento di una prima sintesi (Saha e Fägerlind, 1994; Lodigiani, 1999 e 2007; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012; De Luigi, Martelli e Rizza, 2014). Tuttavia, la relazione è tutt'altro che semplice e diretta: in altre parole non esistono automatismi per cui si possa affermare che qualsiasi investimento nel sistema educativo conduca necessariamente ai risultati voluti e, pertanto, non sono da escludere casi di eccessiva fiducia nelle strategie dell'istruzione e della formazione o di una scelta di modalità sbagliate di intervento. Al tempo stesso va affermato che non è pensabile per un Paese realizzare una politica per lo sviluppo senza il sostegno di una popolazione adeguatamente formata, in particolare se si tiene conto dell'attuale fase di esplosione delle conoscenze e di espansione della tecnologia. Pertanto, si può dire che l'educazione è il fattore principale dello sviluppo a condizione che la sua traduzione in un progetto concreto corrisponda alle esigenze proprie di ciascun Paese.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e lavoro dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale.

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

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

Tuttavia il *limite maggiore del modello "interattivo"* risiede altrove (Bertagna, 2002 e 2006; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia, 2012). Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico e valorizzando, invece, le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della Formazione Professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assurge a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "*personalista*" che pone al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere

anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e divenire migliore. Inoltre, esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da porre in essere è, invece, quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare a pieno ogni persona e tutta la persona.

2. Welfare ed educazione: dalla separazione alla correlazione

L'evoluzione che si cercherà di evidenziare tocca principalmente due dimensioni (Malizia e Nanni, 2013 e 2015; Malizia e Pieroni, 2012b). Il punto di partenza è costituito dagli sviluppi che si sono verificati nei regimi concreti di welfare e di educazione, a cui è dedicata la prima parte di questa sezione. In un secondo momento si delinearanno i riflessi di questi mutamenti nella letteratura, mettendo in risalto i diversi paradigmi esplicativi.

2.1. L'evoluzione dei regimi di welfare

Per lungo tempo le analisi effettuate sullo Stato sociale e sull'educazione hanno concluso sulla *mancaza di relazioni* reciproche (Agostini, 2013; Benadusi, 2013). Infatti, nel passato gli studi in materia hanno identificato il centro del welfare nelle assicurazioni sociali, escludendo l'istruzione. Più specificamente, ciò che faceva pensare a binari paralleli era il modo diverso di concepire l'eguaglianza nei due mondi: lo Stato sociale mirerebbe ad assicurare la parità assoluta (o delle condizioni) in relazione a parametri definiti di salute e di benessere, mentre la preoccupazione dei sistemi educativi sarebbe quella di assicurare l'eguaglianza delle opportunità concepita come una aumentata disponibilità di occasioni di mobilità sociale.

A partire dagli Anni '80 la letteratura evidenzia un'altra situazione: le politiche dello Stato sociale e dell'istruzione si caratterizzerebbero per il fatto di essere *alternative* (Agostini, 2013). Questo andamento sarebbe visibile in modo chiaro nel confronto tra tipologie di *regimi liberali* e *conservatori* di welfare: nei primi l'educazione viene privilegiata rispetto alle assicurazioni sociali per il suo ruolo determinante ai fini della mobilità sociale, mentre l'inverso si verificherebbe nei secondi. Una esemplificazione particolarmente illuminante in proposito sarebbe offerta dalle politiche per l'istruzione superiore: i Paesi del primo raggruppamento tendono a investire di più nelle opportunità di accesso all'università, mentre i secondi puntano maggiormente sui programmi assicurativi. Più in generale, secondo questa interpretazione della letteratura rilevante l'Europa e gli Stati Uniti si qualificerebbero per

la prevalenza di due tipologie di *welfare state* opposte, che sarebbero attribuibili a una concezione diversa di eguaglianza: in un caso delle condizioni e nell'altro delle opportunità; ma ambedue i paradigmi escluderebbero l'integrazione tra le politiche sociali e quelle dell'educazione.

Agli inizi del 2000 si fa strada un'altra tesi che evidenzia l'esistenza di gruppi di Paesi tra i quali si riscontrerebbero elementi di *corrispondenza* tra i regimi di welfare e di istruzione (Esping-Andersen, 2000; Lodigiani, 2008; Busemeyer e Nikolai, 2010; Agostini, 2013; West e Nikolai, 2013). Per esemplificare questa posizione si utilizzerà la tipologia di West e Nikolai perché non dimentica i Paesi mediterranei e distingue chiaramente quelli scandinavi dagli altri del Nord Europa, anche se si serve solo di due parametri di riferimento, l'eguaglianza (o l'ineguaglianza) delle opportunità e la spesa pubblica nel campo dell'educazione, rispetto alla tipologia più articolata di Iversen e Stephens (2008) dei "tre mondi di formazione del capitale umano" che, però ignora il raggruppamento del Sud del nostro continente (Redazione di «Scuola Democratica», 2013).

La classificazione di West e Nikolai, completata con quella di Esping-Andersen, prevede quattro diversi regimi (West e Nikolai, 2013; Lodigiani, 2008; Esping-Andersen, 2000). Il modello cosiddetto *socialdemocratico* è tipico dei Paesi scandinavi come Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia. L'impostazione è universalistica, l'accesso alle prestazioni è fondato sulla cittadinanza ed è indipendente dal mercato (*demercificazione*), il welfare è individuale (*defamizzazione*) e i sistemi sono pubblici e basati principalmente su denaro pubblico; sul versante dell'istruzione, l'accesso all'educazione prescolastica e alla Formazione Professionale è più esteso della media dei Paesi analizzati, mentre i tassi di abbandono risultano più bassi. Il regime *conservatore-corporativo* riguarda i Paesi dell'Europa Centrale come Austria, Belgio, Germania e Olanda. Esso attribuisce un ruolo centrale allo Stato e alla famiglia: la protezione dai rischi è focalizzata sul capofamiglia, è diversificata secondo la categoria lavorativa e i compiti di cura e di garanzia del benessere sono caricati sulla famiglia, mentre l'entità della spesa pubblica si colloca nella media dei Paesi considerati; a sua volta la frequenza dell'educazione prescolastica e della Formazione Professionale è elevata. Il modello *mediterraneo*, che riguarda tra l'altro Francia, Grecia, Italia, Portogallo e Spagna, è contraddistinto: «(...) dal prevalere di una protezione dualistica dei lavoratori, che conduce all'iperparantismo di quanti sono impiegati nei settori centrali dell'economia a discapito di quanti sono impiegati invece nei settori periferici; dalla preferenza per i trasferimenti monetari; dal carattere particolaristico e clientelare dell'apparato politico-istituzionale; dall'approccio universalistico alla sanità e dalla presenza di un mix peculiare tra pubblico e privato» (Lodigiani, 2008); sul lato dell'istruzione, l'accesso all'educazione prescolastica è esteso (tranne che nel caso della Grecia), mentre quello alla Formazione Professionale è diverso a seconda dei Paesi e la percentuale dell'abbandono risulta elevata, se si esclude la Francia. L'ultima impostazione è quella *liberale* che si riscontra nei Paesi anglosassoni quali l'Irlanda, il Regno Unito e gli Stati Uniti.

In questo caso, è il mercato a svolgere il ruolo centrale, mentre la funzione dello Stato presenta un carattere residuale – in quanto pochi rischi ottengono la qualificazione di “sociali” – e selettivo – nel senso che sono tutelate solo le persone in reale situazione di necessità; a sua volta, la frequenza all’educazione prescolastica si diversifica in base ai Paesi, quella della Formazione Professionale è modesta e il tasso di abbandono si presenta alto, eccetto che negli USA.

Una prima conclusione che si può trarre da questi andamenti è che nei diversi raggruppamenti i regimi di welfare e di istruzione dimostrano di avere in comune vari tratti qualificanti, per cui risulta tra loro l’*esistenza di una certa corrispondenza*. La disamina dei livelli di spesa riguardanti la protezione sociale e l’educazione nei gruppi di Paesi richiamati sopra, durante il periodo 1995-2007, ha permesso di approfondire il *senso* della coerenza appena affermata (Agostini, 2013). Andamenti convergenti tra welfare e istruzione all’interno dei gruppi, anche se opposti tra i gruppi, si possono osservare nei modelli scandinavi e mediterranei: i primi si distinguono per le percentuali di spesa più alte nel welfare e nell’educazione, anche se negli anni considerati i livelli di investimento sono diminuiti; a loro volta, i regimi mediterranei presentano i livelli più bassi di spesa nell’educazione e sono penultimi in graduatoria (dopo gli scandinavi e i continentali, ma prima degli anglosassoni) quanto a quelli per welfare. I modelli continentali si caratterizzano per livelli di spesa superiori ai mediterranei e agli anglosassoni, ma inferiori agli scandinavi per cui occupano una posizione intermedia. L’unica eccezione all’andamento convergente tra welfare e istruzione si riscontra tra i paesi anglosassoni che si distinguono per una riduzione degli investimenti sociali e una crescita per quelli in educazione.

A partire dagli Anni ‘90 negli ambiti del welfare e dell’educazione si è via via affermato un nuovo attore, l’*Unione Europea* (Ferrera, 2013; Agostini, 2013; Paci, 2013), che ha avviato in proposito misure di coordinamento. Nel settore dell’istruzione vanno ricordati il Processo di Bologna (1998) per l’armonizzazione nell’istruzione superiore, quello di Copenaghen (2002) con i medesimi intendimenti per la Formazione Professionale, anche se più limitati per la maggiore difformità e frammentazione del settore, e il “metodo aperto di coordinamento” (MAC-istruzione e formazione o MAC-IF), che ha riguardato quasi tutti gli aspetti rilevanti dell’istruzione e della formazione, puntando a determinati obiettivi di convergenza fra Paesi che sono stati inseriti nella Strategia di Lisbona (2001) (Ferrera, 2012 e 2013). A sua volta nell’ambito del welfare l’UE è intervenuta con la Strategia europea per l’occupazione (1997), la Strategia di Lisbona appena citata e, ultimamente, con il Pacchetto di investimenti sociali e il rilancio della Strategia europea per l’inclusione attiva che, come le altre misure, mira ad assicurare un adeguato supporto al reddito, un mercato del lavoro inclusivo e un accesso a servizi di qualità in particolare nella istruzione e nella formazione (Commissione Europea, 2013; Agostini, 2013).

Sulla base di queste politiche si può ipotizzare l’emergere di un modello di formazione del capitale umano che presenta come punto di riferimento principale quello dei Paesi scandinavi e in seconda istanza quello tedesco: più precisamente esso

comprenderebbe, oltre a un'elevata autonomia organizzativa del sistema educativo, una: «(...) istruzione di base (a cominciare dalla prima infanzia), capace di assicurare pari opportunità e robuste competenze trasversali e generali; la presenza di canali di formazione tecnico-professionale, capaci di creare competenze più specifiche; intrecci e “passerelle” tra le due sfere; un elevato accordo tra IF, mercato del lavoro e mondo delle imprese» (Ferrera, 2013). Più in generale in relazione a questa evoluzione si stanno affermando *due paradigmi di studio* che prendono il nome di *investimento sociale* e di *welfare attivo* che puntano a superare la separazione storica tra educazione e welfare per arrivare a una concezione che li ritiene dimensioni integranti di un programma attuale di Stato sociale (Agostini, 2013).

2.2. I paradigmi dell'investimento sociale e del welfare attivo

I due modelli saranno presentati come un *tutto unico* perché si integrano facilmente tra loro (Morel, 2013; Ciarini, 2013; Pavolini, 2013; Cerea, 2013). Inoltre, verranno indicati con il nominativo con cui sono più conosciuti nella letteratura e cioè quello di *investimento sociale*.² Di esso si cercherà di richiamare i principi, le strategie, i limiti e le prospettive.

Incominciamo dalle *idee di base* che fanno dell'investimento sociale una *terza via* tra lo Stato assistenziale (o «keynesismo») e il neo-liberalismo: infatti, tale paradigma sociale cerca come lo Stato assistenziale di unire tra loro coesione sociale e crescita economica, ma diversamente da esso persegue tale obiettivo principalmente mediante politiche di preparazione piuttosto che di riparazione, senza però escluderle; come il neo-liberalismo, pone in essere interventi di attivazione, ma si differenzia da esso in quanto li integra sia con strategie che rafforzano il capitale umano, lo conservano nel tempo e ne potenziano l'utilizzazione efficace, sia con politiche di sicurezza attiva (Cerea, 2013). Il principio del *welfare attivo* che caratterizza il paradigma in questione non intende limitarsi a un'assistenza di carattere esclusivamente passivo, orientata a difendere le persone da condizioni disagiate in una prospettiva di riparazione del danno subito (disoccupazione, malattia, invalidità e vecchiaia) come nello Stato assistenziale, ma mira a predisporre interventi di natura abilitante che puntano anzitutto a potenziare le capacità di decisione, di azione e di partecipazione dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione riguardo alla gamma delle situazioni problematiche in cui si trovano coinvolti (Colasanto, 2011; Lodigiani, 2008; Colasanto e Lodigiani, 2007; Naldini, 2006; Paci, 2005; Ranci, 2004; Ferrera, 2004; Esping-Andersen, 2000). A marcare la distanza dai modelli assistenziale e neo-liberale può essere utile soffermarsi sulla diversità tra “promettere l'occupazione” e “assicurare l'occupabilità”: non ci si limita a offrire un posto di lavoro, ma si intende approntare le condizioni per sviluppare nelle

² In questa sezione approfondiremo, e completeremo la trattazione di un argomento che era stato presentato più sinteticamente in Malizia e Nanni, 2013.

persone le conoscenze e le competenze al fine di ottenere un'occupazione e, al contempo, si cerca di promuovere nel mercato le opportunità che facilitino il reperimento del lavoro. L'obiettivo è quello di realizzare la *flexicurity*, vale a dire assicurare un raccordo tra l'esigenza di flessibilità del mercato e il bisogno dei cittadini di protezione sociale. La stessa equidistanza tra i due modelli assistenziale e neo-liberale si riscontra a riguardo della posizione che il paradigma in questione assume in tema di rapporti tra Stato e società civile. Infatti, esso propone una impostazione della dinamica sociale a tre dimensioni: lo Stato si propone come garante-promotore, cioè come garante della soddisfazione per tutti i cittadini dei bisogni fondamentali, ma non più primariamente gestore – anche se lo rimane in via sussidiaria; si abbandona /mercato, pubblico/privato; e, invece, si riconosce e si potenzia il terzo settore o privato sociale.

Le *politiche* che corrispondono al paradigma dell'investimento sociale si articolano in tre *tipologie* (Morel, 2013). La prima consiste negli interventi per la formazione del *capitale umano* e per la sua conservazione nel tempo. La misura che viene raccomandata per prima è costituita dalla promozione dell'educazione prescolastica. Le ragioni sono molteplici: l'infanzia è il periodo migliore dell'esistenza per acquisire le competenze intellettuali e sociali necessarie per apprendere durante tutta la vita, per combattere la trasmissione inter-generazionale delle disparità socio-economiche e culturali e per garantire un maggiore rendimento economico. In questo ambito sono decisive anche le politiche dirette ad assicurare alti tassi di scolarizzazione, eguaglianza di accesso all'istruzione e livelli elevati di qualità dell'educazione per tutti. Altrettanto determinanti sono le misure che rientrano nella strategia dell'educazione permanente. Tutti questi interventi sono pensati in un contesto di elevata autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative.

La seconda area di intervento è rappresentata dalle politiche rivolte ad accrescere *l'occupazione*. In proposito assumono un carattere strategico tutte le misure che facilitano ai genitori la conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia, in modo da elevare i tassi di occupazione femminile (e di conseguenza accrescere l'offerta di lavoro, promuovere lo sviluppo economico e aumentare la sostenibilità finanziaria del sistema di protezione sociale) e di consentire alle famiglie di realizzare il loro progetto di genitorialità. Qui sono determinanti i servizi di cura dell'infanzia e i congedi parentali. Non bisogna neppure sottovalutare l'importanza dei servizi di assistenza agli anziani per sostenere il lavoro delle donne con età superiore ai 50 anni.

La terza tipologia riguarda l'impegno a *ridurre i rischi della disoccupazione*. In questo caso sono decisive le misure di *flexicurity*, rivolte a garantire modalità differenziate di lavoro per tutta la vita, politiche di sicurezza attiva e l'impegno a sostenere non solo i lavoratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi. Altrettanto determinanti sono gli interventi nel campo della formazione permanente degli adulti.

Anche se, come si è visto sopra, le politiche dell'UE nei settori del welfare e dell'educazione sono influenzate dal paradigma dell'investimento sociale, sarebbe sbagliato non tenere conto dei *limiti* che sono stati evidenziati dagli studiosi dell'area nei suoi riguardi (Morel, 2013; Pavolini, 2013; Cerea, 2013). Un primo rischio è che la focalizzazione sulle politiche di attivazione del mercato del lavoro, rispetto a quelle assistenziali di natura passiva, possa lasciare nell'ombra le necessità delle fasce economicamente più fragili della popolazione. Un altro pericolo, insito nelle stesse strategie, è che ci si concentri su misure dirette al rapido inserimento in un lavoro “qualsiasi esso sia” e ci si dimentichi dell'istanza della sua “qualità”: per cui bisognerebbe puntare anzitutto sia sulla formazione del capitale umano, in vista dell'apprendimento di competenze elevate, sia sulla promozione di occupazioni più adeguate e non solo più numerose. Le proclamazioni solenni a livello di UE e di singoli Paesi della finalizzazione delle politiche del welfare e dell'educazione ad obiettivi di coesione e di inclusione sociale tendono ad essere più di facciata che di sostanza.

Esiste anche il *rischio* che gli interventi tesi ad assicurare la parità tra i sessi nel lavoro – e in particolare quelli rivolti a conciliare il lavoro con le esigenze familiari – vengano strumentalizzati ad una prospettiva esclusivamente economicistica, vale a dire preoccupata quasi solo di elevare i tassi dell'occupazione femminile, dimenticando le aspirazioni delle donne alla loro autorealizzazione. Un analogo problema di strumentalizzazione riguarda le politiche per l'infanzia: il pericolo è che queste non siano focalizzate principalmente sul bambino di oggi, ma sull'adulto di domani: per cui non è centrale l'interesse per il bambino in quanto tale, ma per l'adulto che potrebbe diventare. Le sue esigenze attuali vengono trascurate rispetto al ruolo futuro che dovrà occupare. Pure la visione dell'adulto potrebbe essere riduttiva: nel senso che non pare disporre di una cittadinanza piena, ma viene concepito quasi esclusivamente come cittadino-lavoratore, la cui integrazione sociale si limita a quella lavorativa e la cui realizzazione si identifica con la sua abilità ad adeguarsi agli sviluppi del mondo produttivo. Un ultimo rischio riguarda la tentazione di concentrare l'attenzione sul lato dell'offerta del lavoro (soprattutto incentivando le politiche di formazione del capitale umano) e di dimenticare la necessità di intervenire dalla parte della domanda, stimolando la crescita economica.

Le ambiguità che sono state elencate sopra dipenderebbero dal fatto che il paradigma dell'investimento sociale è stato declinato in due diverse modalità: una più *umanistica* e l'altra più *produttivistica* (Morel, 2013; Cerea, 2013; Pavolini, 2013; Malizia e Nanni, 2013 e 2015; Colasanto e Lodigiani, 2007). La prima è centrata sulla promozione della persona e si distingue per la sua natura inclusiva e universalistica. Le politiche si focalizzano sul capitale umano poiché si punta anzitutto a sviluppare le capacità di scelta e di decisione dei soggetti, la loro responsabilità, le opportunità di autorealizzazione. L'entrata nel mondo del lavoro resta indubbiamente un passo decisivo nella vita della persona, è una delle strategie per promuovere la sua crescita integrale, ma non l'unica. È certamente necessaria per garantire una cittadinanza attiva, ma non è sufficiente. In questa declinazione, l'educazione adem-

pie un compito fondamentale ai fini dell'*empowerment* e della capacitazione del soggetto. L'altra modalità si caratterizza per la logica strettamente efficientistica. In questo caso l'esercizio dei diritti sociali è subordinato all'impegno nel mercato del lavoro e la formazione è immaginata in modo strumentale e come una misura di breve termine: cioè solo come politica attiva del lavoro. Ovviamente nel rapporto è la prima impostazione che servirà come parametro di riferimento.

3. Considerazioni conclusive

In sintesi, si può affermare che gli ultimi due decenni hanno assistito a un *cambiamento* molto significativo sia nelle politiche sociali, sia in quelle educative e sia in quelle relative al mondo del lavoro (Lodigiani, 2008; Colasanto e Lodigiani, 2007; Colasanto, 2011; Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia e Nanni, 2013 e 2015). In primo luogo si è passati da provvedimenti di carattere passivo, fondati sul diritto di cittadinanza o sui versamenti corrisposti, a interventi di natura attiva, cioè condizionati alla realizzazione da parte degli interessati dei comportamenti richiesti. Una seconda modalità evolutiva ha riguardato la transizione da misure standardizzate, relative a tipologie di rischio prestabilite, a programmi individualizzati e da una focalizzazione su strategie economiche di carattere macro che privilegiavano la domanda di lavoro, a politiche mirate principalmente sull'offerta, sul livello micro e sull'attivazione dei beneficiari. Un ultimo trend è consistito in un'azione di decentramento che ha permesso ai soggetti locali di divenire protagonisti e di non essere più solo semplici esecutori, un andamento che ha comportato una revisione della distribuzione delle competenze a livello territoriale tra centro e periferia e che ha rivalutato il privato, in particolare sociale, rispetto al pubblico e le responsabilità individuali in confronto con quelle collettive.

In questo quadro si ridisegnano i *ruoli* del lavoro, della istruzione/formazione e del welfare: il primo si presenta come lo strumento più rilevante di inclusione sociale, la seconda è chiamata a svolgere il compito di presiedere alla transizione nel mondo del lavoro e di offrire un contributo centrale al sistema di sicurezza in chiave attivante nella mobilità delle persone e il welfare si deve caratterizzare sempre più in senso inclusivo, universalistico, promozionale e personalista. Il pericolo insito in questo modello è che la scuola/FP vengano ridotte a puro sostituto funzionale del lavoro e del welfare. Certamente non si può negare che l'istruzione/formazione deve proporsi mete di natura professionalizzante e che possa facilitare nel lungo termine l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e contribuire al conseguimento di una buona occupazione; al tempo stesso non si può limitare il suo ruolo a queste finalità e soprattutto non si può chiedere ad essa di creare da sola nuovo lavoro o di assicurare la stabilità del posto. Sarà necessario invece che sia collocata in un sistema più vasto di protezioni comprensivo di un insieme integrato di strategie attive e passive.

In altre parole bisogna superare gli effetti del *cambiamento di prospettiva* riguardo al problema della disoccupazione che si è verificato con la strategia 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 i limiti appena accennati che si possono ricondurre nelle ragioni ultime alla mancata adozione di un modello personalista³, non si può non essere d'accordo con l'orientamento di natura *preventiva, abilitante e attivante* che le politiche del lavoro e dell'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: infatti, il tasso di disoccupazione risulta più elevato tra le persone con livelli bassi di istruzione e di formazione e i fenomeni di precarizzazione, marginalizzazione ed esclusione colpiscono in percentuali più consistenti quanti possono contare solo su titoli e qualificazioni deboli. Al tempo stesso, come si è ricordato nella sezione precedente, l'investimento formativo elevato non offre una sicurezza assoluta contro la disoccupazione, né garantisce in maniera piena la corrispondenza tra, da una parte, l'iter formativo seguito e, dall'altra, l'occupazione ottenuta, la stabilità del posto e uno stipendio elevato.

Pertanto, *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, il lavoro e le politiche sociali. Più in particolare, va sottolineato che non è compito dell'educazione creare posti di lavoro, ma al massimo si può pensare a un suo contributo per favorire l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro; inoltre, essa non riesce a garantire sempre e ovunque il tipo di occupazione voluti né a difendere dalla disoccupazione. 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 della famiglia 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

³ Per il quale cfr. la sezione 1.3 alla fine.

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).

In conclusione per affrontare in maniera adeguata il problema della disoccupazione soprattutto giovanile, non basta agire solo dalla parte dell'istruzione e della formazione o da quella dell'occupazione o del welfare, ma risulta necessario ricorrere a una pluralità di misure che attengono contemporaneamente a vari campi quali il mondo del lavoro, le politiche di sicurezza sociale e il sistema educativo. Riguardo a quest'ultimo è emerso con evidenza che sia il modello interattivo personalista sia il paradigma dell'investimento sociale attribuiscono alla *Istruzione e Formazione Professionale* un ruolo senz'altro centrale.

Capitolo 3

LE RISPOSTE RECENTI DELLA POLITICA IN ITALIA

La Buona Scuola e il Jobs Act

Dopo l'analisi della situazione e la presentazione del quadro teorico di riferimento, passo a illustrare le risposte del governo Renzi. I provvedimenti da prendere in considerazione potrebbero essere vari, ma certamente quelli che hanno ottenuto maggiore attenzione da parte dell'opinione pubblica sono la Buona Scuola e il Jobs Act. Procederò pertanto a una disamina delle misure in questione, evidenziando soprattutto quegli aspetti che riguardano le problematiche dell'occupazione giovanile alla luce delle prospettive teoriche dell'approccio interattivo-personalista e del paradigma dell'investimento sociale¹.

1. La “Buona Scuola”

Ricordo che il Rapporto di base è stato reso accessibile su internet il 3 settembre del 2014 e che il 20 maggio 2014 la Camera ha approvato il relativo disegno di legge il quale, però, è stato modificato dal Senato il 25 giugno per cui è dovuto ritornare alla Camera: questa lo ha licenziato definitivamente il 9 luglio (La Buona Scuola, 30 settembre, 2014; Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, 27 marzo 2015, 25 maggio 2015 e 25 giugno 2015; Malizia e Tonini, 2014b e 2015abc; Malizia e Nanni, 2015). L'iter che si è concluso con la *Legge 13 luglio 2015, n. 107*, si è rivelato per il governo più difficile di quello che si poteva immaginare all'inizio del percorso: lo attestano tra l'altro sia i risultati della votazione finale, 277 sì, 173 no e 4 astenuti, sia le proteste dentro e fuori il Parlamento che l'hanno accompagnata.

Nel presente contributo si distribuirà il commento in due sezioni: la prima sarà dedicata all'esame dei contenuti, mentre la seconda offrirà elementi per una valutazione.

1.1. I contenuti della riforma

Il discorso seguirà le *articolazioni* del Rapporto: l'autonomia; gli studenti, l'offerta di istruzione e la preparazione per il mondo del lavoro; il piano di assunzione dei precari e la formazione e la carriera dei docenti; le strategie del cambiamento e le risorse.

¹ Il capitolo ha come testo principale di riferimento: Malizia e Tonini, 2015c, pp. 4-32.

1.1.1. L'ATTUAZIONE PIENA DELL'AUTONOMIA

Il primo argomento da trattare, perché occupa una collocazione centrale nel provvedimento è quello dell'autonomia, che si vuole completamente realizzata, dato che la normativa esiste ed è nel complesso adeguata, ma la pratica è lontana dall'essere soddisfacente (CISL Scuola, 18 luglio 2015; FLC CGIL, 14 luglio 2015; Guida alla nuova scuola, 10 luglio 2015; MIUR, luglio 2015; Tuttoscuola, agosto 2015; Malizia e Tonini, 2014b e 2015abc; Malizia e Nanni, 2015; Cicutelli, 2015). Dal momento che l'autonomia non è in sé uno scopo, ma costituisce un mezzo, una strategia fondamentale di politica educativa, è bene richiamare da subito le *finalità complessive* a cui la sua realizzazione viene indirizzata dalla legge. Le citiamo alla lettera: «Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini [...]» (art.1, c.1). Si tratta certamente di traguardi ambiziosi che qualificano la Legge n. 107/2015: tra di essi, alcuni, come l'elevazione della formazione impartita, la lotta alle disparità e agli insuccessi e l'attuazione del diritto all'istruzione, erano prevedibili date le carenze della nostro sistema educativo in questi ambiti; altri si caratterizzano per una maggiore novità sul piano ordinamentale come il richiamo al nuovo modello di società in cui ricerca, sapere e formazione sono divenuti il fondamento del sistema e non costituiscono più soltanto fattori di sviluppo, o la proposta di realizzare una scuola aperta a significare che l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative secondo l'ottica della società educante.

La strategia principale nell'attuazione dell'autonomia è rappresentata dal *piano triennale dell'offerta formativa* che definisce l'identità culturale e progettuale delle scuole e contiene la loro programmazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa, collocandola in un orizzonte più ampio di tempo e di azione del Pof attuale. Il provvedimento elenca ben 17 obiettivi tra i quali scegliere quelli da inserire nel proprio programma: si va dal rafforzamento del contrasto alla dispersione e alla discriminazione, anche attraverso la riduzione del numero degli alunni, al potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, digitali, nella musica, nell'arte e nel cinema, delle discipline motorie e dell'alternanza scuola-lavoro, all'alfabetizzazione e al perfezionamento dell'italiano come seconda lingua e all'alfabetizzazione alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini, alla valorizzazione dell'educazione interculturale, alla pace, al rispetto delle differenze, alla legalità e alla sostenibilità ambientale, al rafforza-

mento delle metodologie laboratoriali e dei percorsi formativi individualizzati, del coinvolgimento degli alunni, alla valorizzazione del merito, alla definizione di un sistema di orientamento, fino alla valorizzazione della scuola come comunità attiva, aperta al territorio.

Una specificazione dell'obiettivo della prevenzione e del contrasto ad ogni forma di discriminazione si trova nel comma 16 che citiamo alla lettera per le polemiche che sta suscitando: «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93 [...]». Esso introduce nel nostro sistema di istruzione *l'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza alle donne*. In proposito va sottolineato che non è questione di insegnamento, non si parla di una disciplina, ma di una educazione dato che si tratta di una problematica molto "sensibile". La normativa richiamata fa riferimento agli obiettivi di un "Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere", che deve essere predisposto dal Ministro delle pari opportunità in sinergia con la nuova programmazione dell'Unione europea per il periodo 2014-2020. Ma su questa disposizione ritorneremo in sede di valutazione de "La Buona Scuola" a motivo del dibattito acceso che ha suscitato nell'opinione pubblica.

Anche se il piano triennale diviene attivo dal prossimo anno, tuttavia le scuole dovranno procedere già nel 2015-16 alla sua *definizione* in vista del triennio 2016-17/2018-19. Esso dovrà includere il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia, quello relativo ai posti del personale amministrativo, tecnico e ausiliario, le esigenze di infrastrutture e di strutture materiali e i piani di miglioramento. In ogni caso, dovrà mantenersi coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi fissati a livello nazionale e prendere in considerazione la domanda di formazione proveniente dall'ambiente culturale, sociale ed economico; in vista di ciò, il dirigente stabilirà le relazioni necessarie con gli Enti locali e le istanze del territorio e terrà conto delle proposte e dei pareri offerti dalle associazioni dei genitori e, nelle secondarie di secondo grado, anche di quelle degli allievi. Il piano è elaborato dal collegio dei docenti in riferimento alla situazione di partenza dell'istituto e sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente (le cui competenze pertanto rimangono le stesse di quelle per il POF annuale): l'approvazione viene data dal consiglio di istituto. Un progresso notevole sul piano della deburocratizzazione della nostra scuola rispetto a precedenti formulazioni è che il piano non deve essere validato dal MIUR e che il compito dell'ufficio scolastico regionale si riduce da una valutazione della compatibilità economica e finanziaria e della coerenza con gli obiettivi a una verifica del rispetto del limite dell'organico assegnato a ogni istituzione scolastica. Al documento deve essere assicurata trasparenza

e pubblicità adeguata e può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre. Molto importante è anche la disposizione secondo la quale entro il settembre di ciascun anno il MIUR è tenuto ad assegnare a ciascuna scuola la quota parte del fondo di funzionamento relativo al periodo settembre-dicembre, informandola preventivamente dell'entità della seconda parte riguardante la fase gennaio-agosto che dovrà essere corrisposta entro febbraio.

Un'altra innovazione rilevante connessa con il piano triennale, ma che riguarda da vicino i docenti, è l'*organico dell'autonomia*, che non è più soltanto l'organico di diritto – quello, cioè, che comprende unicamente il personale necessario per garantire lo svolgimento delle lezioni – ma è, invece, quello in grado di coprire tutte le esigenze dall'insegnamento in classe, comprese le funzioni intermedie, la gestione dei progetti, il recupero degli alunni in difficoltà, il potenziamento delle eccellenze. Esso è introdotto a partire dal 2016-17 per l'intera istituzione scolastica, o istituto comprensivo, e per tutti gli indirizzi degli istituti secondari di secondo grado che sono parte della stessa istituzione scolastica e, come dice il nome, la sua finalità è quella di dare completa attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema scolastico. Previamente e sempre a decorrere dall'anno 2016-17 un decreto del Ministro definisce con cadenza triennale l'organico dell'autonomia su base regionale, tenendo conto della presenza di aree montane, piccole isole, zone interne a bassa intensità demografica o a basso processo migratorio e della presenza di percentuali elevate di dispersione. L'organico dell'autonomia della singola istituzione scolastica è composto da posti comuni, di sostegno e per il potenziamento dell'offerta formativa ed è funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delineate nel piano triennale. All'attuazione di quest'ultimo gli insegnanti della dotazione organica contribuiscono con le attività di insegnamento, potenziamento, sostegno, organizzazione, progettazione e coordinamento.

Il punto di maggiore criticità e di contestazione, ma anche il più innovativo, resta il voluto potenziamento del ruolo del *dirigente scolastico* come leader educativi, a cui verranno garantiti strumenti e personale per il miglioramento dell'offerta formativa. In sintesi, il suo nuovo ruolo viene descritto nei termini seguenti: egli assicura un'efficace ed efficiente gestione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e materiali, oltre agli elementi comuni del sistema nazionale di istruzione, e ne garantisce il buon funzionamento; esercita funzioni di direzione, gestione, organizzazione e coordinamento; è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali, dei risultati del servizio e della valorizzazione delle risorse umane. Al riguardo, uno dei cambiamenti più significativi rispetto al passato consiste nel fatto che sarà il dirigente ad assumere i docenti per chiamata diretta: infatti, a partire dal 2016-17, egli avanza ai docenti la proposta di incarico triennale rinnovabile sulla base delle esigenze definite nel piano triennale, ma su questa tematica ritorneremo più ampiamente in seguito. Altre sue funzioni consistono: nella determinazione degli insegnanti per compiti di sostegno organizzativo, cioè in qualità di “middle manage-

ment”, fino al 10% di tutto il corpo docente; nella riduzione del numero degli allievi per classe in vista della lotta al superaffollamento e delle necessità dei disabili; nelle sostituzioni delle assenze fino a 10 giorni, servendosi dei docenti dell’organico dell’autonomia. In ogni caso va precisato che il loro incarico è triennale e soprattutto che essi sono sottoposti a valutazione sulla base dei seguenti parametri: raggiungimento dei risultati per il miglioramento del servizio; esercizio delle competenze gestionali ed organizzative mirate al perseguimento degli obiettivi loro attribuiti; valorizzazione dell’impegno e dei meriti del personale della scuola; valutazione della sua attività all’interno della comunità professionale e sociale; apporto al miglioramento formativo e scolastico degli allievi e dei processi organizzativi e didattici; direzione unitaria dell’istituto scolastico e sviluppo della partecipazione e della cooperazione tra le diverse componenti, le istanze del contesto e le reti di scuole. In relazione al potenziamento delle funzioni viene prevista una integrazione strutturale a incremento del FUN (Fondo Unico Nazionale) per la dirigenza scolastica.

1.1.2. CENTRALITÀ DEGLI STUDENTI E I CONTENUTI DEGLI INSEGNAMENTI

Altro punto focale della legge è costituito dagli studenti (CISL Scuola, 18 luglio 2015; FLC CGIL, 14 luglio 2015; Guida alla nuova scuola, 10 luglio 2015; MIUR, luglio 2015; Tuttoscuola, agosto 2015; Malizia e Tonini, 2014b e 2015abc; Malizia e Nanni, 2015; Ciatelli, 2015). Tale orientamento potrebbe essere ritenuto scontato, ma non è così, dato che il Rapporto iniziale su “La Buona Scuola” metteva al centro piuttosto gli insegnanti. Dopo diversi annunci e qualche marcia indietro sembra che si sia arrivati ad un accordo in vista del *potenziamento di alcuni insegnamenti* particolarmente rilevanti in prospettiva di futuro, pur senza grandi stravolgimenti dei curricoli attuali degli ordinamenti scolastici. In questo caso le coordinate di riferimento sono principalmente due: infatti, si tratta sia di rispondere ai bisogni attuali degli allievi, anzitutto, e poi delle loro famiglie e della società intera in tutti i suoi settori, sia di orientare la loro preparazione verso il futuro.

Il potenziamento voluto si muove in *molteplici direzioni*. In primo luogo, si intende rafforzare le competenze linguistiche: l’italiano per gli studenti stranieri e l’inglese per tutti anche mediante l’insegnamento in questa lingua di discipline generaliste; saranno inoltre potenziate arte, musica, diritto, economia e discipline motorie; si promuoverà lo sviluppo delle competenze digitali come il pensiero computazionale e l’uso critico e cosciente dei media; né verrà trascurata l’educazione ai corretti stili di vita, alla cittadinanza attiva e all’ambiente. Nelle scuole secondarie di secondo grado il curricolo assume un carattere maggiormente flessibile: esse infatti attiveranno materie opzionali per venire incontro alla domanda formativa dei loro studenti.

Oltre al curricolo nazionale (assetti ordinamentali) e al curricolo della scuola (spazi di flessibilità e potenziamenti disciplinari), si punta a realizzare il *curriculum dello studente* che servirà per redigere la storia scolastica dell’allievo, orientare la prosecuzione degli studi e agevolare l’accesso al mondo del lavoro. Esso dovrebbe raccogliere tutte le informazioni utili relative al percorso di studi, alle competenze

acquisite, alle eventuali scelte degli insegnamenti opzionali, alle esperienze formative anche in alternanza e alle attività culturali, artistiche, musicali e di volontariato sociale che l'allievo effettua in ambito extrascolastico. Le commissioni degli esami di Stato dovranno prendere in considerazione tale documento. Con un decreto del Ministro di natura regolamentare vengono disciplinate entro 180 giorni dall'entrata in vigore della legge le modalità di individuazione del profilo dell'allievo e di associazione a una identità digitale e le forme di trattamento da parte di ciascuna istituzione scolastica dei dati personali inclusi nel curriculum dello studente che, quindi, saranno accessibili tramite il portale online del MIUR.

Una novità da evidenziare è rappresentata dall'istituzione di un sistema integrato di educazione e di istruzione *dalla nascita fino ai sei anni*. Esso risulta costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, allo scopo sia di assicurare a tutti i bambini e le bambine eguali opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, ovviando a disparità e a ostacoli territoriali, economici, etnici e culturali, sia di garantire la conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, lo sviluppo della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie. Risulta di grande rilevanza in riferimento alla mentalità dell'opinione pubblica corrente, che già la Camera nella prima votazione abbia eliminato il termine "statale" accanto alle parole "scuole dell'infanzia" che avrebbe cancellato la presenza di tutte le paritarie. L'attuazione di obiettivi così significativi è rimessa al governo attraverso una delega specifica.

Una meta fondamentale in vista di innalzare la qualità della formazione si può identificare nel rendere la scuola più *inclusiva*. Due sono i settori in cui si focalizzerà l'impegno: *il sostegno e l'integrazione*. Circa la prima finalità si dovranno rafforzare le misure a favore degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali: in questo caso tutti i docenti sono chiamati a fare la loro parte, ma la realizzazione piena dello scopo in questione richiede di formare insegnanti di sostegno in maggior numero e meglio preparati. Il raggiungimento dell'integrazione comporterà l'impegno di organizzare classi meno numerose (contrastando il fenomeno delle cosiddette "classi pollaio", sia in genere sia in specie nelle zone ad alta densità di alunni stranieri), di accrescere i laboratori linguistici per perfezionare l'italiano come seconda lingua e di prevedere laboratori di lingue non comunitarie.

La scommessa di realizzare una "Buona Scuola" fondata sul lavoro vede un rafforzamento del collegamento tra scuole e imprese mediante un irrobustimento dell'*alternanza scuola-lavoro* (ASL). Questa ha costituito finora una dimensione minore del sistema di istruzione ed è spesso ignorata da tanti, talora pure nella secondaria di secondo grado dove dovrebbe inserirsi. La Legge n. 107/2015 ne precisa anzitutto le finalità: accrescere le opportunità di lavoro e sviluppare le capacità di orientamento degli allievi. Nel concreto gli istituti tecnici e professionali dovranno assicurarla negli ultimi tre anni per almeno 400 ore e i licei per almeno 200 e i relativi percorsi andranno inseriti nei piani triennali. L'ASL non si limita alle imprese, ma coinvolgerà anche gli enti pubblici, si potrà svolgere durante la sospen-

sione delle attività didattiche e anche all'estero, ma sempre secondo il programma formativo e le modalità di verifica ivi stabilite, e sarà il dirigente scolastico a individuare le strutture idonee e a stipulare le relative convenzioni. I percorsi in questione saranno attivati dal 2015-16 a partire dalla classe terza. La legge prevede due nuovi strumenti mirati a rendere più strutturato il micro-sistema dell'alternanza: il registro nazionale delle imprese e degli enti che la offrono, da istituire presso le camere di commercio a partire dal 2015-16; la carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza, con particolare riguardo alla possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con il proprio indirizzo di studio, da definire con apposito regolamento.

Dopo quattro anni dalla loro creazione, la Legge n. 107/2015 rilancia gli *istituti tecnici superiori* (ITS), anche se continua a rinviare a successivi decreti ministeriali parecchie delle scelte importanti da effettuare. Tra le innovazioni più significative va annoverato anzitutto l'aumento dei fondi premiali dal 10% al 30% e la loro assegnazione che dovrà tenere conto del numero dei diplomati e del tasso di occupabilità. Inoltre, l'accesso ai percorsi è assicurato tanto dal diploma di scuola secondaria superiore quanto dal diploma professionale, ottenuto alla conclusione dei percorsi di IeFP e integrato da un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore. Sul piano delle semplificazioni burocratiche vengono previste modificazioni nella composizione delle commissioni di fine corso i cui membri era particolarmente complicato mettere intorno ad unico tavolo, e nella predisposizione e valutazioni delle prove finali. Sempre sulla stessa linea è stabilito che le fondazioni degli ITS potranno darsi un'organizzazione più agile e che usufruiranno di un regime contabile unico e di uno schema di rendicontazione uniforme per tutto il territorio nazionale. Infine, tutte le fondazioni dovranno disporre di un patrimonio minimo di 50.000 euro per garantire almeno un ciclo completo di studi biennali.

Quanto alla *IeFP*, la Camera ha conservato nell'approvazione definitiva i contenuti di 3 dei 4 emendamenti di Forma che erano stati introdotti in prima lettura proprio alla Camera e poi mantenuti al Senato, ovviando pertanto alla grave carenza del disegno di legge iniziale che di fatto ignorava la IeFP (8 aprile 2015).

Anzitutto, si è ottenuta la soppressione di un comma secondo il quale tutte le scuole secondarie di secondo grado (inclusi i licei) potevano permettere ai loro studenti di conseguire in *apprendistato* qualifiche e diplomi professionali. Infatti, la norma non teneva conto che tali scuole hanno un ordinamento del tutto diverso da quello dei percorsi di IeFP per obiettivi, struttura, durata, impianto pedagogico e risultati di apprendimento, e quindi non erano idonee per ottenere i titoli appena menzionati; inoltre, secondo il Titolo V della Costituzione le materie relative all'apprendistato e ai percorsi di IeFP sono di esclusiva competenza delle Regioni.

Nell'attuale comma 44 sono stati sostanzialmente accolti altri due emendamenti che riguardano le tematiche più rilevanti per l'IeFP e in particolare il riconoscimento della *parità* con il sotto-sistema della istruzione secondaria superiore: «Nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione e nel rispetto delle com-

petenze delle regioni, al potenziamento e alla valorizzazione delle conoscenze e delle competenze degli studenti del secondo ciclo nonché alla trasparenza e alla qualità dei relativi servizi possono concorrere anche le istituzioni formative accreditate dalle regioni per la realizzazione di percorsi di istruzione e formazione professionale, finalizzati all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. L'offerta formativa dei percorsi di cui al presente comma è definita, entro centotanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, previa intesa in sede di Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Al fine di garantire agli allievi iscritti ai percorsi di cui al presente comma pari opportunità rispetto agli studenti delle scuole statali di istruzione secondaria di secondo grado, si tiene conto, nel rispetto delle competenze delle regioni, delle disposizioni di cui alla presente legge. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente e della dotazione organica dell'autonomia e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica».

Come si è già ricordato sopra, non è stato invece recepito il quarto emendamento presentato da Forma, nonostante la sua notevole rilevanza. Infatti, esso raccomandava di cogliere l'opportunità dell'approvazione della legge su "La Buona Scuola" per innovare complessivamente l'attuale modello di organizzazione dell'*istruzione tecnico-professionale*, in corrispondenza con i settori che contraddistinguono il mondo produttivo del XXI secolo (la tecnologia, l'economia e la finanza, i servizi alla persona e al territorio), abolendo l'anacronistica distinzione tra i percorsi scolastici di istruzione tecnica e professionale e le sovrapposizioni con quelli di IeFP.

1.1.3. LA VALORIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Indubbiamente una "Buona Scuola" non può che promuovere il *potenziamento del ruolo docente* e la Legge n. 107/2015 contiene varie misure che lo riguardano, di cui qui sono ricordate le principali (CISL Scuola, 18 luglio 2015; FLC CGIL, 14 luglio 2015; Guida alla nuova scuola, 10 luglio 2015; MIUR, luglio 2015; Tuttoscuola, agosto 2015; Malizia e Tonini, 2014b e 2015abc; Malizia e Nanni, 2015; Cicatelli, 2015). Anzitutto, si tratta del *piano di assunzioni straordinario* che rappresenta uno degli aspetti più significativi del provvedimento². Dalla fine dell'agosto del 2015 a tutto l'anno in questione verranno immessi in ruolo 102.734 insegnanti e più precisamente 81.541 su posti comuni e 21.193 su posti di sostegno. Il piano vero e proprio sarà anticipato dall'inserimento nei posti divenuti vacanti in seguito al turn-over e alla stabilizzazione del sostegno in base a una ripartizione paritaria tra

² Per la descrizione delle fasi del piano straordinario di assunzioni ho seguito le indicazioni di TUTTOSCUOLA (agosto 2015, pp. 22-23) perché mi sono sembrate le più plausibili.

graduatorie dei concorsi e quelle ad esaurimento. Successivamente verranno attribuiti i posti vacanti non conferiti l'anno passato e poi si provvederà all'attuazione del piano straordinario vero e proprio e in questo caso la distribuzione vedrà la precedenza dei vincitori dei concorsi rispetto agli insegnanti delle graduatorie ad esaurimento (GAE). Le sedi attribuite presentano un carattere contingente e durata annuale in attesa dell'incarico triennale presso una scuola a partire dal 2016-17. Dopo la maxi-stabilizzazione si tornerà ad assumere solo per concorso e già entro il 1° dicembre 2015 ne dovrà essere bandito uno per 60.000 posti relativamente al triennio 2016-18. Inoltre, la legge mette fine all'abuso della reiterazione dei contratti a tempo determinato ponendo un vincolo di 36 mesi che però si applicherà a partire dal 1° settembre 2016 per cui non avrà effetto retroattivo. Dalla stessa data, le supplenze che, quindi, restano in essere nonostante le oltre centomila stabilizzazioni, potranno essere assegnate solo a chi dispone di una abilitazione.

Da ultimo, il *periodo di formazione e di prova* del personale docente ed educativo verrà disciplinato da un decreto ministeriale che fisserà gli obiettivi, le modalità di valutazione del livello del loro conseguimento, le attività di formazione e i parametri per la valutazione. La legge ne stabilisce la durata che è almeno di centotanta giorni di servizio effettivo di cui almeno centoventi per attività didattiche. Inoltre, il positivo superamento di questo periodo determina l'effettiva immissione in ruolo; in caso negativo è possibile usufruire di un secondo periodo che, però, non è rinnovabile. La valutazione del superamento o meno è affidata a un comitato composto dal dirigente scolastico, da tre docenti, di cui due scelti dal collegio e uno dal consiglio di istituto, e dal docente tutor, ma su questo punto ritorneremo successivamente a proposito della valorizzazione del merito del personale docente.

La normativa sugli *incarichi di docenza* introduce una profonda innovazione nel nostro sistema educativo, in un certo senso una piccola rivoluzione che, sebbene anticipata negli ultimi anni nelle proposte di vari rappresentanti del mondo della scuola, tuttavia ha trovato una fiera opposizione da parte dei sindacati. Prima della Legge n. 107/2015 l'insegnante che aveva superato il concorso o che era stato nominato dalla GAE, sceglieva l'istituzione scolastica in cui intendeva prestare il suo servizio di docenza e ne diveniva titolare inamovibile; analogamente avveniva nel caso di trasferimento. La riforma cambia la prospettiva e l'insegnante non sarà più titolare in una scuola, ma farà parte di un'area territoriale di carattere sub provinciale da cui sarà chiamato. In prima istanza tale novità coinvolgerà unicamente gli insegnanti neo-assunti inseriti nell'ambito di cui sopra e anche quelli in esubero o soprannumerari; poi gradualmente verrà allargata anche a quelli che lasciano la scuola attuale per passare ad altra sede.

La procedura prevede che a decorrere dal 2016-17 l'insegnante sarà scelto dalla scuola tramite il dirigente che gli farà pervenire una proposta di incarico: naturalmente, egli può non accettarla. Inoltre, egli può cercare di farsi incaricare, presentando il proprio curriculum che documenterà le sue competenze ed esperienze formative. Il docente potrebbe ricevere più proposte di incarico da parte di vari di-

rigenti e in questo caso, ovviamente, la decisione finale spetta a lui. Se dovessero mancare proposte o nel caso di un suo rifiuto, entra in gioco l'ufficio scolastico regionale che provvede ad assegnarlo ad una scuola vacante. Il dirigente predispone la proposta di incarico in coerenza con le indicazioni contenute nel piano triennale dell'offerta formativa e deve assicurare trasparenza e pubblicità a tutta la procedura, in particolare ai criteri adottati e ai curricoli degli insegnanti, mediante la loro pubblicazione nel sito internet della scuola. Nell'assegnare gli incarichi, deve dichiarare l'assenza di incompatibilità derivanti da rapporti di coniugio, parentela o affinità entro il secondo grado con gli insegnanti stessi.

Un altro tema importante che viene affrontato è quello della *formazione in servizio* del personale docente. La legge al comma 124 la rende obbligatoria, permanente e strutturale, al fine di garantire il costante aggiornamento degli insegnanti e di perseguire il continuo miglioramento dell'apprendimento degli studenti. «Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche [...], sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria». Inoltre, per gli insegnanti di ruolo viene introdotta la carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente. Si tratta di un voucher individuale dell'importo di 500 euro che può essere speso: «(...) per l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, ovvero a corsi post lauream o a master universitari inerenti al profilo professionale, per rappresentazioni teatrali e cinematografiche, per l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, nonché per iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione [...]» (art. 1, c. 121).

Un'altra piccola rivoluzione consiste nella *valorizzazione del merito professionale* del docente. Nella consultazione su "La Buona Scuola" il principio aveva ottenuto una buona accoglienza da parte di cittadini, genitori e studenti, mentre la maggioranza degli insegnanti aveva dimostrato una certa freddezza. Comunque, il sistema misto che unisce progressione di carriera e riconoscimento economico del merito ha incontrato un ampio consenso nella consultazione ed è stato introdotto nella legge. La riforma affida alle singole scuole il compito di determinare in concreto i criteri per valutare gli insegnanti sulla base di un quadro generale di riferimento, su cui torneremo immediatamente dopo, e attribuisce al dirigente la responsabilità di individuare i meritevoli con il supporto di un apposito comitato e applicando i parametri appena menzionati. Inoltre, viene creato un fondo di 200 milioni

annui a partire dal 2016, che con decreto del Ministro viene distribuito a livello territoriale e fra le scuole in proporzione alla dotazione organica dei docenti e tenendo conto della complessità e del rischio educativo delle diverse zone. Sulla base delle risorse attribuite, il dirigente assegna ogni anno agli insegnanti un bonus con caratteristiche di retribuzione accessoria, servendosi dei criteri determinati dal comitato di valutazione dei docenti. Questo organismo è presieduto dal dirigente ed è formato da tre insegnanti di cui due scelti dal collegio e uno dal consiglio di istituto, da due rappresentanti dei genitori, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione o da un rappresentante degli studenti e da uno dei genitori per il secondo ciclo, scelti in tutti i casi dal consiglio di istituto, e da un componente esterno individuato dall'ufficio scolastico regionale; quando si tratta di valutazione del periodo di formazione e di prova, l'organismo è composto dal dirigente, dai tre docenti, dal docente tutor, mentre non partecipano i rappresentanti dei genitori e degli studenti.

«Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base: a) della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti; b) dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche; c) delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale» (art. 1, c. 129). Inoltre, a conclusione del triennio 2016-18, gli uffici scolastici regionali invieranno al Ministero una relazione sui criteri seguiti dalle scuole e un apposito comitato tecnico scientifico nominato dal Ministro, previo confronto con le parti sociali, redigerà delle linee guida a livello nazionale rivedibili periodicamente.

1.2. *Le strategie del cambiamento*

Incomincio con la previsione dell'adozione del *Piano nazionale della scuola digitale* ad opera del MIUR (CISL Scuola, 18 luglio 2015; FLC CGIL, 14 luglio 2015; Guida alla nuova scuola, 10 luglio 2015; MIUR, luglio 2015; Tuttoscuola, agosto 2015; Malizia e Tonini, 2014b e 2015abc; Malizia e Nanni, 2015; Cicatelli, 2015). Le finalità generali indicate dalla legge sono di due tipi: sviluppare e migliorare le competenze digitali e rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale. Esse, poi, vengono dettagliate in obiettivi precisi quali: la promozione delle competenze digitali degli studenti; il rafforzamento degli strumenti didattici e laboratoriali; l'adozione di strumenti organizzativi e tecnologici per favorire la governance, la trasparenza e la condivisione dei dati; la formazione dei docenti per la cultura digitale e quella del personale Ata per l'innovazione digitale dell'amministrazione; il rafforzamento delle infrastrutture di rete; lo sviluppo della rete nazionale dei centri di ricerca; l'adozione di testi didattici in formato digitale, anche predisposti autonomamente dalle scuole. A partire dal 2016-17 le singole istituzioni scolastiche prevedranno nei loro piani triennali attività coerenti con le finalità, i

principi e gli strumenti indicati nel Piano nazionale; inoltre, possono scegliere degli insegnanti entro l'organico dell'autonomia a cui assegnare il compito del coordinamento delle attività e ad essi si può affiancare anche un insegnante teorico-pratico.

Per promuovere lo sviluppo della didattica laboratoriale, è riconosciuta alle scuole la possibilità di dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità, anche mediante la partecipazione di vari soggetti co-finanziatori, per il perseguimento di obiettivi come: l'orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del *Made in Italy*; l'utilizzo di servizi propedeutici al collocamento al lavoro e alla riqualificazione di giovani non occupati; l'apertura delle scuole al territorio con possibilità di uso anche al di fuori dell'orario. Per quanto attiene infine alle risorse finanziarie, vengono previsti 90 milioni di euro per il 2015 e 30 a decorrere dal 2016.

Per l'*edilizia scolastica*, la Legge n. 107/2015 predispone un piano di finanziamento per promuovere la costruzione di scuole innovative in diverse direzioni, architettonica, impiantistica, tecnologica, energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, e che si qualificano per la presenza di nuovi ambienti di apprendimento e di apertura al territorio. In proposito viene stanziato un finanziamento di 300 milioni di euro per il triennio 2015-17. All'Osservatorio per l'edilizia scolastica sono demandate anche funzioni di indirizzo, di programmazione degli interventi e di diffusione della cultura della sicurezza. Inoltre, tale programmazione sarà aggiornata annualmente, gli enti beneficiari dei finanziamenti attiveranno forme di rendicontazione dell'uso delle risorse, quelle dell'8 per mille verranno impiegate in caso di eventi eccezionali e imprevedibili e quelle non utilizzate saranno destinate ad ulteriori interventi. Allo scopo di garantire la sicurezza degli edifici e di prevenire i crolli dei solai e dei controsoffitti si provvederà a finanziare indagini diagnostiche e dalla legge è autorizzata la relativa spesa.

Viene anche elencata una serie di strumenti per rendere la scuola più *trasparente* in modo da completare il processo iniziato con il Ministro Profumo, che intendeva rendere disponibili i dati in possesso del sistema informativo del MIUR. Pertanto è prevista l'introduzione del cosiddetto "Portale unico dei dati della scuola", con l'obiettivo di assicurare permanentemente l'accesso e la fruibilità dei dati pubblici del MIUR. Più in particolare saranno rese disponibili le informazioni relative a: i bilanci delle scuole, i dati pubblici riguardanti il Sistema Nazionale di Valutazione, l'anagrafe dell'edilizia scolastica e degli studenti, gli incarichi di docenza, i Piani dell'Offerta Formativa, i dati dell'Osservatorio tecnologico, i materiali e le opere autoprodotte dagli istituti scolastici in formato aperto, i dati, i documenti e le informazioni utili a valutare l'avanzamento didattico, tecnologico e d'innovazione del sistema scolastico, la normativa, gli atti e le circolari e, sentito il Garante per il trattamento dei dati personali, il curriculum degli studenti e dei docenti. Per il 2015 è previsto il finanziamento di un milione di euro per la realizzazione del portale e a partire dal 2016 centomila euro annui per il mantenimento e la gestione; inoltre, dal 2016 al 2019 sono stanziati a favore dell'INVALSI otto milioni di euro all'anno per potenziare il sistema di valutazione delle scuole.

La Legge n. 107/2015 individua le *risorse finanziarie* disponibili per la sua realizzazione ai commi 201-210. La normativa stabilisce che la Buona Scuola potrà contare su circa un miliardo di euro per il 2015 e intorno a tre miliardi tra il 2016 e il 2025.

Un cambiamento positivo, anche se non soddisfacente, introdotto dalla Camera rispetto al testo originale presentato dal governo e mantenuto poi nel resto dell'iter parlamentare, si registra riguardo alla *detraibilità delle spese* e sostenute dalle famiglie con figli iscritti alle scuole paritarie e a quelle statali nella misura del 19%. Essa viene estesa anche agli studenti delle secondarie di secondo grado, mentre non viene ritoccato il tetto dei 400 euro che rimane una somma veramente irrisoria. Inoltre, entro centoventi giorni dall'entrata in vigore della riforma viene avviato un piano straordinario di verifica della permanenza dei requisiti per il riconoscimento della parità scolastica: «Con particolare riferimento alla coerenza del piano triennale dell'offerta formativa con quanto previsto dalla legislazione vigente e al rispetto della regolarità contabile, del principio della pubblicità dei bilanci e della legislazione in materia di contratti di lavoro. [...] il piano è diretto a individuare prioritariamente le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado caratterizzate da un numero di diplomati che si discosta significativamente dal numero degli alunni frequentanti le classi iniziali e intermedie. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta annualmente alle Camere una relazione recante l'illustrazione degli esiti delle attività di verifica» (art. 1, c. 152).

Altra novità introdotta dalla riforma consiste nello *school bonus* per erogazioni a favore di tutti gli istituti del sistema nazionale di istruzione e di formazione sia statali che paritari. Con esso i privati possono fare donazioni alle scuole per la costruzione di nuovi edifici, per la manutenzione e per la promozione di progetti dedicati all'occupabilità degli studenti. Pertanto, quanti lo effettueranno godranno di un beneficio fiscale, cioè di un credito di imposta al 65% in prima istanza, che poi scende al 50%, e lo potranno utilizzare dalla dichiarazione dei redditi del 2016. Le relative somme sono assegnate a un apposito fondo del MIUR ai fini dell'erogazione alle scuole beneficiarie; allo scopo di realizzare un riequilibrio tra di esse, il 10% del fondo viene attribuito alle istituzioni scolastiche che risultano destinatarie del bonus in un ammontare inferiore alla media nazionale.

Alla fine il *cinque per mille* dedicato alle singole scuole non è entrato nella riforma. Il governo aveva introdotto la possibilità di finanziare gli istituti mediante una donazione decisa dal contribuente sul "730" e corrisposta dallo Stato. La questione è stata espunta e rinviata a un intervento che in futuro si occupi di problematiche di carattere fiscale. A spingere in questa direzione sono state sia le proteste della minoranza del PD e dell'opposizione che temeva che la disposizione potesse introdurre disparità fra le scuole, sia il Forum del Terzo Settore preoccupato che l'ampliamento del numero dei beneficiari potesse sottrarre risorse al no profit.

Un'altra novità rispetto al Ddl iniziale riguarda la riduzione delle *deleghe* al governo. Ne sono saltate cinque e cioè il potenziamento dell'autonomia, le assunzioni

e la formazione dei dirigenti, il riordino degli organi collegiali, il riordinamento degli istituti tecnici superiori e la scuola digitale. Le altre sono state riformulate o corrette come nel caso del sistema da 0 a 6 anni in cui è stato tolto il riferimento statale accanto a scuole dell'infanzia perché avrebbe escluse le scuole paritarie e quelle degli Enti locali. Pertanto restano quelle su: il testo unico relativo al sistema nazionale di istruzione e di formazione, la formazione iniziale e l'accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria, la promozione e inclusione scolastica dei disabili, la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale e il raccordo con quelli della IeFP, il sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, il diritto allo studio, la promozione della cultura umanistica e del patrimonio artistico-culturale, le istituzioni scolastiche italiane all'estero e la valutazione e certificazione delle competenze degli studenti e gli esami di Stato.

1.3. *Punti di forza e di criticità della riforma*

Incomincio con delle *considerazioni generali*, partendo dal giudizio particolarmente critico della FLC CGIL che possiamo prendere come rappresentativo del *mondo sindacale*, anche se delle posizioni più radicali. «Una legge, che per la prima volta dal dopoguerra, rompe il nesso costituzionale tra istruzione e uguaglianza, istruzione e libertà di insegnamento, istruzione e democrazia. Una legge indifferente ai principi connettivi della Repubblica contenuti nella Costituzione e che anzi contiene molte norme di dubbia costituzionalità. Per non parlare poi dell'elevato numero di deleghe (nove) che il Governo ha chiesto al Parlamento su un'infinità di materie. Con un **ricatto** è stata utilizzata l'**immissione in ruolo dei precari** per avere in cambio **mano libera su terreni delicati e decisivi** per garantire nella scuola e nel Paese libertà e democrazia. Una **legge** che non solo è **sbagliata** ma non potrà affatto produrre quei benefici di cui la scuola ha bisogno e **peggiorerà la qualità dell'istruzione**» (FLC CGIL, 14 luglio 2015).

Un sondaggio Demos per “Repubblica” dell'ottobre dello scorso anno evidenziava che la “La Buona Scuola” riscuoteva il *60% dei consensi* di un campione rappresentativo della popolazione e che tale percentuale era notevolmente superiore a quella ottenuta dalla riforma Gelmini che si era fermata al 37%; inoltre, l'apprezzamento era più elevato tra gli studenti di quasi dieci punti (69%) (Osservatorio Capitale Sociale, 18 ottobre 2014). Di fronte, però, alla domanda se tale intervento avrebbe migliorato la scuola, solo una maggioranza relativa (44%) rispondeva positivamente, mentre il 9% riteneva che la qualità sarebbe rimasta più o meno uguale e il 29% che sarebbe peggiorata.

Per altri commentatori, la legge costituisce una *riforma di ampio respiro*, benché piuttosto *farraginoso*, e forse troppo ampia, ma è anche vero che ha toccato molti aspetti che necessitavano innovazioni profonde (Tuttoscuola, 20 marzo 2015; Ddl «La Buona Scuola». L'audizione di «Tuttoscuola», 8 aprile 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014; Ferratini, 5 settembre 2014). Si tratterebbe di un vero progetto di cambiamento, di un provvedimento progressivo e organico tale da far

compiere alla nostra scuola un balzo in avanti, di una ventata di novità e di reali passi in avanti. Si è detto anche che la direzione della riforma è giusta; però ora si pone il problema di mantenersi fedeli ad essa, senza retromarce. È stato osservato che la legge ha trovato un consenso maggioritario di forze che occupano il centro dello spazio politico-parlamentare che lascia alla sinistra vecchia e nuova e ai sindacati, in particolare alla CGIL, il compito di fare da portavoce al personale della scuola, tranne i dirigenti, e alla destra divisa e perplessa quello di gestire una generica opposizione di principio. In altre parole, il presidente del consiglio ha preso come interlocutori principali i destinatari dell'offerta formativa della scuola, *genitori e studenti, invece dei docenti e dei loro sindacati* e ha demandato ai dirigenti una funzione centrale, quella di recuperare una relazione favorevole con il contesto sociale (l'associazionismo), istituzionale (gli Enti locali) ed economico (il mondo delle imprese attraverso l'alternanza) (Buona-scuola/ 1. Consensi e dissensi trasversali, 12 luglio 2015).

Comunque, come valutazione generale, propongo quella della Fidae per la sua completezza, equilibrio e realismo nel senso che tiene conto sia della *validità* dei contenuti e delle loro *criticità* sia della *problematicità* delle condizioni per il successo. «Molte delle finalità perseguite [...] vanno nella direzione di una scuola più autonoma, più efficiente, più efficace, più aperta e radicata nel territorio, più rispondente ai bisogni individuali degli alunni e della società, più attenta alla formazione del personale, alla valorizzazione della sua professionalità e alla premialità del merito, più vincolata alla rendicontazione sociale del suo operato, più trasparente, più fidelizzata e sostenuta dalla contribuzione diretta della società civile, più rinnovata nei contenuti, nei linguaggi e nei saperi, più sicura nelle strutture edilizie, più collegata in rete, più semplificata nelle procedure amministrative. In sintesi, più europea. Sono aspetti largamente condivisibili, in taluni casi anche coraggiosi perché intaccano vecchie incrostazioni ideologiche ed organizzative, sebbene il loro destino futuro sia legato ad una molteplicità di variabili di cui oggi è difficile dire: come la quantità delle risorse economiche che saranno per davvero destinate, la tempistica e la qualità della decretazione normativa delegata, la volontà e forza politica di perseguire fino in fondo il progetto riformatore delineato, la qualità e quantità delle resistenze corporative e burocratiche che saranno messe in campo per ostacolare il tutto o una sua parte significativa, l'atteggiamento più o meno ostile o collaborativo dei sindacati e dell'apparato burocratico, gli equilibri politici che si andranno a riformulare [...] in Parlamento, l'atteggiamento di apertura o chiusura di chi dovrà poi quotidianamente "praticare" le riforme come i dirigenti e i docenti, gli umori variabili della piazza a cominciare da quella studentesca» (Fidae, 8 aprile 2015, Cicatelli, 2015; Malizia e Tonini, 2015c; Diesse, 9 luglio 2015).

Va certamente apprezzato che si intenda tradurre in pratica adeguatamente le disposizioni sull'*autonomia* in modo da realizzarla in una maniera piena e autentica (Malizia e Tonini, 2015c; Tuttoscuola, 20 marzo 2015; Diesse, 9 luglio 2015; Cicatelli, 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014). Infatti, l'autonomia consente alla singola scuola di gestire la sua vita sulla base della libertà dei soggetti

educativi e le caratteristiche che l'autonomia assume ne "La Buona Scuola" vanno generalmente in questa direzione.

Anzitutto, l'introduzione del *piano triennale* dell'offerta formativa permette la realizzazione di un progetto globale finalizzato alla qualificazione dell'offerta e all'elevazione sul terreno qualitativo dei livelli di istruzione e di formazione. Risulta senz'altro significativo che i fabbisogni formativi vengano determinati con un approccio dal basso in cui la singola scuola svolge un ruolo attivo e centrale. Indubbiamente le scuole, anche se autonome, non sono in grado da sole di risolvere tutti i problemi del nostro sistema educativo, ma sono necessarie politiche a livello nazionale e la presenza di una cabina centrale di regia che possa indicare orientamenti precisi e obiettivi chiari e fattibili: è questo, però, un aspetto in cui non si riscontra la necessaria chiarezza.

Senz'altro condivisibile è la nuova concezione dell'*organico* dei docenti. Esso non è più un istituto giuridico di carattere nazionale, statico e standardizzato, valido per tutti i tipi di scuola, ma si è trasformato in uno strumento funzionale alle esigenze proprie di ciascuna istituzione scolastica. Inoltre, esso può divenire uno strumento per realizzare una scuola sempre aperta e rendere l'offerta formativa più flessibile ed efficace in particolare riguardo al problema della dispersione.

A sua volta, la buona governance rinvia alla presenza di un *dirigente* che possieda le competenze necessarie sia gestionali, per assicurare l'efficienza della scuola, sia educative, connesse alla promozione della didattica e alla qualificazione dell'offerta formativa; che sia munito dei poteri richiesti per organizzare il lavoro all'interno della scuola, guidare il piano di miglioramento e stabilire relazioni feconde con il contesto. Il suo ruolo dovrà essere bilanciato dai protagonismi dei docenti e dalla partecipazione dei genitori e degli studenti, pure attraverso l'attivazione degli organi collegiali e bisogna riconoscere i progressi compiuti dalla legge verso la realizzazione di questo equilibrio, anche se non del tutto soddisfacenti.

Come si è osservato sopra, la riforma ripristina la *centralità degli studenti* e dei loro bisogni formativi che si era persa nel Rapporto iniziale del 3 settembre scorso, che aveva dato la priorità agli insegnanti (Malizia e Tonini, 2015c; Tuttoscuola, 20 marzo 2015; Ddl «La Buona Scuola». L'audizione di «Tuttoscuola», 8 aprile 2015; Diesse, 9 luglio 2015; Cicatelli, 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014). Rimane invece la visione riduttiva delle loro esigenze che sembrano limitate alle dimensioni intellettuale, fisica e della cittadinanza senza prendere in considerazione, se non marginalmente, quella morale e spirituale: in altre parole, pare mancare al provvedimento un respiro ideale e culturale ampio. Inoltre, se è condivisibile l'affermazione della centralità dell'istruzione, non lo è la concezione funzionalista che emerge dal Rapporto e dalla legge, in quanto – alla fine dei conti – la subordina fortemente alle logiche economiche e alle esigenze del sistema produttivo. Al contrario, sarebbe stato necessario confermare e potenziare il principio della centralità della persona, in tutte le sue dimensioni e del valore "umanizzante" dell'educazione in sé e per sé.

Alla centralità degli allievi corrisponde un'eccezionale crescita quantitativa delle conoscenze e delle competenze che gli alunni dovrebbero apprendere. Esiste pertanto un pericolo reale di cadere nell'*enciclopedismo*. A mio parere tutto dipende se si punterà principalmente all'aumento delle conoscenze e delle discipline o piuttosto si mirerà ad accrescere le competenze da acquisire e l'opzionalità dei programmi. In ogni caso, i pericoli denunciati sono reali e vanno affrontati soprattutto in sede di redazione dei decreti attuativi.

Senza altro positiva è la proposta di potenziare l'attuazione del curricolo di istituto e di introdurre il *curricolo dello studente* con la possibilità di personalizzare il piano di studio mediante le materie opzionali e il rafforzamento dell'alternanza. Tale misura rende le scuole più flessibili e consente loro di modulare la propria offerta in relazione ai bisogni delle famiglie e del territorio e più specificamente di ogni studente.

Una novità importante è quella che riguarda il segmento *0-6 anni*. In altre parole si intenderebbe realizzare un sistema integrato di educazione e di istruzione fin dalla nascita che parta dalle buone pratiche esistenti. Come si è già chiarito sopra, è stata rivista la delega al governo, eliminando la parola statale che cancellava con quel semplice aggettivo il sistema pubblico integrato che include le scuole paritarie e degli Enti locali.

Quanto alle polemiche sull'introduzione dell'educazione alla parità dei sessi e della prevenzione della violenza alle donne, non si può negare che dietro ad alcuni fini senz'altro accettabili, come la lotta alle discriminazioni e agli atteggiamenti omofobici, si possano nascondere altri obiettivi non dichiarati e ambigui come quello di superare gli stereotipi che riguardano la rappresentazione del significato dell'essere uomini e donne. «Dopo l'epoca di un sesso biologico e anatomico che ha imposto il genere come modellamento di ruoli culturali e sociali, con costrizioni a danno delle donne (sesso debole) e degli omosessuali (femminilizzati, quindi gerarchicamente inferiori) non abbiamo bisogno, al contrario, di un genere che prevale sul sesso, con il conseguente rifiuto del corpo sessuato, della realtà, e soprattutto del giusto senso del limite che la differenza uomodonna porta con sé. Un mondo androgino non è il migliore dei mondi possibile se pensiamo, invece, a una cultura della relazione, del costituirsi come persone nell'alterità e nell'incontro. Ma se non partiremo dall'offesa che millenni di disuguaglianza hanno portato alla dimensione "femminile" non riusciremo a costruire veramente la dignità delle persone, opponendoci a chi "decostruisce" la realtà in modo ambiguo» (Santerini, 14 agosto 2015). Pertanto, sono comprensibili le proteste dei genitori preoccupati del diffondersi di progetti diseducativi e di forzature ideologiche in nome della *parità di genere*; al tempo stesso, vanno evitate forme esasperate di reazione. Decisivi saranno l'impegno dell'amministrazione e della politica a realizzare una scuola realmente aperta e la determinazione dei genitori di partecipare attivamente alla vita delle scuole, avvalendosi in particolare dello strumento del consenso informato, previsto da una recente circolare, di fronte a qualsiasi proposta di attività extracurricolare

nelle istituzioni scolastiche: certamente non aiutano le minacce del Ministro di azioni legali contro chi parla della penetrazione dell'ideologia gender nelle scuole.

Non si può che essere d'accordo sulla proposta di una *scuola fondata sul lavoro* e bisogna riconoscere che essa ha fatto dei notevoli passi avanti durante l'iter di approvazione della legge (Malizia e Tonini, 2014b, 2015abc; Tuttoscuola, 20 marzo 2015; Forma, 8 aprile 2015; Diesse, 9 luglio 2015; Cicutelli, 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014). Anzitutto, l'alternanza scuola-lavoro diviene strutturale da occasionale che era: infatti, prima dell'entrata in vigore della riforma coinvolgeva appena il 4% degli studenti per sole 70 ore. Per gli ITS, le giovanissime superscuole di tecnologia sorte alla fine del 2011, si prospetta una nuova stagione, anche se il rinnovamento della formazione superiore non universitaria appare ancora troppo timido.

Va certamente apprezzata la rivalutazione della *IeFP* per le seguenti ragioni: si tratta di un sotto-sistema alla pari con quello dell'istruzione secondaria superiore all'interno del sistema educativo di istruzione e di formazione del secondo ciclo; i risultati che la riguardano sono particolarmente soddisfacenti perché, dove è attivata la *IeFP* delle istituzioni formative accreditate, il 50% dei giovani è occupato entro tre anni dalla qualifica, crolla la dispersione scolastica e i costi si abbassano del 30% rispetto all'istruzione statale; gli istituti professionali al contrario soffrono di una grave crisi perché vengono percepiti come brutte copie degli istituti tecnici o dei migliori CFP, tranne che per il settore alberghiero e della ristorazione, e perché il loro tasso di dispersione già molto elevato non riesce a scendere. Da questo punto di vista preoccupa il ricorso della Regione Veneto alla Corte Costituzionale su alcune disposizioni della Legge n. 107/2015 perché uno riguarda il principio della sostanziale parità tra sistema di *IeFP* e sistema di istruzione secondaria di secondo grado. Anche gli altri ricorsi (circa le fondazioni degli ITS, l'articolazione in ambiti sub-provinciali dei ruoli docenti, le deleghe al governo per il testo unico sulla scuola e la *IeFP* e il riordino della formazione iniziale dei docenti della secondaria) riguardano normative valide a livello contenutistico per cui non sarebbe auspicabile che fossero cancellate per un motivo formale, anche se importante. In ogni caso, preoccupa molto di più che la riforma non abbia eliminato la disparità di fatto di cui sono oggetto i centri accreditati rispetto agli IPS di cui si è parlato nel capitolo 1 e che consiste soprattutto nella convenienza economica delle Regioni ad attivare la *IeFP* negli IPS piuttosto che nei CFP perché in questa maniera riescono a scaricare i relativi costi sullo Stato, anche se, come si è ricordato sopra, le ricerche mettono chiaramente in rilievo la superiorità dei CFP almeno da tre punti di vista: la lotta agli abbandoni, gli esiti occupazionali e i costi pro-capite³.

Nella situazione emergenziale dei docenti *precari* il piano straordinario per l'assunzione di oltre centomila di loro è certamente apprezzabile, ma comporta vari

³ Per una trattazione più ampia cfr. sezione n. 3.3 del capitolo 1.

problemi (Malizia e Tonini, 2015c; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014; Fondazione Giovanni Agnelli, 6 aprile 2015; CISL Scuola, 7 aprile e 18 luglio 2015; FLC CGIL, 7 aprile e 14 luglio 2015; Tuttoscuola, agosto 2015; Diesse, 9 luglio 2015; Cicutelli, 2015). Sul lato *positivo*, va sottolineato che il piano straordinario assicurerà alle istituzioni scolastiche l'8% di insegnanti in più e una media di 7 docenti aggiuntivi per ogni scuola. Nel 2015-16 saranno assunti oltre 100.000 insegnanti prendendoli dalle GAE ad esaurimento e da quelle di merito e successivamente i concorsi verranno banditi regolarmente ogni tre anni a partire dal 1° dicembre prossimo. Al tempo stesso si riducono le immissioni in ruolo previste nel Rapporto del settembre 2014, né si realizza l'ipotesi prevista che le GAE ad esaurimento e le supplenze sarebbero scomparse.

Ma vi sono altri *problemi* egualmente seri oltre a quello che il numero degli assunti, anche se consistente, è molto lontano dal totale dei precari. Gran parte dei neo-assunti non dovrebbe ottenere una cattedra, ma potenzierà i nuovi insegnamenti e rappresenterà una riserva per le supplenze brevi e per le attività di recupero: in altre parole, si possono trasformare in una difficoltà seria di gestione per i dirigenti e una sfida per gli stessi precari utilizzati anche in altri livelli scolastici e in altre classi di concorso. Inoltre, dal punto di vista territoriale, la gran parte risiede al Sud dove il numero degli studenti risulta in declino, mentre le proiezioni dei prossimi dieci anni evidenziano un aumento al Nord. La promessa di assunzione di tutti i precari delle GAE non sembra aver tenuto conto dei profili professionali di cui ha bisogno il nostro sistema di istruzione: infatti, mentre per le ore di musica alle elementari e per quelle di economia e di diritto alle superiori sembra che le GAE possano assicurare i docenti richiesti, questo non si verifica per la matematica, per cui si dovrà ricorrere ancora ai supplenti delle graduatorie. Dubbi ci sono anche sulla preparazione di molti per cui si propone un'adeguata formazione in servizio.

Anche se con qualche distinguo, si può essere d'accordo sulla assegnazione del personale mediante *chiamata diretta* da parte delle scuole che opereranno le loro scelte sulla base dei loro bisogni di natura didattica e organizzativa regolarmente aggiornati dai Piani dell'Offerta Formativa. Si tratta di una proposta veramente rivoluzionaria rispetto alla cultura formativa del nostro sistema educativo per cui nell'attuazione della legge ci si dovrà conquistare il consenso dei docenti, assicurando in particolare che funzionino i contrappesi alla discrezionalità decisionale dei dirigenti quali il controllo a priori da parte degli organi collegiali e la valutazione a posteriori degli esiti della scuola.

La *formazione in servizio* diventa obbligatoria e deve essere coerente con il Piano triennale dell'Offerta Formativa; inoltre per la sua realizzazione è previsto per la prima volta un finanziamento strutturale. È apprezzabile la previsione di una card per l'aggiornamento e la formazione dei docenti di 500 euro.

Inoltre, sono mantenuti in toto gli scatti di anzianità e al tempo stesso viene creato un fondo di 200 milioni di euro all'anno per la valorizzazione del *merito* del personale docente, la cui ripartizione tra le scuole dovrà tenere conto delle aree con

più gravi problematiche educative; certamente, un bonus annuale di piccole dimensioni e piuttosto lontano dall'ipotesi iniziale di una progressione economica fondata sul merito. In ogni scuola il conferimento del premio spetta al dirigente che opererà secondo criteri fissati, in base a linee guida nazionali, da un nucleo di valutazione interno alla scuola composto anche da genitori e studenti.

La questione dell'introduzione di un *livello intermedio* di figure e funzioni, che era nell'ombra nel documento del 2014, riceve ora sufficiente attenzione. Non si è tenuto conto, invece, del suggerimento della Fondazione Agnelli secondo cui le funzioni più importanti dovrebbero essere assegnate a docenti che abbiano conseguito un livello superiore di carriera (6 aprile 2015). Soprattutto, non si è presa in considerazione la sua proposta di una differente strutturazione della carriera docente. Infatti, a suo parere questa è l'unica strada percorribile per arrivare a premiare il merito degli insegnanti che, essendo divenuti dei professionisti, devono essere capaci di partecipare attivamente alla collegialità della scuola autonoma, contribuire al buon funzionamento dell'organizzazione e impegnarsi nello sviluppo delle proprie competenze. La loro carriera dovrebbe prendere in considerazione tutte queste dimensioni e articolarsi in due o tre livelli, con tetti percentuali di ammissione determinati per ogni livello, aumenti di stipendio permanenti e portabili nei trasferimenti e passaggi di livello disciplinati da concorsi nazionali che dovrebbero utilizzare elementi diversi di valutazione. La carriera dovrebbe essere unica nel senso di evitare di distinguere un percorso fondato su competenze didattico-disciplinari e un altro su quelle organizzative perché ambedue fanno parte del patrimonio di capacità di un docente. Inoltre, la carriera va concepita come uno sviluppo professionale che può sboccare sulla dirigenza scolastica o tecnica.

Dopo esserci occupati dei contenuti della riforma, è opportuno concentrare l'attenzione sulle *strategie del cambiamento* (Malizia e Tonini, 2015c; Tuttoscuola, 20 marzo 2015; Ddl «La Buona Scuola». L'audizione di «Tuttoscuola», 8 aprile 2015; Diesse, 9 luglio 2015; Macri, 2015b; Cicatelli, 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014).

Inizio con la realizzazione della *scuola digitale* attraverso il varo del nuovo piano nazionale, la previsione di iniziative di didattica laboratoriale e la predisposizione delle risorse per programmare. Gli obiettivi del progetto sono senz'altro ambiziosi. Indubbiamente, una novità significativa – tutta comunque da verificare nella pratica – può essere vista nella possibilità riconosciuta alle scuole di dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità. È comunque tutto il provvedimento che presenta riscontri sostanzialmente positivi; una certa criticità può essere vista nelle risorse messe a disposizione che non paiono molto adeguate.

Continuano gli investimenti pubblici nella *edilizia scolastica* con finanziamenti non solo per la manutenzione, ma anche per la costruzione di strutture innovative. Comunque, in questo momento si ha l'impressione che dopo l'impegno iniziale tutto sia fermo o quasi.

Trova un consenso generale la proposta di creare un *portale unico dei dati*

relativi alle scuole. In proposito va ricordato che negli ultimi due anni il Ministero è stato posto sotto accusa per non avere messo a disposizione informazioni in suo possesso. L'open data consentirebbe di riprendere il percorso già iniziato verso la massima trasparenza. Comunque, non vanno trascurate le problematiche finanziarie che potrebbero insorgere a proposito della realizzazione di un sistema di assistenza alle scuole perché dovrebbe essere assicurato senza nuovi e maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Una novità positiva è che dopo anni di tagli si riprenda a *investire nella scuola* con un finanziamento aggiuntivo di 3 miliardi a regime sul capitolo dell'istruzione. Inoltre, può essere considerato coraggioso da parte della riforma l'abbandono di un autentico tabù, quello secondo cui la scuola pubblica si fa soltanto con soldi pubblici. Che possa essere consentito al sistema educativo di attingere anche alle risorse private, o meglio ancora che la scuola possa sostenersi anche con i contributi della società civile e del mondo dell'innovazione, pur con tutti i rischi che comporta – che potrebbero essere tenuti sotto controllo con opportune misure di vigilanza e di trasparenza – può costituire una chance in più per la scuola dell'autonomia e del territorio, con una riserva: che si eviti il pericolo di creare scuole di serie A e B. La novità in questione si verifica con lo *school bonus* con cui si permette al privato di entrare nella scuola pubblica e di contribuire al miglioramento del sistema educativo, cercando di non creare gravi disparità tra le istituzioni scolastiche, in un momento in cui le risorse pubbliche tendono a scarseggiare, mentre sarebbero necessari investimenti più consistenti nell'istruzione.

Una innovazione significativa si può identificare nella *detraibilità* delle spese sostenute dalle famiglie per la frequenza anche delle scuole paritarie: in altre parole la riforma accoglie il principio che le spese per l'educazione rappresentano un investimento delle famiglie per il futuro del Paese. Rimane il problema che l'entità della detrazione è *del tutto simbolica*, limitandosi a un massimo di 76 euro ad alunno.

A proposito della *scuola paritaria*, vale la pena anzitutto riportare in proposito il giudizio di un esperto: «Seguendo una vecchia e anacronistica concezione questa legge rimane impigliata dentro una visione statalistica riservando pertanto alla scuola paritaria una posizione residuale e marginale, di semplice “supplenza” alle inadempienze o incapacità dello Stato; contraddice la portata culturale, sociale, politica dell'autonomia che, prima di essere autonomia delle istituzioni e degli apparati, è autonomia dei cittadini in quanto persone libere: [...]» (Macri, 2015). Infatti, non solo la riforma non ha reso effettiva la libertà di scelta educativa sul piano economico – misura attesa ormai da quasi settanta anni – perché, come si è osservato sopra, ha previsto una detrazione fiscale insignificante per i genitori che iscrivono i figli alle scuole paritarie, ma ha anche creato una serie di *gravi problemi* per queste ultime, introducendo misure di grande portata, ma garantendo risorse solo per le scuole statali come: la previsione del curriculum potenziato che pone serie difficoltà alle scuole paritarie che non possono contare sull'organico funzionale; la digitalizzazione rispetto alla quale le scuole paritarie potrebbero non essere in grado di com-

petere; l'alternanza scuola-lavoro che impone obblighi ulteriori alle paritarie specialmente con la introduzione di 400/200 ore di ASL nel triennio senza assicurare i mezzi per adempierli; il piano straordinario di assunzioni che potrebbe produrre una emorragia di insegnanti delle paritarie (Cicatelli, 2015).

La riduzione delle *deleghe* al governo può lasciare spazio alla discussione nel Parlamento e nella società civile. Ne rimangono comunque 9 a cui si devono aggiungere 24 provvedimenti amministrativi per rendere operative alcune normative della riforma. Si può senz'altro affermare che l'attuazione del provvedimento si presenta tutta in salita. In proposito, c'è da augurarsi che i decreti e le circolari si limitino al loro compito di facilitare l'applicazione della riforma senza introdurre nuove e inutili complicazioni burocratiche e che anche l'amministrazione si impegni con efficacia, efficienza e rapidità nella stessa direzione.

2. Il Jobs Act

Come si è visto nel capitolo 1, in Italia il lavoro è diventato una vera emergenza nazionale, in quanto le famiglie lo considerano in questo momento come il problema più grave, all'origine di un disagio generalizzato tra la popolazione. Nel 2014 il governo ha emanato due provvedimenti, la garanzia giovani, avviata nel maggio e rivolta ad offrire a questi ultimi un ventaglio di opportunità per aiutarli ad entrare nel mondo del lavoro, e la Legge n. 78 del 16 maggio, che ha inteso dare una risposta urgente alla necessità di rilanciare l'occupazione, semplificando il ricorso all'apprendistato e al contratto a tempo determinato (Malizia e Tonini, 2014a). Indubbiamente l'azione più organica è costituita dal Jobs Act di cui si presenteranno sinteticamente la Legge delega del 10 dicembre 2014 n.183 e i decreti attuativi nei contenuti rilevanti per il nostro tema (Malizia e Tonini, 2015ac).

2.1. La legge delega 10 dicembre 2014 n. 183

In meno di un anno il Jobs Act è cresciuto da un essenziale sommario di punti redatto dalla segreteria del PD ad un'ampia riforma del mercato del lavoro (Malizia e Tonini, 2015a; Studio Trifirò & Partners, 2015; Ferrera, 2015; Marro, 2015; Censis, 2014). Il *percorso* è stato complicato e turbolento: come tutti i cambiamenti che riguardano materie importanti e problematiche particolarmente avvertite dalla società civile, il provvedimento ha prodotto incertezze e timori nell'opinione pubblica e in questo caso anche dure critiche da parte sindacale, ma nello stesso tempo è stato interpretato come un segnale positivo dal mondo dell'economia, dai mercati finanziari e dagli investitori stranieri.

Secondo la legge delega il contratto a tempo indeterminato a *tutele crescenti* dovrebbe diventare la modalità privilegiata per entrare nel mercato del lavoro. Le imprese che faranno ricorso a tale tipologia potranno usufruire di un insieme di incentivi che lo renderanno più vantaggioso in paragone alle altre forme di contratto

sia quanto alle tasse da pagare che per i contributi da versare: da questo punto di vista, il governo si è impegnato a ridurre le altre tipologie con i decreti attuativi, compreso il superamento delle collaborazioni coordinate a progetto. Nell'ottica del lavoratore, le tutele crescenti sono quelle che lo proteggono dal licenziamento e aumentano con l'anzianità di servizio. A tale proposito è stato riscritto l'articolo 18 dello statuto dei lavoratori: vediamo come.

La normativa rimane inalterata per i licenziamenti *nulli o discriminatori*, cioè quelli fondati su motivi politici, religiosi o di genere; in tutte queste fattispecie si applicherà il reintegro nel posto di lavoro. I licenziamenti *economici*, dovuti al cattivo andamento dell'impresa, non prevedono più il reintegro a differenza di quanto avviene attualmente, e ciò anche nel caso di una motivazione manifestamente insussistente; l'unica tutela offerta in proposito consiste in un indennizzo che sarà crescente in base all'anzianità di lavoro e la cui regolamentazione verrà precisata dal relativo decreto attuativo. Quanto ai licenziamenti *disciplinari*, motivati cioè dal comportamento del lavoratore, di norma viene previsto un indennizzo crescente salvo specifiche fattispecie di licenziamento ingiustificato in cui rimane possibile il reintegro e che verranno precisate nel decreto attuativo con l'intendimento di ridurre la discrezionalità del giudice. Va comunque precisato che il contratto a tutele crescenti si applica solo ai nuovi assunti.

La legge delega offre i criteri per la *semplificazione* degli adempimenti a carico dei cittadini e delle imprese allo scopo di *razionalizzare* le procedure per la costituzione e la gestione dei rapporti di lavoro: più specificamente si intende ridurre il numero degli atti amministrativi richiesti in materia. Inoltre, sarà creata una Agenzia nazionale per l'impiego che è chiamata a svolgere il ruolo di facilitare i contatti tra domanda e offerta di lavoro, valorizzando le sinergie tra i servizi pubblici e privati. Viene potenziata contemporaneamente la funzione di monitoraggio e di valutazione delle politiche attive del lavoro. La normativa relativa alle mansioni nel caso di riorganizzazione, di ristrutturazione e di conversione aziendale sarà rivista, mirando a conciliare l'interesse dell'impresa all'utile impiego del personale con quello del lavoratore a salvaguardare l'occupazione, la professionalità e le condizioni di vita. Il passaggio da una mansione all'altra e l'eventuale demansionamento, oggi vietato, diventano il primo più semplice e il secondo possibile. La regolamentazione dei controlli a distanza verrà ripensata e si prevede il monitoraggio degli impianti e degli strumenti di lavoro, assicurando al tempo stesso la dignità e la riservatezza del lavoratore.

Nel Jobs Act si configura un adeguato supporto alla genitorialità, prevedendo interventi a protezione della *maternità* e in vista di facilitare la conciliazione tra i tempi della vita e quelli del lavoro. La relativa indennità andrà gradualmente estesa a tutte le lavoratrici. Sono anche previste le cosiddette ferie solidali, la possibilità cioè per quanti dispongono di un sovrappiù di ferie di rinunciare per consentire a colleghi in necessità di utilizzarle. L'ambito di applicazione dei contratti di solidarietà viene semplificato e il ricorso ai pagamenti con voucher è ampliato. Rimane

l'impegno a introdurre il compenso orario minimo per i rapporti aventi ad oggetto una prestazione di lavoro subordinato e anche, fino al loro superamento, per i rapporti di collaborazione coordinata e continuativa, nei settori non regolati da contratti collettivi.

La legge delega contempla il riordino della disciplina sugli *ammortizzatori sociali*. Per la cassa integrazione, cioè per gli strumenti di tutela in costanza di lavoro, sono previsti più limiti: la sua durata verrà ripensata e l'intervento non potrà più essere consentito nel caso di cessazione di attività della impresa; l'accesso alla cassa sarà possibile solo dopo aver esaurito tutte le opportunità di riduzione dell'orario di lavoro previste nei contratti. Le aziende che se ne servono dovranno contribuire maggiormente alla spesa, mentre la generalità delle imprese godrà di una diminuzione degli oneri contributivi ordinari in rapporto al reale uso degli strumenti di tutela.

Da ultimo viene rivista la regolamentazione dell'*assicurazione sociale per l'impiego* (ASPI), prevista dalla Legge Fornero. La durata è commisurata all'anzianità contributiva del lavoratore nel senso che sarà più lunga per i lavoratori contrattualmente più anziani e per le carriere contributive più rilevanti. L'ambito di applicazione viene universalizzato ed essa è estesa anche ai contratti di collaborazione coordinata e continuativa fino al loro superamento. La NASpI (nuova prestazione di assicurazione sociale per l'impiego) corrisponderà a chi perde il lavoro una indennità pari al 75% dello stipendio per un massimo di 24 mesi; inoltre, saranno sperimentati due sussidi aggiuntivi, l'assegno di disoccupazione (ASDI) per quei lavoratori con carichi di famiglia che non sono riusciti a trovare una occupazione al termine della NASpI, e un assegno, chiamato DIS-COLL (disoccupazione per i collaboratori), per i collaboratori a progetto che perdono il lavoro. Il problema centrale in proposito è quello delle risorse disponibili che dovranno essere garantite ogni anno dalla legge di stabilità.

2.2. I decreti attuativi

Due decreti attuativi sono stati approvati in via definitiva dal *Consiglio dei Ministri* nella riunione del 20 febbraio 2015 (Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri, 20 febbraio 2015); per gli altri quattro si è provveduto il 15 settembre dello stesso anno. Qui di seguito offrirò una sintesi dei testi (Malizia e Tonini, 2015ac; Studio Trifirò & Partners, 2015).

Incomincio con le "*Disposizione in materia di contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti*" (D.Lgs 4 marzo 2015, n. 23).

Dal *primo marzo* le nuove assunzioni a tempo indeterminato vengono effettuate con questo contratto fortemente incentivato in particolare dallo sgravio contributivo totale di tre anni previsto dalla legge di stabilità e dalla sua maggiore flessibilità. Ovviamente per i lavoratori assunti prima di questa data rimangono valide le norme precedenti, specificamente l'art. 18 dello Statuto dei Lavoratori.

Il decreto legislativo conferma le novità della legge delega riguardo ai *licenziamenti*. La reintegrazione nel posto di lavoro avverrà solo per quelli discriminatori e

nulli intimati in forma orale e per quelli disciplinari, unicamente quando venga provata l'insussistenza del fatto materiale contestato. Nel caso di licenziamenti ingiustificati in cui si accerti che non si verifica la fattispecie del licenziamento per giusta causa o per giustificato motivo viene previsto un risarcimento, proporzionato all'anzianità di servizio e, pertanto, sottratto alla discrezionalità del giudice. Quest'ultimo verrà calcolato in due mensilità per ogni anno di anzianità con un minimo di quattro e un massimo di ventiquattro mesi. Per evitare una causa in tribunale si potrà utilizzare la nuova conciliazione facoltativa incentivata.

Il decreto legislativo modifica anche la normativa dei *licenziamenti collettivi*, cioè di oltre i 5 lavoratori. Pertanto non è più contemplata la reintegrazione nel caso di violazione delle procedure o dei criteri di scelta, ma si applica sempre la regola del risarcimento nella misura stabilita per i licenziamenti individuali. La reintegrazione nel posto rimane invece quando si tratta di licenziamento collettivo intimato senza l'osservanza della forma scritta.

Nelle *piccole imprese* con meno di 15 dipendenti la reintegra è prevista solo nei casi di licenziamenti nulli e discriminatori e intimati in forma orale. Nelle altre fattispecie di licenziamenti ingiustificati è stabilito un risarcimento crescente di una mensilità per anno di anzianità da un minimo di due a un massimo di sei mensilità.

Il nuovo regime vale anche per i *sindacati* e i *partiti politici*.

Il secondo decreto legislativo che è stato varato definitivamente il 20 febbraio 2015 contiene le *“Disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in caso di disoccupazione involontaria e di ricollocazione dei lavoratori disoccupati”* (D.Lgs 4 marzo 2015, n. 22).

Il provvedimento disciplina la nuova assicurazione sociale per l'impiego che assume l'acronimo di *NASpI*. Si applica a tutte le situazioni di disoccupazione che si verificano a partire dal 1° maggio 2015 e per tutti i lavoratori dipendenti che abbiano perso il lavoro e possano contare su almeno tredici settimane di contribuzione negli ultimi quattro anni di lavoro ed almeno diciotto giornate effettive di lavoro negli ultimi dodici mesi: in sintesi, il decreto legislativo introduce un assegno universale di disoccupazione. La durata della prestazione consiste in un numero di settimane pari alla metà delle settimane contributive degli ultimi quattro anni di lavoro. Quanto all'indennità, la sua entità è rapportata alla retribuzione e, comunque, non può superare i 1.300 euro; inoltre, dopo i primi quattro mesi essa viene ridotta del 3% al mese. La somministrazione è subordinata alla partecipazione del disoccupato ad iniziative di attivazione lavorativa o di riqualificazione professionale.

In via sperimentale è previsto un assegno di disoccupazione (*ASDI*) da erogare a quanti, terminata la *NASpI*, non siano riusciti a reperire un'occupazione e si trovino in una situazione di particolare necessità. L'importo è pari al 75% dell'ammontare della *NASpI* e la durata è limitata a sei mesi.

I titolari di contratti a collaborazione coordinata e continuativa che perdono il lavoro potranno usufruire dell'indennità di disoccupazione per i collaboratori (*DIS-COLL*). Per ottenerne l'erogazione bisogna aver cumulato almeno tre mesi di con-

tribuzione nel periodo che intercorre tra il primo gennaio dell'anno precedente il verificarsi della disoccupazione e la data di tale evento. L'ammontare è commisurato al reddito e, come per la NASpI, dopo i primi quattro mesi viene ridotto del 3% al mese. La durata consiste nella metà delle mensilità contributive versate e non può superare i sei mesi. Anche in questo caso, la somministrazione è subordinata alla partecipazione ad iniziative di politiche attive.

Passando ai decreti approvati definitivamente nel Consiglio dei Ministri del 4 settembre 2015, incomincio con le *“Disposizioni per la razionalizzazione e la semplificazione dell'attività ispettiva in materia di lavoro e legislazione sociale”* (D.Lgs 14 settembre 2015, n. 149).

Il decreto legislativo prevede la creazione dell'*Ispettorato nazionale del lavoro* per combattere gli abusi in questo ambito e a tale fine ha accorpato in unica agenzia i servizi del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dell'INAIL e dell'INPS (Di Frischia, 5 settembre 2015; Riccardi, 5 settembre 2015). Questa gode di personalità di diritto pubblico, di autonomia di bilancio e di propri poteri per la definizione delle norme relative alla sua organizzazione e al suo funzionamento; inoltre, la struttura interna si articola in tre organi: il direttore generale, il consiglio di amministrazione e il collegio dei revisori.

Il compito più rilevante consiste nella *vigilanza* in materia di lavoro, contribuzione e assicurazione obbligatoria. Allo scopo di potenziare l'attività di coordinamento, si prevede la stipula di appositi protocolli con altri organi preposti alla vigilanza nel medesimo ambito i quali, a loro volta, sono tenuti a raccordarsi con l'Ispettorato.

Dall'entrata in vigore del decreto in questione, il reclutamento del *personale* ispettivo viene affidato esclusivamente a tale agenzia. Pertanto, il personale ispettivo di INPS ed INAIL è inserito in un ruolo ad esaurimento dei relativi istituti.

Un altro decreto attuativo approvato il 4 settembre 2015 contiene le *“Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e le politiche attive”* (D.Lgs 14 settembre 2015, n. 150).

La normativa anzitutto procede all'istituzione di una *“Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro”* che sarà coordinata dalla nuova *“Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro”* (ANPAL) (Di Frischia, 5 settembre 2015; Riccardi, 5 settembre 2015). Ne faranno parte: le strutture regionali per le politiche attive del lavoro, l'INPS, l'INAIL, le Agenzie per il lavoro e gli altri soggetti autorizzati all'attività di intermediazione, gli Enti di formazione, Italia Lavoro, l'ISFOL, il sistema delle Camere di commercio, le università e gli istituti di scuola secondaria di secondo grado.

L'istituzione dell'*ANPAL* dovrà essere effettuata senza nuovi oneri a carico della finanza pubblica. Il quadro di riferimento della sua azione sarà costituito dalle linee di indirizzo triennali e dagli obiettivi annuali stabiliti dal Ministero del Lavoro in materia di politiche attive; quest'ultimo provvederà a fissare i livelli essenziali delle prestazioni validi per tutto il territorio nazionale e per garantirli concretamente procederà insieme con le Regioni a definire un piano mirato all'erogazione delle politiche attive. All'*ANPAL* viene demandato il compito di istituire un Albo nazionale dei sogget-

ti accreditati a svolgere funzioni in materia di politiche attive del lavoro: lo scopo è di valorizzare le sinergie tra soggetti pubblici e privati e di potenziare le capacità di incontro tra domanda e offerta di lavoro. Il decreto stabilisce anche la creazione di un sistema informativo delle politiche del lavoro e del fascicolo del lavoratore: con tali innovazioni si intende assicurare una migliore gestione del mercato del lavoro e del monitoraggio delle prestazioni corrisposte. È prevista anche l'istituzione di un Albo nazionale degli enti accreditati a svolgere attività di formazione professionale. L'ANPAL è chiamato a esercitare funzioni di vigilanza sui fondi interprofessionali e bilaterali. Da ultimo, l'agenzia in questione dovrà predisporre un Repertorio nazionale degli incentivi all'occupazione nel quadro del riordino di tutta la materia.

I lavoratori *disoccupati* o che subiscono una riduzione di orario o a rischio di disoccupazione vengono inseriti in una classe di "profilazione" (una categorizzazione che permette ai servizi coinvolti di garantire a ogni soggetto interessato un percorso individuale coerente con le proprie caratteristiche personali, formative e professionali) per valutarne il grado di occupabilità, e saranno convocati dai Centri per l'impiego allo scopo di concludere un Patto di servizio personalizzato: questo includerà la disponibilità del lavoratore a partecipare ad attività di natura formativa, di riqualificazione e di politica attiva e ad accettare congrue offerte di lavoro. Per rendere più sicuro il coinvolgimento dei lavoratori, la domanda di ASPI (Assicurazione Sociale per l'Impiego), di NASpl (Nuova prestazione di Assicurazione Sociale per l'Impiego) o di DISS-COLL (Disoccupazione per i lavoratori) sarà considerata equivalente alla dichiarazione di disponibilità del lavoratore.

Una serie di disposizioni riguarda i *beneficiari di prestazioni a sostegno del reddito*. Quelli che non abbiano riottenuto una occupazione, saranno chiamati a stipulare il Patto di servizio personalizzato, ma quelli che senza giustificato motivo non prendono parte alle attività mirate a ottenere l'inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro, saranno soggetti a sanzione. Viene istituito anche un Assegno di ricollocazione a favore di disoccupati che percepiscono la NASpl quando la disoccupazione supera la durata di quattro mesi. Ai lavoratori titolari di strumenti di sostegno del reddito può essere richiesto di svolgere attività di servizio a favore della comunità del comune di residenza.

Il quinto decreto riguarda le "*Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e di pari opportunità*" (D.Lgs 14 settembre 2015, n. 151). Le relative misure possono essere distribuite in tre categorie principali (Di Frischia, 5 settembre 2015; Riccardi, 5 settembre 2015).

Il primo gruppo include le *semplificazioni di procedure e adempimenti*. Anzitutto, vanno ricordati gli interventi rivolti ai disabili al fine di ovviare ai problemi di funzionamento che la normativa finora in vigore ha messo in risalto, e più precisamente si tratta di: la possibilità per i datori di lavori privati di assumere i lavoratori con disabilità mediante la richiesta nominativa, ma non di procedere all'assunzione diretta; la revisione completa della procedura per la concessione degli incen-

tivi per l'assunzione di disabili, prevedendo il pagamento diretto ed immediato al datore di lavoro da parte dell'INPS. In secondo luogo, vengono le misure di razionalizzazione e di semplificazione in materia di costituzione e gestione del rapporto di lavoro quali: la tenuta del libro unico del lavoro in modalità telematica presso il Ministero del lavoro; la previsione che tutte le comunicazioni in materia di rapporti di lavoro, collocamento mirato, tutela delle condizioni di lavoro, incentivi, politiche attive e formazione professionale siano compiute unicamente per via telematica; il rafforzamento della Banca dati politiche attive e passive; l'abolizione dell'autorizzazione al lavoro all'estero. Quanto agli interventi di razionalizzazione e semplificazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro e di assicurazione obbligatoria contro gli infortuni sul lavoro e le malattie professionali vanno ricordate la messa a disposizione al datore di lavoro da parte dell'INAIL dei mezzi tecnici e specialistici per la diminuzione dei livelli di rischio e la previsione dello svolgimento diretto da parte del datore di lavoro dei compiti di primo soccorso e di prevenzione degli incendi e di evacuazione. Un ultimo gruppo è costituito dalla revisione delle sanzioni in materia di lavoro e legislazione sociale e tra l'altro si procede alla modifica della cosiddetta maxisanzione per il lavoro "nero", introducendo gli importi sanzionatori "per fasce" e non legati alla singola giornata di lavoro irregolare e la procedura di diffida, e si apporta una correzione anche al provvedimento di sospensione dell'attività imprenditoriale, favorendo una immediata eliminazione degli effetti del comportamento illecito e valorizzando le modalità di natura premiale.

Riguardo alle *disposizione in materia di rapporto di lavoro*, la misura più conosciuta per le polemiche che l'hanno accompagnata riguarda la revisione della disciplina dei controlli a distanza del lavoratore. Finora questi ultimi erano completamente vietati dallo Statuto dei lavoratori e anche adesso viene proibito di spiare i dipendenti mediante telecamere o altri strumenti che possono violare la privacy del lavoratore. Le telecamere potranno esser installate solo per il controllo dei mezzi di produzione, ma sarà necessario il consenso dei sindacati e il permesso del Ministero del lavoro. L'imprenditore potrà controllare l'uso degli strumenti messi a disposizione dei lavoratori quali tablet, telefonini e personal computer e in questo caso non si richiede un accordo preventivo con i sindacati. Rimane obbligatorio informare prima e in maniera completa i lavoratori sulle modalità d'uso degli strumenti e garantire che i controlli avvengano sempre nel rispetto della privacy. Se si osservano queste due condizioni, le informazioni che l'impresa raccoglie potranno servire anche a scopi disciplinari, incluso il licenziamento. Un'altra misura che merita di essere ricordata consiste nella possibilità per i lavoratori di cedere a titolo gratuito ai loro colleghi i riposi e le ferie allo scopo di assistere i figli minori. Infine, le dimissioni andranno date solo con modalità telematiche e si dovranno utilizzare specifici formulari, messi a disposizione nel sito del Ministero del lavoro. Nessuna altra forma di effettuazione delle dimissioni sarà più possibile per cui la pratica odiosa delle dimissioni in bianco, che finora ha riguardato soprattutto le lavoratrici è destinata a scomparire.

Il sesto e ultimo decreto attuativo contiene le “*Disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in costanza di rapporto di lavoro*” (D.Lgs 14 settembre 2015, n. 148) che risultano finalizzate al conseguimento di tre obiettivi: l’inclusione di lavoratori e imprese, la semplificazione e le certezze per le imprese e la razionalizzazione delle integrazioni salariali (Di Frischia, 5 settembre 2015; Riccardi, 5 settembre 2015).

Incomincio con il primo, cioè l’*inclusione*. Per chi perde il lavoro il decreto introduce un nuovo assegno universale di disoccupazione, la NASpI, che avrà una durata di due anni, al termine dei quali è prevista la possibilità di una proroga del supporto. La nuova assicurazione sociale si riferisce a tutti i lavoratori dipendenti che hanno perso il lavoro e che possono contare su almeno 13 settimane di contribuzioni negli ultimi 4 anni di lavoro e su almeno 18 giornate effettive di lavoro negli ultimi 12 mesi. L’indennità viene calcolata in relazione alla retribuzione e non può superare i 1.300 euro; passati i primi 4 mesi, la NASpI viene diminuita del 3% al mese e la durata consiste in un numero di settimane pari alla metà di quelle contributive degli ultimi 4 anni di lavoro. Il decreto porta a regime e rende strutturali (cioè finanzia per sempre) altre strategie rilevanti di politica sociale quali: i provvedimenti per la conciliazione dei tempi di cura, di vita e di lavoro tra cui l’ampliamento della sfera di applicazione del congedo parentale; l’introduzione dell’assegno di disoccupazione (ASDI) che mette a disposizione un reddito sino a sei mesi ai beneficiari con figli minori o ultracinquantacinquenni che esauriscono il sussidio senza aver reperito un’occupazione; il fondo per le politiche attive del lavoro. Inoltre, la normativa allarga il campo di applicazione delle integrazioni salariali in caso di riduzione o sospensione dell’orario di lavoro a 1.400.000 lavoratori e a 150.000 datori di lavoro, esclusi in passato da queste tutele: tale risultato si raggiungerà estendendo la cassa integrazione agli apprendisti e includendo nei fondi di solidarietà tutti i datori di lavoro con più di 5 dipendenti, mentre il limite in precedenza era di 15.

Le misure corrispondenti agli obiettivi di realizzare *semplificazioni* e di assicurare *certezze* alle imprese riguardano principalmente la cassa integrazione. Un unico testo normativo di 47 articoli sostituisce 15 leggi e un insieme di norme stratificate negli ultimi 70 anni. Gli ammortizzatori sociali sono estesi alle piccole imprese oltre i 5 dipendenti e cioè a un milione e mezzo quasi di lavoratori che nel passato non erano compresi.

Altre disposizioni sono dirette alla *razionalizzazione delle integrazioni salariali*. Tra l’altro, viene ridotta la durata della cassa integrazione guadagni, sia di quella ordinaria che di quella straordinaria, a 24 mesi in un quinquennio mobile, ma il limite massimo può arrivare a 36 mesi con il ricorso ai contratti di solidarietà. Inoltre, è introdotto uno sconto del 10% sul contributo ordinario per tutte le imprese, mentre quelle che si servono maggiormente della cassa integrazione dovranno pagare di più ed è previsto un contributo addizionale del 9% della retribuzione per chi le utilizza per un anno, del 12% fino a due anni e del 15% per tre. Il decreto razionalizza la disciplina delle causali di concessione dell’intervento straordinario di in-

tegrazione salariale a tre: riorganizzazione aziendale, crisi aziendale e contratti di solidarietà. Infine, vengono previsti meccanismi di attivazione dei beneficiari di integrazione e di condizionalità delle prestazioni, consistenti principalmente nella convocazione da parte dei Centri per l'impiego in vista della conclusione di un Patto di servizio personalizzato.

2.3. Una valutazione

Come si è visto nel capitolo 2, le dinamiche di innovazione in atto e la riflessione che le accompagna stanno facendo emergere in Europa un modello di Stato sociale *attivo e dinamico*, proteso a sviluppare la promozionalità dei cittadini, la loro responsabilità e la loro capacità di fronteggiare le situazioni, facendo leva sulle proprie risorse e puntando sul lavoro e sulla formazione (Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia e Nanni, 2015). Tale concezione di welfare non vuole limitarsi a un'assistenza di natura unicamente passiva, mirata cioè a proteggere le persone dalle situazioni problematiche in un'ottica di riparazione del danno ricevuto (disoccupazione, malattia, invalidità, vecchiaia), ma punta a mettere in campo strategie di carattere *abilitante* nel senso che intende primariamente rafforzare le capacità di decisione, azione e partecipazione attiva dei cittadini e di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto al ventaglio dei problemi sociali da cui sono minacciati. In altre parole, si tratta di allargare la gamma degli interventi oltre il supporto al reddito a quelli di promozione della persona nell'affrontare condizioni di disagio.

Si parla in questi casi di un welfare che mira allo sviluppo di una cittadinanza attiva e che trova nel lavoro un settore fondamentale per l'integrazione sociale. Per capire la diversità rispetto al passato, è sufficiente riflettere sulla differenza tra promettere l'occupazione e garantire l'*occupabilità*; in altre parole, non ci si ferma a offrire un posto di lavoro, ma si vogliono creare le condizioni da una parte per promuovere nella persona le conoscenze e le competenze per conseguire una occupazione e dall'altra, in riferimento al mercato, per sviluppare in esso opportunità tali da poter essere facilmente utilizzate. Sorreggono questa impostazione tre principi basilari: anzitutto, l'occupazione rappresenta generalmente un progresso in paragone alla condizione di assistenza e di dipendenza dai servizi sociali; la corresponsione di indennità non può avere che un carattere selettivo nel senso che dovrà essere condizionata all'accertamento di una vera situazione di bisogno; essa inoltre non può che essere promozionale in quanto dipenderà dall'impegno delle persone in stato di bisogno a cui verrà richiesta la partecipazione ai programmi di (re)inserimento lavorativo, all'accettazione di un'occupazione alle condizioni di mercato e alla frequenza di attività formative.

La meta pertanto è quella di attuare la *flexicurity* che significa realizzare un raccordo tra il bisogno di flessibilità del mondo della produzione e del lavoro e la domanda dei cittadini di sicurezza e protezione sociale. Ciò richiede l'esistenza di una strategia politica deliberata che riesca realmente a puntare sui due obiettivi e a fare sintesi tra di loro; inoltre, l'impegno deve essere rivolto a sostenere non solo i lavo-

ratori che operano regolarmente e stabilmente all'interno del mercato del lavoro, ma anche i marginali, gli esclusi e coloro che cercano di accedervi.

Il Jobs Act intende collocarsi in questa prospettiva (Malizia e Tonini, 2015ac; Malizia e Nanni, 2015; Studio Trifirò & Partners, 2015; Ferrera, 2015; Marro, 2015; Censis, 2014). Ricordo gli *orientamenti principali* alla base del progetto. Da una parte, si vuole impedire che le tipologie di lavoro precario continuino a rappresentare la regola dato che il contratto a tempo indeterminato risulta troppo costoso ed eccessivamente rigido, per cui si mira a superarle in modo che esse ritornino a essere l'eccezione; dall'altra, si intende accogliere la domanda delle imprese di rendere meno onerose le assunzioni e di agevolare i licenziamenti in presenza di aziende decotte e di attività divenute di fatto improduttive. Tutto ciò può risultare positivo solo se vengono potenziati i sussidi e le politiche di collocamento dei lavoratori disoccupati. Per ora si è riportato al centro il contratto a tempo indeterminato, anche se a tutele crescenti, e sono state tolte le barriere a licenziamenti non più procrastinabili, ma l'ampliamento degli ammortizzatori sociali non è ancora molto adeguato, né completamente finanziato, e l'Agenzia per il collocamento è stata delineata, ma non ancora attuata.

Venendo ai particolari, il cuore del provvedimento è senz'altro costituito dal *riordino della disciplina dei rapporti di lavoro*. «La centralità del contratto di lavoro a tempo indeterminato, pur con la flessibilità delle tutele crescenti e l'abolizione del reintegro, è una scelta coraggiosa: chiara quanto a intenti e finalità sociali, ma dagli esiti incerti se commisurata alle dinamiche della iper-competizione, della velocità del cambiamento e della rapida obsolescenza dei prodotti e dei saperi che caratterizza l'economia dei nostri giorni» (Censis, 2014). Per quanti oggi dispongono di un'occupazione a tempo indeterminato non ci sarà alcun cambiamento di rilievo. Il contratto a tutele crescenti vale solo per i nuovi rapporti di lavoro e consentirà a molti precari, in particolare giovani, l'opportunità di un'occupazione stabile. Non si tratta certamente di un lavoro fisso, assicurato a prova di licenziamento, ma si garantirà un'occupazione senza un termine prestabilito. Il progresso è evidente se si pensa che i giovani potranno di nuovo impostare progetti di vita per periodi di tempo molto più lunghi di quando si è obbligati a sbarcare il lunario mese per mese.

In linea di principio gli *ammortizzatori sociali* perdono la connotazione assistenzialistica e vengono legati ad un'ottica di responsabilizzazione individuale e collettiva. La tutela contro la disoccupazione diventa veramente universale, una opportunità che mancava nel nostro Paese. Certamente sono necessarie risorse adeguate, ma le disponibilità dovrebbero essere presenti nella finanza pubblica specialmente se la cassa integrazione verrà ricondotta al suo ruolo naturale.

Non è stata ancora istituita l'*Agenzia nazionale per l'impiego*, anche se prevista nella legge delega e dai decreti attuativi. La sua definizione è senz'altro molto delicata se si vuole arrivare a una integrazione corretta tra il suo ruolo di coordinamento e di propulsione e le funzioni delle altre strutture a diversi livelli. In altre

parole, manca un tassello fondamentale per la realizzazione anche in Italia della flexicurity, ossia non sono ancora attuati gli strumenti per accompagnare al sussidio di disoccupazione opportunità formative e di reinserimento e per aiutare a trovare un nuovo lavoro. Inoltre, non è solo questioni di strumenti, ma anche di risorse adeguate.

Un'ultima considerazione riguarda gli *effetti* del provvedimento in questione. Il Jobs Act, diversamente dalla riforma Monti-Fornero, viene varato alle soglie di una ripresa dell'economia e non durante la crisi più seria dalla fine della seconda guerra mondiale. Si può pertanto pensare a una crescita dell'occupazione, a un rafforzamento delle piccole imprese non più frenate dal vincolo dei 15 dipendenti, a una riduzione delle delocalizzazioni delle grandi per evitare i lacci della disciplina del lavoro esistenti nel nostro Paese, a più stabilità del lavoro. Si tratta però solo di una previsione ragionevole che finora ha avuto verifiche solo riguardo all'aumento dei posti di lavoro: infatti, secondo il rapporto Censis, dall'entrata in vigore del Jobs Act si è registrata una crescita di 204.000 posti di lavoro, anche se siamo ancora lontani dalla situazione pre-crisi in quanto rispetto al 2008 ne mancano 561.000 (2015).

3. Osservazioni conclusive

Se si tenta un confronto tra il modello interattivo-personalista della transizione al mondo del lavoro e il paradigma dell'investimento sociale presentato nel capitolo 2 e le politiche del governo Renzi, si possono evidenziare almeno alcuni punti di convergenza e punti di differenza di natura generale.

Anzitutto, tra i primi va ricordato il rafforzamento dell'educazione prescolastica, il potenziamento delle competenze trasversali e generali, il miglioramento dell'alternanza scuola-mondo del lavoro, il consolidamento dell'autonomia, l'introduzione della flexicurity e l'attenzione accresciuta alla riconciliazione tra la vita familiare e il mondo del lavoro.

Tra i secondi, suscita molte critiche una tendenza scuola-centrica e Stato-centrica che persiste nelle politiche del governo Renzi in particolare riguardo alla IeFP e alla scuola paritaria. Un'altra carenza è il modesto sviluppo in Italia delle strategie del lifelong learning. Inoltre, sembra esserci troppa fiducia nelle politiche attive del lavoro e nell'offerta di lavoro; mentre si tende a trascurare le misure di protezione sociale passiva e la necessità di sostenere la domanda di lavoro da parte delle imprese.

Sarebbe, però, un errore ignorare il progresso indubbio che le proposte recenti di interventi nell'educazione, nel lavoro e nel welfare potrebbero segnare per la realizzazione dei modelli interattivo personalista e dell'investimento sociale.

Parte II

L'INDAGINE SUL CAMPO

Capitolo 4

IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2012-13

Il Monitoraggio del 2014

A questo punto normalmente si sarebbe dovuta presentare l'ultima edizione del monitoraggio, quella cioè del 2015. Tuttavia, per ragioni indipendenti dalla volontà dei ricercatori e legate allo slittamento eccessivo del calendario dell'anno formativo in Sicilia, l'edizione appena citata non ha potuto tenere conto dei CFP del CNOS-FAP di questa Regione i cui ex-allievi costituiscono il 15% circa del totale. La conseguenza è stata pertanto che i dati del 2015 non rispecchiano l'universo dei qualificati e dei diplomati del CNOS-FAP. Pertanto, *ho deciso* di presentare i risultati sia dell'ultimo che del penultimo monitoraggio e in questo capitolo¹ mi occuperò del monitoraggio del 2014 relativo ai qualificati e diplomati del 2013-14 che è l'ultimo ad avere come punto di riferimento l'universo, mentre del quinto sarà oggetto il monitoraggio del 2015 sui qualificati e diplomati del 2014-15 che è l'ultimo in ordine temporale, ma non ha come riferimento l'universo, mancando gli ex-allievi della Sicilia (Malizia e Gentile, 2015 e 2016).

Il sondaggio in esame, giunto alla sua quinta edizione, è stato effettuato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con lo scopo di verificare la condizione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma. Più in particolare si è voluto verificare il "successo formativo" dei giovani alla luce della legge del 1999 (il Dpr. 275/99) che all'art. 1 affida all'autonomia delle scuole la finalità di garantirlo a tutti.

A questo punto, passo a precisare la *metodologia di ricerca* che è stata presentata in generale nell'introduzione. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei 51 centri del CNOS-FAP, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2013, suddivisi per i comparti di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici ripartiti per settore. A seguito di queste prime informazioni è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento in 3329 soggetti. Di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2932, pari all'88,1% del totale. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresentativo in senso stretto perché non sappiamo se i 397 soggetti mancanti all'appello si distribuiscono in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce il 90% quasi dell'universo, lo si può ritenere comunque rappresentativo, se non

¹ Il capitolo ha come testo principale di riferimento: Malizia e Gentile, 2015, pp. 111-135.

statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la dovuta prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

In particolare, i 2932 monitorati *si distribuiscono* tra 2652 qualificati dell'IeFP (90,5%), 249 diplomati dell'IeFP (8,5%) e 31 diplomati dell'Istituto Professionale di Stato (1,1%), suddivisi fra 13 Regioni². Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nelle edizioni precedenti³. Dei 397 ex-allievi (11,9%) che non sono stati reperiti, i telefoni di 197 (5,9% del totale) sono risultati inesistenti. Il confronto con le precedenti edizioni che hanno coinvolto l'universo, cioè tutte meno la prima che era limitata ai qualificati dei settori automotive ed elettrico-elettronico nel 2008-09, vede una stabilizzazione della percentuale degli ex-allievi reperiti intorno al 90% (87,0% nel 2010-11, 89,5% nel 2011-12 e 88,1% nel 2012-13), mentre la cifra di partenza nel 2009-10 era leggermente inferiore, 84,5%⁴; in corrispondenza, la quota degli ex-allievi non trovati si è venuta collocare di poco al di sopra del 10% (13%, 10,5% e 11,9% rispettivamente), dopo il 15,5% iniziale e all'interno la porzione dei numeri di telefono inesistenti si è gradualmente dimezzata dal 10,0% del 2009-10 al 5,9% del 2012-13 (Malizia e Pieroni, 2010, 2012ab e 2013; Marchioro, 2014).

Un'ultima osservazione riguarda l'analisi che segue. Naturalmente la disamina si concentrerà sui *risultati del monitoraggio del 2014* (relativi ai qualificati e diplomati del 2012-13). Faremo inoltre dei confronti ma limitatamente ai sondaggi del 2012 (qualificati e diplomati del 2010-11) e del 2013 (qualificati e diplomati del 2011-12) perché soltanto a partire dal monitoraggio del 2012 l'indagine è stata ampliata ai diplomati, mentre prima era limitata ai qualificati; in qualche caso poi, come si metterà in risalto nell'analisi che segue, mi limiterò al 2013 e al 2014 perché nel tempo qualche domanda è stata aggiornata.

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Nella suddivisione in base alla variabile di *genere* si osserva una netta prevalenza dei maschi (2474 o 84,4%) a fronte del 15,6% (458) della componente femminile (cfr. Tav. 1). Questo andamento rispecchia la vocazione tradizionale dell'Ente impegnato dall'origine nella formazione alla professioni cosiddette "maschili". Nei tre monitoraggi considerati (2012, 2013 e 2014), la percentuale delle ex-allieve è rimasta sostanzialmente la stessa, anche se non va trascurata la leggera crescita nel tempo dal 15,0% al 15,5% al 15,6%.

Passando agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, ci limitiamo a fornire i dati per le ragazze, dato che l'andamento per i maschi può essere

² Si ringrazia il Dott. Massimiliano Ripanti che ha curato con grande competenza e disponibilità l'elaborazione statistica dei dati.

³ Cfr. Appendice 1.

⁴ Inoltre riguardava solo i qualificati, mentre le successive si riferiscono a qualificati e diplomati.

facilmente desunto, essendo l'opposto. Le ex-allieve risultano leggermente più giovani e di nazionalità italiana; risiedono soprattutto nel Nord Ovest e sul piano regionale sono sovra-rappresentate nelle Regioni del Piemonte, della Sardegna e dell'Umbria (leggermente), assenti in Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Puglia e Valle d'Aosta e sotto-rappresentate nelle altre; la loro consistenza tra i diplomati è minima; sono assenti nei settori tradizionalmente "maschili" come automotive, elettrico-elettronico, energia e meccanica industriale, e sovra-rappresentate in quelli "femminili" quali il turistico-alberghiero, il grafico e i comparti altri (legno, agricoltura, benessere, amministrazione e punto vendita...).

Oltre il 40% (40,9%) degli ex-allievi ha compiuto 18 anni e il 20% quasi (18,8%) 17 e tale andamento significa che il 60% circa (59,7%) ha ottenuto il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. Tav. 1). Più di un quarto (26,7%) dichiara di averne 19⁵, mentre i ventenni e oltre non sono nemmeno il 15% (13,6%): in sintesi gli irregolari quanto all'età costituiscono il 40,1%. Nel tempo è leggermente diminuita la quota dei regolari (-1,9%), anche se il calo maggiore si è verificato nel monitoraggio del 2013.

Gli *incroci* con le caratteristiche citate sopra evidenziano una sovra-rappresentazione delle classi più giovani (diciassetenni e diciottenni) tra le ex-allieve, nel Piemonte, nella Puglia e nel Veneto, tra i diplomati e nell'automotive, il grafico, il turistico-alberghiero e i settori altri. A loro volta, le coorti più anziane risultano sovra-rappresentate tra gli ex-allievi di origine migratoria, nel Centro e nel Sud e più specificamente in Abruzzo, Lazio, Lombardia, Sardegna, Sicilia e in Umbria ma anche nel Nord Ovest e precisamente in Valle d'Aosta e nei settori elettrico-elettronico, energia e meccanica industriale.

La presenza degli ex-allievi di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione), rispetto a quelli italiani, si attesta al 13,3%, mentre i secondi costituiscono l'86,7% (cfr. Tav. 1). Comunque, i primi continuano ad essere oltre il doppio della presenza degli studenti stranieri nella secondaria di secondo grado (6,6% nel 2012-13) (Censis, 2014). La situazione rimane sostanzialmente stabile in relazione al 2012 con un solo decimo di punto in più per gli ex-allievi di origine migratoria che, però, avevano registrato una crescita dell'1,2% tra il 2012 e il 2013.

In sintesi si possono riassumere le *caratteristiche* degli ex-allievi di origine migratoria nei seguenti aspetti: risultano maggiormente presenti tra i maschi, sono più anziani dei loro colleghi italiani, si concentrano nell'Italia Centrale, mentre sono sotto-rappresentati nel Sud, risiedono soprattutto in Abruzzo, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Umbria e Valle d'Aosta, mentre sono assenti in Puglia e sotto-rappresentati in Friuli Venezia Giulia, Sardegna, Sicilia e Veneto, e quanto ai comparti sono sovra-rappresentati nel settore dell'energia e sotto-rappresentati nel turistico-alberghiero.

⁵ I diciannovenni nel 2014 (diciottenni nel 2013) possono essere regolari se diplomati, ma questi ultimi costituiscono appena il 9,6% del totale.

Tav. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2014; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sesso	84,4	15,6											
Età	18,8	40,9	26,7	11,0	2,0	0,3	0,1	0,3					
Nazionalità	86,7	13,3											
Regione	0,4	2,6	2,3	7,3	2,7	17,1	30,5	0,7	1,6	13,3	3,3	0,3	17,9
Circoscrizione	50,6	22,8	11,1	15,6									
Titolo finale	90,5	8,5	1,1										

Legenda:

Sesso: 1 = *maschio*, 2 = *femmina*

Età: 1 = 17 anni; 2 = 18 anni; 3 = 19 anni; 4 = 20 anni; 5 = 21 anni; 6 = 22 anni; 7 = *altro*; 8 = *non risponde*

Nazionalità: 1 = *italiana*; 2 = *migratoria*

Regione: 1 = *Abruzzo*; 2 = *Emilia Romagna*; 3 = *Friuli Venezia Giulia*; 4 = *Lazio*; 5 = *Liguria*; 6 = *Lombardia*; 7 = *Piemonte*; 8 = *Puglia*; 9 = *Sardegna*; 10 = *Sicilia*; 11 = *Umbria*; 12 = *Valle d'Aosta*; 13 = *Veneto*

Circoscrizione: 1 = *Nord Ovest* (Liguria, Lombardia, Piemonte, Val d'Aosta); 2 = *Nord Est* (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Veneto); 3 = *Centro* (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = *Sud* (Puglia, Sardegna, Sicilia)

Titolo finale: 1 = *Qualifica Professionale*; 2 = *Diploma Professionale*; 3 = *Diploma di IP* (Diploma di scuola secondaria superiore – Normativa di riferimento DPR n. 87/2010)

La distribuzione fra le 13 *Regioni* dei 51 CFP da cui provengono gli intervistati evidenzia notevoli variazioni a livello territoriale. Il Piemonte occupa il primo posto con oltre il 30% degli ex-allievi (30,5%) (cfr. Tav. 1). A loro volta, tre Regioni si collocano intorno al 15,0%: il Veneto con il 17,9%, la Lombardia con 17,1% e la Sicilia con il 13,3%. Tra il 5,0% e il 10,0% si colloca solo il Lazio (7,3%), mentre le altre 8 Regioni si situano al di sotto del 3,0%, eccetto l'Umbria con il 3,3%. Nel tempo la distribuzione rimane stabile nella gran parte dei casi tranne le seguenti variazioni: tra il 2011 e il 2013 crescono il Piemonte e soprattutto la Lombardia, mentre diminuiscono leggermente Veneto, Umbria e Sicilia.

Per limitare la dispersione delle frequenze si menzioneranno solo gli *incroci* che riguardano le prime 5 Regioni (pari quasi al 90% del totale, 86,1%). Il Piemonte si caratterizza per una sovra-rappresentazione di ex-allieve, delle classi di età più giovani e dei settori automotive, energia, turistico-alberghiero e altri e per una sotto-rappresentazione di maschi, delle coorti di 19 anni e oltre, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico e grafico; il Veneto per delle percentuali superiori al totale di diciassetenni e diciottenni, di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale, e per cifre inferiori di ex-allieve, di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive, turistico-alberghiero e altri e per l'assenza di diplomati; la Lombardia per una sovra-rappresentazione di ex-allievi, dei diciannovenni e oltre, dei diplomati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico e per la sotto-rappresentazione delle femmine, delle coorti più giovani, dei qualificati e dei settori altri e per l'assenza del comparto energia; la Sicilia per delle percentuali superiori al totale di diplomati e dei settori dell'energia, della meccanica industriale e del turistico-alberghiero, e per cifre inferiori delle ragazze, degli ex-allievi di origine migratoria e dei settori del grafico e altri; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, e dei settori automotive, elet-

trico-elettronico e grafico, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei diciassetenni e dei diciottenni, dell'assenza dei diplomati e dei settori turistico alberghiero e altri.

Se si fa riferimento alle *circoscrizioni geografiche*, emerge che la metà degli ex-allievi (50,6%) proviene dal Nord Ovest, un quarto quasi dal Nord Est (22,8%), poco più del 10% (11,1%) dal Centro e il 15,6% dal Sud e Isole. Nel triennio considerato, aumenta il Nord Ovest e diminuiscono leggermente il Nord Est (soprattutto tra il 2011-12 e il 2012-13), il Centro (in particolare tra il 2010-11 e il 2011-12) e il Sud/Isole (soprattutto tra il 2011-12 e il 2012-13). Il confronto con la distribuzione degli iscritti alle istituzioni formative dell'IeFP in generale vede una sovra-rappresentazione degli ex-allievi nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione nel Nord Est e nel Sud/Isole (in questo caso leggera) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche Attive e Passive del Lavoro, 2013).

Gli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche ed educative evidenziano che il Nord Ovest registra percentuali superiori al totale di ex-allieve, di diciassetenni e diciottenni, di intervistati di origine migratoria, di diplomati e dei settori automotive, turistico alberghiero e altri, e cifre inferiori di maschi, di diciannovenni e oltre, di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, energia, grafico e meccanica industriale. Nel Nord Est risultano sovra-rappresentati le classi di età più giovani, i qualificati e i settori grafico e meccanica industriale e sotto-rappresentati le ragazze e i settori automotive, energia, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Nel Centro si riscontrano percentuali superiori al totale di diciannovenni, di intervistati di origine migratoria e oltre e dei settori automotive, elettrico-elettronico, energia e grafico e cifre inferiori di ex-allieve, di diciassetenni e di diciottenni e dei settori meccanica industriale, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Al Sud sono sovra-rappresentati le ragazze, le coorti di 19 anni e oltre, gli ex-allievi italiani, i diplomati e i settori elettrico-elettronico e turistico alberghiero, e sotto-rappresentati le classi di età più giovani, gli intervistati di origine migratoria e i settori automotive, grafico e altri.

2. Il percorso formativo

È stata chiesta al campione intervistato anche quale fosse la situazione di *ingresso* (titolo di studio posseduto) al momento dell'iscrizione ai percorsi di IeFP. I risultati sono stati i seguenti:

- la maggior parte degli allievi (72,7% o 2119) proviene da un regolare percorso all'interno della scuola secondaria di primo grado e dal confronto con la scorsa edizione, si osserva un +10,1 % di presenza di questo sotto-campione, mentre il dato si allinea quasi perfettamente sui valori dei qualificati/diplomati del 2010-11 (71,8%), dopo un forte calo nel 2011-12;

- la rimanente parte (813 o 27,73%) dichiara di aver frequentato, prima di accedere ai percorsi formativi della Federazione CNOS-FAP, uno o più anni presso una scuola secondaria di secondo grado e tale percentuale registra un calo del -8,5% rispetto agli ex-allievi del 2011-12, ma rimane stabile in paragone a quelli del 2010-11 (solo il -0,1%).

Se si considerano le variabili *socio-demografiche ed educative*, gli ex-allievi che sono transitati direttamente dalla secondaria di primo grado alla IeFP crescono tra le ex-allieve, i più giovani, nel Nord Ovest e nei settori automotive e turistico alberghiero e specialmente energia e altri e si abbassano tra gli intervistati di origine migratoria, nel Nord Est, nel Sud e soprattutto nel Centro, tra i diplomati e nei settori elettrico-elettronico e grafico.

Dal punto di vista della *tipologia* di percorso formativo frequentato, l'80,1% era iscritto a quello triennale di qualifica, un 10% quasi (8,8%) al quadriennale di diploma professionale, un altro 10% circa (8,5%) al biennale e poco più dell'1% a quello annuale (1,6%) e al diploma di IP (1,1%). In questo caso non è possibile il confronto con gli ex-allievi del 2010-11, mentre negli ultimi due anni si registra una sostanziale stabilità delle percentuali.

I percorsi annuali si concentrano nell'automotive e nel turistico alberghiero, i biennali tra le ex-allieve, gli intervistati di origine migratoria, nell'automotive e nei settori altri, i triennali particolarmente nel Nord Est, nell'Italia Centrale, nel settore energia, i quadriennali tra i diciannovenni e oltre, nel Nord Ovest e nel Sud, nei settori elettro-elettronico, grafico e meccanica industriale e quelli di diploma di IP in aggiunta alle classi di età più anziane, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nel Nord Ovest e nell'elettro-elettronico e nella meccanica industriale.

Anche questa volta la totalità degli ex-allievi ha potuto fare una *esperienza di stage* durante il proprio percorso formativo; inoltre, esso risulta al 99,1% coerente con la qualifica professionale conseguita. Come nell'edizione precedente, è stato anche chiesto agli intervistati di precisare la misura dell'*apprendimento* che ne avevano tratto: il 70,8% lo quantifica in molto, un quarto circa (24,2%) in abbastanza per cui neppure il 3% è sulla negativa (poco 2,6% e per nulla 0,2%), mentre il 2,2% non risponde. Un altro dato positivo è che tra le ultime due edizioni – le uniche che includevano la domanda – si registra un aumento del 15,8% di chi ha risposto molto anche se la somma dei “molto” e degli “abbastanza” registra tra i due anni solo una leggera crescita del 2,3% dal 92,7% al 95,0%. I risultati delle due domande sullo stage esimono ovviamente da ulteriori approfondimenti mediante l'analisi degli incroci.

Alla fine del percorso formativo quasi tutti hanno ottenuto la *qualifica* (90,5%), il 10% circa (8,5%) il diploma e l'1,1% il diploma di IP (dell'istituto professionale, cioè il diploma di scuola secondaria di secondo grado a norma del DPR n. 87/2010) (cfr. Tav. 1). Nell'intervista agli ex-allievi del 2010-11 erano previste solo le due prime possibilità e il totale si distribuiva tra il 95,8% e il 4,2%; fra gli ultimi due anni non si notano differenze rilevanti, mentre rispetto al 2010-11 si registrano una di-

minuzione dei qualificati, una crescita dei possessori del diploma professionale e la novità della comparsa dei diplomi di IP.

I diplomi professionali e di IP sono concentrati tra i maschi e i secondi mancano tra le ragazze. Ovviamente, i qualificati diminuiscono con l'età, mentre aumentano i diplomati. Tra gli ex-allievi di origine migratoria sono leggermente sovra-rappresentati i diplomi di IP e sotto-rappresentati di poco i diplomi professionali e l'andamento opposto si riscontra fra gli italiani. I diplomi professionali si riscontrano solo nel Nord Ovest (Piemonte, Liguria e soprattutto Lombardia) e nel Sud (Sicilia) e i diplomi di IP unicamente nel Nord Ovest (Lombardia). Per quanto riguarda i settori, i diplomati della IeFP si trovano nell'automotive e soprattutto nell'elettrico-elettronico, nel grafico e nella meccanica industriale e i diplomati dell'IP nell'elettrico-elettronico e nella meccanica industriale.

Più dell'80% (81,5%) dei qualificati ha ottenuto il titolo nel *mese* di giugno, nessuno a luglio, il 3,0% a settembre e il 15,6% in altra data: nel tempo diminuisce la percentuale di giugno e cresce l'indicazione di altro a significare che l'anno formativo tende a iniziare in modo non regolare, anche se ancora in misura contenuta. La percentuale di quanti hanno ottenuto il diploma professionale a giugno è più bassa di quella dei qualificati, collocandosi intorno al 70% (67,9%), ma ad essa va aggiunta la cifra di quanti lo conseguono a luglio che è del 10% circa (8,8%) per cui la differenza con i qualificati circa la data tradizionale di ottenimento del titolo (giugno/luglio) è modesta (4,8%); comunque, un quarto circa (23,3%) segnala un'altra data. Nel tempo si nota una diminuzione dei diplomati nelle date di giugno e di luglio e una crescita di altre date per cui la conclusione può essere come per la qualifica; da questo punto di vista, è sintomatico che le altre date sono assolutamente predominanti al Sud/Isole. Nessuno problema per il mese del conseguimento del diploma di IP che, essendo ottenuto in una scuola, risulta per tutti a giugno.

Molto più importante della data del titolo è certamente il *settore* nel quale è stato conseguito (cfr. Tav. 2). Più del 30% (31,4%) l'ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico e intorno a un quinto (20,1%) nella meccanica industriale; tra il 10% e il 15% si collocano l'automotive (riparazione veicoli a motore, 13,0%), il grafico (11,4%) e i comparti altri con l'11,7% (che comprende benessere, 8,7%, punto vendita, 1,1%, lavorazione artistica del legno e amministrazione, ambedue 0,7%, agricoltura, 0,4%); al di sotto del 10% si riscontrano il turistico alberghiero (9,6%) e l'energia (2,5%). In questo caso il confronto è possibile solo con gli ex-allievi del 2011-12: tra i due anni crescono leggermente gli intervistati del settore elettrico-elettronico e sempre nella stessa misura diminuiscono quelli della meccanica industriale e dell'energia.

Il comparto elettrico-elettronico risulta *sovra-rappresentato* tra i maschi – e assente tra le donne – i diciannovenni, gli inchiestati di origine migratoria, nel Centro⁶

⁶ Se non è specificato, il dato riguarda tutte le Regioni della circoscrizione.

e tra i diplomati. La meccanica industriale cresce nel Nord Est, diminuisce nel Nord Ovest e nell'Italia Centrale e manca tra le donne. L'automotive aumenta nel Centro (eccetto che nell'Abruzzo dove manca) e cala nel Nord Est (eccetto che nel Friuli Venezia Giulia dove cresce), nel Sud/Isole (nella Sicilia, ma in Puglia e in Sardegna aumenta) e tra i diplomati. Il grafico è sovra-rappresentato tra le ex-allieve, il Nord Est (tranne che nel Friuli Venezia Giulia dove manca) e i diplomati e sotto-rappresentato tra gli intervistati di origine migratoria e nel Sud/Isole. I settori altri crescono tra le ragazze e nel Piemonte e diminuiscono tra i maschi, nel Nord Est, nel Centro (eccetto l'Umbria) e nel Sud/Isole e sono assenti tra i diplomati. Il turistico alberghiero è sovra-rappresentato tra le ex-allieve e al Sud/Isole (eccetto in Puglia dove manca), è sotto-rappresentato nel Nord Est e nel Centro (tranne l'Umbria) e assente tra i diplomati. Il settore energia cresce tra gli ex-allievi di origine migratoria, è presente in Emilia Romagna, Piemonte, Sicilia e Umbria e assente nelle altre Regioni, e manca tra le donne e tra i diplomati.

Tav. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2014; in VA e %)

Settori	Tot.		Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
	M	F	17	18	19 e <	Italiana	Migratoria	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Isole	Qualifica	Diploma	
Automotive	15,4	0,0	13,5	14,9	10,8	13,1	12,6	15,5	7,9	19,1	7,9	3,7	6,1		
Elettrico-elettronico	31,4	0,0	29,1	27,9	36,1	30,4	38,2	27,8	30,9	43,8	35,3	29,7	47,9		
Energia*	2,5	0,0	2,2	1,7	3,4	2,1	4,6	2,2	0,3	3,4	5,7	2,7	0,0		
Grafico	11,7	10,1	10,9	13,3	10,6	12,5	6,9	9,1	21,4	14,2	4,4	11,2	16,4		
Meccanica Industriale	20,1	23,8	16,5	18,9	23,0	0,1	20,3	15,6	32,3	13,0	21,9	19,1	29,6		
Turistico Alberghiero	9,6	7,4	13,1	10,5	7,1	10,0	7,2	11,3	2,1	4,3	18,9	10,6	0,0		
Altri**	11,7	3,0	14,7	13,0	9,1	11,7	10,3	18,4	5,0	2,2	5,9	12,9	0,0		
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Tot VA	2932	2474	550	1198	1184	2542	390	1483	669	324	456	2652	280		
% riga	100,0	84,4	18,8	40,9	40,4	86,7	13,3	50,6	22,8	11,1	15,6	90,5	9,6		

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma

L'analisi della *posizione* degli ex-allievi a un anno dal conseguimento della qualifica/diploma professionale evidenzia i seguenti percorsi:

- più del 40% (42,2% o 1238 ex-allievi) ha proseguito gli studi (il 15,6% nei percorsi di IeFP e il 26,6% nel sistema scolastico);
- il 30% (879) ha trovato un'occupazione;
- un quarto quasi (24,7% o 724) dichiara, al momento dell'intervista, di non studiare e di non lavorare;
- il 3,1% (91) comunica di essere impegnato in altre attività (servizio civile, patenti europee) (cfr. Tav. 3).

Rispetto alle *due ultime edizioni* del monitoraggio si riscontra un ulteriore aumento della percentuale degli ex-allievi che continuano gli studi (il 2,0% in confronto a quella del 2013 e il 3,2% rispetto a quella del 2012); solo riguardo al 2013 si può precisare che la crescita ha interessato unicamente il passaggio al sistema scolastico (+2,2%), mentre la prosecuzione nella IeFP è rimasta nel complesso stabile (-0,2%). Nel 2014 resta invariato il dato degli occupati in paragone al 2013, dopo la diminuzione tra il 2012 e il 2013 (-3,9%), per cui sembrerebbe arrestarsi il calo verificatosi in proposito. Rispetto al monitoraggio del 2012, subisce un decremento di -2,4% il dato di coloro che non lavorano e non studiano (leggermente di più, -2,7%, in confronto al monitoraggio del 2013), ma se nel 2014 si sommano, a chi non lavora e non studia, quelli che segnalano altre posizioni (27,8% in tutto), come nel 2012, la differenza si annulla; tuttavia, questa rimane riguardo al 2013 (-2,2%), un altro piccolo segnale positivo come quello della stabilità degli occupati tra il 2013 e il 2014 e quello più consolidato della crescita della prosecuzione degli studi tra il 2012 e il 2014.

Venendo agli *incroci*, le ragazze preferiscono continuare gli studi nella IeFP e meno nella scuola, trovano più difficilmente un'occupazione per cui non lavorano e non studiano in percentuali superiori al totale (cfr. Tav. 3). Il passaggio al sistema educativo di istruzione e di formazione diminuisce con l'età, mentre crescono quanti trovano un'occupazione e non lavorano né studiano. Tra gli ex-allievi di origine migratoria calano rispetto al totale gli intervistati che si iscrivono alla scuola e alla IeFP e aumentano quelli che non lavorano e non studiano. Nel Nord Ovest gli inchiestati preferiscono passare all'IeFP e meno alla secondaria di secondo grado e diminuiscono quelli che non lavorano e non studiano; nel Nord Est quelli che proseguono nella scuola si raddoppiano quasi, mentre si azzerano quasi quelli che scelgono la IeFP e calano quanti non lavorano o non studiano; al Centro diminuiscono i passaggi al sistema di istruzione e di formazione (soprattutto alla formazione), crescono quelli che trovano un lavoro, ma anche quelli che non lavorano e non studiano; nel Sud l'andamento è il medesimo tranne che per la percentuale degli ex-allievi che trovano un lavoro e che si colloca sul totale. Passando ai settori, gli ex-allievi dell'automotive e della meccanica industriale continuano gli studi in

percentuali minori del totale, mentre trovano più facilmente un'occupazione; l'andamento è opposto per quelli dell'elettrico-elettronico; nell'energia gli intervistati sono sulla stessa linea dell'automotive, ma in più registrano percentuali superiori di ex-allievi che non lavorano e non studiano; quasi i due terzi del grafico (63,3%) proseguono gli studi e in gran maggioranza nella scuola, mentre in negativo diminuiscono gli occupati, ma in positivo calano anche quelli che non lavorano né studiano; gli ex-allievi del turistico alberghiero trovano meno lavoro e crescono tra quanti non lavorano e non studiano; gli intervistati dei settori altri optano maggiormente per la IeFP e meno per la scuola e sono sovra-rappresentanti tra quanti non studiano né lavorano. Nel passaggio dai qualificati ai diplomati crescono le percentuali degli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione e diminuisce la continuazione degli studi soprattutto nella IeFP.

Tav. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2014; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot	M	F	Nord		Sud Isole	Automotive	Elettrico- Elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**	
				Ovest	Est									Centro
Scuola	26,6	28,3	17,7	19,6	48,9	21,9	20,0	23,4	31,5	9,7	51,7	25,5	12,1	9,4
FP	15,6	14,5	21,8	28,7	1,8	1,9	3,3	13,1	14,3	4,2	11,6	12,7	28,0	23,1
Lavora	30,0	31,0	24,7	29,5	27,1	37,0	30,7	36,0	24,7	51,4	15,7	38,0	23,8	31,3
Né lavora né studia	24,7	23,3	32,3	20,1	16,9	34,3	44,3	24,9	22,6	33,3	17,7	21,4	34,4	33,0
Altro	3,1	3,0	2,5	2,0	5,3	4,9	1,8	2,6	4,3	1,4	3,2	2,4	1,8	3,3
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2932	2474	458	1483	669	324	456	381	922	72	344	589	282	342
% riga	100,0	84,4	15,6	50,6	22,8	11,1	15,6	11,0	31,4	2,5	11,7	20,1	9,6	11,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

3.1. *Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi*

Passando ora ad esaminare nei particolari i percorsi degli ex-allievi a un anno dalla qualifica/diploma, la maggioranza relativa (1238 o 42,2%), ha optato per la *prosecuzione degli studi*. Essi si sono divisi tra i due canali disponibili come segue:

- 780 (63,0%) si sono iscritti alla secondaria di 2° grado;
- 458 (37,0%) hanno scelto la *IeFP*.

Come si è osservato sopra, nel tempo questa opzione è in crescita e l'aumento tende a concentrarsi sul passaggio al sistema scolastico.

I 780 ex-allievi che hanno scelto la *secondaria di 2° grado* si sono divisi tra gli istituti tecnici (474 o 60,8%) e gli istituti professionali (292 o 37,4%), con una percentuale residua di 1,4% (11) ascrivibile ad altri percorsi scolastici e uno 0,4% (3 ex-allievi) che non risponde al quesito. Rispetto alla scorsa edizione del monitoraggio si registra un aumento percentuale consistente degli intervistati che sono passati all'istituto tecnico (+19,0%) e una diminuzione in misura analoga degli intervistati che hanno optato per gli istituti professionali (-18,8%).

Gli *incroci* vedono gli iscritti all'istituto tecnico diminuire con l'età, mentre l'andamento opposto si riscontra fra quelli dell'istituto professionale; lo stesso trend di calo e di aumento si osserva tra italiani ed ex-allievi di origine migratoria. Gli studenti dell'istituto tecnico aumentano nel Nord Est e nel Sud, mentre diminuiscono nel Nord Ovest e l'andamento opposto si registra per l'istituto professionale. Quanto ai settori, l'istituto professionale cresce tra gli ex-allievi dell'automotive, dell'energia, del turistico alberghiero e dei settori altri, e diminuisce nell'elettrico-elettronico, nel grafico e nella meccanica industriale, mentre il trend contrario si nota per l'istituto tecnico.

Quanto ai 458 allievi che hanno proseguito gli studi nei percorsi di *IeFP*, due terzi quasi (62,2% o 285) sono passati al IV anno della FP e un quarto circa (23,8% o 109) si sono iscritti al corso annuale di specializzazione. Inoltre, percentuali inferiori al 10% hanno frequentato l'IFTS (0,7% o 1) o altri corsi di FP (9,6% o 44) o l'annualità per conseguire il diploma di IP (3,7% o 17). In paragone al monitoraggio del 2013, l'unico che consente un confronto anche se non pieno, si registra un decremento degli ex-allievi che sono passati al IV anno (-11,7%) e una sostanziale stabilità di quelli che si sono iscritti all'annuale di specializzazione (-1,0%). Risultano in notevole aumento coloro che hanno frequentato altri corsi di FP (+9,8%); inoltre, nel 2013 non erano considerati gli intervistati che hanno scelto l'annualità per conseguire il diploma di IP che, se fossero sommati a quelli che hanno optato per il diploma professionale, diminuirebbe a 8,0% il decremento degli iscritti al IV anno.

Passando agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, emerge che le scelte dei maschi e delle ragazze sono opposte nel senso che i primi si orientano principalmente verso il diploma professionale e le seconde verso la specializzazione. Quanto all'età, i diciassettenni preferiscono iscriversi al IV anno della FP e ovviamente, essendo solo qualificati, sono assenti dalle opzioni per il diploma di

IP e l'IFTS. Gli ex-allievi di origine migratoria si orientano verso la specializzazione in percentuali superiori al totale e inferiori verso il diploma professionale. Quanto alle circoscrizioni geografiche, il Nord Ovest si colloca sul totale, il Nord Est e il Centro sono sovra-rappresentati tra gli altri corsi di IeFP e il Sud tra questi ultimi e nel IV anno. Il percorso del diploma professionale viene preferito dagli ex-allievi dei settori dell'automotive, dell'elettrico-elettronico, del grafico e del turistico alberghiero, la specializzazione dai comparti altri, il diploma di IP dalla meccanica industriale e gli altri corsi di IeFP dal settore energia. I possessori di un diploma professionale si sono orientati in percentuali superiori al totale verso il diploma di IP.

3.2. *Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione*

Dal punto di vista quantitativo, il secondo tipo di posizione in cui si collocano gli ex-allievi a un anno dalla qualifica/diploma consiste nello svolgere una *occupazione*. Come si è visto sopra, essa riguarda il 30,0% degli intervistati, pari a 879 soggetti.

Tre domande cercano di identificare che cosa possa favorire la ricerca del lavoro, incominciando dall'analisi dei *settori* in cui si è trovata un'occupazione. Se le relative percentuali si considerano *in se stesse*, emerge che il comparto che assicura maggiore occupabilità è la meccanica industriale con più di un quinto del totale (21,5%); seguono tra il 10% e il 15% il turistico alberghiero (14,4%), l'elettrico-elettronico (12,6%) e l'automotive (11,3%); tra il 5% e il 10% si collocano i settori altri (9,6%), il benessere (7,8%), il punto vendita (7,6%) e l'energia (6,9%); al di sotto del 5% si trovano l'agricoltura (4,6%), il grafico (2,6%), la lavorazione artistica del legno (0,7%) e l'amministrazione (0,1%), mentre lo 0,2% non risponde (cfr. Tav. 4).

Se invece si analizzano *in confronto con la distribuzione generale degli ex-allievi tra i settori*, si nota che nel caso della meccanica industriale, dell'automotive e della lavorazione artistica del legno si registra una sostanziale coincidenza tra le percentuali dei settori occupazionali e dei settori di qualifica/diploma, mentre il turistico alberghiero, il punto vendita, l'energia, l'agricoltura si caratterizzano per una potenzialità occupazionale maggiore (le percentuali dei settori occupazionali sono superiori a quelle dei settori di qualifica/diploma) e l'elettrico-elettronico, il grafico e l'amministrazione minore⁷.

Mettendo insieme i due tipi di dati, si può dire che la meccanica industriale, l'automotive e il turistico alberghiero sono i settori che possono garantire maggiore occupabilità. Nel tempo il paragone è possibile solo con il monitoraggio del 2013: tra i due anni non si riscontrano globalmente differenze di rilievo tranne che per una

⁷ Manca il riferimento ai settori altri perché l'espressione ha un significato diverso quando si parla dei settori della qualifica e quando si parla dei settori di lavoro.

leggera crescita dell'elettrico-elettronico, dell'energia e del punto vendita e una modesta riduzione della meccanica industriale e del benessere.

In base ai soliti *incroci* e limitandosi ai settori principali e alle variazioni più importanti, si può dire che la meccanica industriale registra una sovra-rappresentazione dei maschi, dei diciannovenni e oltre, dei residenti nel Nord Est e dei diplomati e una sotto-rappresentazione delle ragazze, dei diciassetenni, dei residenti nel Centro e nel Sud. A sua volta il turistico alberghiero offre opportunità occupazionali superiori al totale agli ex-allievi di origine migratoria e ai residenti nel Sud e minori ai residenti nel Nord Ovest e ai diplomati. L'elettrico-elettronico vede una sovra-rappresentazione di ex-allievi di origine migratoria, di residenti nel Centro e nel Sud e di diplomati e una sotto-rappresentazione di residenti nel Nord Ovest. In quarto luogo, l'automotive offre maggiori opportunità lavorative ai residenti nel Sud e minori agli ex-allievi di origine migratoria, ai residenti nel Nord Est e ai diplomati. Nel comparto del benessere si riscontra una sovra-rappresentazione di ragazze, di diciassetenni, di residenti nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione di maschi, di diciannovenni e oltre, di residenti del Centro e del Sud e l'assenza dei residenti del Nord Ovest e dei diplomati. Nel punto vendita crescono con percentuali superiori al totale le ex-allieve e i residenti del Centro e diminuiscono gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti del Sud e i diplomati. Il settore offre maggiori opportunità occupazionali ai diciassetenni, agli ex-allievi di origine migratoria e ai residenti del Centro e minori ai residenti nel Sud e ai diplomati.

Un approfondimento limitatamente all'*automotive* è consistito in una domanda rivolta a identificare il *nome dell'azienda* che ha assunto i meccanici auto. Il 60% quasi (59,6%) ha indicato officine indipendenti, a grande distanza il 13,1% la FIAT e con molto maggiore distacco, il 2%, la Mercedes, mentre appena l'1% ciascuna hanno ottenuto industrie automobilistiche come la Renault, Volkswagen, Citroen, Peugeot e Chrysler; altre marche hanno totalizzato il 7,1% mentre l'11,1% non risponde. Il confronto con il monitoraggio del 2012, l'unico possibile, evidenzia una diminuzione delle officine indipendenti, una crescita della percentuale della FIAT e del ventaglio delle industrie automobilistiche coinvolte.

Tav. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2014; in VA e %)

Settori	Tot.		Sesso			Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
	M	F	17	18	19 e <	Italiana	Migratoria	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma			
Automotive	11,3	12,9	0,0	15,5	13,1	8,6	12,4	3,5	13,0	5,0	10,8	14,3	11,6	9,0		
Elettrico-Elettronico	12,6	14,5	0,0	11,2	10,1	15,0	12,0	16,8	10,5	11,6	18,3	15,7	10,8	25,2		
Energia*	6,9	8,0	0,0	9,5	6,9	6,3	6,3	11,5	7,3	3,3	10,0	7,9	7,4	3,6		
Grafico	2,6	2,9	0,9	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7	3,0	2,8	0,8	2,9	2,0	7,2		
Meccanica Industriale	21,5	24,5	0,1	17,2	20,3	23,6	21,4	22,1	22,6	32,6	12,5	11,4	19,4	36,0		
Turistico Alberghiero	14,4	12,9	24,8	10,3	16,7	13,8	14,1	16,8	11,0	16,0	13,3	24,3	15,4	8,1		
Benessere	7,8	0,9	54,9	13,8	10,7	4,0	8,0	7,1	13,0	0,0	3,3	5,7	9,0	0,0		
Legno	0,7	0,8	0,0	0,9	0,3	0,9	0,7	0,9	0,7	0,6	1,7	0,0	0,8	0,0		
Agricoltura	4,6	5,2	0,0	5,2	4,5	4,4	4,6	4,4	4,1	6,6	1,7	5,7	4,9	1,8		
Amministrazione	0,1	0,0	0,9	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,8		
Punto vendita	7,6	6,9	12,4	6,0	7,2	8,4	8,2	3,5	7,5	8,8	10,0	4,2	8,1	4,5		
Altro	9,6	10,2	5,3	7,8	7,2	11,9	9,4	10,6	7,1	12,2	16,7	7,9	10,3	4,5		
NR***	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,0	0,6	0,8	0,0	0,3	0,0		
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Tot VA	879	766	113	116	335	428	766	113	438	181	120	140	768	111		
% riga	100,0	87,1	12,9	13,2	38,1	48,7	87,1	12,9	49,8	20,6	13,7	15,9	87,4	12,6		

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

*** = Non risponde

VA = Valori Assoluti

Il 30% circa (29,8%) degli ex-allievi si è rivolto al proprio CFP per trovare lavoro: il centro, quindi, ha costituito per loro una risorsa nella ricerca di una occupazione. La percentuale è certamente buona se si tiene conto che nelle assunzioni le imprese si servono di conoscenze dirette per il 55%, per il 28% delle banche dati aziendali e per il 7% di conoscenti e fornitori, mentre altri canali di ricerca ottengono percentuali marginali come per esempio l'1,8% dei Centri per l'Impiego (Unioncamere, 2014). Al tempo stesso ci si sarebbe aspettati una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi fossero stati coinvolti perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei Salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può fermare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in un momento così decisivo della vita dei giovani come quello del reperimento del lavoro, in particolare in una fase di crisi come l'attuale. In questo senso, non è un segnale positivo il dato che la percentuale sia rimasta ferma nelle ultime tre edizioni del monitoraggio.

In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso degli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnate e guidate nella loro ricerca con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende.

Dagli *incroci* emerge che le ex-allieve si rivolgono meno al CFP forse perché pensano che sia orientato maggiormente al servizio dei maschi; non si notano invece differenze tra italiani ed ex-allievi di origine migratoria. I diciannovenni e oltre dimostrano maggiore fiducia nel centro, forse perché si sentono più svantaggiati degli altri a causa del loro ritardo negli studi. Il ricorso al proprio centro cresce nel Nord Ovest e diminuisce nelle altre circoscrizioni soprattutto nel Centro. Per quanto riguarda i settori, quelli che ottengono maggiore fiducia nel momento della ricerca del lavoro sono la meccanica industriale e l'automotive, mentre la fiducia scende nell'elettrico-elettronico, nell'energia, nel turistico alberghiero e nei comparti altri. Da ultimo i diplomati si rivolgono maggiormente al CFP che non i qualificati.

Un'altra risorsa per la ricerca di una occupazione è costituita dall'impresa in cui si è effettuato lo stage. Dalle risposte degli ex-allievi è emerso che meno di un quarto (23,1%) degli occupati ha trovato lavoro *nell'azienda dello stage* e che la percentuale negli ultimi tre anni si è ridotta del 5,7% a testimonianza delle difficoltà crescenti che i giovani hanno incontrato nelle assunzioni.

Anche in questo caso le ex-allieve evidenziano problematiche più serie dei loro colleghi, mentre non ci sono differenze tra italiani e stranieri. Nel Nord Ovest

crescono le probabilità di trovare un lavoro mediante lo stage, ma diminuiscono nel Centro e nel Sud. I settori con potenzialità maggiori sono la meccanica industriale e l'automotive e quelli con meno il turistico-alberghiero, l'energia, i comparti altri, l'elettrico-elettronico e il grafico. I diplomati hanno maggiori probabilità di trovare un lavoro nell'azienda dello stage.

Utilizzando le risorse elencate sopra che hanno agevolato il reperimento di una occupazione, la maggioranza assoluta (55,8%) è riuscita a trovare un lavoro *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma; inoltre, meno di un quinto (17,4%) ha impiegato 6 mesi e un quarto circa (23,3%) un anno. Nel monitoraggio del 2014 la prima percentuale è tornata sui valori del 2012 dopo un peggioramento nel 2013; nessun recupero rispetto al 2012 è avvenuto riguardo al periodo di sei mesi e rimane sostanzialmente la percentuale dell'anno scorso che aveva segnato la perdita di oltre 5 punti percentuali; la cifra relativa a un anno segna un abbassamento del 10,3% rispetto al 2013 ma al tempo stesso si colloca per il 3,1% sopra il 2012.

Periodi più brevi per trovare un'occupazione sono stati sperimentati: dalle coorti più giovani, dai residenti al Sud, dai settori dell'automotive, dell'energia e del turistico alberghiero. Invece, evidenziano tempi più lunghi: le ex-allieve, i diciannovenni e oltre, gli intervistati di origine migratoria, i residenti del Nord Est e del Centro, il settore grafico e altri settori.

Passando dai canali di ricerca e dai tempi, cioè dal percorso effettuato, al lavoro in se stesso, una prima domanda ha riguardato la *coerenza dell'occupazione con la qualifica/diploma*. Il 60% circa (58,0%) risponde positivamente mentre oltre il 40% (41,8%) è sulla negativa e lo 0,2% non risponde. Nel confronto con il monitoraggio del 2013, l'unico possibile, emerge che la coerenza subisce un decremento del 7,3%, un ulteriore segno dell'aggravarsi delle problematiche del mondo del lavoro tra il 2013 e il 2014. Inoltre, la coerenza cresce tra le ex-allieve, tra i più giovani, nel Nord Ovest nei settori automotive, turistico alberghiero, energia ed altri e tra i diplomati, mentre diminuisce tra i maschi, i diciannovenni e oltre, nel Nord Est, nel Centro e nel Sud, nei settori elettrico-elettronico, meccanico e grafico e tra i qualificati.

Quanto al *tipo di azienda* in cui gli occupati si sono inseriti, tre quarti (75,3%) sono stati assunti da micro imprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro), mentre le altre tipologie si collocano a grande distanza, 10,6% nelle piccole imprese (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro), 6,6% nelle grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro) e 2,8% nelle medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro), e il 4,7% non risponde. Fra le tre edizioni del monitoraggio prese in considerazione cresce la quota delle micro imprese e delle grandi, mentre si dimezzano quasi quelle delle piccole e delle medie.

Passando agli *incroci* con le variabili socio-demografiche, le ex-allieve si inseriscono per la quasi totalità nelle micro imprese, mentre si distribuiscono tra le varie tipologie grosso modo come il totale. I più giovani sono sovra-rappresentati nelle micro aziende al contrario dei diciannovenni e oltre che lo sono, anche se leggermente, nelle medie e nelle grandi. Gli italiani trovano più facilmente lavoro nelle micro imprese e meno gli ex-allievi di origine migratoria che, però, sembrano trovare difficoltà a capire la domanda. Il Nord Ovest si colloca grosso modo sul totale, nel Nord Est sono sovra-rappresentate le medie e le grandi imprese, mentre le micro prevalgono nel Centro e nel Sud dove le assunzioni nelle grandi imprese sono assenti. L'automotive vede una crescita percentuale superiore al totale dell'inserimento nelle grandi imprese e una riduzione riguardo alle piccole, nell'elettrico-elettronico diminuiscono, anche se leggermente, le assunzioni nelle micro; queste ultime sono assolutamente predominanti nei settori dell'energia, della grafica, del turistico alberghiero e nei settori altri; la meccanica industriale registra una sotto-rappresentazione delle micro e una sovra-rappresentazione delle piccole e medie. I diplomati diminuiscono nelle micro e crescono nelle altre tipologie, mentre i qualificati si collocano sul totale.

Venendo poi alle *modalità contrattuali*, gli ex-allievi che lavorano hanno dichiarato di essere occupati nelle seguenti tipologie:

- oltre un terzo (36,6%) è stato assunto con la formula dei contratti atipici (contratti di collaborazione, a chiamata, a progetto, ecc.);
- un po' meno di un terzo (32,4%) con il contratto di apprendistato;
- un quinto circa (18,3%) con un contratto a tempo determinato;
- quasi il 10% (9,1%) con un contratto a tempo indeterminato;
- il 3,4% con altre tipologie contrattuali non formalizzate;
- mentre solo 1 intervistato non risponde alla domanda.

Rispetto alle due precedenti edizioni si assiste ad un incremento dei contratti a tempo determinato (+2,6%), indeterminato (+6,5%) e atipico (+2,7%) e ad una riduzione percentuale del numero dei contratti in apprendistato (-15,4%) e delle tipologie contrattuali non formalizzate (-6,3%) che però compaiono solo nel monitoraggio del 2013.

Sulla base degli *incroci* e prendendo come punti di riferimento i contratti atipici e le tipologie non formalizzate è possibile identificare i sotto-campioni con maggiore o minore stabilità contrattuale a livello di percentuali. La prima categoria comprende: i maschi, i diciassetenni, gli intervistati di origine migratoria, il Nord Ovest e il Nord Est, la meccanica industriale, i settori altri e i diplomati. Si trovano invece in una situazione più precaria: le ex-allieve, i diciottenni e i diciannovenni e oltre, gli italiani, il Centro e il Sud, i settori elettrico-elettronico, dell'energia, grafico e turistico alberghiero.

3.3. *Gli ex-allievi che non lavorano né studiano*

Dei 724 che non lavorano né studiano al momento del monitoraggio (24,7% rispetto al totale degli ex-allievi) la *situazione* è la seguente:

- la maggior parte, pari ad oltre i due terzi (67,7% o 490), ha dichiarato di essersi attivata nella ricerca di un lavoro ma senza esito;
- un quinto circa (17,3% o 125) ha trovato lavoro durante l'anno ma attualmente è disoccupato;
- meno del 10% (7,7% o 56) è rimasto in attesa di migliori opportunità;
- resta un numero residuale di ex-allievi (4,7% o 34) che ha svolto esperienze di tirocinio (2,6% o 19) o un corso di apprendistato (0,8% o 6) o che è in attesa di iscriversi ad un altro corso di IeFP (0,3% o 2) o che ha scelto l'alternativa "altro" (1,0% o 7);
- mentre il 2,6% (19) non ha risposto alla domanda (Cfr. Tav. 5).

Nel *triennio* preso in considerazione, il dato percentuale di coloro che hanno cercato lavoro senza trovarlo diminuisce leggermente rispetto al 2013 (-1,9%), mentre cresce del 10,2% in paragone al 2012; della stessa cifra (-10,2%) cala anche la quota di coloro che si sono posti alla ricerca di migliori opportunità. La porzione degli ex-allievi che hanno reperito un'occupazione durante l'anno ma attualmente sono disoccupati aumenta rispetto al 2013 (+3,3%), ma si riduce, anche se in misura minore (-2,6%) in paragone al 2012. La percentuale residuale del 4,7% che ha svolto altre esperienze rimane stabile rispetto al 2012, dopo che nel 2013 si era quasi azzerata. In sintesi, solo il 7,7% degli ex-allievi che non lavorano né studiano (solo l'1,9% sul totale degli intervistati) sembra veramente inattivo, ed è anche una percentuale in calo, mentre gli altri si sono impegnati in varie forme per uscire dalla loro situazione, benché senza successo.

Gli *incroci* permettono di individuare i sotto-campioni che si sono dati maggiormente da fare e quelli meno, pur in una situazione in cui gli ex-allievi non lavorano né studiano al momento del sondaggio. Nel primo gruppo si trovano i diciannovenni e oltre, gli intervistati di origine migratoria, i residenti nel Nord Est e nel Centro e gli ex-allievi dei settori automotive ed energia; nel secondo, le classi di età più giovani, i residenti nel Sud e gli ex-allievi dei comparti elettrico-elettronico e grafico.

Tav. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2014; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico-Elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Corso di IeFP	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cercato lavoro	67,7	67,0	70,3	66,8	54,9	72,1	76,0	69,5	65,4	87,5	68,9	59,5	69,1	73,5
In attesa	7,7	7,6	8,1	6,7	3,5	2,7	14,8	3,2	10,6	4,2	11,5	6,3	7,2	7,1
Tirocinio	2,6	2,4	3,4	2,7	6,2	1,8	1,0	2,1	2,9	0,0	3,3	3,2	2,1	2,7
Apprendistato	0,8	1,0	0,0	1,0	2,7	0,0	0,0	3,2	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Disoccupati	17,3	17,5	16,2	19,1	27,4	17,1	7,1	14,4	14,4	8,3	8,2	23,0	20,6	15,9
Altro	1,0	0,9	1,4	1,0	0,9	1,8	0,5	0,0	0,5	0,0	1,6	2,4	1,0	0,9
NR	2,6	3,1	0,7	2,7	4,4	2,7	0,5	0,0	3,8	0,0	6,6	5,6	0,0	0,0
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	724	576	148	298	113	111	196	95	208	24	61	126	97	113
% riga	100,0	79,6	20,4	41,5	15,7	15,5	27,3	13,1	28,7	3,3	8,4	17,4	13,4	15,6

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

NR = Non Risponde

4. Valutazione complessiva dell'esperienza

Alla richiesta di esprimere il proprio grado di *soddisfazione* in merito all'esperienza formativa vissuta nella IeFP del CNOS-FAP, il 94,1% si colloca sui livelli più elevati, tra molto (67,3% o 1973) e abbastanza (26,8% o 785). Dei restanti 174, 75 (2,6%) risultano poco soddisfatti e 9 (0,3%) per nulla, mentre 90 (3,1%) non hanno risposto al quesito. Nel tempo si nota un recupero dell'andamento del monitoraggio del 2012, dopo i dati meno positivi del 2013. Per quanto riguarda il grado più alto, si registra una sostanziale stabilità tra il 2014 e il 2012 (solo -2,1%) e al tempo stesso un aumento consistente di quasi il 10% (+9,9%) in confronto al 2013; la medesima stabilità tra il 2014 e il 2012 (unicamente +0,4%) si riscontra in relazione all'"abbastanza", mentre fra il 2013 e il 2014 la relativa percentuale diminuisce del -6,6%; invece, non ci sono variazioni di rilievo riguardo alle due altre alternative.

La valutazione è certamente positiva, ma rimane più di un quarto degli ex-allievi (26,8%) che non dà un giudizio di ottimo, ma solo di sufficiente. Attraverso gli *incroci* e utilizzando soprattutto i dati relativi agli ex-allievi abbastanza soddisfatti si possono identificare i sotto-campioni più favorevoli e quelli meno. Alla prima categoria appartengono: gli intervistati di origine migratoria, i residenti al Centro, i settori meccanico, grafico e turistico alberghiero e i diplomati. Danno più peso rispetto al totale alla sufficienza: le ex-allieve, i residenti al Sud, i settori automotive, elettrico-elettronico, energia e altri.

Le due successive domande (Sulla base degli anni trascorsi nei CFP salesiani rifrequenteresti o faresti frequentare a tuo figlio/a i nostri corsi di IeFP? Consigliaresti i corsi della Federazione CNOS-FAP ad un amico o a un parente?) *approfondiscono* il tema della valutazione e confermano sostanzialmente l'andamento emerso riguardo al grado di soddisfazione.

Oltre l'80% (84,7% o 2484) *ripeterebbe* la stessa esperienza e iscriverebbe i propri figli ai centri salesiani e poco più del 10% (11,8% o 347) si dichiara indeciso, mentre è determinato sulla negativa neppure il 3% (2,9% o 86); inoltre, unicamente lo 0,5% (15) non ha risposto al quesito. Nel tempo si segnala un aumento percentuale degli ex-allievi che rifrequenterebbero i percorsi dei CFP del CNOS-FAP soprattutto rispetto al 2013 (+4,1%) e meno in confronto al 2012 (+1,3%); inoltre, diminuiscono gli indecisi -4,4% al 2013 e -1,3% riguardo al 2012, mentre restano sostanzialmente invariati gli altri dati. Gli *incroci* evidenziano solo una maggiore positività nel turistico alberghiero e una indecisione relativamente più estesa tra gli ex-allievi di origine migratoria

Percentuali molto simili si riscontrano nelle risposte all'altra domanda di valutazione. Anche in questo caso più dell'80% (82,5% o 2420) dichiara di essere pronto a *consigliare* i corsi di IeFP del CNOS-FAP ad un amico o ad un parente. Solo il 3% circa (2,9% o 85) risponde negativamente, mentre il 14,1% (412) risulta indeciso e lo 0,5% (15) non si pronuncia. Nel tempo l'andamento è pressappoco lo stesso che nella precedente domanda: gli ex-allievi che consiglierebbero i corsi aumentano in

paragone al 2013 (+8,8%), ma sono stabili in confronto al 2012 (solo -0,2%), gli indecisi diminuiscono di -8,9% rispetto al 2013 e sono nel complesso invariati riguardo al 2012 (+0,5%), mentre le altre percentuali non subiscono cambiamenti di rilievo. Dagli incroci emerge unicamente una grande disponibilità a consigliare nel settore energia, una minore nei settori altri e nei diplomati e una relativamente maggiore indecisione degli ex-allievi di origine migratoria e dei residenti al Sud.

Un'ultima domanda mira a valorizzare l'esperienza degli ex-allievi per ottenere *proposte* di miglioramenti da apportare ai percorsi di IeFP del CNOS-FAP. In proposito, il 90% quasi (87,7% o 2573) ha dichiarato che a loro parere non v'era nulla da cambiare. La quota residua risulta frammentata tra: percentuali attorno o al di sotto dell'1% su singole proposte già elencate nella domanda (qualità dei formatori, contenuti, metodi di insegnamento, attrezzature, stage, relazioni interpersonali, mantenimento di legami tra il CFP e gli ex-allievi); solo appena il 2,8% (82) si rifugia nell'"altro" e anche meno (lo 0,5% o 15) non risponde. Il confronto con i monitoraggi del 2013 e del 2014 evidenzia un aumento di quanti ritengono che non ci sia alcun miglioramento da apportare e una riduzione dell'"altro". Dagli incroci emerge che i sotto-campioni più soddisfatti circa l'attuale offerta del CNOS-FAP risultano essere gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti al Nord Est e al Centro e il settore energia, mentre lo sono di meno i residenti al Sud e i settori altri.

La possibilità di dialogare direttamente con gli allievi e con le famiglie nelle interviste telefoniche ha consentito non solo di ascoltare le loro risposte alle domande del questionario ma anche di raccogliere il racconto del vissuto degli allievi all'interno dei CFP del CNOS-FAP in maniera informale. Molti ex-allievi si sono meravigliati nel constatare che a distanza di un anno i Salesiani dimostrassero un sincero interesse a verificare il percorso di vita dei "loro ragazzi". Inoltre, molti intervistati desideravano sottolineare che avevano mantenuto i contatti con i rispettivi CFP, facendo nomi e cognomi di direttori e formatori e chiedendo di salutarli, in quanto questi avevano lasciato un'impronta significativa nella loro vita. Tali commenti sono il segnale evidente che l'esperienza formativa non termina con il conseguimento della qualifica, ma continua per molti come rapporto di reciproca amicizia e di sincera fiducia. In questo contesto si sono raccolti alcuni commenti di ex-allievi e genitori che confermano ulteriormente la *validità* delle opzioni fondamentali del *Progetto Educativo Nazionale Salesiano*.

1) L'importanza del lavorare insieme all'interno di un progetto educativo da parte di tutti gli operatori (= la *comunità formativa*):

- «Lì da voi ci sentivamo una squadra, tutti uniti anche se provenienti da posti molto diversi».
- «Il ragazzo non si è trovato spaesato. Dalla nostra famiglia è passato alla vostra famiglia».
- «Una cosa favolosa! Un centro dove tutti ti danno una mano. L'esperienza dal punto di vista umano e formativo la consiglieri a tutti».
- «Si sono create delle relazioni speciali con i formatori e con il personale del

CFP. Persino il custode aveva creato un rapporto affettivo con mio figlio».

- «I formatori erano molto pazienti e seri. Il Preside era più che un amico. Ambiente più che positivo».
- «È la prima volta che mi trovo veramente bene in una scuola».

2) L'attenzione al giovane (= una educazione *personalizzata* e non di massa):

- «Mi avete ridato l'autostima e quella è una materia che non tutti sanno insegnare».
- «Mi avete riavviato il circuito elettrico della fiducia».
- «I professori erano molto vicini e attenti alle esigenze dei nostri figli».
- «Gli insegnanti lavorano come se fossero i genitori dei ragazzi».
- «Dopo gli anni al CFP mio figlio ha rinforzato la sua autostima. Ha accresciuto la capacità di credere nelle proprie competenze e ha tirato fuori delle qualità che fino a quel momento non erano emerse».
- «Al CFP li hanno fatti crescere come persone con le qualità che avevano. Quelle poche biglie nel sacchetto che tenevano dalle passate esperienze fallimentari glielie hanno fatte fruttare bene. Ora magari questi ragazzi diventeranno ottimi operai, elettricisti o falegnami grazie ai formatori, e magari senza il CFP sarebbero stati pessimi ragionieri o ingegneri».
- «Il CFP è stato un luogo di incontro e di salvezza per mio figlio. Voi gli avete ridato la voglia di credere nelle sue capacità!».

3) Il progetto educativo che guarda al presente, la professione, e al futuro, l'inserimento nella società, nella Chiesa, nel mondo del lavoro (= un *CFP inserito nella comunità locale*):

- «Rimpiango le giornate passate al centro. Grazie a voi ho capito cosa volevo, ho proseguito gli studi e ora sono iscritto all'Università».
- «Il percorso formativo che ha fatto mio figlio lo consiglierei a tutti. Al CFP dei salesiani lo hanno fatto crescere in senso umano, nelle relazioni sociali e gli hanno trasmesso delle competenze. Prima era un ragazzo isolato ora ha ritrovato la spinta per rimettersi in gioco».
- «Al CFP insegnano ai ragazzi un mestiere e li preparano alla vita».
- «Io penso che non tutti i ragazzi possano stare dietro una scrivania a lavorare. Questi centri devono esistere, sono fondamentali e bisognerebbe ampliare la scelta degli indirizzi, ad esempio calzolai, agricoltori».

4) Un progetto rispettoso della persona ma anche propositivo di valori umani e cristiani (= la pedagogia della proposta e non del silenzio per *formare onesti cittadini e buoni cristiani*):

- «Oggi che viviamo in un mondo di relazioni virtuali al CFP salesiano abbiamo sperimentato la solidità di relazioni vere e concrete».
- «Avete dato a mio figlio il valore dell'io come persona a servizio degli altri».
- «Ho avuto la percezione di un insegnamento a 360 gradi che riguardava non solo la didattica ma anche la vita».

- «Al CFP abbiamo imparato un mestiere, e ricevuto dei valori sani».
 - «È stata una esperienza di crescita umana e spirituale».
- 5) Il miglioramento continuo che stimola il CFP a guardare chi è *in difficoltà*:
- «Come genitore la modalità educativa e formativa utilizzata nel vostro CFP mi ha soddisfatto e l'ho trovata adeguata specialmente per mio figlio che aveva specifici disturbi di apprendimento».
 - «Io consiglio il CFP per i ragazzi che hanno problemi perché nei Centri di Formazione Professionale dei salesiani una soluzione la trovano sempre».
 - «Ho rivisto mia figlia alzarsi dal letto con un sorriso per andare al CFP».
 - «Mio figlio aveva problemi di apprendimento ma voi lo avete fatto sentire capace e non diverso. Questo unito al valore dato alle materie laboratoriali ha dato al ragazzo la convinzione e la giusta motivazione per proseguire gli studi».
 - «Per gli allievi di origine migratoria il CFP è stato uno strumento che ha agevolato l'integrazione».
 - «Mi pento di non aver scelto il CFP subito dopo le medie per mio figlio. Avremmo risparmiato lacrime e amarezza e guadagnato da subito sorrisi».
 - «Come mamma sono rimasta stupita a vedere alzarsi mio figlio alle 6.00 del mattino per andare allo stage».
 - «Se qualcuno ha un figlio che non vuole studiare lo possono aiutare solo i Salesiani di Don Bosco!».

Capitolo 5

IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2013-14

Il Monitoraggio del 2015

Il capitolo esamina i principali risultati della sesta edizione del monitoraggio realizzato dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP con l'obiettivo di valutare la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma¹. Prima di addentrarmi nella descrizione del disegno di analisi, faccio presente che per ragioni di opportunità, legate allo slittamento temporale eccessivo del calendario dell'anno formativo in *Sicilia*, non si è potuto inserire nel monitoraggio del 2015 i CFP dell'Associazione CNOS-FAP di tale Regione. Dato il peso considerevole di quest'ultima sul totale degli ex-allievi, costituendo essa circa il 15% del totale, l'universo di quest'anno non coincide con quello degli ex-allievi della IeFP salesiana, qualificati e diplomati del 2013-14, come nei precedenti monitoraggi (Malizia e Gentile, 2015)². Ciò significa che non si potranno fare dei riscontri puntuali con le precedenti indagini, ma il confronto sarà concentrato nel confermare eventuali andamenti consolidati in tendenziale aumento o riduzione. Inoltre, come ho già chiarito nel capitolo precedente, non ho potuto focalizzare questa seconda parte del rapporto sul monitoraggio del 2015 perché non ha come riferimento l'universo degli ex-allievi del CNOS-FAP e per questo motivo ho riportato nel capitolo precedente una sintesi del monitoraggio del 2014 che è l'ultimo di quelli che è stato effettuato sull'universo dei qualificati e dei diplomati dei CFP salesiani.

Al fine di valutare il successo formativo degli ex-allievi si è ricorso, come negli anni precedenti, alla seguente *metodologia di ricerca*. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei 45 Centri del CNOS-FAP coinvolti, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio 2014, suddivisi per i comparti di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere i dati anagrafici ripartiti per settore. A seguito delle informazioni raccolte è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento in 2923 soggetti – ovviamente senza la Sicilia; di questi sono stati monitorati, tramite intervista telefonica personalizzata, 2602, pari all'89,0% del totale. Il campione di fatto raggiunto non è statisticamente rappresen-

¹ Il capitolo ha come testo principale di riferimento: Malizia e Gentile, 2016.

² Ricordo che i monitoraggi sono iniziati nel 2010, ma soltanto dal 2012 si sono coinvolti qualificati e diplomati, mentre i precedenti riguardavano solo i primi. Pertanto, il confronto, nel senso spiegato sopra, avviene solo fra gli ultimi quattro (2012, 2013, 2014, 2015) e in qualche caso ci limiteremo agli ultimi tre (o due) perché nel tempo si è aggiunta qualche domanda o queste sono state aggiornate.

tativo in senso stretto perché non sappiamo se i 321 soggetti mancanti all'appello si distribuiscono in maniera casuale; tuttavia, tenuto conto che costituisce il 90% quasi dell'universo, lo si può ritenere comunque rappresentativo, se non statisticamente, almeno socialmente. Perciò, dai risultati è possibile trarre, con la dovuta prudenza, generalizzazioni accettabili (Frudà, 2007).

Più in particolare, i 2602 ex-allievi raggiunti *si distribuiscono* tra 2349 qualificati dell'IeFP (90,3%), 225 diplomati dell'IeFP (8,6%) e 28 diplomati dell'Istituto Professionale di Stato (1,1%), suddivisi fra 12 Regioni³. Ad essi è stata applicata una breve scheda, articolata in una decina di domande, sostanzialmente la stessa utilizzata nelle edizioni precedenti⁴. Dei 321 ex-allievi (11,0%) che non sono stati reperiti, i telefoni di 138 (4,7% del totale) sono risultati inesistenti, mentre non si è riusciti a raggiungere gli altri. I dati del 2015 confermano gli andamenti positivi degli ultimi monitoraggi e cioè la stabilizzazione della percentuale degli ex-allievi trovati intorno al 90% e il dimezzamento della porzione dei numeri di telefono inesistenti (Malizia e Pieroni, 2010, 2012 e 2013; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015).

1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi

Incomincio con la distribuzione in base al *sex* che registra una chiara predominanza dei maschi sulle femmine (2210 o 84,9% rispetto a 392 o 15,1%) (cfr. Tav. 1). Il dato riflette la vocazione tradizionale del CNOS-FAP, nato per la preparazione dei giovani ai mestieri cosiddetti “maschili”. In proposito, va evidenziato che l'andamento conferma sostanzialmente quanto emerso dai monitoraggi precedenti.

Venendo agli *incroci* con variabili socio-demografiche significative, si commenteranno solo i dati che riguardano le ragazze, poiché quelli relativi ai maschi si collocano generalmente sul totale. Le femmine sono più giovani e in misura prevalente di nazionalità italiana; frequentano principalmente i CFP del Nord Ovest⁵; la loro presenza è leggermente maggiore del totale tra i qualificati e minore tra i diplomati; mancano quasi o del tutto nei settori tradizionalmente “maschili” come automotive, elettrico-elettronico, meccanica industriale, e risultano sovra-rappresentate in quelli “femminili” quali il turistico-alberghiero, il grafico e comparti “altri” (più specificamente nel benessere, nell'amministrazione e nel punto vendita, mentre mancano quasi del tutto nella lavorazione artistica del legno e sono sui valori del totale nel caso dell'agricoltura).

³ Si ringraziano la Dott.ssa Daniela Coialbu e il Dott. Massimiliano Ripanti che hanno curato con grande competenza e disponibilità rispettivamente le interviste telefoniche e l'elaborazione statistica dei dati.

⁴ Cfr. Appendice 1.

⁵ Negli incroci con le circoscrizioni geografiche non si terrà conto del Sud perché l'assenza della Sicilia comporta una notevole distorsione dei relativi dati. Per lo stesso motivo, non si farà riferimento alle singole Regioni, comunque situate.

Tav. 1 - Distribuzione degli ex-allievi secondo le principali variabili socio-demografiche (2015; in %)

Variabili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sesso	84,9	15,1										
Età	16,9	38,1	29,8	12,1	2,4	0,4	0,1	0,2				
Nazionalità	82,7	17,3										
Regione	0,8	3,7	3,2	8,9	2,5	20,7	33,2	1,2	1,0	2,9	0,8	20,9
Circoscrizione	57,3	27,9	12,6	2,2								
Titolo finale	90,3	8,6	1,1									

Legenda:

Sesso: 1 = maschio, 2 = femmina

Età: 1 = 17 anni; 2 = 18 anni; 3 = 19 anni; 4 = 20 anni; 5 = 21 anni; 6 = 22 anni; 7 = altro; 8 = non risponde

Nazionalità: 1 = italiana; 2 = migratoria

Regione: 1 = Abruzzo; 2 = Emilia Romagna; 3 = Friuli Venezia Giulia; 4 = Lazio; 5 = Liguria; 6 = Lombardia; 7 Piemonte; 8 = Puglia; 9 = Sardegna; 10 = Umbria; 11 = Valle d'Aosta; 12 = Veneto

Circoscrizione: 1 = Nord Ovest (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta); 2 = Nord Est (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Veneto); 3 = Centro (Abruzzo, Lazio, Umbria); 4 = Sud (Puglia e Sardegna)

Titolo finale: 1 = Qualifica Professionale; 2 = Diploma Professionale; 3 = Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore – Normativa di riferimento DPR 87/2010)

Se si prende in considerazione l'età, emerge che il 40% circa (38,1%) ha 18 anni e più del 15% (16,9%) 17: in altre parole, si può dire che oltre la metà degli intervistati (55,0%) ha conseguito il titolo con un'età regolare, 17 o 16 anni (cfr. Tav. 1). Il 30% quasi (29,8%) ne ha compiuti 19⁶, mentre i ventenni e oltre costituiscono appena il 15,2% del totale: in breve, gli irregolari assommano al 45,0%. Segnaliamo che i risultati evidenziano una leggera crescita degli irregolari, dopo tre anni di stabilità, un andamento complessivamente non molto positivo dal punto di vista della scuola, ma che comunque esalta la funzione di rimotivare alla formazione di giovani in pericolo di abbandono, svolta dalla IeFP.

Passando agli *incroci* con le variabili elencate sopra, si nota che le coorti più giovani (diciassettenni e diciottenni) sono presenti in percentuali superiori al totale tra le ragazze, gli ex-allievi di nazionalità italiana, nel Nord Ovest, tra i qualificati e nel turistico-alberghiero. L'andamento opposto si riscontra tra i maschi, gli intervistati di origine migratoria, il Centro, naturalmente tra i diplomati e nella meccanica industriale.

Gli intervistati di origine *migratoria* (stranieri o italiani di seconda generazione) rappresentano ormai un quinto circa (17,3%), mentre gli italiani sono scesi a poco oltre i quattro quinti (82,7%) (cfr. Tav. 1). In particolare, i primi costituiscono molto più del doppio degli studenti stranieri iscritti alla secondaria di secondo grado (6,8% nel 2013-14) (Censis, 2015).

Dal momento che i dati sugli italiani si collocano sostanzialmente sul totale, mi limito a fornire le cifre relative alle *caratteristiche socio-demografiche* degli ex-allievi di origine migratoria. Questi sono sovra-rappresentati tra i maschi, le coorti di 19 anni e oltre, nell'Italia Centrale, mentre sono sotto-rappresentati nel Nord Ovest.

⁶ I diciannovenni nel 2015 (diciottenni nel 2014) possono essere regolari se diplomati, ma questi ultimi costituiscono appena il 9,7% del totale.

Le percentuali crescono oltre il totale tra i qualificati e diminuiscono tra i diplomati; se si fa riferimento ai settori, essi sono sovra-rappresentati nell'automotive e leggermente nella meccanica industriale e nella energia, sotto-rappresentati nella grafica e in misura modesta nel turistico-alberghiero e nel benessere e assenti nell'amministrazione.

Quest'anno le *Regioni* sono 12 e non 13, come usualmente, perché nel sondaggio non è stata inclusa la Sicilia per i motivi indicati sopra (cfr. Tav. 1). La porzione maggiore degli intervistati risiede in Piemonte con un terzo (33,2%); Veneto e Lombardia si situano ognuna oltre un quinto (20,9% e 20,7% rispettivamente); il Lazio totalizza intorno al 10% (8,9%); le altre 8 si collocano tra il 3,7% e lo 0,8% (e più esattamente l'Emilia Romagna è al 3,7%, il Friuli Venezia Giulia al 3,2%, l'Umbria al 2,9%, la Liguria al 2,5%, la Puglia all'1,2%, la Sardegna all'1,0%, l'Abruzzo e la Valle d'Aosta allo 0,8%).

Al fine di ridurre la dispersione delle frequenze, anche quest'anno ci limiteremo a commentare gli *incroci* che si riferiscono alle prime 4 Regioni che da sole raggruppano più dell'80% (83,7%) del totale. Il Piemonte si contraddistingue per delle percentuali superiori al totale di ragazze, delle classi di età più giovani, di qualificati e dei settori energia, turistico-alberghiero e "altri" e per cifre inferiori di maschi, delle coorti di 19 anni e oltre, di diplomati e dei comparti elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale; il Veneto per una sovra-rappresentazione di diciottenni, di italiani, di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e di meccanica industriale, e per una sotto-rappresentazione di diciannovenni e oltre, di ex-allievi di origine migratoria e dei settori automotive, turistico-alberghiero e altri e per l'assenza di diplomati; la Lombardia per delle percentuali superiori al totale dei maschi, dei diciannovenni e oltre, dei diplomati e dei settori elettrico-elettronico e grafico e leggermente meccanica industriale e per cifre inferiori delle ragazze, dei più giovani, dei qualificati e dei settori "altri" e per l'assenza del comparto energia; il Lazio per una sovra-rappresentazione dei maschi, dei diciannovenni e oltre, degli ex-allievi di origine migratoria, dei qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico, e per una sotto-rappresentazione delle ex-allieve, dei diciassettenni e dei diciottenni, e del comparto della meccanica industriale e dell'assenza dei diplomati e dei settori energia, turistico alberghiero e "altri".

La distribuzione per *circoscrizioni geografiche* vede al primo posto il Nord Ovest con il 60% quasi (57,3%) degli intervistati; seguono il Nord Est con il 30% circa (27,9%), il Centro con oltre il 10% (12,6%) e il Sud con appena il 2,2% a motivo, come sappiamo, dell'assenza della Sicilia. La mancanza di tali dati comporta ovviamente una certa distorsione dell'andamento della ripartizione territoriale.

Venendo poi agli *incroci* con le solite caratteristiche socio-demografiche, non ci occuperemo del Sud per la sua consistenza quantitativa poco rilevante, come si è già osservato sopra. Nel Nord Ovest si riscontra una sovra-rappresentazione di ex-allieve, di diciassettenni e diciottenni (leggermente), di diplomati e dei settori turistico alberghiero e "altri", e una sotto-rappresentazione di maschi, di 19enni

e oltre (in misura modesta), di qualificati e dei settori elettrico-elettronico, grafico e meccanica industriale. Il Nord Est registra percentuali superiori al totale di maschi (leggermente) e delle classi di età più giovani (in misura modesta), dei qualificati e dei settori grafico e meccanica industriale e inferiori delle femmine (leggermente), dei 19enni e oltre (in misura modesta) e dei settori automotive, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati. Il Centro evidenzia una sovra-rappresentazione di maschi, di 19enni e oltre, di intervistati di origine migratoria, di qualificati e dei settori automotive, elettrico-elettronico e grafico e una sotto-rappresentazione di ex-allieve, di 17enni e di 18enni e dei settori meccanica industriale, turistico alberghiero e altri, e assenti i diplomati.

2. Il percorso formativo

La prima domanda in materia ha riguardato la *titolo* di studio posseduto al momento dell'*iscrizione* alla IeFP. I tre quarti circa (72,3%) provengono direttamente da un percorso regolare nella secondaria di 1° grado, concluso con il superamento del relativo esame di Stato: il dato conferma l'andamento degli ultimi due anni. Più di un quarto (26,9%) si è iscritto alla IeFP dopo aver frequentato per uno o più anni la secondaria di 2° grado e neppure l'1% (0,9%) non possedeva nessun titolo. Anche riguardo a questi dati emerge la tendenza alla stabilità negli ultimi anni.

Dagli *incroci* con le caratteristiche socio-demografiche più volte richiamate, emerge che gli intervistati che sono passati direttamente dalla secondaria di 1° grado alla IeFP risultano sovra-rappresentati tra le femmine, le coorti di età più giovani, nel Nord Ovest, tra i diplomati e nei settori "altri", mentre sono sotto-rappresentati tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria (leggermente), nel Nord Est e nel Centro e tra i settori nella grafica e in misura più modesta nella meccanica industriale e nella energia. Un andamento opposto si riscontra tra gli inchiestati che sono arrivati all'IeFP dopo un periodo più o meno lungo di permanenza nella secondaria di 2° grado.

In base alla *tipologia* di percorso formativo seguito, l'80% quasi (77,4%) ha frequentato quello triennale di qualifica, mentre il biennale e il quadriennale di diploma si collocano intorno al 10% (11,6% e 8,6% rispettivamente). Risultano, poi, del tutto marginali i percorsi annuali (1,3%) e quelli di diploma di IP (1,1%).

Se si prendono in considerazione le variabili *socio-demografiche*, la partecipazione alla IeFP triennale cresce rispetto al totale tra i 17enni e i 18enni, nel Nord Est e nel Centro, tra i qualificati e, quanto ai settori, nell'energia, nel grafico, nella meccanica industriale e tra quelli "altri", mentre diminuisce tra i 19enni e oltre, nel Nord Ovest e nei comparti automotive e turistico-alberghiero ed è assente ovviamente tra i diplomati. A loro volta, i percorsi biennali sono sovra-rappresentati tra le ex-allieve (leggermente), tra gli intervistati di origine migratoria, nel Nord Ovest e nei settori automotive e turistico-alberghiero, ma risultano sotto-rappresentati tra le coorti

più giovani, nel Centro (leggermente) e tra i comparti meccanico industriale e grafico e assenti nel Nord Est, tra i diplomati e nell'area dell'energia. Infine, la partecipazione ai quadriennali risulta superiore al totale tra i 19enni ed oltre, nel Nord Ovest, tra i diplomati e nel turistico alberghiero e inferiore tra le ragazze e i 18enni (leggermente in ambedue i casi), tra gli ex-allievi di origine migratoria e nel settore "altri", e assente tra i 17enni (ovviamente) e i qualificati e anche nel Nord Est, nel Centro, e nel comparto energia.

Come nelle edizioni precedenti del monitoraggio, tutti gli intervistati dichiarano di aver partecipato ad una *esperienza di stage* durante la frequenza della IeFP nei centri salesiani. Inoltre, per la quasi totalità degli ex-allievi (98,1%) essa era del tutto corrispondente alla qualifica professionale ottenuta nei CFP del CNOS-FAP. Il 70% quasi (69,7%) ritiene di aver imparato molto da tale esperienza e per oltre un quarto (26,9%) lo è stata abbastanza; chi opta per le alternative "poco" (1,6%) o "nulla" (0,1%), è una percentuale del tutto irrilevante (1,7%), mentre l'1,7% non risponde. In aggiunta, va evidenziato che l'andamento risulta sostanzialmente stabile negli ultimi anni. Le percentuali appena ricordate rendono inutile l'analisi dei soliti incroci.

Se si passa a considerare il *titolo conseguito* al termine della frequenza della IeFP, il 90,3% ha ottenuto la qualifica, il 10% circa (8,6%) il diploma professionale e l'1,1% il diploma di IP (dell'istituto professionale, cioè il diploma di scuola secondaria di 2° grado a norma del DPR n. 87/2010) (cfr. Tav. 1). Da quando si è cominciato a monitorare anche i diplomati, non si riscontrano diversità importanti tra le cifre prese in esame.

I qualificati aumentano tra le ex-allieve (leggermente), tra le coorti di età più giovani, tra gli intervistati di origine migratoria, al Nord Est e al Centro e nell'energia e nei settori "altri" e diminuiscono tra i 19enni e oltre, al Nord Ovest e nel turistico-alberghiero. I diplomi professionali sono sovra-rappresentati tra i più anziani, nel Nord Ovest e nel turistico-alberghiero e sotto-rappresentati tra le ragazze (leggermente), tra i più giovani, tra gli ex-allievi di origine migratoria, nei comparti "altri" e assenti nel Nord Est, nel Centro e nell'energia. I diplomi di IP sono concentrati tra i 19enni, nel Nord Ovest, nell'elettrico-elettronico e nel meccanico industriale, mentre mancano tra le femmine, i 17enni e i 18enni (ovviamente), nel Nord Est e nel Centro e nei comparti automotive, grafico, energia, turistico alberghiero e "altri".

Venendo al *mese* di conseguimento dei titoli richiamati sopra, la quasi totalità dei qualificati (94,7%) l'ha ottenuto a giugno, mentre il restante 5,3% si distribuisce tra lo 0,5% a luglio, il 2,0% a settembre e il 2,8% in altra data. Per il diploma professionale e per quello di IP viene indicato unicamente giugno.

Chiudiamo questa sezione sul percorso formativo degli ex-allievi, analizzando i *settori* dei loro titoli (cfr. Tav. 2). Il 30% circa (27,6%) l'ha ottenuto nel comparto elettrico-elettronico, un quinto (20,1%) nella meccanica industriale e tra il 15% e il 10% nell'automotive (15,3%), nel grafico e nel turistico alberghiero (ambedue

11,6%), mentre al di sotto del 10% si collocano l'energia (4,0%) e i settori "altri" (il 9,8% che includono: il benessere, 5,6%; la lavorazione artistica del legno, 1,4%; il punto vendita, 1,1%; l'amministrazione, 1,0%; l'agricoltura, 0,7%).

La percentuale degli ex-allievi che hanno ottenuto il titolo nell'elettro elettronico aumenta rispetto al totale tra i ragazzi, al Centro e leggermente nel Nord Ovest e tra i diplomati, mentre manca tra le femmine. La meccanica industriale è *sovra-rappresentata* al Nord Est e leggermente tra i maschi, i 19enni e oltre e gli intervistati di origine migratoria, è *sotto-rappresentata* tra i 17enni, nel Nord Ovest e al Centro e quasi del tutto assente tra le femmine. Quanto all'automotive, gli ex-allievi crescono tra gli intervistati di origine migratoria, al Centro e in misura modesta tra i maschi, mentre diminuiscono al Nord Est e sono quasi del tutto assenti tra le ragazze. A sua volta, il grafico risulta sovra-rappresentato tra le femmine, al Nord Est e al Centro ed è sotto-rappresentato leggermente tra gli intervistati di origine migratoria e al Nord Ovest. Il turistico alberghiero si presenta superiore al totale tra le ragazze, i 17enni, al Nord Ovest e fra i diplomati, mentre si rivela inferiore al Nord Est e al Centro e in misura modesta tra i maschi e gli intervistati di origine migratoria. I comparti "altri" sono sovra-rappresentati tra le femmine e al Nord Ovest e leggermente tra le coorti di età più giovani, mentre risultano sotto-rappresentati tra i maschi, al Nord Est e al Centro e tra i diplomati e in misura modesta tra i 19enni e gli ex-allievi di origine migratoria. Da ultimo il settore energia cresce, anche se in quantità contenuta, tra gli intervistati di origine migratoria e nel Nord Est, mentre diminuisce nella stessa misura tra i 17enni e al Centro e manca tra i diplomati.

Tav. 2 - I settori della qualifica e del diploma incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2015; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione			Titolo		
		M	F	17	18	19 e <	Italiana	Migratoria	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	15,3	18,0	0,5	15,0	15,8	15,1	14,4	20,1	15,9	7,4	28,7	24,6	15,4	14,6
Elettrico-Elettronico	27,6	32,4	0,0	28,3	25,9	28,7	27,7	26,7	24,8	27,8	34,6	56,1	27,2	30,4
Energia*	4,0	4,0	4,3	2,9	4,0	4,4	3,6	6,0	3,8	5,5	2,4	0,0	4,5	0,0
Grafico	11,6	10,0	21,2	10,2	11,3	12,5	12,5	7,3	7,8	19,0	14,7	0,0	11,8	10,3
Meccanica Industriale	20,1	23,5	0,5	14,1	19,8	22,6	19,3	23,8	16,4	33,3	11,0	0,0	20,2	19,0
Turistico Alberghiero	11,6	8,6	29,1	17,0	11,1	10,1	12,4	8,2	16,4	3,7	6,4	19,3	10,4	22,9
Altri**	9,8	3,6	44,4	12,5	12,1	6,7	10,1	7,8	15,0	3,2	2,1	0,0	10,5	2,8
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2602	2210	392	441	992	1169	2153	449	1492	726	327	57	2349	253
% riga	100,0	84,9	15,1	16,9	38,1	44,9	82,7	17,3	57,3	27,9	12,6	2,3	90,3	9,7

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma

A un anno dalla qualifica/diploma gli ex-allievi dichiarano di trovarsi nelle seguenti situazioni dal punto di vista dello studio e del lavoro:

- il 50% quasi (46,6% o 1265 intervistati) ha continuato il proprio percorso nel sistema di istruzione e di formazione: il 30,8% nella scuola (801) e un quinto circa (17,8% o 464) nella FP;
- un terzo quasi (32,2% o 838) ha trovato un'occupazione;
- il 17,3% (449) non studia né lavora;
- l'1,9% (50) è impegnato in altre attività come il servizio civile e le patenti europee.

I dati confermano tre andamenti emersi dai monitoraggi precedenti: la crescita degli ex-allievi che proseguono gli studi dopo il conseguimento del titolo, la diminuzione di quanti non studiano e non lavorano e la stabilità della percentuale di quelli che dichiarano di aver trovato un lavoro.

Prendendo in considerazione gli *incroci* con le solite variabili, emerge che le ex-allieve proseguono gli studi in percentuali inferiori al totale, ma ciò riguarda il passaggio al sistema scolastico, mentre la frequenza della FP è anche leggermente superiore al dato generale; inoltre, esse non lavorano né studiano in percentuali più elevate (cfr. Tav. 3). I 17enni e i 18enni sono sovra-rappresentati tra quanti continuano la loro formazione nella scuola o nella FP e sotto-rappresentati tra gli intervistati che hanno trovato un'occupazione o che non lavorano e non studiano; l'andamento opposto si registra invece tra i 19enni e oltre che risultano sotto-rappresentati tra gli ex-allievi che frequentano il sistema di istruzione e di formazione, mentre evidenziano percentuali superiori al totale tra chi è riuscito a reperire un lavoro e tra quanti dichiarano di non lavorare né studiare. Gli intervistati di nazionalità italiana si collocano sostanzialmente sui dati generali; quanto agli ex-allievi di origine migratoria, essi si iscrivono alla scuola o alla FP in quantità minore del totale, mentre quelli che trovano un'occupazione o che non lavorano né studiano, registrano percentuali più elevate.

Passando alle *circoscrizioni geografiche*, gli ex-allievi del Nord Ovest preferiscono frequentare la IeFP piuttosto che la scuola, anche se il totale di quanti proseguono gli studi rimane sostanzialmente inalterato rispetto al dato generale; al contrario, le cifre degli ex-allievi che riescono a inserirsi nel mondo del lavoro e quelle di coloro che non lavorano e non studiano si collocano grosso modo sul totale. Il Nord Est vede aumentare gli ex-allievi che proseguono gli studi, ma la crescita va attribuita tutta a coloro che si iscrivono alla secondaria di 2° grado, mentre i passaggi alla IeFP si riducono al 5,1%; inoltre, diminuiscono gli intervistati che non lavorano, né studiano, al contrario di quelli che trovano un'occupazione che si collocano sul totale. Al Centro risultano sotto-rappresentati gli ex-allievi che continuano la loro formazione, ma il calo riguarda la frequenza della IeFP mentre i passaggi alla scuola crescono; gli intervistati che riescono a reperire una occupazione sono leg-

germente sotto-rappresentati, diversamente da quanti non lavorano, né studiano che aumentano.

Venendo ai *comparti*, gli intervistati che hanno ottenuto il titolo nell'automotive risultano sotto-rappresentati tra quanti proseguono gli studi, mentre sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non lavorano e non studiano e leggermente tra quelli che hanno trovato un lavoro; nell'elettrico-elettronico quasi il 60% (58,9%) continua la propria formazione nella scuola e nella IeFP, mentre si riducono gli intervistati che riescono a reperire un'occupazione e che non lavorano né studiano; gli ex-allievi del settore energia continuano la formazione in percentuale complessivamente inferiore al totale, ma la sotto-rappresentazione riguarda la IeFP e non la secondaria di 2° grado che si colloca sul dato generale, mentre contemporaneamente si registra una crescita tra gli intervistati che hanno reperito un'occupazione e tra quelli che non lavorano né studiano; nel settore grafico è il 71,3% (la cifra più alta tra i settori) che prosegue gli studi, ma la sovra-rappresentazione si registra nella frequenza della scuola e non della IeFP la cui percentuale è inferiore al dato generale, mentre le percentuali di chi lavora e quelle di chi non lavora e non studia si trovano al di sotto del totale; la meccanica industriale evidenzia la quota più alta di intervistati che lavora (40,2%), mentre si abbassano leggermente le cifre di chi prosegue la formazione o non lavora né studia; il turistico alberghiero segue a ruota la meccanica industriale per gli ex-allievi che lavorano (39,9%) come anche i settori "altri" (39,7%), mentre in ambedue i casi diminuiscono coloro che proseguono gli studi, anche se limitatamente alla secondaria di 2° grado, e crescono gli ex-allievi che non lavorano e non studiano, benché in maniera rilevante tra i primi (turistico alberghiero, 22,8%, la cifra più alta) e in misura molto ridotta tra i secondi (comparti "altri").

Tav. 3 - Posizione degli ex-allievi ad un anno dal titolo incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2015; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione				Settori							
	Tot	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico-Elettronico	Energia *	Grafico	Meccanica industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Scuola	30,8	31,8	25,3	21,8	48,1	35,8	15,8	26,8	36,0	30,2	59,7	27,8	14,9	14,3
FP	17,8	17,6	19,1	27,8	5,1	3,7	0,0	14,0	22,0	5,8	11,6	16,5	19,1	24,3
Lavora	32,2	32,4	31,4	32,3	31,7	30,0	49,1	34,8	25,7	38,4	14,2	40,2	39,9	39,7
Né lavora né studia	17,3	16,5	21,4	16,1	13,4	28,7	31,6	22,6	15,3	23,3	12,5	13,8	22,8	18,4
Altro	1,9	1,9	2,8	2,0	1,8	1,8	3,5	1,8	1,0	2,4	2,0	1,8	3,3	3,2
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	2602	2210	392	1492	726	327	57	399	717	105	303	522	303	253
% riga	100,0	84,9	15,1	57,3	27,9	12,6	2,3	15,3	27,6	4,0	11,6	20,1	11,6	9,8

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artistica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

VA = Valori Assoluti

3.1. *Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi*

Come si è ricordato sopra, la *maggioranza relativa* degli ex-allievi (46,6% o 1265) dichiara che dopo il conseguimento del titolo ha continuato la propria formazione. Più precisamente, 801 o il 63,3%, i due terzi quasi, hanno deciso di proseguire nella secondaria di 2° grado rispetto a poco più di un terzo (36,7% o 464) che ha optato, invece, per la FP. I dati del 2015 confermano l'andamento in crescita di questo percorso negli ultimi anni che però riguarda quasi esclusivamente le iscrizioni alla scuola. Se si fa riferimento alla frequenza della *secondaria di 2° grado*, la maggioranza assoluta (53,1% o 425) ha optato per l'istituto professionale e oltre il 40% (43,9 o 352) per l'istituto tecnico; quasi del tutto irrilevanti sono altre scelte che raccolgono appena il 2,9% (23 in valori assoluti) e 1 ex-allievo (0,1%) che non risponde. Nessun andamento significativo con cui sia possibile un confronto è riscontrabile nei tre anni precedenti l'attuale monitoraggio.

Le ragazze e i 19enni preferiscono l'istituto professionale, ma sono soprattutto gli intervistati di origine migratoria a optare per questo percorso; invece sono le coorti più giovani, 17enni e in particolare 18enni, a orientarsi verso l'istituto tecnico. Venendo agli *incroci* con le circoscrizioni geografiche, gli ex-allievi del Nord Ovest e del Centro risultano sovra-rappresentati nell'istituto professionale e il Nord Est nell'istituto tecnico. I qualificati si collocano sui dati del totale, mentre i diplomati danno più spazio ad altri percorsi. Gli ex-allievi dell'energia, del turistico alberghiero, dell'automotive e dei settori "altri" risultano sovra-rappresentati nell'istituto professionale; al contrario, quelli dell'elettrico elettronico, della meccanica industriale e del grafico lo sono nell'istituto tecnico. I due terzi quasi (65,5% o 304) dei 464 intervistati che hanno optato per la FP si sono iscritti al IV anno della IeFP e poco più di un quinto (22,4% o 104) al corso annuale di specializzazione; le altre scelte raccolgono percentuali inferiori al 10% e più precisamente il diploma di IP il 5,6% (26) l'IFTS l'1,1% (5) e altri corsi di FP il 5,4% (25). Anche in questo caso non emergono nel tempo tendenze consolidate che potrebbero essere confermate dai dati del monitoraggio del 2015. Le ragazze si orientano principalmente verso il corso annuale di specializzazione e i maschi verso il quarto anno della IeFP; i 17enni sono sovra-rappresentati nei corsi annuali di specializzazione, i 18enni nel IV anno della IeFP e i 19enni ed oltre nel diploma di IP; gli ex-allievi di origine migratoria frequentano il corso annuale di specializzazione in percentuali superiori al totale, mentre l'andamento opposto si riscontra riguardo al quarto anno della IeFP. Gli intervistati del Nord Ovest si collocano sul dato generale, quelli del Nord Est sono sovra-rappresentati nel quarto anno della IeFP e negli altri corsi di FP e quelli del Centro sono concentrati in questi ultimi e si riscontrano in percentuali superiori al totale nel corso annuale di specializzazione. A loro volta, i qualificati frequentano il quarto anno della IeFP in percentuali superiori al totale, mentre i diplomati si dividono tra il diploma di IP – la grande maggioranza – e gli IFTS. Gli *incroci* con i settori evidenziano i seguenti andamenti: gli ex-allievi del grafico, dell'automotive e della meccanica industriale sono sovra-rappresentati nel quarto anno della IeFP,

mentre gli altri comparti lo sono nel corso annuale di specializzazione e l'energia negli altri corsi di FP.

3.2. *Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione*

In termini quantitativi, il secondo percorso che gli ex-allievi hanno seguito è stato quello di passare dallo studio al mondo del lavoro dove hanno trovato un'*occupazione* (32,2% o 838). Sottolineiamo ancora che il dato mantiene nel tempo una sostanziale stabilità.

Per cercare di determinare i fattori che facilitano l'occupabilità, si è iniziato con l'esaminare i *comparti* nei quali gli ex-allievi sono riusciti a reperire un lavoro (cfr. Tav. 4). I settori che offrono maggiori opportunità di trovare un'occupazione sono la meccanica industriale con un quarto circa (23,6%) e il turistico alberghiero con un quinto quasi (20,4%); poco al di sopra del 10% si collocano l'automotive (11,3%) e l'elettrico-elettronico (11,0%); tra il 10% e il 5% il punto vendita (7,5%), il benessere (6,1%), "altri" comparti (5,8) e l'energia (5,4%); al di sotto del 5% si riscontrano l'agricoltura (4,1%), il grafico (2,4%), la lavorazione artistica del legno (1,7%) e l'amministrazione (0,7%).

Tav. 4 - I settori in cui gli ex-allievi hanno trovato lavoro incrociati con le principali variabili socio-demografiche (2015; in VA e %)

Settori	Tot.	Sesso		Età			Origine		Circoscrizione				Titolo	
		M	F	17	18	19 e <	Italiana	Migratoria	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Qualifica	Diploma
Automotive	11,3	13,3	0,0	14,6	9,9	11,6	11,2	12,0	11,4	4,8	27,6	7,1	11,4	10,9
Elettrico-Elettronico	11,0	12,7	0,8	9,0	10,2	11,8	12,1	6,6	11,4	10,4	8,2	17,9	9,7	17,8
Energia	5,4	6,3	0,0	9,0	4,7	5,1	4,9	7,2	5,6	3,9	7,1	7,1	6,2	0,8
Grafico	2,4	2,4	2,4	0,0	2,6	2,7	2,1	3,6	1,2	4,8	3,1	0,0	2,4	2,3
Meccanica Industriale	23,6	27,3	2,4	13,5	24,8	24,8	23,1	25,7	21,8	36,5	9,2	0,0	22,3	31,0
Turistico Alberghiero	20,4	17,5	37,4	22,5	20,8	19,8	20,9	18,6	21,2	16,5	18,4	46,4	19,6	24,8
Benessere	6,1	0,7	37,4	13,5	9,1	2,9	6,9	3,0	9,8	0,0	4,1	0,0	7,2	0,0
Legno	1,7	2,0	0,0	2,2	1,5	1,7	1,2	3,6	1,2	3,0	0,0	3,6	2,0	0,0
Agric.	4,1	4,3	2,4	6,7	5,1	2,9	4,5	2,4	3,5	5,7	2,0	7,1	4,7	0,8
Amministrazione	0,7	0,4	2,4	0,0	0,7	0,8	0,7	0,6	1,0	0,0	1,0	0,0	0,7	0,8
Punto vendita	7,5	7,4	8,1	5,6	6,6	8,4	6,9	10,2	6,6	8,3	10,2	7,1	7,8	6,2
Altro	5,8	5,7	6,5	3,4	4,0	7,4	5,7	6,6	5,2	6,1	9,2	3,6	6,1	4,7
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	838	715	123	89	274	475	671	167	482	230	98	28	709	129
% riga	100,0	85,3	14,7	10,6	32,7	56,7	80,1	19,9	57,5	27,4	11,7	3,3	84,6	15,4

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia
VA = Valori Assoluti

Se i settori non si prendono in considerazione in sé stessi ma *in confronto con la ripartizione generale degli ex-allievi tra i comparti*, emerge che il benessere, la lavorazione artistica del legno, l'energia e l'amministrazione evidenziano una sostanziale corrispondenza tra le cifre dei comparti occupazionali e quelli della qualifica/diploma, che il meccanico industriale, il turistico alberghiero, il punto vendita e l'agricoltura presentano un'occupazione superiore (le percentuali dei settori occupazionali sono maggiori di quelle dei comparti di qualifica/diploma) e che l'elettrico-elettronico, l'automotive e il grafico si contraddistinguono per una potenzialità minore (le percentuali dei settori occupazionali sono inferiori a quelle dei settori di qualifica/diploma). Mettendo insieme i due tipi di dati si può dire che la meccanica industriale, il turistico alberghiero e l'automotive sono i comparti che possono assicurare una più grande occupabilità⁷.

Se si prendono in considerazione gli *incroci* con le variabili socio-demografiche, limitando ovviamente l'analisi ai comparti principali e alle differenze più rilevanti, emerge che gli intervistati della meccanica industriale evidenziano percentuali superiori ai dati del totale nel Nord Est e leggermente tra i maschi e gli ex-allievi di origine migratoria e inferiori tra le ragazze, i 17enni, il Centro e i diplomati. Nel turistico alberghiero si registra una sovra-rappresentazione delle femmine, dei diplomati e leggermente dei 17enni e una sotto-rappresentazione in misura contenuta dei ragazzi, del Nord Est e del Centro. Gli intervistati dell'automotive si caratterizzano per percentuali più elevate del dato generale al Centro e leggermente tra i maschi e più basse al Nord Est, mentre il settore è assente tra le ex-allieve. L'elettrico-elettronico offre opportunità lavorative maggiori ai diplomati e minori alle ragazze, agli ex-allievi di origine migratoria e leggermente ai 17enni e ai residenti del Nord Est. Nel punto vendita si osserva una sovra-rappresentazione contenuta degli intervistati di origine migratoria, del Nord Est e del Centro e una sotto-rappresentazione modesta dei 17enni e dei diplomati. Gli intervistati dei settori "altri" evidenziano percentuali leggermente superiori ai dati del totale tra i 19enni e oltre e al Centro e lievemente inferiori tra i 17enni e i diplomati. Da ultimo nel comparto del benessere si nota una sovra-rappresentazione di ragazze, di 17enni e leggermente di 18enni, nel Nord Ovest e di qualificati e una sotto-rappresentazione di maschi e in misura contenuta di 19enni e di ex-allievi di origine migratoria, mentre il settore manca del tutto nel Nord Est e tra i diplomati.

Unicamente riguardo all'*automotive* è stato richiesto a coloro che hanno trovato un'occupazione in questo comparto di specificare il *nome dell'azienda*. Oltre i tre quarti (76,8% o 72 in valori assoluti) sono stati assunti da officine indipendenti mentre le altre alternative si collocano a grande distanza: la FIAT e la Renault (5,3% o 5, ciascuna); Volkswagen, Audi, Mercedes, Toyota, Peugeot, BMW (1,3% o 1, ognuna); altre marche (4,2% o 4); 2 (2,1%) non rispondono. Dal confronto con i precedenti monitoraggi non emergono andamenti consolidati.

⁷ Manca il riferimento ai settori altri perché l'espressione ha un significato diverso quando si parla dei settori della qualifica e quando si parla dei settori di lavoro.

Più del 30% (31,0%) degli ex-allievi che ha trovato un lavoro, si è *rivolto al Centro* a cui era iscritto, mentre il 70% quasi (68,6%) non l'ha fatto e 3 (9,6%) non hanno risposto. Dal momento che i dati sono rimasti sostanzialmente inalterati rispetto al monitoraggio precedente, tranne che per un leggero aumento (+1,2%) della prima percentuale citata, richiamiamo in sintesi le osservazioni in proposito contenute nel capitolo 4: il numero di coloro che ricorrono al proprio CFP per reperire un'occupazione è senz'altro consistente se si tiene conto del comportamento grandemente prevalente tra le imprese di servirsi di conoscenze dirette o di banche dati (Unioncamere, 2014); tuttavia, ci si sarebbe attesa una percentuale più alta, anzi che tutti o quasi si fossero rivolti al centro frequentato perché il servizio dei CFP del CNOS-FAP, cioè dei Salesiani di Don Bosco, ai loro allievi non si può limitare al conseguimento del titolo e soprattutto non dovrebbe mancare in una fase così delicata dell'esistenza dei giovani come quella della ricerca di un'occupazione.

In positivo richiamo una iniziativa a cui ho già accennato nel capitolo precedente. In un'ottica migliorativa e sulla base dei riscontri avuti, in questo e nei precedenti monitoraggi, insieme con le famiglie e con gli allievi qualificati si è deciso all'interno della Federazione CNOS-FAP di avviare un progetto di supporto alla ricerca del lavoro attraverso gli sportelli dei *Servizi Al Lavoro* (SAL). Questi, presenti a poco a poco in un sempre maggior numero di CFP salesiani, offrono la possibilità agli ex allievi qualificati-diplomati e alle persone in cerca di una opportunità lavorativa di essere accompagnate e guidate con il supporto della figura di un operatore con competenze orientative. Il servizio erogato viene attuato attraverso una nuova metodologia di accompagnamento al lavoro che prevede un primo colloquio e successive fasi di consulenza che consentono la valutazione delle competenze e delle potenzialità del candidato con lo scopo di ottimizzare e facilitare un processo di inserimento lavorativo che sia soddisfacente sia per le persone che per le aziende.

Passando agli *incroci* con le variabili socio-demografiche, la prima osservazione riguarda le ragazze che, al momento della ricerca di una occupazione, ricorrono al Centro a cui erano iscritte. Queste si rivolgono ai CFP del CNOS-FAP in percentuali inferiori rispetto al totale e a quella dei maschi, forse perché – si diceva nel capitolo precedente – ritengono che il CFP del CNOS-FAP sia più competente nell'accompagnare i ragazzi nella transizione al lavoro; al contrario non si osservano diversità significative tra gli ex-allievi italiani e quelli di origine migratoria. I 17enni si rivolgono in percentuali maggiori al proprio CFP, quasi un 10% in più rispetto al totale, e questo potrebbe essere un segno importante di una crescita di fiducia tra le nuove generazioni sulle potenzialità dei CFP del CNOS-FAP di costituire una risorsa nella fase di ricerca del lavoro. Gli intervistati del Nord Ovest si rivolgono al proprio centro in percentuali leggermente più elevate del dato generale e quelli del Centro sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non ricorrono al CFP a cui erano iscritti. A loro volta i qualificati si collocano sul totale, mentre i diplomati dimostrano maggiore fiducia nel proprio centro. Gli ex-allievi della meccanica industriale e dell'automotive si servono in percentuali superiori al dato generale del CFP da

loro frequentato, mentre la fiducia diminuisce tra quelli dell'energia, del turistico alberghiero, dell'elettrico-elettronico, dei settori altri e del grafico.

Un altro canale per trovare una occupazione è costituito dall'*azienda* in cui l'ex-allievo ha svolto lo *stage*. Solo un quarto circa (23,5%) degli occupati risponde positivamente alla relativa domanda, a conferma dei problemi che i giovani incontrano nel reperire un lavoro anche nelle imprese dove si è conosciuti e apprezzati.

Le ragazze evidenziano maggiori difficoltà dei colleghi maschi, mentre gli ex-allievi di origine migratoria risultano leggermente favoriti. Anche in questo caso, i 17enni sembrano facilitati rispetto ai 18enni e ai 19enni ed oltre. Gli intervistati del Nord Ovest si trovano in una situazione più positiva del totale, anche se in misura modesta, mentre gli inchiestati del Centro incontrano maggiori problemi. Il confronto tra qualificati e diplomati vede questi ultimi in condizione migliore con il 40,3% che trova un lavoro nell'impresa dello *stage*. Venendo poi agli *incroci* con i settori, gli intervistati della meccanica industriale e dell'automotive risultano favoriti, mentre quelli dell'energia, del turistico alberghiero, dell'elettrico elettronico, degli "altri" comparti e del grafico sono sovra-rappresentati tra gli ex-allievi che non vengono assunti nell'azienda dello *stage*.

Una domanda *nuova*, introdotta nel presente monitoraggio e che è stata rivolta a *tutti gli intervistati*, ha riguardato il *Programma Garanzia Giovani*. Neppure un quinto (19,2%) del totale degli ex-allievi dichiara di conoscerlo, una percentuale inferiore a quella degli inchiestati che si è servito degli altri due canali per trovare un lavoro, disponibili nei Centri del CNOS-FAP; oltre l'80% (80,4%) invece è sulla negativa e lo 0,3% non risponde. La disinformazione evidente chiama in causa soprattutto i responsabili a livello politico e amministrativo nel governo nazionale e nelle Regioni; al tempo stesso dai dati non pare che l'impegno in proposito dei CFP sia stato soddisfacente. Gli *incroci* evidenziano i sotto-campioni più informati e quelli meno: nel primo gruppo si riscontrano le ragazze (leggermente), i residenti al Centro, gli intervistati del turistico alberghiero e dei settori "altri", mentre tra i secondi vanno annoverati gli ex-allievi di origine migratoria, quelli del Nord Est, i diplomati, gli inchiestati del grafico e della meccanica industriale.

Servendosi dei canali ricordati sopra, la maggioranza relativa degli occupati (43,9%) dichiara di essere stata assunta *entro tre mesi* dalla qualifica/diploma, mentre un quinto circa (19,0%) ha impiegato sei mesi e il 30,5% un anno. Le cifre dei monitoraggi precedenti risultano piuttosto oscillanti per cui non emergono tendenze consolidate che potrebbero essere verificate dai dati del 2015.

Dagli *incroci* con le variabili emerge che tempi più brevi per l'assunzione si riscontrano tra i 17enni, i residenti nel Nord Ovest, i diplomati, gli inchiestati della meccanica industriale e dell'automotive. Dichiarano invece di sperimentare periodi più lunghi: le ragazze, gli ex-allievi di origine migratoria, il Nord Est e il Centro, i qualificati, i comparti "altri", l'elettrico-elettronico e il turistico alberghiero.

Passando al tipo di lavoro che si è riusciti a reperire, un primo dato evidenzia che i due terzi circa (62,6%) ha trovato un'occupazione *coerente* con la qualifica/di-

ploma, mentre il 37,4% è sulla negativa. Anche in questo caso non sono possibili conferme di tendenze perché non si riscontrano andamenti consolidati nei monitoraggi precedenti. La corrispondenza aumenta tra le femmine, le classi di età più giovani, gli intervistati del Nord Ovest, i diplomati, e nei settori turistico alberghiero e della meccanica industriale; al contrario essa si riduce e cresce la difformità tra i 19enni e oltre, gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti nel Nord Est e nel Centro, i qualificati, gli inchiestati dei settori grafico, dell'elettrico-elettronico, dell'energia e dell'automotive.

La *tipologia delle aziende* che hanno assunto gli ex-allievi occupati vede al primo posto con l'80% quasi (79,9%) le microimprese (strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 2 milioni di euro); seguono a notevole distanza con il 12,5% le piccole (strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure un totale di bilancio annuo, non superiore a 10 milioni di euro), con il 4,3% le grandi (strutture imprenditoriali con più di 250 occupati e un fatturato annuo superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro) e con il 2,9% le medie (strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro), mentre lo 0,4% non risponde. I dati del monitoraggio del 2015 confermano l'andamento in crescita delle microimprese.

Le ragazze sono occupate per la quasi totalità (93,5%) nelle microimprese, mentre i maschi si collocano sostanzialmente sul totale tranne che nel caso proprio delle microimprese in cui sono leggermente sotto-rappresentati. L'inserimento nelle microimprese diminuisce passando dalle coorti di età più giovani a quelle più anziane, mentre l'andamento opposto si riscontra riguardo alle piccole imprese. Non vi sono differenze sostanziali tra la collocazione degli italiani e quella degli ex-allievi di origine migratoria tranne che per una leggera sovra-rappresentazione di questi ultimi nelle microimprese. I residenti nel Nord Est si caratterizzano per percentuali superiori al totale nella piccole imprese e cifre inferiori nelle microimprese, mentre l'andamento opposto, anche se in misura modesta, si riscontra nel Nord Ovest e nel Centro. I qualificati si collocano sostanzialmente sul dato generale, mentre i diplomati vengono assunti in misura maggiore nelle imprese medie e grandi e meno nelle micro. Negli *incroci* con i comparti, gli ex-allievi della meccanica industriale, della grafica e dell'energia sono sovra-rappresentati nelle piccole imprese e sotto-rappresentati nelle micro-imprese, gli intervistati dei settori "altri", del turistico alberghiero e dell'elettrico-elettronico si caratterizzano per un andamento opposto e gli inchiestati dell'automotive sono sovra-rappresentati nelle grandi imprese e sotto-rappresentati nelle microimprese.

L'ultima domanda che si prende in considerazione in quest'area riguarda la *tipologia contrattuale di assunzione*. Oltre il 40% (43,2%) degli ex-allievi occupati lavora con un contratto atipico, un terzo quasi (31,2%) con quello di apprendistato e un quinto circa (17,4%) con uno a tempo determinato; al di sotto del 10% si col-

locano invece il tempo indeterminato (5,6%) e altre modalità contrattuali non formalizzate (2,5%). I dati del 2015 confermano alcuni andamenti emersi nei monitoraggi precedenti e cioè: l'aumento dei contratti atipici e la diminuzione dell'apprendistato e delle tipologie non formalizzate. In altre parole viene evidenziata la crescita nel tempo della instabilità contrattuale che, a sua volta, riflette la situazione di crisi economica del Paese.

Se si fa riferimento agli *incroci* con le solite variabili socio-demografiche, è possibile elencare le categorie che godono di una maggiore o minore stabilità lavorativa, facendo perno da una parte sul tempo indeterminato e l'apprendistato e dall'altro sui contratti atipici e sul tempo determinato. Nel primo raggruppamento vanno annoverati i 17enni, i residenti nel Nord Est, i diplomati e i settori della meccanica industriale e della grafica, mentre nel secondo rientrano gli ex-allievi di origine migratoria, quelli del Centro, i qualificati, i comparti del turistico alberghiero, dei settori "altri", dell'elettrico-elettronico e dell'energia.

3.3. *Gli ex-allievi che non lavorano né studiano*

Sono 449 (17,3%) gli intervistati che non lavorano, né studiano e la gamma delle *condizioni* in cui si trovano più precisamente appare diversificata. I due terzi circa (65,6% o 293), cioè la maggior parte, si sono messi subito a cercare lavoro, senza riuscire a trovarlo e più di un quinto (21,6% o 97) lo ha trovato, ma al momento è disoccupato; il 4,7% (21) ha fatto un'esperienza di tirocinio; l'1,1% (5) si è iscritto a un nuovo corso di FP e l'1,6 (7) ha optato per l'alternativa "altro"; solo il 3,6% (16) è rimasto in attesa di migliori opportunità di scelta, mentre il 2,2% (10) non risponde e nessuno si è iscritto a un corso di apprendistato. I dati del presente monitoraggio confermano due andamenti dei precedenti e cioè l'aumento degli intervistati che hanno reperito un lavoro, ma che ora ne sono rimasti senza e, soprattutto, la riduzione a una percentuale irrilevante (3,6% degli ex-allievi di questo sotto-campione e 0,6% di tutti gli inchiestati) degli ex-allievi in attesa di occasioni più favorevoli, cioè di quelli che costituiscono la vera categoria degli inattivi.

Gli *incroci* permettono di individuare i sotto-campioni che si sono dati maggiormente da fare e quelli meno, anche se la percentuale generale di chi è rimasto in attesa di migliori opportunità è ormai molto bassa. Nel primo gruppo si trovano le femmine, il Centro, il turistico alberghiero, l'automotive e il grafico; nel secondo, il Nord Est, i diplomati, i settori dell'energia e della meccanica industriale e leggermente i 17enni e i 18enni (cfr. Tav. 5).

Tav. 5 - Situazione degli ex-allievi che non lavorano né studiano incrociata con il sesso, la circoscrizione e i settori (2015; in VA e %)

Posizione	Sesso		Circoscrizione***				Settori							
	Tot	M	F	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud Isole	Automotive	Elettrico-Elettronico	Energia*	Grafico	Meccanica Industriale	Turistico Alberghiero	Altri**
Corso di FP	1,1	0,5	3,6	1,7	0,0	1,1	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	4,0
Cercato lavoro	65,3	66,6	59,5	59,6	68,0	73,4	83,3	70,0	72,7	55,0	65,8	61,1	68,1	46,0
In attesa	3,6	3,8	2,4	3,3	7,2	1,1	0,0	1,1	3,6	10,0	2,6	6,9	1,4	4,0
Tiroc.	4,7	3,6	9,5	5,8	4,1	3,2	0,0	4,4	0,9	10,0	2,6	4,2	5,8	12,0
Apprend.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Disocc.	21,6	21,4	22,6	24,6	18,6	19,1	11,1	17,8	19,1	25,0	23,7	22,2	23,2	28,0
Altro	1,6	1,9	0,0	2,1	1,0	1,1	0,0	1,1	0,9	0,0	5,3	2,8	0,0	2,0
NR	2,2	2,2	2,4	2,9	1,0	1,1	5,6	3,3	2,7	0,0	0,0	2,8	0,0	4,0
Tot %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tot VA	449	365	84	240	97	94	18	90	110	20	38	72	69	50
% riga	100,0	81,3	18,7	53,4	21,6	20,9	4,0	20,0	24,5	4,4	8,5	16,0	15,4	11,1

Legenda:

* = Energie alternative/rinnovabili - Edilizia

** = Benessere, Lavorazione Artisanica del Legno, Agricoltura, Amministrazione, Punto Vendita

*** = Il totale in questo caso è 718

VA = Valori Assoluti

NR = Non Risponde

4. Valutazione complessiva dell'esperienza

Il 96,5% degli ex-allievi si dichiara *soddisfatto* dell'esperienza formativa vissuta nei corsi di IeFP offerti dai CFP del CNOS-FAP, il 70% circa (67,9%) molto e il 30% quasi (28,6%) abbastanza. Le altre alternative ricevono segnalazioni minime: poco l'1,5% e per nulla lo 0,4%, mentre l'1,7% non risponde. I dati confermano alcuni andamenti degli ultimi monitoraggi: la crescita degli intervistati che indicano “molto” e la diminuzione di quanti segnalano “poco” o non rispondono. In proposito può essere ripetuta la valutazione che si è espressa a riguardo del precedente monitoraggio: il giudizio degli ex-allievi è di generale apprezzamento, ma resta il 30% circa che non dà una valutazione di ottimo, ma solo di sufficiente.

Se si prendono in considerazione gli *incroci* e si fa riferimento soprattutto ai dati relativi agli ex-allievi abbastanza soddisfatti, si possono evidenziare le categorie di intervistati più positive e quelle meno. Nel primo raggruppamento si possono annoverare: i residenti nel Centro, gli inchiestati dell'automotive e della meccanica industriale e in misura contenuta i 17enni. Attribuiscono maggiore rilevanza alla sufficienza i seguenti sotto-campioni: le femmine, gli ex-allievi del Nord Est, dell'energia e della grafica e leggermente i 19enni e oltre e gli intervistati di origine migratoria.

La valutazione dell'esperienza formativa nella IeFP dei CFP CNOS-FAP continua nelle due domande successive. Dalla prima emerge che, sulla base degli anni trascorsi nei CFP del CNOS-FAP, il 90% quasi (89,5%) degli ex-allievi *rifrequenterebbe* (o farebbe frequentare a suo/a figlio/a) i corsi di IeFP erogati dal CNOS-FAP, mentre neppure il 2% (1,5%) è per la negativa, meno del 10% (8,7%) risulta indeciso e lo 0,2% non risponde. I dati del 2015 confermano due andamenti degli ultimi monitoraggi e cioè che aumentano i “sì” e diminuiscono gli indecisi. Gli incroci mettono in risalto una leggera maggiore positività nel Nord Est, una minore nei settori energia e grafica e in misura modesta tra gli ex-allievi di origine migratoria e anche una sovrapposizione tra gli indecisi di questi ultimi e dei comparti di energia e grafica.

Nella seconda domanda di approfondimento della valutazione complessiva, il 90% circa (88,0%) degli intervistati afferma che è disposto a *consigliare* ad un suo parente o amico di iscriversi ai corsi di IeFP salesiana; inoltre, non arrivano al 2% (1,7%) coloro che non lo farebbero, il 10,1% appare indeciso, mentre non risponde lo 0,2%. Anche questi risultati confermano tendenze emerse negli ultimi monitoraggi: aumentano gli ex-allievi che sono pronti a consigliare la frequenza dei CFP del CNOS-FAP e al tempo stesso diminuiscono sia quanti sono per la negativa sia gli indecisi. A loro volta, gli incroci evidenziano una disponibilità relativamente più grande a consigliare tra i 17enni e nell'automotive, una minore tra gli ex-allievi di origine migratoria, nell'energia e nella grafica e una maggiore incertezza a prendere posizione sulla domanda ancora tra gli intervistati di origine migratoria, della grafica e (leggermente) tra i 17enni.

Una conferma indiretta della valutazione complessivamente positiva fornita dagli ex-allievi viene dall'ultima domanda in cui si chiedeva loro di indicare l'*ambito* dei corsi della FP salesiana che si riteneva *migliorabile*. Infatti, oltre il 90% (91,8%)

degli intervistati indica l'alternativa "nessuno"; inoltre percentuali minime, al di sotto del 2%, segnalano, nell'ordine, per una revisione i contenuti e gli argomenti trattati e le relazioni interpersonali (ambedue 1,4%), il legame tra CFP ed ex-allievi (1,1%), i metodi di insegnamento (0,8%), le attrezzature, la qualità dei formatori e lo stage (0,6%, ognuno dei tre item), mentre l'1,3% indica "altro" e lo 0,3% non risponde. Le cifre elencate risultano in continuità con l'andamento degli ultimi monitoraggi che evidenziavano l'aumento di quanti ritenevano che nessun ambito necessasse di un miglioramento. Gli incroci consentono di distinguere tra i gruppi più soddisfatti, che sono gli ex-allievi di origine migratoria, i residenti del Nord Est e del Centro, l'automotive e la meccanica industriale, e quelli meno ai quali appartengono le ragazze, i diplomati, il turistico alberghiero e l'energia.

Come negli altri monitoraggi, anche in questo, la possibilità di dialogare direttamente con gli ex-allievi e con le famiglie nelle interviste telefoniche ha consentito non solo di ascoltare le loro risposte alle domande del questionario ma anche di raccogliere in maniera informale il *racconto del vissuto* degli allievi all'interno dei CFP del CNOS-FAP. Data la loro rilevanza, ho ritenuto utile presentare qui di seguito i commenti principali di ex-allievi e genitori relativi all'indagine del 2015 che confermano ulteriormente la *validità* delle opzioni fondamentali del *Progetto Educativo Nazionale Salesiano*.

1) L'importanza del lavorare insieme all'interno di un progetto educativo da parte di tutti gli operatori (= la *comunità formativa*):

- «Era come lasciare mio figlio in una seconda famiglia».
- «Da voi il ragazzo si è sentito accolto e compreso come a casa sua».
- «Al CFP ti trattano come un figlio».
- «Con i professori potevi ridere e scherzare ma poi quando diventavano seri ci aiutavano ad imparare un mestiere».
- «Il ragazzo non si è trovato spaesato. Dalla nostra famiglia è passato alla vostra famiglia».
- «La comunicazione e la collaborazione tra il CFP e la nostra Struttura (Casa Famiglia) è stata ottima. Tutti hanno contribuito al recupero del ragazzo e sostenuto il suo percorso con estrema flessibilità e fermezza allo stesso tempo. Hanno saputo lavorare sulla motivazione del ragazzo».
- «Ho nostalgia di voi, eravate un'ambiente speciale».
- «Una cosa favolosa! Un centro dove tutti ti danno una mano. L'esperienza dal punto di vista umano e formativo la consiglieri a tutti».
- «È la scuola ideale per tutti i genitori che non si fidano dei figli, perché il CFP è molto attento e telefona continuamente».
- «Nel CFP era come se fossimo in un gruppo di amici».
- «Abbiamo avuto subito l'idea di un ambiente positivo, dove c'era la passione per insegnare valori e un mestiere ai ragazzi».
- «Vi descrive una sola parola: "siete stupendi". Forse "siete stupendi" sono due parole. Allora lasci solo "stupendi».

- «Dopo la mia famiglia ci siete voi! Ma staccati di poco!».
- «Del vostro CFP abbiamo avuto subito l'idea di un ambiente positivo. Un luogo dove c'era attenzione nei confronti dei ragazzi che con il vostro metodo educativo possono essere stimolati e valorizzati».

2) L'attenzione al giovane (= una educazione *personalizzata* e non di massa):

- «I professori erano molto vicini alle necessità degli allievi».
- «I ragazzi sono stati accolti, capiti e aiutati a realizzarsi per quello che sono».
- «La cosa che mi ha colpito di più del percorso formativo è che noi ragazzi venivamo prima del voto».
- «Il CFP è stato un luogo di incontro e di salvezza per mio figlio. Voi gli avete ridato la voglia di credere nelle sue capacità».
- «Il Centro di Formazione Professionale salesiano ha restituito a mio figlio la fiducia in se stesso. Voi puntate molto sugli aspetti positivi dei ragazzi valorizzando quello che sanno fare».
- «L'esperienza di mio figlio ha arricchito anche la nostra famiglia. I ragazzi con voi hanno saputo sviluppare le doti umane che avevano e ora vivono di rendita».
- «Siete riusciti ad accendere di nuovo le lampadine nella testa di mio figlio. Prima le aveva ma erano tutte fulminate».

3) Il progetto educativo che guarda al presente, la professione, e al futuro, l'inserimento nella società, nella Chiesa, nel mondo del lavoro (= un *CFP inserito nella comunità locale*):

- «Per me siete stati una scuola di vita».
- «Eccellenti. Continuate così. Dopo gli anni al CFP sono riuscito a prendere il diploma in un Istituto Tecnico superiore e ora sogno l'Università. Ma ne avete una vostra? Così torno da voi».
- «Al CFP insegnano ai ragazzi un mestiere e li preparano alla vita!».
- «Il percorso formativo che ha fatto mio figlio lo consiglierei a tutti. Al CFP dei salesiani lo hanno fatto crescere in senso umano, nelle relazioni sociali e gli hanno trasmesso delle competenze. Prima era un ragazzo isolato ora ha ritrovato la spinta per rimettersi in gioco».
- «I vostri sono centri che preparano costantemente al lavoro e in tal senso mi ha colpito la grande pazienza dei formatori».
- «È stata una esperienza di crescita umana e spirituale».
- «Avete cresciuto un uomo e un lavoratore».
- «Mio figlio ha appreso un mestiere e tanti valori».
- «È stata una esperienza di crescita umana e spirituale».
- «Al CFP abbiamo imparato un mestiere e ricevuto dei valori sani».

4) Un progetto rispettoso della persona ma anche propositivo di valori umani e cristiani (= la pedagogia della proposta e non del silenzio per *formare onesti cittadini e buoni cristiani*):

- «I formatori ci hanno aiutato a saper parlare in modo nuovo ai nostri figli. Il dialogo era fondamentale nel centro di formazione!».

- «Nel centro di formazione si poteva parlare con i professori, c'era un dialogo sempre. Per molti docenti a scuola sei un gradino al di sotto, mentre, al CFP dei salesiani, eravamo tutti sullo stesso piano».
 - «Sono stati coinvolti in molte esperienze di volontariato! Questo è stato importante al pari del percorso di studio».
 - «I professori ci insegnavano attraverso il loro esempio quotidiano e un po' alla volta ci miglioravano».
 - «I formatori stavano molto meno in cattedra e più tra di noi. Così ci hanno trasmesso le regole attraverso il dialogo e non con l'imposizione».
 - «Avete dato a mio figlio il valore dell'io come persona a servizio degli altri».
 - «Parlo come genitore e insegnante e noto che i giovani oggi sono molto fragili e a volte non hanno le idee chiare. Personalmente con il CFP dei salesiani mi sono trovata benissimo perché sapevano come prendere i ragazzi, come parlarci e valorizzarli. In virtù di questo sto pubblicizzando molto le vostre attività!».
 - «Mio figlio quando è entrato da voi ragionava come un neonato. Stando con voi si è vaccinato alla vita!».
 - «Mio figlio si è accorto del metodo educativo che si è usato e quello salesiano è ottimo, perché alterna dolcezza a fermezza».
 - «Con mio figlio la formula vincente è stato il vostro metodo educativo. Un insieme di regole ferme ed efficaci inserite in un clima familiare dove sentirsi parte di un'unica realtà».
 - «Una esperienza ottima per quanto riguarda l'offerta didattica ed il metodo educativo».
 - «Dopo gli anni al CFP mio figlio ha accresciuto la capacità di credere nelle proprie competenze e ha tirato fuori delle qualità che fino a quel momento non erano emerse».
 - «Avete dato a mio figlio non solo una competenza professionale ma anche il senso del volontariato; quindi avete creato non solo operai per le aziende ma anche operai nel volontariato».
- 5) Il miglioramento continuo che stimola il CFP a guardare chi è *in difficoltà*:
- «Se non fosse esistita questa opportunità mio figlio si sarebbe chiuso in se stesso dopo il fallimento con le altre scuole, grazie!».
 - «Il CFP è stato un luogo di incontro e di salvezza per mio figlio».
 - «Io ho un amico in un'altra regione che non vuole più studiare. C'è qualcosa pure per lui? Ma senza stressarlo troppo eh!!».
 - «Prima di venire da voi ero un poco di buono voi mi avete sottratto il poco ed è rimasto il buono».
 - «Eravamo in un tunnel, ora siamo in un sogno. Grazie di tutto!».
 - «È un percorso ottimo per i ragazzi che hanno problemi psicologici, sono demotivati o che non hanno voglia di studiare. Attraverso le parole dei formatori e i loro insegnamenti i ragazzi crescono. Dopo il vostro percorso formativo i ragazzi escono fuori cambiati».

- «Dopo l'esperienza al CFP salesiano ho visto sfatare il mito secondo il quale i ragazzi sono allergici alle regole. In realtà tutto dipende dalla capacità degli adulti di farsi ascoltare, dal loro modo di comunicare e far rispettare le regole ai ragazzi».
- «Mio figlio soffriva di disturbi dell'attenzione ed ha trovato in voi massima disponibilità».
- «Mio figlio ha sofferto di depressione e devo dire che i formatori hanno creato un ambiente sereno e hanno saputo trasmettergli l'equilibrio che aveva smarrito».
- «Se non fosse esistita questa opportunità mio figlio avrebbe avuto le gambe tagliate dopo il fallimento con le altre scuole».
- «Il ragazzo si è sentito accolto e accompagnato. Se avessi conosciuto prima questa opportunità, non avremmo perso del tempo prezioso».
- «Ho visto in mio figlio, da quando ha frequentato il CFP salesiano, un forte cambiamento in positivo».
- «Mi avete cambiato totalmente. Rispetto a prima mi è rimasto solo il nome... ma quello me lo tengo che mi piace».
- «I Salesiani mi hanno aiutato in un momento in cui ero molto indeciso sulla mia vita».
- «Al CFP, se noi ragazzi ci mettiamo l'impegno, i professori cercano di offrirci tutte le opportunità per farci migliorare umanamente e professionalmente».
- «Ho visto in mio figlio un forte cambiamento da quando ha frequentato il CFP. È diventato un uomo e sarà anche un buon lavoratore».

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Il rapporto presenta in sintesi i risultati della *terza fase* di un progetto di ricerca di ampio respiro che il CNOS-FAP ha inteso realizzare con la collaborazione dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione dell'Università Salesiana sul tema dell'inserimento nel lavoro dei qualificati della propria IeFP, con l'obiettivo di valutare la situazione degli ex-allievi a un anno dalla qualifica o dal diploma (Malizia e Gentile, 2015 e 2016; Malizia e Pieroni, 2012b e 2013). Più in particolare si è voluto verificare il "successo formativo" dei giovani alla luce della legge del 1999 (il Dpr. 275/99) che all'art. 1 affida all'autonomia delle scuole la finalità di garantirlo a tutti.

Per motivi di tempo e di risorse la prima fase della ricerca è stata focalizzata sui qualificati nel 2008-09 dei settori meccanici auto ed elettro-elettronici della IeFP salesiana (Malizia e Pieroni, 2010); la seconda fase ha riguardato gli allievi dei percorsi biennali, triennali e quadriennali sperimentali di IeFP del CNOS-FAP, qualificati nell'anno formativo 2009-10, relativamente a 5 macrosettori (auto, elettrico-elettronico, grafico, industria, turismo) più vari altri (edilizia, lavorazione artistica del legno, agricoltura, benessere¹, amministrazione, punto vendita) che sono stati trattati insieme per la loro ridotta consistenza numerica (Malizia e Pieroni, 2012b). La terza fase riguarda non solo i qualificati e i macrosettori appena richiamati del 2009-10 (con l'aggiunta dell'energia nel 2011-12), ma per la prima volta anche i *diplomati*. Più precisamente, finora (ma è ancora in corso) tale fase ha incluso qualificati e diplomati nei seguenti anni formativi: 2010-11, 2011-12, 2012-13 e 2013-14 (Malizia e Pieroni, 2013; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015 e 2016).

Al fine di valutare gli esiti della transizione al lavoro si è deciso di ricorrere alla seguente *metodologia di ricerca* che si richiama qui in generale, mentre per le cifre precise si dovranno consultare i capitoli 4 e 5. In un primo momento ci si è rivolti alle segreterie dei centri del CNOS-FAP, per conoscere anzitutto il numero dei qualificati e dei diplomati a giugno-luglio dell'anno in corso, suddivisi per settori di qualifica operativi in ciascun CFP e per ottenere dati anagrafici distribuiti per settore di qualifica. A seguito di queste prime informazioni è stato definito l'universo degli ex-allievi di riferimento che poi sono stati monitorati tramite intervista telefonica personalizzata. Ad essi è stata applicata una breve scheda, comprendente una decina di domande, che è rimasta sostanzialmente la stessa dalla prima fase della ricerca (Malizia e Gentile, 2015 e 2016)².

Il monitoraggio va inquadrato nella situazione di crisi che la società italiana ha vissuto tra il 2008 e il 2014 e che solo nel 2015 ha registrato qualche segnale di ri-

¹ Estetiste e acconciatori.

² Per la scheda cfr. Appendice I.

presa. Come negli altri Paesi Occidentali, l'Italia ha attraversato una fase di *profonda recessione economica*. In proposito vale la pena richiamare alla lettera le valutazioni del Censis che fotografano molto bene la situazione: «La realtà si è rivelata diversa da quella che ci aspettavamo, più complicata che nelle crisi precedenti e così “perfida” da imporci una radicale rottura di schema anche interpretativo (prima ancora che decisionale e operativo). Ci siamo infatti trovati dentro fenomeni e processi non padroneggiabili, e in parte neppure comprensibili [...]»:

- sono entrati in giuoco “fenomeni enormi” per dimensione e complessità fuori della nostra portata intellettuale e politica (la speculazione internazionale, la crisi dell'euro, l'impotenza dell'apparato europeo, la modifica degli assetti geopolitici e altro ancora);
- ci sono piovuti addosso “eventi estremi” quasi con caratteristiche di catastrofi naturali (basterebbe pensare a come abbiamo vissuto la dinamica dello *spread* e il pericolo di *default*) [...];
- e soprattutto ci siamo ritrovati nella progressiva crisi della sovranità, a tutti i livelli, visto che nessuno, in Italia e altrove, è stato in grado di esercitare un'adeguata reattività decisionale» (Censis, 2012).

Va anche evidenziato che l'ultimo mese del 2014 ha riservato una sorpresa positiva, la riduzione delle percentuali della disoccupazione generale e di quella giovanile al 12,9% e al 42% rispettivamente, e l'incremento dell'occupazione al 55,7%. Questi segnali di *ripresa* hanno continuato a manifestarsi nel 2015, benché in maniera *debole* (Censis, 2015; Sensini, 2 marzo 2016; Redazione Online, 2 marzo 2016; Marro, 2 marzo 2016; Mazza, 2 marzo 2016; Pini, 2 e 5 marzo 2016). Dopo tre anni di caduta, il Pil aumenta dello 0,8% (in dati grezzi e dello 0,6% in dati corretti in base ai giorni lavorati), una cifra che si situa poco al di sotto delle ultime previsioni ufficiali del governo che lo collocavano allo 0,9%.

A gennaio del 2016 il tasso di disoccupazione si colloca all'11,5%, pressoché il medesimo del dicembre del 2015 (11,6%), ma più basso dello 0,7% rispetto a un anno prima. Risale invece a gennaio il tasso di disoccupazione giovanile, raggiungendo il 39,3% dopo il 38,7% del dicembre del 2015; comunque, esso rimane notevolmente al di sotto del picco del 43,7% del marzo del 2014. A sua volta la percentuale degli occupati ha raggiunto il 56,8%, il dato più elevato dal maggio 2012. Questo andamento altalenante sembra dare supporto allo *scenario ancora alquanto buio*, descritto dal Rapporto Censis 2015, di un'Italia in “letargo esistenziale”, Paese dello “zero virgola”, avvolto nelle nebbie di un “limbo”, che non riesce ad avviarsi verso una piena ripresa e una visione di lungo periodo (Censis, 2015). Ciò non significa che manchino segnali di una certa luminosità.

Se disoccupazione e Neet (26,2% nel 2014 rispetto al dato medio dell'Ue 15,3%) non sono drammi ancora superati, tuttavia creatività e ibridazione, la capacità cioè di stabilire una relazione feconda fra tradizione e innovazione, sono ancora efficacemente presenti tra i nostri *giovani* (Censis, 2015). Nel confronto con i maggiori Paesi europei l'Italia è quella che può vantare il più ampio numero di la-

voratori autonomi tra i 20 e i 34 anni: 941.000, quasi il doppio della Germania (528.000) e più dell'Inghilterra (849.000). La crisi ha stimolato l'inventiva e l'ingegno: in confronto al 2009 i giovanissimi imprenditori sono cresciuti del 20,4% e il 15% del gruppo di età 16-30 intende iniziare uno start up nei prossimi anni.

Per quanto riguarda la scuola, un dato favorevole è offerto dalla diminuzione della percentuale degli abbandoni al primo anno della secondaria di 2° grado dal 12,6% del 2009-10 al 10,8% del 2012-13. Sul piano qualitativo, il Rapporto Censis riconosce le *positività* della Legge 107 del 2015 che ha avviato la riforma della "Buona Scuola" (2015). Nonostante i dibattiti e le opposizioni che la sua approvazione ha sollevato, non le si può negare il pregio di aver collocato di nuovo l'emergenza educativa al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e non più come un'area della spending review, ma allo scopo di ripensare la mission del sistema di istruzione e di formazione, i suoi contenuti, i suoi processi e la sua organizzazione.

Nonostante questi segnali positivi, rimane vero che la condizione attuale dei giovani italiani è *tutt'altro che soddisfacente* (Reyneri, 2014; Istituto Giuseppe Toniolo, 2014). « [...] sempre meno numerosi e più istruiti (ma ancora poco a confronto dei coetanei degli altri Paesi europei), entrano più tardi nel mercato del lavoro e svolgono più frequentemente lavori non manuali qualificati, ma molto più che in passato sperimentano lunghi periodi in cui alternano spezzoni di occupazioni instabili e momenti di disoccupazione non brevi. Inoltre, un elevato livello di istruzione non è più una garanzia di accesso a lavori professionalmente qualificati, anche se l'influenza dell'origine sociale si è un poco attenuata». Comunque, in Italia chi appartiene a una famiglia con inferiori risorse culturali e strumentali incontra più difficoltà, a parità di capacità di base, a raggiungere i più alti livelli del sistema di istruzione e di formazione e, se riesce a laurearsi corre con maggiori probabilità il pericolo di dover affrontare tempi lunghi di disoccupazione o di sotto-inquadramento. In sintesi, si può dire che il nostro Paese valorizza le competenze dei giovani e supporta la loro mobilità sociale meno delle altre nazioni nell'Unione Europea. Molte ricerche mettono in risalto che in Italia il rendimento dell'istruzione si presenta più basso e tardivo in paragone ad altri Paesi con un livello di sviluppo simile.

Dal punto di vista della posizioni più seguite sul *piano teorico* per affrontare le problematiche appena accennate, si può dire che nell'ultimo ventennio si sono affermati due paradigmi, quello interattivo nel mondo del lavoro (che da parte dello scrivente si vorrebbe anche personalista) e quello dell'investimento sociale riguardo ai rapporti tra educazione e welfare (Malizia e Pieroni, 2012b; Malizia e Nanni, 2013 e 2015). Più specificamente, si è passati in primo luogo da provvedimenti di carattere passivo, fondati sul diritto di cittadinanza o sui versamenti corrisposti, a interventi di natura attiva, cioè condizionati alla realizzazione da parte degli interessati dei comportamenti richiesti. Una seconda modalità evolutiva ha riguardato la transizione da misure standardizzate, relative a tipologie di rischio prestabilite, a programmi individualizzati e da una focalizzazione su strategie economiche di carattere macro che privilegiavano la domanda di lavoro, a politiche mirate principal-

mente sull'offerta, sul livello micro e sull'attivazione dei beneficiari. Un ultimo trend è consistito in un'azione di decentramento che ha permesso ai soggetti locali di divenire protagonisti e di non essere più solo semplici esecutori, un andamento che ha comportato una revisione della distribuzione delle competenze a livello territoriale tra centro e periferia e che ha rivalutato il privato, in particolare sociale, rispetto al pubblico e le responsabilità individuali in confronto con quelle collettive.

In questo quadro si ridisegnano i *ruoli* del lavoro, della istruzione/formazione e del welfare: il primo si presenta come lo strumento più rilevante di inclusione sociale, la seconda è chiamata a svolgere il compito di presiedere alla transizione nel mondo del lavoro e di offrire un contributo centrale al sistema di sicurezza in chiave attivante nella mobilità delle persone e il welfare si deve caratterizzare sempre più in senso inclusivo, universalistico, promozionale e personalista. Il pericolo insito in questo modello è che la scuola/FP vengano ridotte a puro sostituto funzionale del lavoro e del welfare. Certamente non si può negare che l'istruzione/formazione deve proporsi mete di natura professionalizzante e che possa facilitare nel lungo termine l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e contribuire al conseguimento di una buona occupazione; al tempo stesso non si può limitare il suo ruolo a queste finalità e soprattutto non si può chiedere ad essa di creare da sola nuovo lavoro o di assicurare la stabilità del posto. Sarà necessario invece che sia collocata in un sistema più vasto di protezioni comprensivo di un insieme integrato di strategie attive e passive.

Se si tenta un confronto tra i due paradigmi appena citati e le *politiche del Governo Renzi*, in particolare la "Buona Scuola" e il Jobs Act, si possono evidenziare almeno alcuni punti di convergenza e punti di differenza di natura generale. Anzitutto, tra i primi va ricordato il rafforzamento dell'educazione prescolastica, il potenziamento delle competenze trasversali e generali, il miglioramento dell'alternanza scuola-mondo del lavoro, il consolidamento dell'autonomia, l'introduzione della flexicurity e l'attenzione accresciuta alla riconciliazione tra la vita familiare e il mondo del lavoro. Tra i secondi, suscita molte critiche una tendenza scuola-centrica e Stato-centrica che persiste nelle politiche del governo Renzi in particolare riguardo alla IeFP e alla scuola paritaria. Un'altra carenza è il modesto sviluppo in Italia delle strategie del lifelong learning. Inoltre, sembra esserci troppa fiducia nelle politiche attive del lavoro e nell'offerta di lavoro; mentre si tende a trascurare le misure di protezione sociale passiva e la necessità di sostenere la domanda di lavoro da parte delle imprese.

Eppure, la IeFP presenta molti aspetti *validi* che dovrebbero convincere il governo a fornirle un sostegno adeguato. Il primo da segnalare consiste nel successo che è riuscita ad ottenere tra le famiglie e i giovani (ISFOL, 23 settembre 2015; Redazione di Rassegna CNOS, 2016). Si è infatti passati dai circa 24.000 frequentanti del 2002-03 agli attuali 328.000 e, come si è visto sopra, la crescita non si è fermata. I motivi del grande consenso riscosso vanno indentificati nella passione educativa e nelle metodologie formative partecipative. Un altro punto forte è rappresentato

dall'efficacia della IeFP nella lotta alla dispersione scolastica. Varie ricerche, soprattutto dell'ISFOL, hanno offerto prove più che convincenti che tale (sotto)sistema costituisce una strategia valida per il recupero dell'apprendimento e la rimotivazione dei giovani in situazione di disagio; da questo punto di vista si segnala soprattutto la IeFP dei centri accreditati. Un altro elemento positivo della IeFP è dato dalla sua rilevante capacità inclusiva. Anche gli esiti occupazionali degli allievi della IeFP sono lusinghieri: a tre anni dalla qualifica il 50,0% risulta occupato, il 23,5% disoccupato e il 18,6% in cerca di occupazione; a sua volta il 6,6% ha optato per la prosecuzione degli studi. In tale contesto si capisce come mai la grande maggioranza degli interessati esprima una valutazione positiva dei percorsi di IeFP: nell'indagine su un campione rappresentativo di qualificati a tre anni dal titolo, il 78,0% manifesta la propria soddisfazione riguardo alla scelta della IeFP e le assegna un punteggio superiore a 8 in una scala da 1 a 10 che è in genere più alto che non per altri tipi di istruzione; inoltre, tale apprezzamento sale all'81% tra gli ex-allievi dei centri accreditati, mentre quelli degli IPS si situano a 11 punti percentuali di distanza.

Il monitoraggio del CNOS-FAP *conferma* questi andamenti positivi della IeFP. Nel sintetizzarne gli esiti, prenderò le mosse dai dati dell'ultima edizione che aveva come riferimento l'universo degli ex-allievi dell'Ente a un anno dalla qualifica/diploma, quella cioè del 2014 (qualificati e diplomati del 2012-13) e li metterò a paragone con i due sondaggi che permettono il confronto, quelli del 2012 e del 2013; invece, il paragone con i dati dell'ultimo monitoraggio del 2015 sarà limitato a confermare eventuali andamenti consolidati in tendenziale aumento o riduzione perché tale sondaggio ha un universo di riferimento più ristretto, non avendo potuto raggiungere gli ex-allievi della Sicilia.

Nel 2014 il monitoraggio ha raggiunto l'*88,1% dell'universo* dei qualificati/diplomati del 2012-13, cioè una porzione in grado di garantire la rappresentatività sociale e la quota è rimasta sostanzialmente stabile nel tempo³ intorno al 90%. Il 90,5% sono qualificati dell'IeFP, l'8,5% sono diplomati dell'IeFP e l'1,1% possiede il diploma della secondaria di 2° grado dell'IP e anche questi dati sono rimasti nel complesso invariati rispetto all'anno precedente e al seguente, gli unici con cui è possibile il confronto. La percentuale degli ex-allievi non reperiti si situa intorno al 10% ed è anch'essa immutata nel tempo, mentre la porzione dei numeri di telefono inesistenti si è contemporaneamente ridotta della metà.

In secondo luogo, è opportuno richiamare i dati principali sulle *variabili socio-demografiche ed educative* che identificano le caratteristiche degli intervistati e del loro contesto.

Una prima constatazione riguarda la predominanza dei *maschi* (84,4%) sulle femmine (15,6%) che nel tempo risulta nel complesso invariata e corrisponde alla vocazione tradizionale del CNOS-FAP. Le seconde risiedono principalmente nel

³ A meno che non sia detto diversamente, va compreso anche il monitoraggio del 2015.

Nord Ovest, mentre sono assenti o quasi in Abruzzo, Friuli Venezia Giulia, Puglia e Valle d'Aosta, frequentano specialmente i comparti tradizionalmente "femminili" come il turistico alberghiero, il grafico e i settori altri; la loro presenza tra i diplomati è minima: probabilmente, l'Ente potrebbe cercare di coinvolgerle maggiormente e di ridurre i vuoti.

Il 60% circa ha conseguito la qualifica o il diploma con un'età regolare, cioè la gran parte degli intervistati, e questo è senz'altro un risultato importante, anche se sul lato meno positivo va osservato che la percentuale è rimasta stabile negli ultimi anni e anzi risulta leggermente diminuita nel monitoraggio del 2015, anche se questo dato va preso con molta prudenza. Comunque, è altrettanto importante che la IeFP continui a offrire un'opportunità di recupero a tutti gli studenti in difficoltà nella scuola.

Va anche sottolineata una discreta presenza di qualificati di *origine migratoria* (13,3%), che è il doppio degli iscritti nelle scuole secondarie di 2° grado del nostro Paese (6,6% nel 2012-13). L'andamento è confermato anche dal monitoraggio del 2015.

Quanto alle *circoscrizioni geografiche*, risulta che la metà degli ex-allievi risiede nel Nord Ovest, un quarto quasi nel Nord Est, poco più del 10,0% nel Centro e il 15,6% nel Sud e Isole. Nel triennio considerato, cresce il Nord Ovest e si riducono leggermente il Nord Est, il Centro e il Sud/Isole. Il paragone con la ripartizione degli iscritti alle istituzioni formative dell'IeFP in generale vede una sovra-rappresentazione degli ex-allievi nel Nord Ovest e una sotto-rappresentazione nel Nord Est e nel Sud/Isole (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale per le Politiche Attive e Passive del Lavoro, 2013).

Si è già accennato sopra alla distribuzione tra *qualificati e diplomati* e alla stabilità dei dati nel tempo.

Quanto poi alla ripartizione tra i *settori*, oltre il 30% proviene dal comparto elettrico-elettronico e intorno a un quinto dal meccanico industriale; tra il 10% e il 15% si collocano l'automotive, il grafico e i settori altri che includono soprattutto il benessere e poi il punto vendita, la lavorazione artistica del legno, l'amministrazione e l'agricoltura; al di sotto del 10% si riscontrano il turistico alberghiero e l'energia. In questo caso il confronto si può fare unicamente con i qualificati/diplomati del 2011-12: tra i due anni aumentano in misura modesta gli intervistati dell'elettrico-elettronico e sempre di poco diminuiscono quelli della meccanica industriale e dell'energia e questo andamento risulta confermato dai dati degli ex-allievi del 2013-14.

La crescita di quanti si iscrivono dopo un regolare percorso nella scuola di 1° grado e la loro consistenza grandemente maggioritaria (72,2%) confermano che sempre di più la IeFP sta assumendo la fisionomia di una istituzione formativa *normale*. La permanenza di coloro che provengono dalle scuole di 2° grado nella misura di poco più di un quarto attesta il ruolo di recupero che la FP continua ad assolvere nei confronti dei "rottamati" dei sistemi scolastici, ossia di quei soggetti che vanno incontro ad insuccessi scolastici e/o che si ritirano spontaneamente perché non ce la fanno ad andare avanti.

A un anno dalla qualifica la posizione degli ex-allievi risulta la seguente:

- si consolida il sorpasso nella scelta di continuare gli studi (42,2%), rispetto a quella di andare subito a lavorare (30%), che certamente esalta la capacità della IeFP appena citata di rimotivare alla formazione giovani che per il carico precedente di fallimenti erano in pericolo di voltare le spalle al sistema educativo di istruzione e di formazione;
- nel monitoraggio del 2014 rimane stabile il dato degli occupati (30%) in confronto al 2013 dopo il calo tra il 2012 e il 2013 per cui parrebbe fermarsi la diminuzione registratasi al riguardo;
- al momento dell'intervista un quarto quasi (24,7%) afferma di non studiare e di non lavorare, ma va subito precisato che il dato è in diminuzione nel tempo e che solo l'1,9% del totale degli ex-allievi è veramente inattivo;
- se tali andamenti vengono visti nel quadro della grave crisi economica, in particolare della disoccupazione giovanile, che affligge attualmente il nostro Paese, come è stato messo in risalto nel capitolo 1, non si possono che ribadire le potenzialità positive della IeFP sotto tutti i punti di vista.

Rispetto alla posizione dei lavoratori, va evidenziato che:

- se le percentuali sulla distribuzione degli ex-allievi tra i settori si considerano *in se stesse*, emerge che quello che garantisce maggiore occupabilità è la meccanica industriale con più di un quinto del totale; seguono tra il 10% e il 15% il turistico alberghiero, l'elettrico-elettronico e l'automotive; tra il 5% e il 10% si collocano i settori altri, il benessere, il punto vendita e l'energia; al di sotto del 5% si trovano l'agricoltura, il grafico, la lavorazione artistica del legno e l'amministrazione;
- se la distribuzione degli ex-allievi per settori si analizza *in paragone* alla ripartizione generale degli ex-allievi tra i settori, si osserva che la meccanica industriale, l'automotive e la lavorazione artistica del legno evidenziano una sostanziale coincidenza tra le percentuali dei settori occupazionali e dei settori di qualifica/diploma, mentre il turistico alberghiero, il punto vendita, l'energia, l'agricoltura si qualificano per una potenzialità occupazionale maggiore (le percentuali dei settori occupazionali sono superiori a quelle dei settori di qualifica/diploma) e l'elettrico-elettronico, il grafico e l'amministrazione per una minore, per cui, mettendo insieme i dati dei due paragrafi, si può dire che *la meccanica industriale, l'automotive e il turistico alberghiero sono quelli che possono garantire maggiore occupabilità* e nel tempo si riscontra una certa convergenza su di essi⁴;
- sul piano territoriale la percentuale degli occupati cresce nel Centro e si abbassa leggermente nel Nord Est, ma nel primo caso l'andamento si accompagna a

⁴ Manca il riferimento ai settori altri perché l'espressione ha un significato diverso quando si parla dei settori della qualifica e quando si parla dei settori di lavoro.

un aumento degli ex-allievi che non lavorano né studiano e nel secondo alla loro diminuzione, ma in questo caso mancano conferme nel tempo;

- ulteriori dati *positivi* vanno riscontrati nel fatto che tutti hanno effettuato uno o più stage durante il percorso formativo, che più della maggioranza assoluta ha trovato lavoro entro i primi tre mesi e quasi un quinto entro sei;
- il 30% circa si è rivolto al *proprio CFP* per reperire un'occupazione, una percentuale senz'altro rilevante, che però non è maggioritaria e che è rimasta stabile nel tempo per cui risulta particolarmente benvenuta l'iniziativa dello sportello SAL di cui si parlerà più ampiamente in seguito;
- quanto alle *tipologie contrattuali*, va ricordata in negativo la consistenza dei contratti atipici e non formalizzati (intorno al 40%) e di quelli a tempo determinato (un quinto circa), mentre i contratti di apprendistato e a tempo indeterminato costituiscono una minoranza anche se consistente, più del 40%, per cui gli ex-allievi del CNOS-FAP soffrono anche loro della generale precarietà del lavoro giovanile con il solo dato positivo di una crescita nel triennio (monitoraggi del 2012, 2013 e 2014) del tempo indeterminato (mentre nel monitoraggio del 2015 il dato diminuisce rispetto all'anno precedente).

Nella parte terminale del sondaggio, alla richiesta di effettuare una *valutazione complessiva della propria esperienza formativa* nella IeFP del CNOS-FAP, gli ex-allievi hanno fatto registrare percentuali vicine al massimo sia nel manifestare il loro grado di soddisfazione per la formazione ricevuta, sia perché sarebbero disposti a compiere nuovamente la stessa scelta e la consiglierebbero anche ad altri. Tale andamento è stato confermato dalle poche indicazioni di miglioramenti che sono state espresse dagli intervistati. La valutazione è certamente positiva, anche perché tutti i dati favorevoli sono in leggera crescita ma resta più di un quarto degli ex-allievi che non dà un giudizio di ottimo, ma solo di sufficiente e si tratta soprattutto delle ex-allieve, dei residenti al Sud, dei settori automotive, elettrico-elettronico, energia e dei settori altri: è un ambito questo in cui ci aspettiamo a breve un impegno per raggiungere dappertutto o quasi l'ottimo nella globalità dei CFP salesiani.

In sintesi, si può dire che dai sei monitoraggi effettuati a partire dal 2009 emerge una serie di andamenti *positivi* ormai consolidati nel tempo. Ricordo i principali:

- il sorpasso della scelta di continuare gli studi rispetto a quella di andare subito a lavorare che evidenzia la capacità della IeFP di rimotivare alla formazione giovani che per gli insuccessi accumulati nella scuola erano in pericolo di abbandonare il sistema educativo di istruzione e di formazione;
- il ruolo importante svolto dalla IeFP riguardo al reperimento di una occupazione da parte dei giovani del gruppo di età 15-24 anni, quello cioè che trova difficoltà più gravi nel passaggio al mondo del lavoro;
- la diminuzione costante degli ex-allievi che non lavorano e non studiano, ridotti a poco più del 15% di cui veramente inattivi sono solo l'1,9%;
- la crescita nel tempo della presenza degli ex-allievi di origine migratoria tra gli

iscritti alla IeFP salesiana che costituiscono molto più del doppio degli studenti stranieri presenti nella secondaria di 2° grado;

- l’incidenza positiva dei percorsi di IeFP sulla formazione dei qualificati;
- la brevità dei tempi di attesa per il reperimento di un lavoro;
- un giudizio globale molto favorevole da parte dei qualificati e diplomati circa l’offerta formativa della IeFP del CNOS-FAP (Malizia e Gentile, 2016).

Non mancano alcune *criticità* come la crescita della precarietà di quanti trovano un lavoro, un ricorso al Centro per reperire l’occupazione ancora non molto diffuso e una soddisfazione nei confronti dell’IeFP salesiana che un 30% circa ritiene ancora solo sufficiente rispetto al 70% quasi che la considera ottimale. Comunque, si tratta di carenze limitate, di cui alcune sono già in corso di superamento e che potranno essere facilmente ovviate in tempi relativamente brevi.

Termino, ricordando l’ultima iniziativa del CNOS-FAP per sostenere gli ex-allievi nella ricerca di un’occupazione, cioè l’offerta di “*servizi al lavoro*” da organizzare in ogni centro salesiano (Gentile, 2015). Al fine di potenziare il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP, la Federazione, fin dalla sua costituzione, è impegnata nella progettazione ed erogazione di servizi di formazione iniziale, superiore, continua, apprendistato, formazione aziendale, orientamento professionale, accompagnamento al lavoro, assistenza e consulenza alle imprese per la stesura di piani formativi aziendali.

In particolare:

- promuove l’occupazione e la crescita sociale/professionale delle persone, con maggiore attenzione all’inserimento dei giovani e degli adulti in possesso di qualifiche professionali maggiormente richieste dal mercato del lavoro;
- garantisce un’ampia e puntuale informazione sulle attività offerte, sulle procedure e sulle regole di erogazione dei servizi, nella sezione dedicata ai Servizi Al Lavoro del sito del CNOS/FAP. All’interno di tale sezione è anche possibile compilare un apposito modulo per contattare direttamente i diversi Sportelli “Servizi Al Lavoro” dei CFP salesiani in Italia ed essere inserito in un portale specifico per il matching domanda/offerta di lavoro;
- considera la qualità del servizio erogato come fattore primario, attraverso un continuo e costante monitoraggio delle attività erogate e della professionalità degli operatori/trici;
- favorisce la collaborazione con altri soggetti pubblici e privati per lo sviluppo di una rete territoriale dei servizi per il lavoro al fine di fornire soluzioni adeguate ai bisogni professionali locali;
- attualizzando l’esperienza di Don Bosco e dei Salesiani, assolve – senza scopo di lucro – ad un impegno sociale:
 - promuovendo la dimensione educativa, culturale e solidale del lavoro umano;
 - soddisfacendo la domanda formativa che, nell’attuale fase storica, emerge fortemente da giovani e adulti in cerca di inserimento e reinserimento occupazionale, ma anche dai lavoratori coinvolti in processi di riqualificazione;

- attivando iniziative di orientamento al lavoro per contrastare il rischio di marginalità professionale e sociale delle persone;
- promuovendo l'azione di una rete territoriale di sportelli di “Servizi Al Lavoro (SAL)” che erogano servizi alle imprese, rivolti alle aziende, e servizi alla persona, in grado di rispondere alle esigenze di giovani e adulti occupati e disoccupati.

Per quanto riguarda i *servizi alla persona*, le attività erogate dagli sportelli “Servizi al Lavoro” promossi dalla Federazione CNOS-FAP includono:

- *informazione*: sostenere l'utente nell'acquisire informazioni utili nell'orientarsi e promuoversi nel mercato del lavoro e presentare i servizi offerti dalla rete regionale/nazionale pubblica e privata;
- *accoglienza, primo filtro e/o presa in carico della persona*: garantire all'utente la possibilità di essere preso in carico mediante un primo colloquio individuale;
- *orientamento professionale*: sostenere l'utente nella costruzione e definizione di un percorso personalizzato attraverso colloqui di approfondimento e strumenti, come PerformanSe, per la valutazione delle competenze;
- *consulenza orientativa*: sostenere l'utente che necessita di servizi di supporto per l'individuazione dell'obiettivo professionale, al fine di promuovere attivamente l'inserimento o il reinserimento occupazionale o a migliorare la propria posizione nel mercato del lavoro;
- *accompagnamento al lavoro*: supportare l'utente nella ricerca di un impiego e nelle attività correlate all'inserimento lavorativo mediante misure di formazione, tirocinio, stage, apprendistato e altre;
- *incontro domanda/offerta di lavoro*: sostenere e agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, accompagnando il lavoratore verso un impiego, offrendo una risposta efficace sia al bisogno di collocazione lavorativa degli utenti, sia alle necessità professionali delle aziende.

Per quanto si riferisce ai *servizi alle imprese*, le attività erogate dagli sportelli “Servizi al Lavoro” promossi dalla Federazione CNOS-FAP riguardano:

- 1) *La formazione “su misura”*, consistente nella:
 - rilevazione dei fabbisogni professionali delle imprese e definizione di processi di adeguamento delle competenze professionali dei lavoratori;
 - stesura ed erogazione di percorsi di formazione continua per il miglioramento delle performances aziendali;
 - accompagnamento alla redazione di piani formativi personalizzati in ambito di apprendistato.
- 2) *La valorizzazione e lo sviluppo delle risorse umane*, declinabile come:
 - promozione dell'inserimento lavorativo di giovani ed adulti in possesso di qualifiche, diplomi e certificazioni professionali, mediante processi di selezione dei profili professionali;
 - attivazione di tirocini di formazione/orientamento o di inserimento/reinserimento lavorativo o percorsi di apprendistato;

- elaborazione di progetti di coaching aziendale, gestione delle risorse umane e definizione dei profili di carriera.

3) *La consulenza aziendale*, configurabile come assistenza ai datori di lavoro per/e nell'applicazione delle normative inerenti le facilitazioni all'inserimento lavorativo e la fruizione di eventuali misure di accompagnamento.

4) *L'incontro domanda/offerta di lavoro* attraverso:

- scouting e promozione nei confronti delle imprese;
- promozione degli inserimenti lavorativi in modalità di apprendistato.

APPENDICI

Appendice I

Scheda per il Monitoraggio del Successo Formativo (2015)

1. Generalità del qualificato:

1.1. NOME/COGNOME: _____

1.2. SESSO: M F

1.3. ETÀ (in numero anni):

1. 17
2. 18
3. 19
4. 20
5. 21
6. 22
7. Altra età _____

1.4. Famiglia di origine:

1. Italiana
2. Migratoria (Stranieri /Italiani II generazione)

1.5. Titolo di Ingresso:

- Licenza Media Anni di scuola superiore Nessun titolo

2. Indicare il nome del CFP: _____

CNOS-FAP _____

3. Regione dove è collocato il CFP

- ABRUZZO
- CALABRIA
- CAMPANIA
- EMILIA ROMAGNA
- FRIULI VG
- LAZIO
- LIGURIA
- LOMBARDIA
- PIEMONTE

- PUGLIA
- SARDEGNA
- SICILIA
- UMBRIA
- VALLE d'AOSTA
- VENETO

4. Titolo professionale ottenuto

1. Qualifica Professionale
2. Diploma Professionale
3. Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore. Normativa di riferimento DPR n° 87/2010)

4.1.1. Tipologia percorso formativo:

1. Annuale
2. Biennale
3. Triennale
4. Quadriennale
5. Annuale per il Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore. Normativa di riferimento DPR n° 87/2010)

4.1.2. Titolo del Diploma o della Qualifica Professionale Conseguita:

4.2. Settore della Qualifica o del Diploma:

1. RIPARAZIONE VEICOLI A MOTORE (AUTOMOTIVE)
 2. ELETTRICO-ELETTRONICO
 3. GRAFICO
 4. MECCANICO (MECCANICA INDUSTRIALE)
 5. TURISTICO ALBERGHIERO (comprende anche la RISTORAZIONE)
 6. BENESSERE
 7. LAVORAZIONE ARTISTICA DEL LEGNO
 8. AGRICOLTURA
 9. AMMINISTRAZIONE
 10. PUNTO VENDITA
 11. ENERGIA (energie alternative/rinnovabili- Edilizia)
 12. ALTRO _____
-

4.3. Mese e anno (2014)

– della Qualifica professionale :

1. Giugno
2. Luglio
3. Settembre
4. Altro

– **del Diploma professionale:**

1. Giugno
2. Luglio
3. Settembre
4. Altro _____

– **del Diploma di IP (Norm. di riferimento DPR n° 87/2010):**

1. Giugno
2. Luglio
3. Settembre
4. Altro _____

4.4. Durante il tuo percorso formativo hai fatto lo stage?

1. SI
2. NO

4.4.1. Durante lo stage hai imparato *(Per chi ha frequentato lo stage):*

1. Nulla
2. Poco
3. Abbastanza
4. Molto

4.4.2. Lo stage risulta coerente con la qualifica professionale conseguita?

(Per chi ha frequentato lo stage)

1. SI
2. NO

5. Attualmente cosa fai:

1. hai proseguito gli studi nel sistema scolastico (alla dom. 5.1.1)
2. hai proseguito gli studi nella Formazione Professionale (alle dom. 5.1.2)
3. hai trovato un'occupazione (alle dom. 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5, 5.2.6, 5.2.7, 5.2.8, 5.2.9)
4. stai facendo esperienza mediante un tirocinio
5. non lavori né studi (alla domanda 5.3)
6. altro (specificare) _____

5.1.1. Dove? *(per coloro che hanno proseguito gli studi nel sistema scolastico)*

1. negli Istituti Tecnici
3. negli Istituti Professionali
4. Altro (specificare) _____

5.1.2. Dove? *(per coloro che hanno proseguito nella Formazione Professionale)*

1. nell'annuale di specializzazione
2. nel IV anno della FP
3. Diploma di IP (Diploma di scuola secondaria superiore. Normativa di riferimento DPR n° 87/2010)
4. IFTS

5.2. *(per chi lavora)*

5.2.1. Nel trovare lavoro ti sei rivolto al tuo CFP?

1. SI
2. NO

5.2.2. Hai trovato lavoro nell'azienda dello stage? *(Per chi ha frequentato lo stage)*

1. SI
2. NO

5.2.3. Entro quanto tempo dalla qualifica o dal diploma professionale hai trovato un lavoro?

1. entri i primi 3 mesi
2. entro 6 mesi
3. entro 1 anno
4. Altro *(specificare)* _____

5.2.4. Indica la forma contrattuale di assunzione

1. Apprendistato professionalizzante
2. Contratto a tempo determinato
3. Contratto a tempo indeterminato
4. Contratti atipici *(indicare la forma contrattuale)*

-
5. Altre modalità contrattuali non formalizzate

5.2.5. Che lavoro fai *(specificare lavoro e qualifica)*

5.2.6. Il lavoro svolto risulta coerente con la qualifica/diploma professionale conseguito? *(coerenza formativa)*

1. SI
2. NO

5.2.7. Settore occupazionale

1. RIPARAZIONE VEICOLI A MOTORE (AUTOMOTIVE)
2. ELETTRICO-ELETTRONICO
3. GRAFICO
4. MECCANICO (MECCANICA INDUSTRIALE)
5. TURISTICO ALBERGHIERO (comprende anche la RISTORAZIONE)
6. BENESSERE
7. LAVORAZIONE ARTISTICA DEL LEGNO
8. AGRICOLTURA
9. AMMINISTRAZIONE
10. PUNTO VENDITA
11. ENERGIA (energie alternative/rinnovabili- Edilizia)
12. ALTRO _____

5.2.8. Nome dell'azienda*

1. FIAT Group (Alfa Romeo, Lancia, Abarth)/Chrysler (Chrysler, Jeep, Dodge, Ram)/ Ferrari e Maserati/Magneti Marelli e Teksid/ CNH (Iveco)
2. RENAULT
3. FORD
4. VOLKSWAGEN
5. AUDI
6. MERCEDES
7. TOYOTA
8. HONDA
9. CITROEN
10. PEUGEOT
11. GENERAL MOTORS
12. NISSAN
13. BMW
14. CHRYSLER
15. Altre marche _____
16. officine indipendenti _____

* Vale solo per i meccanici auto

5.2.9. Tipologia aziendale**

1. **Micro impresa** (*strutture imprenditoriali con meno di 10 occupati e un fatturato annuo oppure, un totale di bilancio annuo non superiore a 2 milioni di euro*)
2. **Piccola Impresa** (*strutture imprenditoriali con meno di 50 occupati e un fatturato annuo, oppure, un totale di bilancio annuo non superiore a 10 milioni di euro*)

3. **Media impresa** (*strutture imprenditoriali con meno di 250 occupati e un fatturato annuo non superiore a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo non superiore a 43 milioni di euro*)
4. **Grande Impresa** (*strutture imprend. con più di 250 occupati e un fatturato annuo super. a 50 milioni di euro, oppure un totale bilancio annuo superiore a 43 milioni di euro*)

5.3. Cosa hai fatto dopo aver conseguito o il Diploma professionale?
(*per chi non lavora, né studia*)

1. ti sei iscritto ad un nuovo corso di Formazione Professionale
2. ti sei messo subito a cercare lavoro, senza riuscire a trovarlo
3. sei rimasto in attesa di migliori opportunità di scelta
4. hai fatto una esperienza di Tirocinio
5. hai fatto un corso di apprendistato
6. hai trovato lavoro ma al momento sei disoccupato
7. Altro (*specificare*) _____

6. Sei a conoscenza del Programma Garanzia Giovani?

1. SI
2. NO

7. In che misura ritieni/e soddisfacente l'esperienza formativa vissuta nei corsi di IeFP Salesiana:

1. Molto
2. Abbastanza
3. Poco
4. Per nulla

7.1. Quale ambito ritieni/e migliorabile nei corsi di IeFP Salesiana:

1. Qualità dei formatori
2. Contenuti e argomenti trattati
3. Metodi di insegnamento
4. Attrezzatura
5. Stage
6. Relazioni interpersonali
7. Legame tra CFP ed ex allievi
8. Nessuno
9. Altro _____

7.2. Sulla base degli anni trascorsi nei CFP Salesiani rifrequenteresti (o farebbe rifrequentare a suo figlio/o) i nostri corsi di IeFP:

1. SI
2. NO
3. Non so

7.3. Consigliaresti/e i corsi di IeFP Salesiana ad un tuo amico o parente:

1. SI
2. NO
3. Non so

8. Il monitoraggio sul successo formativo è (Risposta di pertinenza della segreteria):

- | | | |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Voluto dalla regione | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 2. <input type="checkbox"/> Previsto dal Manuale di Qualità del CFP | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| 3. <input type="checkbox"/> Proposto dalla Federazione | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

*** Estratto della Raccomandazione 2003/361/CE, del 6 maggio 2003, relativa alla nuova definizione delle microimprese, piccole e medie imprese, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea serie L 124 del 20.5.2003; recepita con D.M. del 18 Aprile 2005.*

Appendice II

Bibliografia

- AGOSTINI C., *Istruzione e welfare: modelli e andamenti della spesa*, in «Scuola democratica», 3 (2013), pp. 669-689.
- AMATO R., *Lavoro. Gli occupati salgono anche con lo sconto dimezzato*, in «Repubblica», (2 marzo 2016), p. 3.
- AMBROSINI M. - B. BECCALLI, *Introduzione*, in «Sociologia del Lavoro», (2000), n. 80, pp. 7-28.
- ASSOCIAZIONI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI, *Audizione a Montecitorio sul ddl Scuola*, Roma, 8 aprile 2015.
- BAGNARA S., *L'identità dei lavoratori della conoscenza*, in «Polis», 3 (2010), n. 6, pp. 55-62.
- BANCA D'ITALIA, *Considerazioni finali*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009a.
- BANCA D'ITALIA, *Relazione annuale*. Assemblea Ordinaria dei Partecipanti, Roma, 29 maggio 2009b.
- BARBAGLI M. et alii, *Scuola e mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- BARBIER J.C., *Attivazione*, in «La rivista delle politiche sociali», (2005), n. 1, pp. 257-299.
- BARBIERI E. (a cura di), *Tutti i numeri della scuola. Rapporto sul sistema educativo italiano*. Popolazione, alunni, spesa risultati: dati nazionali e regionali, Firenze, Giunti, 2015.
- BENADUSI L., *Può la teoria dei tre regimi di welfare applicarsi anche all'istruzione e alla formazione?*, in «Scuola democratica», 3 (2013), pp. 717-724.
- BENADUSI L. - O. GIANCOLA - A. VITERITTI (a cura di), *Scuole in azione tra qualità e quantità*, Milano, Guerini, 2008.
- BENEDETTO XVI, *Discorso di apertura del convegno della diocesi di Roma nella Basilica di San Giovanni in Laterano*, 11 giugno 2007, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/ (27.07. 2009).
- BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, sl, 2002.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di "istruzione" e di "istruzione e formazione professionale" di pari dignità*, Soveria Mannelli (CZ), ed. Rubbettino, 2006.
- BIFFI R. - F. ANFOSSI, *Il lavoro che non c'è*, in «Polis», 82 (10 marzo 2012), n. 12, pp. 32-38.

- BOTTANI N. - L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Gardolo (TN), Erickson, 2006.
- BOWLES S. - H. GINTIS, *Q.I. e struttura di classe negli Stati Uniti*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp.63-109.
- BOWLES S. - H. GINTIS, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli, 1979.
- BOWLES S. - H. GINTIS, *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul "principio di corrispondenza"*, in F.S. CAPPELLO - M. DEI - M. ROSSI (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp.53-71.
- BRAMANTI A. - D. ODIFREDDI (a cura di), *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie e politiche*, Milano Franco Angeli, 2006.
- Buona-scuola/ 1. Consensi e dissensi trasversali*, in «TuttoscuolaFOCUS», (12 luglio 2015), n. 571/701, pp. 1-2.
- BUSEMEYER M.E. - R. NIKOLAI, *Education*, in F.G. CASTLES et al. (a cura di), *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford, Oxford University Press, 2010; pp. 494-508.
- CAMERA DEI DEPUTATI XVII LEGISLATURA, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. A.C. 2994. Documentazione per l'esame dei progetti di legge. Schede di lettura n. 286, Roma, 1° aprile 2015.
- CASELLI L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- CASTEL R., *L'insicurezza sociale. Cosa significa essere protetti*, Torino, Einaudi, 2004.
- CDO - DIESSE - ASSOCIAZIONE CULTURALE «IL RISCHIO EDUCATIVO» - DISAL, *Liberi di educare. Per un disegno di buona scuola*, Comunicato stampa, Milano, 16 marzo 2015.
- CENSIS, *45° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. 2011*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- CENSIS, *46° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2012*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- CENSIS, *49° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2015*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- CEREA S., *I dilemmi del social investment nelle politiche di childcare*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 663-668.
- CIARINI A., *Il paradigma del social investment*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 651-656.
- CICATELLI S., *La legge 107/2015 tra luci e ombre*, in «Docete», 71 (2015), n. 1, pp. 10-32.

- CICATELLI S. (a cura di), *La qualità della scuola cattolica*. Secondo monitoraggio (anno scolastico 2013-2014), Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2015.
- CICATELLI S. - G. MALIZIA (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2012.
- CISL SCUOLA, *Memoria depositata in occasione dell'audizione informale del 7.4.2015 presso le Commissioni Riunite*, Roma, 7 aprile 2015.
- CISL SCUOLA, "La Buona Scuola", *Legge 13.7.2015, n.107 (G.U. del 15.7.2015)*, Roma, 18 luglio 2015.
- CNOS-FAP, *Istruzione e Formazione Professionale nell'a.f. 2012/2013*, Roma, Tipografia Pio XI, 2014.
- COGGI C. (a cura di), *Favorire il successo a scuola*. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria, Lecce, Pensa, 2015.
- COLASANTO M., *Lavoro, formazione e welfare*, in G. GOSETTI (a cura di), *Lavoro e lavori*, Milano, FrancoAngeli, 2011b, pp. 138-148.
- COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- COLLINS R., *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978a, pp.111-139.
- COLLINS R., *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, in BARBAGLI M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978b, pp.143-178.
- COLLINS R., *Sociologia*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- COLLINS R., *Fluttuazioni e crisi dei mercati delle credenziali educative*, in F.S. CAPPELLO - M. DEI - M. ROSSI (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp.27-52.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2009.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014-2020*, COM, 83 final, 2013.
- CONSIGLIO DEI MINISTRI, *La buona Scuola*, 3 marzo 2015, in "CNOS/SCUOLA Newsletter", (Febbraio 2015), n. 2, in <http://www.cnos-scuola>, (04.03.2015)
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- Crisi globale identità locale*. Guide di Repubblica, in «La Repubblica», (21 marzo 2009), pp. 41-47.
- CRISPOLTI E. - A. D'ARCANGELO, *Il secondo ciclo dell'istruzione e formazione professionale iniziale*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A dieci anni dalla legge sulla parità. Scuola cattolica in Italia. Dodicesimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 213-228.

- CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001.
- D'APICE V. - G. FERRI, *L'instabilità finanziaria della crisi asiatica ai mutui subprime*, Roma, Carocci, 2009.
- D. Lgs 4 marzo 2015, n. 22 “Disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in caso di disoccupazione involontaria e di ricollocazione dei lavoratori disoccupati, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.
- D. Lgs 4 marzo 2015, n. 23 “Disposizioni in materia di contratto di lavoro a tempo indeterminato a tutele crescenti, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.
- D. Lgs 14 settembre 2015, n. 148 “Disposizioni per il riordino della normativa in materia di ammortizzatori sociali in costanza di rapporto di lavoro, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.
- D. Lgs 14 settembre 2015, n. 149 “Disposizioni per la razionalizzazione e la semplificazione dell'attività ispettiva in materia di lavoro e legislazione sociale, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.
- D. Lgs 14 settembre 2015, n. 150 “Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e le politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183”.
- D. Lgs 14 settembre 2015, n. 151 “Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e di pari opportunità, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183”
- Ddl «La Buona Scuola». L'audizione di «Tuttoscuola», in «Tuttoscuola FOCUS», (8 aprile 2015), n. 557/686, p. 1.
- DE LUIGI N. - A. MARTELLI - R. RIZZA (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro», (2014), n. 136, pp. 7-330.
- DIESSE, *Una legge in chiaro-scuro*. Comunicato, Milano, 9 luglio 2015.
- DI FRISCHIA F., *Lavoro, che cosa cambia con le nuove regole*, 5 settembre 2015, in <http://www.corriere.it/economia/cards>, (5 settembre 2015)
- DOERINGER P.B. - M. J. PIORE, *Interned Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington, Lexington Books, 1971.
- ESPING ANDERSEN G., *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- FALANGA M. - F. PRUNERI - P. C. RIVOLTELLA - M. SANTERINI, *Renzi e la scuola. L'ultima occasione?*, Brescia, La Scuola, 2014.
- FERRATINI P., *Più coraggio sull'autonomia della scuola*, in «Corriere della Sera», (5 settembre 2014), p. 58.
- FERRERA M., *Le trappole del welfare. Uno stato sociale sostenibile per l'Europa del XXI secolo*, Bologna, Il Mulino, 1998.

- FERRERA M., *Verso una cittadinanza sociale aperta. I nuovi confini del welfare nell'Unione Europea*, in «Rivista italiana di scienza politica», (2004), n. 1, pp. 95-126.
- FERRERA M., *From Neo-Liberalism to Liberal Neo-Welfarism? Ideologies and Social Reforms in Europe*, Working Paper LPF 2/12, Torino, Centro Einaudi, Laboratorio di Politica Comparata e di Filosofia Politica, 2012.
- FERRERA M., *Verso un modello UE di capitale umano?*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 725-731.
- FERRERA M., *Nuovi contratti e protezione universale. I lati buoni del Jobs Act*, in «Corriere della Sera», (1 gennaio 2015), p. 25.
- FERRERA M. - A. HEMERIJCK - M. RHODES, *The Future of Social Europe. Recasting Work and Welfare in the New Economy*, Oeiras, Celta Editora, 2000.
- FIDAE, *Audizione alla Camera*, Roma, 8 aprile 2015.
- FISCHER C., *Il difficile rapporto fra educazione e lavoro*, in E. BESOZZI (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci, 1998, pp.55-63.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- FISCHER L., *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- FLC CGIL, *Audizione informale sul DDL del governo su "La Buona Scuola"*, Roma, 7 aprile 2015.
- FLC CGIL, *"La Buona Scuola": perché No a questa legge*. Schede di lettura, Roma, 14 luglio 2015
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Memoria per l'audizione sul Disegno di legge 2994*, Torino, 6 aprile 2015.
- FORMA, *Ddl "Buona Scuola" e IeFP*. Contributo di Forma alle Commissioni Riunite, Roma, 8 aprile 2015.
- FORTIS M., *La crisi mondiale e l'Italia*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- FRUDÀ L., *Strategie e tattiche di selezione dei casi*, in CANNAVÒ L. - L. FRUDÀ (a cura di), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Vol. I, Roma, Carocci, 2007, pp. 127-179.
- GENTILE F., *Successo formativo degli allievi della Federazione CNOS-FAP nell'a.f. 2013-14*, in CNOS-FAP, *Catalogo delle attività formative 2015/16*, Roma, 2015, pp. 87-105.
- GIDDENS A., *La terza via. Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*, Milano, Il Saggiatore, 1999.
- GOSETTI G. (a cura di), *Il lavoro: condizioni problemi, sfide*, Milano, FrancoAngeli, 2011a.
- GOSETTI G. (a cura di), *Lavoro e lavori*. Strumenti per comprendere il cambiamento, Milano, FrancoAngeli, 2011b.
- Governare l'economia globale. Nella crisi ed oltre la crisi*, Antella (Firenze), Pasigli, 2009.
- GOVERNO ITALIANO PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Comunicato stampa del Consiglio dei Ministri n. 51 – Lavoro e concorrenza*, 20 febbraio 2015, in <http://www.governo.it/articolo/comunicato-stampa-del-consiglio-dei-ministri-n-51-lavoro-e-concorrenza/1093> (25 febbraio 2015).

- GUERRIERI P. - P. C. PADOAN, *L'economia europea*, Bologna, Il Mulino 2009.
- Guida alla nuova scuola*, in "Il Sole 24 ORE", (10 luglio 2015), n. 188, pp. 10-11.
- HALSEY A.H. ed alii (a cura di), *Education, culture, economy and society*, Oxford. Oxford University Press, 1998.
- HEMERIJCK A., *Come cambia il modello sociale europeo*, in «Stato e Mercato», (2002), n. 2, pp. 191-235.
- Interviste a*: P. Leon, S. Costa, G. Santini, L. Mengoni, in «Professionalità», 29 (2009), n. 105, pp. 5-21.
- ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*. Sintesi dell'indagine ISFOL, Roma, 22 giugno 2011.
- ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, Roma, settembre 2015.
- ISTAT, *Giovani che abbandonano prematuramente gli studi*, 2014, in http://noi-italia.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=36&cHash=075b97841aa198adefc7e8aed7222f7 (08.03.16).
- ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto Giovani 2014, Bologna, Il Mulino, 2014.
- IVERSEN T. - J. D. STEPHENS, *Partisan Politics, the Welfare State and the Three Worlds of Human Capital Formation*, in «Comparative Political Studies», 41 (2008), nn. 4-5, pp. 600-637.
- KAZEPOV Y., *Diversi welfare diversi percorsi. Alcuni spunti di riflessione sul rapporto tra politiche assistenziali e lavoro*. Relazione al convegno "Welfare e cittadinanza nel mercato del lavoro europeo", Modena, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 22 maggio 2006.
- La Buona Scuola*. Facciamo crescere il Paese, 30 settembre 2014, in <http://passodopopasso.italia.it> (1 ottobre 2014).
- Le deleghe della legge 107/2015. 4 Incontri al Miur*, in «Newsletter ADi», (30 novembre 2015), 1.
- Legge 16 maggio 2014, n. 78 "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 20 marzo 2014, n. 34, recante disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell'occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese"
- Legge 10 dicembre 2014, n. 183 "Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro"
- Legge 13 luglio 2015, n.107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in «Studi di Sociologia», 37 (1999), n.3, pp. 345-364.
- LODIGIANI R., *Lavoro, welfare e formazione*, in «Studi di Sociologia», 45 (2007), n.3, pp. 283-306.
- LODIGIANI R., *Welfare attivo*, Gardolo (TN), Erickson, 2008.

- MACRÌ F., *Dalla dispersione scolastica al successo formativo*, in «Docete», 70 (2015a), n. 8, pp. II-XVI.
- MACRÌ F., *Un'occasione perduta*, in «Docete», 71 (2015b), n. 1, p. I.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Roma, Cnos-Fap, 2008.
- MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione*, Roma, Cnos-Fap, 2012.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Crisi economica e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in «Orientamenti Pedagogici», 60 (2013), n. 3, pp. 567-591.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Welfare e educazione. Le politiche del governo Renzi: la Buona Scuola, il Jobs Act*, in «Orientamenti Pedagogici», 62 (2015), n. 4, pp. 793-817.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in «Rassegna CNOS», 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2013-14*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1 (in corso di pubblicazione).
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Formazione professionale e crisi economica*, in «La Società», 20 (2010), n.1, pp. 98-108.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 30 (2014a), n. 2, pp. 3-26.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 30 (2014b), n. 3, pp. 3-14.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 31 (2015a), n. 1, pp. 3-25.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 31 (2015b), n. 2, pp. 3-24.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 31 (2015c), n. 3, pp. 3-35.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Dieci anni di ricerche (1998-2008). Scuola Cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 2008.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2009.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori "Meccanica Auto", "Elettro-Elettronico" nell'anno 2009*, in «Rassegna CNOS», 26 (2010), n. 3, pp. 127-144.

- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Meccanica Industriale, Turistico Alberghiero, Altri, nell'anno 2010*, in «Rassegna CNOS», 28 (2012a), n. 1, pp. 95-120.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI: a.f. 2009-10*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali/CNOS-FAP, 2012b.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento nel mondo del lavoro degli allievi della IeFP salesiana. Il caso dei qualificati e dei diplomati dei settori Automotive, Elettrico-Elettronico, Grafico, Meccanica Industriale, Turismo e Altri. Anno formativo 2010-11*, in «Rassegna CNOS», 29 (2013), n. 2, allegato.
- MALIZIA G. et alii, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia*. Undicesimo Rapporto, Brescia, La Scuola, 2009, pp. 341-370.
- MARCHIORO D. M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS.FAP. Anno 2011/2012*, in «Rassegna CNOS», 30 (2014), n. 1, pp. 137-155.
- MARRO E., *Che il lavoro non sia più una parentesi*, in «Corriere della Sera», (21 febbraio 2015), pp. 1 e 5.
- MARRO E., *Il Pil ritorna a salire. La spinta di 300.000 occupati in più*, in «Corriere della Sera», (2 marzo 2016), p. 2.
- MARSILI E. - V. SCALMATO, *Gli esiti dei percorsi triennali*, in «Tuttoscuola», 37 (2011), n. 516, pp. 43-46.
- MAZZA L., *Nel 2015 è tornata la crescita. E la cura Bce riduce il deficit*, in «Avvenire», (2 marzo 2016), p. 9.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. DIREZIONE GENERALE PER LE POLITICHE ATTIVE E PASSIVE DEL LAVORO, *Istruzione e Formazione Professionale: una filiera professionalizzante. a.f. 2012-13*. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, ISFOL, Roma dicembre 2013.
- MIUR-MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *La scuola in cifre 2009-2010*, Roma, 2011.
- MIUR-MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *La Buona Scuola nelle schede del MIUR*, Roma, luglio 2015
- MOREL N., *A social investment strategy for the knowledge-based economy*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 631-650.
- NALDINI M., *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci, 2006.
- NICOLI D., *IFPQ. Istruzione e Formazione Professionale di Qualità*. Modello di riferimento per la qualità e sistema informativo comune, Paper, Roma, CSSC, 9 luglio 2010.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Tecnica e Professionale in Italia*. Il valore educativo e culturale del lavoro, Roma, LAS, 2011.
- OECD, *Pisa results 2012*, Paris, Oecd Publishing, 2013.
- Occupati dalla formazione*. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali

- dei qualificati nei percorsi di IeFP, Roma, ISFOL, 21 maggio 2014.
- OSSERVATORIO CAPITALE SOCIALE, *Le opinioni sulla riforma della scuola*, Roma, Demos per "Repubblica", 18 ottobre 2014.
- PACI M., *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- PACI M., *Introduzione*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 613-619.
- PANARA M., *La malattia dell'occidente. Perché il lavoro non vale più*, Bari, Laterza, 2010.
- PAPA FRANCESCO, *Come Don Bosco con i giovani e per i giovani*. Lettera al Reverendo Don Angel Fernández Antime Rettor Maggiore dei Salesiani nel Bicentenario della nascita di San Giovanni Bosco. Vaticano, 24 giugno 2015.
- PASSERON J.-C., *L'inflazione dei titoli scolastici sul mercato del lavoro e il mercato dei beni simbolici*, in: F.S. CAPPELLO - M. DEI - M. ROSSI (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp.297-327.
- PAVOLINI E., *Social investment e istruzione: quale sfide?*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 657-662.
- PIERONI V., *Integrazione nella scuola e ricaduta sul successo/insuccesso degli alunni. Ricerche e proposte*, in C. COGGI (a cura di), *Favorire il successo a scuola*, Lecce, Pensa, 2015, pp. 271-300.
- PINI N., *Il lavoro riparte dagli ultra 50enni*, in «Avvenire», (2 marzo 2016), p. 9.
- PINI N., *L'Istat «corregge» il Pil: la crescita si ferma a +0,6%*, in «Avvenire», (5 marzo 2016), p. 26.
- RANCI C., *Le nuove diseguaglianze sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- RANCI C., *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche di welfare*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- REDAZIONE DI RASSEGNA CNOS (a cura di), *Intervista a Don Luigi Enrico Peretti Direttore Generale della Federazione CNOS-FAP*, in «Rassegna CNOS», 32 (2016), n. 1 (in corso di pubblicazione).
- REDAZIONE DI SCUOLA DEMOCRATICA (a cura di), *Partisan Politics, the Welfare State and the Three Worlds of Human Capital Formation. Una sintesi dello studio di Torben Iversen e John D. Stephens*, in «Scuola democratica», (2013), n. 3, pp. 711-716.
- REDAZIONE ONLINE DEL CORRIERE DELLA SERA, *Istat: a gennaio +70mila occupati, ma risale la disoccupazione giovanile*, 2 marzo 2016, in http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-gennaio-70mila-occupati-ma-risale-disoccupazione-giovanile-0c3ca118-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml (02.03.2016).
- REYNERI E., *Occupazione e disoccupazione giovanile ieri ed oggi*, in N. DE LUIGI - A. MARTELLI - R. RIZZA (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Instabilità, transizioni, partecipazione, politiche*, in «Sociologia del Lavoro», (2014), n. 136, pp. 34-50.
- REYNERI E.- F. PINTALDI, *Dieci domande su un mercato di lavoro in crisi*, Bologna, Il Mulino, 3013.

- RICCARDI F., *Le grandi novità del Jobs Act*, 5 settembre 2015, in <http://www.avvenire.it/Economia/Pagine/jobs-act-in-pillole.avvenire>, (5 settembre 2015).
- Riforma del sistema nazionale di istruzione e di formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disegno di legge N. 2994, Roma, Camera dei Deputati, 27 marzo 2015.
- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Testo approvato alla Camera. Disegno di legge N. 2994-A, Camera dei Deputati, Roma, 25 maggio 2015.
- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Testo approvato dal Senato con modificazioni, Roma, Senato della Repubblica, 25 giugno 2015.
- RULLANI E., *Lavoro immateriale e società della conoscenza*, in G. GOSETTI (a cura di), *Il lavoro: condizioni, problemi, sfide*, Milano, FrancoAngeli, 2011a, pp. 13-44.
- SAHA L.J. - I. FÄGERLIND, *Education and Development*, in T. HUSEN - T.N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford. Pergamon Press, 2 ed., 1994, pp.1648-1655.
- SANTERINI M., *Scuola e famiglia anti-discriminazioni*, 14 agosto 2015, in <http://www.avvenire.it/Commenti/Pagine/SCUOLA-E-FAMIGLIA-ANTIDISCRIMINAZIONI.aspx> (14 agosto 2015)
- SENSINI M., *Il pil del 2015 sale dello 0,8% e debito migliore delle stime*, 2 marzo 2016, in http://www.corriere.it/economia/16_marzo_01/istat-pil-2015-cresciuto-08percento-deficit-26percento-bene-l-occupazione-654a9012-df91-11e5-86bb-b40835b4a5ca.shtml (02.03.2016).
- STUDIO TRIFIRÒ & PARTNERS (a cura di), *Jobs Act. Così cambia il mercato del lavoro*, Milano, RCS MediaGroup, 2015.
- TACCONI G., *Tra scuola e lavoro*. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, Roma, LAS, 2015.
- TUTTOSCUOLA, *Il DDL sulla Buona Scuola in pillole*. Dossier, Roma, 20 marzo 2015.
- TUTTOSCUOLA, *Legge di riforma. La Buona Scuola*, Roma, agosto 2015.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2011*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità, Roma, 2011.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2013*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità, Roma, 2013.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014*. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità, Roma, 2014.
- UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE - UNIVERSITÀ DI MILANO-BICOCCA - LIBERO ISTITUTO UNIVERSITARIO "C. CATTANEO" ATS, *Politiche educative di istruzione e di formazione: scenari decisionali e indicatori*, Paper, 17 ottobre 2005.

- VAN DER BROUCKE F., *The Active Welfare State. A European Ambition*, Lecture Den Uyl, Amsterdam, 13 December 1999.
- VAN DER BROUCKE F., *Promoting Active Welfare States in the European Union*, Lecture University of Wisconsin, Madison, 30 October 2004.
- WEST A. - R. NIKOLAI, *Welfare Regimes and Educational Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US)*, in «Journal of Social Policy», 43 (2013), n. 3, pp. 469-493.
- WILTHAGEN T. - F. TROS, *The concept of 'flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets*, in «Transfer», (2004), n. 2, pp. 166-186.

INDICE

Sommario	3
Introduzione	5
PARTE PRIMA	
Il Quadro generale di riferimento	9
CAPITOLO 1	
LA TRANSIZIONE DALLA FORMAZIONE AL LAVORO	
LO SCENARIO.....	11
1. La società della conoscenza in una situazione di crisi.....	11
2. L’inserimento occupazionale dei giovani in Italia.....	17
3. Il sistema educativo di istruzione e di formazione: problemi e prospettive.....	23
3.1. L’anno della “buona scuola”.....	24
3.2. Successo/insuccesso scolastico e formativo: significato e dati.....	26
3.3. Gli esiti dei percorsi di <i>IeFP</i>	30
CAPITOLO 2	
LE PROSPETTIVE TEORICHE.....	35
1. Istruzione, formazione ed economia.....	35
1.1. L’affermarsi della teoria del capitale umano negli Anni ‘60.....	35
1.2. Le posizioni critiche degli Anni ‘70.....	37
1.3. La nuova centralità dell’istruzione e della formazione.....	40
2. Welfare ed educazione: dalla separazione alla correlazione.....	44
2.1. L’evoluzione dei regimi di welfare.....	44
2.2. I paradigmi dell’investimento sociale e del welfare attivo.....	47
3. Considerazioni conclusive.....	50
CAPITOLO 3	
LE RISPOSTE RECENTI DELLA POLITICA IN ITALIA:	
LA “BUONA SCUOLA” E IL JOBS ACT.....	53
1. La “Buona Scuola”.....	53
1.1. I contenuti della riforma.....	53
1.1.1. L’attuazione piena dell’autonomia.....	54
1.1.2. Centralità degli studenti e i contenuti degli insegnamenti.....	57
1.1.3. La valorizzazione degli insegnanti.....	60
1.2. Le strategie del cambiamento.....	61
1.3. Punti di forza e di criticità della riforma.....	66
2. Il Jobs Act.....	74
2.1. La legge delega 10 dicembre 2014 n. 183.....	74
2.2. I decreti attuativi.....	76
2.3. Una valutazione.....	82
3. Osservazioni conclusive.....	84

PARTE SECONDA	
L'indagine sul campo	85
CAPITOLO 4	
IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2012-13.	
IL MONITORAGGIO DEL 2014	87
1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi	88
2. Il percorso formativo	91
3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma	95
3.1. <i>Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi</i>	99
3.2. <i>Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione</i>	100
3.3. <i>Gli ex-allievi che non lavorano né studiano</i>	105
4. Valutazione complessiva dell'esperienza.....	108
CAPITOLO 5	
IL SUCCESSO FORMATIVO DEI QUALIFICATI E DIPLOMATI NEL 2013-14.	
IL MONITORAGGIO DEL 2015	113
1. Le caratteristiche personali degli ex-allievi	114
2. Il percorso formativo	117
3. Posizione degli ex-allievi ad un anno dalla qualifica o dal diploma	121
3.1. <i>Gli ex-allievi che hanno proseguito gli studi</i>	124
3.2. <i>Gli ex-allievi che hanno trovato un'occupazione</i>	125
3.3. <i>Gli ex-allievi che non lavorano né studiano</i>	131
4. Valutazione complessiva dell'esperienza.....	133
OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	139
APPENDICI	151
Appendice I: Scheda per il Monitoraggio del Successo Formativo (2015).....	153
Appendice II: Bibliografia	161

Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito biblioteca.cnos-fap.it

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERÉY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
-
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008

- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERÉY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
 ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
 NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
 MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
 CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
 PELLERÉY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
 DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
 TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
 PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
-
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
 DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
 DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
 DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
-
- 2015 PELLERÉY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, 2015
 ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015
 NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015

- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICATELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015
- MALIZIA G. - TONINI M., *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015

- 2016 DONATI C. - BELLESI L., *I fabbisogni formativi e professionali del settore Grafico. Rapporto finale*, 2016
- ALLULLI G., *From the Lisbon strategy to Europe 2020*, 2016.

Sezione "Progetti"

- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
- FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005

- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLEREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnolo-*

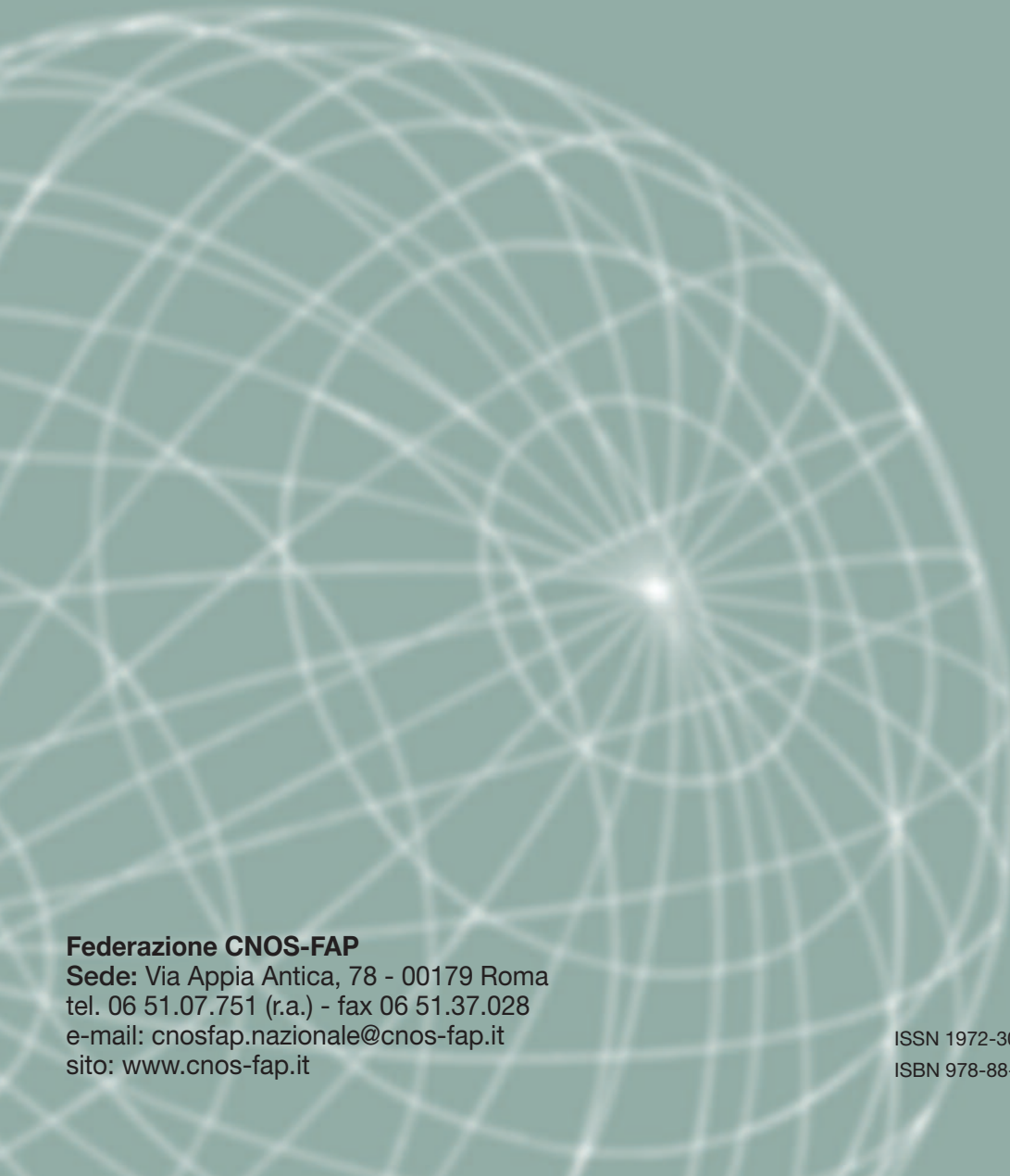
- gica nell'Istruzione e Formazione Professionale, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
- MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
- NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
- BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012
- FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014
- OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014
-
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del CNOS-FAP. Grafica e Multimediale, Meccanica, Meccatronica-Robotica*, 2015
-
- 2016 NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, 2016.
- CNOS-FAP (a cura di), *Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sviluppo di modelli organizzativi*, 2016

Sezione "Esperienze"

-
- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-
- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007

-
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-
- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-
- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-
- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
-
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"*, 2013
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
-
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014
-
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015
-
- 2016 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2016*, 2016

STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE



Federazione CNOS-FAP

Sede: Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma

tel. 06 51.07.751 (r.a.) - fax 06 51.37.028

e-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it

sito: www.cnos-fap.it

ISSN 1972-3032

ISBN 978-88-95640-90-7